

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori (PhD) disszertáció

Érzelmi elemek Waldorf-tanárok  
identitásának alakulásában

Mesterházy Mária

2019

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Tanítás-tanulás Program

Doktori iskola vezetője: Dr. Halász Gábor DSc.  
Programvezető: Dr. Vámos Ágnes DSc.

Témavezető:  
Dr. Golnhofer Erzsébet CSc.

## Doktori (PhD) disszertáció

# Érzelmi elemek Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulásában

Mesterházy Mária

Bíráló Bizottság:

Elnök: Dr. Szabolcs Éva, habil. PhD., egyetemi tanár  
Belső bíráló: Dr. Mészáros György, habil. PhD., egyetemi docens

Külső bíráló: Dr. Fűzi Beatrix, PhD., egyetemi adjunktus

Titkár: Dr. Tókos Katalin, PhD., adjunktus

Bizottsági Tagok:

Dr. Horváth H. Attila, CSc., egyetemi docens

Dr. Hunyady Györgyné, CSc., professor emerita

Dr. Dávid Mária, PhD., főiskolai tanár

Dr. Buda Mariann, habil. PhD., főiskolai docens

<b>A KUTATÁSI TÉMA RELEVANCIÁJA ÉS PROBLÉMÁI.....</b>	<b>6</b>
<b>1. KUTATÓI POZÍCIÓ, METODOLÓGIAI ÉS TERMINOLÓGIAI MEGFONTOLÁSOK .....</b>	<b>12</b>
<b>2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE.....</b>	<b>16</b>
2.1 AZ IDENTITÁS FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE .....	16
2.1.1 Néhány fontos paradigma az identitás értelmezésében .....	17
2.1.2 A tanári szakmai identitás értelmezésének dimenziói .....	18
2.2 A SZAKMAI IDENTITÁS ALAKULÁSA A TÁRSAS FOLYAMATOKBAN .....	20
2.2.1 A szakma mint identitáskategória.....	20
2.2.2 A tanár szakmai identitását meghatározó külső és belső tényezők .....	22
2.3 A SZAKMAI IDENTITÁS ALAKULÁSA AZ IDŐBEN .....	25
2.3.1 Az önéletrajzi emlékezet.....	25
2.3.2 A narratív séma.....	26
2.3.3 A narratív identitás .....	28
2.3.4 Fejlődési szakaszok a tanári szakmai identitás alakulásában .....	30
2.3.4.1 <i>A nevelési minták szerepe az identitás alakulásában .....</i>	<i>31</i>
2.3.4.2 <i>Pályaválasztás és identitásalakulás a tanárképzés során.....</i>	<i>32</i>
2.3.4.3 <i>Identitásalakulás a pályakezdekor és a tanári karrier során.....</i>	<i>33</i>
2.4 A SZAKMAI IDENTITÁS A TANÁRI SZEMÉLYISÉG RÉTEGEIBEN .....	35
2.4.1 Az én értelmezésének nehézségei és lehetőségei .....	35
2.4.2 Nézetek, identitás, hivatás .....	37
2.4.3 Érzelmek és identitás .....	40
2.4.4 A tanárkép, a szakmai önkép és az identitásjellemzők értelmezése .....	41
2.5 TANÁROK ÉRZELMEI .....	44
2.5.1 A tanárok érzelmeit kutató nemzetközi trend.....	44
2.5.2 Hazai kutatások a tanári érzelmeiről.....	46
2.5.3 Érzelem, érzés, hangulat, attitűd, affektív stílus a tanári munkában .....	49
2.5.4 A tanár érzelmi kompetenciái .....	51
2.5.5 A tanár érzelmi munkája.....	53
2.5.6 Tanári érzelmek funkciói a tanítás-tanulás folyamatában .....	55
2.5.7 A tanár érzelmkezelésére ható tényezők és tanulhatóság .....	57
2.6 ÉRZELMEK KIFEJEZÉSE A NYELVBEN.....	58
2.6.1 Az érzelmek lingvisztikai szempontú megközelítései .....	58
2.6.2 A Geneva érzelmi kerék .....	61
2.6.3 A tudatosság szintjei az érzelmek nyelvi kifejezésében.....	63
<b>3. A KUTATÁS BEMUTATÁSA .....</b>	<b>66</b>
3.1 A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSEI, KÉRDÉSEI ÉS FOLYAMATA .....	66
3.1.1 A kutatás célkitűzései .....	66
3.1.2 A kutatás kérdései.....	67
3.1.3 A kutatás folyamata .....	68
3.2 AZ ELEMZETT NARRATÍVUMOK SAJÁTOS SÁGAI.....	70
3.2.1 A választás indokai .....	70
3.2.2 A narratívák készülésének körülményei és befolyásoló tényezői .....	70
3.3 A KUTATÁS MÓDSZEREI .....	73
3.3.1 Módszertani alapvetések.....	73
3.3.2 Narratív kutatások metodológiai és metodikai problémái .....	74

3.3.3	A tanári érzelmekkel kapcsolatos kutatások metodológiai és metodikai problémái	75
3.3.4	Kutatási stratégia	77
3.3.5	A szövegelemzés technikai megvalósítása	83
3.3.6	A kutatás érvényessége és megbízhatósága	83
3.4	A KUTATÁS MINTÁJA	84
3.4.1	Populáció és mintavételi eljárás	84
3.4.2	Az évfolyamok néhány jellemzője	84
3.4.3	A minta általános jellemzői	86
3.5	ETIKAI KÉRDÉSEK	91
<b>4.</b>	<b>A KUTATÁS EREDMÉNYEI</b>	<b>92</b>
4.1	A NARRATÍV IDENTITÁS SÉMÁJÁNAK ÉS KOHERENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA	92
4.1.1	Az identitás konstruálása, mint alkotó folyamat	92
4.1.2	Az ars poeticák időbeli sémája és koherenciája	93
4.1.3	Az ars poeticák tematikus sémája és koherenciája	96
4.1.4	Az idő- és tematikus séma kapcsolata	97
4.1.5	Az ars poeticák kulturális sémája és koherenciája	99
4.1.6	Az ars poeticák ok-okozati sémája és koherenciája	103
4.1.6.1	<i>A hivatás szint megjelenése: sorsról, világnézetről alkotott elképzelések</i>	105
4.1.6.2	<i>Pályamotivációk</i>	106
4.1.6.3	<i>A pályaaazonosulás megjelenése a narratívákban</i>	107
4.1.7	Érzelmi elemek az ars poeticákban	109
4.1.8	Sémátípusok	111
4.2	A TANÁRKÉP ÉRZELMI ELEMEINEK VIZSGÁLATA	115
4.2.1	A tanárkép forrásai	115
4.2.2	A nevelési minták megoszlása a tapasztalatok forrása szerint	117
4.2.2.1	<i>Családi minták</i>	117
4.2.2.2	<i>A közoktatásban és felsőoktatásban szerzett tapasztalatok mintái</i>	118
4.2.2.3	<i>Egyéb minták</i>	120
4.2.3	A nevelői mintákhoz kapcsolódó érzelmek	121
4.2.3.3	<i>Az érzelmi viszony azonosítása</i>	121
4.2.3.4	<i>Passzív negatív érzelmek</i>	124
4.2.3.5	<i>Aktív negatív érzelmek</i>	127
4.2.3.6	<i>Passzív pozitív érzelmek</i>	130
4.2.3.7	<i>Aktív pozitív érzelmek</i>	135
4.2.3.8	<i>A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony</i>	137
4.2.3.9	<i>Ambivalens érzelmi viszony</i>	138
4.2.4	A nevelési minták identitásjellemzői	139
4.2.4.3	<i>Kapcsolati jellemzők</i>	142
4.2.4.4	<i>Érzelmi jellemzők</i>	146
4.2.4.5	<i>Morális jellemzők</i>	150
4.2.4.6	<i>Tudás jellemzők</i>	153
4.2.4.7	<i>Önazonosság jellemzők</i>	154
4.2.4.8	<i>Folyamatirányítási jellemzők</i>	156
4.2.4.9	<i>Motivációs jellemzők</i>	158
4.2.4.10	<i>Társas tudatosság jellemzők</i>	159
4.2.5	A nevelési minták hatása az identitás alakulására	161
4.2.6	A minták identitásjellemzői és a hozzájuk fűződő érzelmi viszony összefüggése	163
4.3	A SZAKMAI ÖNKÉP ÉRZELMI ELEMEINEK VIZSGÁLATA	166
4.3.2	A tanár érzelmei a pályaepeződökben	167

4.3.2.3	<i>A narratív perspektíva változása a pályaepezódokban</i> .....	167
4.3.2.4	<i>Ambivalens érzelmek</i> .....	169
4.3.2.5	<i>Passzív negatív érzelmek</i> .....	173
4.3.2.6	<i>Aktív negatív érzelmek</i> .....	174
4.3.2.7	<i>Aktív pozitív érzelmek</i> .....	176
4.3.2.8	<i>Passzív pozitív érzelmek</i> .....	178
4.3.3	Az önkép identitásjellemezői .....	180
4.4	A TANÁR ÉRZELMI MUNKÁJA .....	184
4.4.1	Az érzelmi jellemzők szerepe a tanár érzelmi munkájában .....	185
4.4.1.1	<i>Érzelmek uralása</i> .....	185
4.4.1.2	<i>Érzelmek érzékelése</i> .....	186
4.4.1.3	<i>Érzelmek kifejezése</i> .....	187
4.4.1.4	<i>Humor</i> .....	187
4.4.1.5	<i>Lelkesedés</i> .....	188
4.4.1.6	<i>Türelem</i> .....	188
4.4.1.7	<i>Empátia</i> .....	189
4.4.2	Érzelmi munka a kapcsolatok alakításában .....	190
4.4.3	Érzelmi munka a morális téren .....	192
4.4.4	Érzelmi munka az önazonosság területén .....	193
4.4.5	Érzelmi munka a társas tudatosságban .....	195
4.4.6	Érzelmi munka a motiváció területén .....	196
4.4.7	Érzelmi munka a tudás és folyamatirányítás terén .....	197
4.4.8	Az érzelmi munka belső/külső vezérlése.....	197
4.4.9	Az érzelmi munka tanulhatósága.....	199
<b>5.</b>	<b>KÖVETKEZTETÉSEK</b> .....	<b>202</b>
5.1	A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA A KITŰZÖTT CÉLOK MENTÉN .....	202
5.1.1	A gyakorlati kutatás eredményei .....	203
5.1.2	Az elméleti feltárás eredményei .....	206
5.1.3	A kutatási módszerekre vonatkozó tanulságok.....	207
5.1.4	További kutatási lehetőségek.....	207
5.2	AJÁNLÁSOK A FELSŐOKTATÁS PEDAGÓGIAI GYAKORLATA SZÁMÁRA.....	207
	<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁSOK</b> .....	<b>210</b>
	<b>BIBLIOGRÁFIA</b> .....	<b>211</b>
	<b>ÁBRÁK JEGYZÉKE</b> .....	<b>223</b>
	<b>TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE</b> .....	<b>224</b>
	<b>MELLÉKLETEK</b> .....	<b>226</b>

## A KUTATÁSI TÉMA RELEVANCIÁJA ÉS PROBLÉMÁI

Disszertációm témája két nagy kutatási keret, a tanári érzelmek és a szakmai identitás találkozásában helyezkedik el. Az egyén önmeghatározása szoros kapcsolatban áll az érzelmekkel. Az identitás formálásának természetes velejárója, hogy az ember különböző feszültségekkel teljes folyamatokban alakítja önmagáról alkotott képét élettörténete során (Pataki, 2004). A posztmodern értelmezések az identitás összetettségét, változékonyságát és társas beágyazottságát hangsúlyozzák. Az identitás alakításának legfontosabb pólusai a (1) mindenkitől különböző, szuverén *személyes* én, és a társadalom által meghatározott *társas* én; (2) a *sokféle*, különböző szerepekben más és más arcát mutató, a különböző én-pozíciók között belső párbeszédet folytató, de önmagát mégis *egységesnek* érzékelő individuum; (3) az időben *változó*, és belső koherenciáját mégis *fenntartó* személyiség (Akkerman & Meijer, 2011; Hermans, 2006). Az önmagunkról való tudás alakulása érzelmi-indulati elemekkel színezett; a megélt élettörténet, a válságok, változások folyamatos önreflexióra készítetik az embert, a külső események nyomán zajló belső történéseket az érzelmek jelzik, formálják, katalizálják (Pataki, 2004; Erikson, 1963; Turner & Tajfel, 1986).

A tanári szakmai identitás iránti fokozott érdeklődés megjelenése is kéz a kézben haladt a tanári munka érzelmi oldalának megértésére tett erőfeszítésekkel (Akkerman & Meijer, 2011). Az egyén különböző identitáscsoportokba sorolja, vagyis kategorizálja önmagát – egy ember egyszerre lehet anya, nő, középkorú, magyar, kolerikus természetű, balkezes, környezetvédő és vegetáriánus – szakmai identitására nézve pedig tanár. A foglalkozás a modern és azt megelőző korokban inkább társadalmi pozíciót jelentett; ma azonban olyan identitáskategória, amit a jóléti társadalmakban élő emberek többsége szabadon választ meg és alakít, s melyben egyre nagyobb szerepet játszanak a *személyiség* jellemzői és az *érdeklődés*. A foglalkozás olyan tereppé válhat, ahol az egyén személyes ambíciója, egyénisége kiteljesedhet, így járulva hozzá érzelmi jóllétéhez, boldogságához (Seligman, 2004; Réthy, 2015; Csíkszentmihályi & Schneider, 2011). Phelan és Kinsella (2009) szerint a foglalkozási identitást az *individuum szabad választása* határozza meg, és lényeges eleme társadalmi értékeltisége.

A 2000-es évek közepétől megélnéköltő kutatások arra mutatnak rá, hogy a tanári hivatásban az érzelmek különösen meghatározó szerepet játszanak (Hargreaves, 1998, 2000; Sutton & Wheatley, 2003; Frenzel, 2014), ami összefügg a tanári hivatás nagyon erős társas beágyazottságával. A tanár érzelmek kezelésére hatnak a tanulók, a kollégák, az iskolavezetés, a

szülők és a politikai-társadalmi környezet (Fried, Mansfield & Dobozy, 2015). A tanári érzelmek iránti fokozott érdeklődés megjelenése összefügg az affektív forradalommal, amely az ember- és társadalomtudományokra átfogó hatással volt az 1980-as évektől kezdődően. Ez az áramlat a 2000-es években érte el a neveléstudományi kutatásokat, ekkor kezdett el kialakulni az az áramlat, mely a tanárok érzelmeinek vizsgálatát helyezte érdeklődésének középpontjába, különösen a tanítás-tanulás folyamatára nézve. A tanár a benne élő önképet az érzelmek tükrében folyamatosan építi, alakítja, ezekre reflektálva konstruálja újra és újra identitását a társas kontextusnak megfelelően (Akkerman & Meijer, 2011). A tanári szakmai identitás és érzelmek közötti összefüggést számos elméleti tanulmány vizsgálja (Rodgers és Scott, 2008; Zembylas, 2003, 2005a; Olsen, 2008; Izadinia, 2013; Flores & Day, 2006; Oplatka, 2009). A kutatók egyetértenek abban, hogy a tanári identitás legfontosabb külső tényezőit a társadalmi kontextus és kapcsolatok képezik, míg az érzelem az egyik legfontosabb belső tényező (Rodgers & Scott, 2008). Beauchamp és Thomas (2009) áttekintő tanulmánya szerint érzelem és identitás kapcsolata reciprok természetű: az érzelmek *formálják* és *ki is fejezik* az identitást. Kevés olyan empirikus kutatás van azonban, amely az érzelmek és identitás összefüggését közelebbről tisztázná. Kutatásom középpontjában ez a kérdéskör áll.

A nevelés affektív tényezői iránt a kétezres években hazánkban is megélnékült az érdeklődés (Józsa & Fejes, 2012; Gombos, Bányai & Varga, 2009); az érzelmek tanítás-tanulásban betöltött szerepével kapcsolatos gyakorlati kutatások azonban túlnyomóan a tanulói oldalra koncentrálnak (Rapos, 2003). A tanári hivatás érzelmi karaktere leginkább a jóllét és boldogság (Réthy, 2015; Holecz & Molnár, 2014), kiégés (Paksi & Schmidt, 2006; Holecz, 2015), elégedettség (Harangi, 2004) vizsgálatok alapján sejthető. A tanár-diák kapcsolat jelentőségét középpontba helyező néhány kutatás az érzelmek fontosságára is rávilágít (Suplicz, 2012; Fűzi, 2007, 2012). Egy 2016-ban végzett szisztematikus feltárás alapján (Mesterházy, 2018) kijelenthető, hogy a tanári érzelmekkel kapcsolatos adatok a hazai szakirodalomban szétszórtnan fedezhetők fel, a terület tehát marginális helyzetben van. Biztató viszont, hogy az utóbbi két-három évben több olyan tanulmány látott napvilágot, amely középpontba állítva tárgyalja a tanári hivatás valamely affektív jelenségét (Szabadi, 2016b; Mesterházy & Vámos, 2016; Séllei, 2016; Szelezsánné, 2016). Összességében azonban a tanári érzelmek jelentőségükhöz képest igen kevés figyelmet kapnak. A tanárok érzelmi intelligenciájáról kevés kutatás látott napvilágot (Baracsi, 2010; Bredács, 2009; Séllei, 2016). Az érzelmi kompetencia hazai térben elsősorban a Szegedi Tudományegyetemen Szociális Kompetencia Kutatócsoport publikációinak köszönhetően vált ismertté (Zsolnai & Kasik, 2007; Zsolnai 2015; Kasik, 2015; Zsolnai, Rác & Rác, 2015), empirikus kutatásaik a tanulóra koncentráltak; újabb fejlemény

az affektív-szociális kérdőív tanító és tanár szakos hallgatók számára kifejlesztett változata (Szabadi, 2016a). Az érzelmileg és szociálisan kompetens tanár jellemzőit a nemzetközi szakirodalomban Jennings és Greenberg (2009) tekinti át.

Az identitás és az érzelmek közötti kapcsolat tisztázásának egy lehetséges útja a szakmai önéletrajzi narratívák vizsgálata. A narratív identitáselméletek szerint az ember az önmagáról mesélt történetek formájában alkotja meg identitását (Gergen, 2011; McAdams, 2001, 2008). A narratív identitás alapja az önéletrajzi emlékezet, a memória egy sajátosan emberre jellemző formája (Fivush, 2011). A narratívákban a múlt szintjén az események, az „akkori önmagam”, a jelen szintjén az erre való rálátás és az értelemadás gesztusa a meghatározó; ugyanakkor a jövő felől érkező impulzusokat is magukba foglalják a célok, a jövőkép megfogalmazása által (Fivush, 2011; McAdams, 2001). Az *emlékezet konstruktív* megközelítésének lényegi vonása, hogy feltételez egy olyan előzetesen kialakult belső sémarendszert (Szokolszky, 1998), amely az új információk felvételét szűri (Kónya, 2006; Kolosai, 2012). A Bluck és Habermas (2000) által kidolgozott önéletrajzi séma szerint az élettörténet nem csupán életrajzi események összessége, hanem olyan mentális reprezentáció, amely kognitív, érzelmi és motivációs elemeket ötvöz. Az érzelmek szerepe, hogy megvilágítják azokat a hatásokat és motivációkat, melyeket az elbeszélő lényegesnek tart. A történetet az időbeli, a tematikus, a kulturális és az ok-okozati koherencia szervezi egységgé. Keltchtermans (2009) szerint a tanárok, mint minden emberi lény, hajlamosak narratív kereteket használni, amikor munkájuk során szerzett élményeik értelmét keresik, ezért a narratív kutatások az értelemadás komplex jelenségét vizsgálják meg; a szakmai önéletrajzi narratívákban a tanárok reflexiókkal átszőve jelenítik meg pályájukat, s ebben különösen a kritikus fázisok, epizódok és személyek játszanak kiemelkedő szerepet (Keltchtermans, 2009). A narratív pedagóguskutatások holisztikus, emberközpontú szemléletükkel a tanári hivatás olyan alapvető vonásaira világítanak rá, melyek más eszközökkel nehezen vizsgálhatóak: ilyen a tanár tanulása és fejlődése, a tanári tapasztalatok szerveződése, a tanárszemélyiség jellemzői (Szabolcs, 2013).

A tanári szakmai identitás fogalmát a hazai pedagóguskutatások kontextusában érdemes a nézetkutatások felől is megközelíteni. Ezt azért tartom különösen fontosnak, mert az identitásra is kiterjedő vizsgálódás természetes iránya lehet a nézetkutatások fejlődésének. A szerteágazó hazai nézetkutatások gyökerei az 1980-as évekre nyúlnak vissza (Falus, 2001a, 2001b, 2007; Dudás, 2006; Hercz, 2007), mára több áttekintő tanulmány is napvilágot látott (Kálmán, 2013; Stéger, 2015). Kálmán Orsolya (2013) felhívja rá a figyelmet, hogy az identitás az elmúlt években a nemzetközi neveléstudományi kutatásokban ernyőfogalommá vált, a nézetek, attitűdök, élettörténeti narratívák, biográfia kutatások tágabb értelmezési keretét jelöli



ki. A közismert hegymahéj-modell (Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005) szerint a tanári szakmai identitás a nézetek felett és hivatás szint alatt lévő elem, a tanár önmagára, saját fejlődésére és tanulására vonatkozó elképzeléseit tükrözi. Az identitás szintje a „Ki vagyok én, mint tanár? Milyen tanárrá szeretnék válni?” - kérdésekhez kapcsolódik. A hazai nézetkutatások egyik fontos problémája a nézetrendszerek inkohereciája által felvetett kérdések körül szerveződik, amelyre átfogóan világít rá a Pedagógusok pedagógiája kötet (Golnhofer & Nahalka, 2001). A kutatás egyik legmeglepőbb eredménye a pedagógusok gondolkodásában a kognitív koherencia hiánya (Kálmán, 2013). A narratív identitásértelmezések dinamikus szemlélete, a narratív koherencia vizsgálata (Pléh, 2012; Bluck és Habermas, 2000) közelebb vihet e probléma megértéséhez is. Korthagen (2004) sürgető igényt fogalmaz meg a hegymahéj-modell belsőbb szintjeinek, az identitás és a hivatás dimenzióinak bevonására a tanárképzésekbe és a kutatásokba. A nézet- és identitáskutatások különböző perspektívái a jövőben kiegészíthetik egymást.

Kutatásomban az ELTE BGGYK Waldorf-osztálytanító és tanár továbbképzés hallgatóinak 2006 és 2016 között készült „Pedagógiai ars poeticám” címet viselő önéletrajzi narratíváit vizsgálom. A szakmai önéletrajzok a képzést lezáró félévben készültek a Pedagógiai képességek fejlődése és önismeret című kurzushoz kapcsolódóan. A retrospektív szakmai önéletrajz elkészítéséhez előzetesen hét kérdést/szemponatot kaptak<sup>1</sup> a hallgatók. Az elkészült narratívákat a képzés vezető tanára minden évfolyam esetében kötetbe szerkesztette, melyet belső kiadvány formájában minden hallgató megkapott ajándékba. A kötet betűrendben közölte ugyan a hallgatók nevét, de az egyes írások előtt nem szerepel a szerző neve, ami anonimitást biztosított. A feladat célja az önreflexió és önismereti képességek fejlesztése volt. A 207 írás, melyből 90-et elemzek kutatásomban, egyedülállóan értékes forrást jelentenek a neveléstudomány számára a tanárok belső életére, gondolkodására, fejlődésére vonatkozóan.

Munkám fő problémaköre az érzelmek és az identitás közötti összefüggés tisztázása, amelyre a jellemzett dokumentumok bőséges anyagot szolgáltatnak. Az identitás számos további izgalmas kérdésével, amilyen például a tanári hivatás társadalmi beágyazottsága, a szakmai identitás más identitáskategóriákkal való összefüggése, vagy a Waldorf-pedagógia

---

<sup>1</sup> 1. Miért lettem pedagógus? 2. Milyen pedagógiai mintákat kaptam? 3. Ki(k)nek a pedagógiai vagy egyéb írásai hatottak rám? 4. Pedagógiai erősségeim és gyengeségeim 5. Egy kiemelkedő tanítási/nevelési élményem 6. Mi a pedagógia lényege számomra? 7. Kérdéseim a Waldorf-pedagógiával kapcsolatban

sajátosságai, jelen keretek között nem foglalkozom. Az érzelmek és identitás közötti összefüggés problémáját négy csomópont köré rendezve operacionalizálom.

A vizsgálat első szakaszában igyekszem fenntartani azt a holisztikus perspektívát, melyre a narratív vizsgálat lehetőséget biztosít. Ehhez a legmegfelelőbb megközelítésnek Bluck és Habermas (2000) élettörténeti sémájának négy szintje, továbbá a kiemelt jelentőségű epizódok, időszakok és személyek vizsgálata tűnik (Kelchtermans, 2009). Az így feltárt komplex struktúrák további elemzésével igyekszem az érzelmi elemek minél szélesebb körét azonosítani, és az identitás és az érzelmek összefüggését a lehető legösszetettebb módon megragadni. A kutatás ezen első szakasza kvalitatív jellegű.

A kutatás második szakaszában néhány részproblémát emelek ki a komplex egészből: az identitás tanárkép és a szakmai önkép elemét vizsgálom. A szakmai identitás alapját képező *tanárkép* döntően a gyermekkori és tanulói tapasztalat során épül fel. A tanulóként megtapasztalt nevelési minták jelentőségét több hazai kutatás is vizsgálta, melyek egyértelmű kapcsolatot jeleznek az identitás és a nevelési minták között (Dombi, 2004; Köcséné, 2013). Nincs azonban még tudásunk arról, hogy ennek a képnek a kialakulásában milyen szerepet játszik a tanár érzelmi viszonyulása mintáihoz. Kutatásomban emellett a szakemberkép legfontosabb identitásjellemzőit is vizsgálom: azokat a tulajdonságokat, képességeket, vonásokat, viselkedési tendenciákat, kompetenciákat, nézeteket, amelyeket a szerzők az identitásuk mintájaként szolgáló személyeknél kiemelnek, ábrázolnak.

A *szakmai önkép* forrása ezzel szemben a saját tanári tapasztalat. A szakmai önképet nyílt vagy zárt kérdőíves kutatásokkal, interjúk tartalomelemzésével és narratív módszerekkel is vizsgálták (Izadinia, 2013). A hazai kutatásokban Köcséné (2007, 2009a, 2013) kvalitatív módszerekkel vizsgálta az önképet, továbbá a tanárkép és a szakmai önkép összefüggéseit is. Egy összetett, időben egymásra épülő, rétegekből álló, hálózatosan szerveződő konstrukciót ír le. A tanárok által leírt történetekben vizsgálom a szakmai önképben megjelenő saját identitásjellemzőket és az érzelmeket. A vizsgált szövegek terjedelme és az adatok magas száma a részletes kvalitatív vizsgálat mellett kvantitatív elemzésre is lehetőséget nyújt, továbbá mód nyílik a tanárkép és a szakmai önkép viszonyának kvantitatív vizsgálatára is.

Kutatásom negyedik kiemelt problémája az érzelmi munka fogalma köré épül. Az érzelmi munka azt az erőfeszítést jelenti, melyet az egyén tesz annak érdekében, hogy másokban az adott kontextusban szükséges érzelmi-mentális állapotot létre hozza (Hochschild, 1983/2003). Hargreaves (1998) kutatásai szerint a tanári hivatásban alapvető szerepet játszik az érzelmek kezelésére, irányítására, menedzselésére irányuló munka. Oplatka (2009) szerint ez az érzelmi munka olyan autonóm magatartás, amit elsősorban a tanár saját morális értékrendje és

autentikus énje irányít. Egyes kutatók szerint az érzelmi munka a tanári hivatás alapvető jellemzője (Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Gallant, 2013). A tanári hivatás olyan érzelmi munkával jár, melyet elsősorban nem a munkáltató elvárása motivál, hanem autonóm, lelkiismeret által irányított, belülről fakadó magatartás (Oplatka, 2009). A tanári szakmai identitás szempontjából döntően fontos lehet a tanár érzelmi munkájának megismerése.

Kutatásom beavatkozás nélküli vizsgálat, melynek során kvalitatív hangsúlyú, kevert stratégiájú, narratív jellegű tartalomelemzést végzek. Az érzelmi elemek narratív vizsgálata rendkívül összetett elméleti és módszertani problémákat vet fel. Ezek érintik egyrészt az érzelmek és a nyelvi reprezentáció közötti összefüggés kérdését (Barrett, 2006; Wierzbicka, 2004; Johnson-laird & Oatley, 1989); az érzelmek elméleti rendszerezésének és modelljének kérdését (Shuman & Scherer, 2014); továbbá az érzelmek azonosíthatóságának problémáját. Rendkívül érdekes módszertani lehetőségeket vetnek fel az érzelmi közelség és távolság megállapítására vonatkozó kísérletek mind a nemzetközi szociológiai háttérű (Hargreaves, 2001), mind a hazai narratív kutatásokban (Pohárnok, Nagy, Bóna, Naszódi, Kis & László, 2004). Az érzelmi markerek, vagyis az egyes érzelmekhez tipikusan kapcsolható, nyelvi kifejezés különböző szintjein is megjelenő jelek azonosítása különösen izgalmas feladatnak bizonyult. A markerek azonosítása mellett a kvalitatív és kvantitatív elemzési módszerek ötvözése, valamint a nagy mintán végzett narratív vizsgálat a neveléstudomány területén módszertanilag is újdonságnak számít nemcsak hazai, de nemzetközi szinten is.

# 1. KUTATÓI POZÍCIÓ, METODOLÓGIAI ÉS TERMINOLÓGIAI MEGFONTOLÁSOK

*Az élet rövid, a tudomány végtelen; az alkalom mulékony, a kísérletezés veszélyes, az ítéletalkotás nehéz (Hippokratész: Aforizmák)*

A kutatói pozícióra vonatkozó elképzelések óriási változáson mentek át az elmúlt 50 évben. A XX. század első felében a társadalomtudományokban még a kutató kívülállásának kívánalma fogalmazódik meg, a természettudományok mintájára (Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004), amit a posztmodern jelenségvilág fokozatosan és gyökeresen átalakít. A szociális konstruktivizmus ismeretelméleti pozíciója a valóságot társadalmilag konstruálnak tekinti: „Az ismert világ egy kulturális objektum, egy olyan világ, amely nyelvünkben és gyakorlatainkban testesül meg és kerül azonosításra” (Knorr-Cetina, 1983, 136. idézi Gulyás, KÁmpis, Kutrovátz, Rapolyi, Soós & Szegedi, 2013), így a kívülállás és objektivitás gyakorlatilag értelmezhetetlenné válik. Az ismeretelméleti viták minden korábbi tudás határait felolvasztó kohójában új metodológiák arzenálja is kikovácsolódik, ennek köszönhető például a kvalitatív kutatásmódszertan térnyerése (Szabolcs, 2001). A kvalitatív megközelítés elsősorban a társadalmi jelenségek megismerésében játszik szerepet, ahol fokozottan számolnunk kell az összetettséggel, változékonysággal, kontextusfüggőséggel. A posztmodern konstruktivista felfogás megszünteti, mert lehetetlennek tartja a kutató személy kívülállóságának kívánalmát, ennek helyébe a kutatói pozíció minél pontosabb megfogalmazása, reflektálása lép. A kutatói pozíció szubjektivitásának elfogadása ugyanakkor hangsúlyossá teszi az etikai vonatkozások folyamatos tudatban tartását, a kutató önvizsgálatát, mint a folyamat legitimitását fenntartó tényezőt.

A fenti gondolatmenet fényében saját kutatói pozícióm megfogalmazásában három fontos pontot szeretnék kiemelni. Az első, hogy nemcsak kutató, hanem tizenhét éves gyakorlattal rendelkező középiskolai tanár is vagyok. A második, hogy nemcsak tanár, hanem a vizsgált csoporthoz tartozó kultúra tagja is vagyok, azaz Waldorf-tanár. Harmadrészt kutatóvá nevelődésem az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola műhelyében zajlott le. Ez a három tény döntően befolyásolja kutatói pozíciómat. Munkám során számos tanárból lett kutató tanulmányát olvastam, melyek közül ki szeretném emelni Rosemary Sutton (például Sutton & Wheatley, 2003) és Dombi Alice munkásságát (például 2004). Tanár voltuk elsősorban a tanári gyakorlat vizsgálata iránti elkötelezettségben mutatkozik, ennek az értéknek a felvállalására én

is törekszem. Emellett elkötelezett vagyok a tanárok saját hangjának megjelenítése mellett, amire az identitás vizsgálata terepet kínál. A Waldorf-mozgalom iránti elköteleződésemből adódik vizsgálatom tárgyának felfedezése; az ELTE doktori iskolája orientálta érdeklődésemet a nézetkutatások irányából az identitás fogalma felé.

Kutatásom episztemológiai megközelítése és a választott paradigmák a fent ábrázolt többrétegű pozícióból fakadnak. A Waldorf-pedagógia koherens ember- és gyermekképpel, gyakorlattal és terminológiával, nevelési-oktatási koncepcióval rendelkezik, összességében egyedi paradigmának nevezhető (Amati, 2015). Az elmúlt tíz évben világszerte megfigyelhető tendencia, hogy a – történelmi és történeti okokból belsőleg koherensen fejlődő, de kifelé sokáig meglehetősen zárt – Waldorf-pedagógiai mozgalom nyitottabbá vált a main stream pedagógia képviselőivel folytatott párbeszéd felé. Ennek eredményeként számos cikk és kutatás jelent meg többek között a Waldorf-pedagógia tudáskoncepciójára (Schieren, 2010; Code, 2011), gyermekképre (Dahlin, 2013) tanulásméletére (Rawson, 2018) vonatkozóan. Erre a tudományos áramlatra jellemző a saját értékrend képviselete és a kritikus álláspont a posztmodern egyes vonásaira vonatkozóan, ugyanakkor a kortárs tudományos közösség által meghatározott kimondott vagy hallgatóságos szabályokhoz, elvekhez, nyelvezethez való illeszkedés. Ez az áramlat egyes kutatók érdeklődése mentén fejlődik, így szigetszerűen jelennek meg különböző területeken hiánypótló írások. Kutatásom ehhez az áramlathoz kapcsolódik, a párbeszéd igénye, a gondolatok ütköztetése, felülvizsgálata, a terminológiák közötti átjárás megteremtésének igénye fontos szerepet játszott kutatásom folyamatában. A továbbiakban a megismert és alkalmazott metodológiai eljárásoknak és paradigmáknak reflexiójával igyekszem jobban meghatározni pozíciómat.

A posztmodernre jellemző kételkedés, megkérdőjelezés, a fogalmak újraértelmezése, a vizsgált tudományterületeken zajló viták, a modernitás értelmében vett definiálás meghaladása a történeti beágyazottság, a folyamatok kontextusban való értelmezése, az álláspontok reflektív megközelítése által megtermékenyítően hatott munkámra (Gulyás & mtsai, 2013). A vizsgált jelenségek megfigyelése, a jellemzés mint alapvető eljárás tekintetében a fenomenológiai hermeneutika tudományos álláspontjához közelíték (Szokolszky, 2004; Kiss, 2000). A szociális konstruktivizmus adaptivitás fogalma (Nahalka, 1997) az elméleti fejezetek megírása során folyamatosan jelentkező tudásdilemma feloldását segítette, valamint a kutatási kérdések megfogalmazására is hatást gyakorolt. A dialektika, mint alapvető metodológiai elv alkalmazása az elméleti és gyakorlati kutatásban is folyamatosan szerepet játszott: „A választóvonal két oldalán ugyan egymással versengő megközelítések helyezkednek el, az igazán jó társadalomkutató azonban mindegyiküket elsajátítja. Íme, mit is értek a kutatás

'dialektikáján': azt, amikor gyümölcsöző feszültség van a [...] megközelítésmódok között." (Babbie, 2008, 37.).

Az affektív forradalom olyan nézőpontváltást hozott felszínre az érzelmek értelmezése terén, amelyben a Waldorf-pedagógia ide vonatkozó nézetei is elhelyezhetőek. A szakmai identitás irodalmában való tájékozódás már egy sokkal nehezebb kérdésnek bizonyult. A diszciplínák, elméleti megközelítések sokszínűsége egy forrásban-születésben lévő tudományterület sajátosságait mutatja, az irányok érzékelése nem könnyű feladat. Az identitásfogalom összetett episztemológiai kérdéseket is felvet. Megközelítésemben itt elsősorban arra törekedtem, hogy ne megkerüljem, hanem rendszerezve tárgyaljam ezt az összetettséget és ellentmondásosságot, így leginkább a dialógikus self (Hermans, 2015) metaelmélete volt hatással a dolgozatra. Összességében az elméleti megközelítés a diszciplínákat tekintve inkább pszichológiai, szociálpszichológiai és kisebb mértékben szociológiai háttérelemekre támaszkodik, és kevésbé használja a társadalom- és irodalomtudományi megközelítéseket, bár ez utóbbiak szintén fontos áramlatok az identitás vizsgálatában (Vámos, 2008; Zembylas, 2003). Ezt talán leginkább az indokolja, hogy a tanári érzelmekre vonatkozó hazai szakirodalom olyan hiányterületnek mutatkozik, ahol a kezdeti, megalapozó lépések megtételét éreztem szükségesnek. Emellett a hazai pedagóguskutatás, valamint affektív és narratív szakirodalom határozott fejlődési irányokat mutat, amelyekhez fontosnak gondoltam kapcsolódni, hogy ezekbe ágyazzam be a kutatást.

A továbbiakban a dolgozatban használt terminológiák közül szeretnék néhányhoz magyarázatot fűzni. Az első az érzelem szó preferálása az affektívvel szemben. Pekrun és Linnenbrink-Garcia (2014) felhívja rá a figyelmet, hogy az affektív kifejezést a pedagógiai szakirodalomban kétféleképpen is alkalmazzák. A tágabb értelmezés gyakran affektív címszó alatt tárgyalja a nem kognitív irodalom különböző témáit, így az érzelmek mellett a motivációt is. A hazai szakirodalomban ez a tágabb értelmezés terjedt el (Józsa & Fejes, 2012; Csapó & Zsolnai, 2011). Amikor disszertációm címében az érzelmi és nem az affektív szó használata mellett döntöttem, hangsúlyozni akartam, hogy vizsgálatom középpontjában ténylegesen az érzelmek állnak. A motiváció témakörét csak érintem. Az érzelmek világához tartozónak tekintem viszont a hangulatokat, érzeteket, érzéseket, attitűdöket, melyek a gyakorlati kutatásban sokszor nem választhatóak el egymástól (Shuman & Scherer, 2014). A kutatásom megközelítésében felvállalt angol nyelvű szakirodalmi áramlat a „teacher emotion” kifejezést használja, ennek mintájára választottam a „tanárok érzelmei” kifejezést. A címben azért érzelmi elemekként jelenítettem meg kutatásom tárgyát, mert az érzelmek primer jelensége mellett az érzelmi jellemzőket és az érzelmi munkát is vizsgálom.

Fontosnak tartom kifejteni a tanár szó választását. Gloviczki Zoltán (2014) történeti, nemzetközi és politikai kontextusban is elemzi a tanár, tanító, pedagógus, nevelő, oktató határfogalmakat. A hazai oktatáspolitikai az 1960-as évektől kezdve általában a pedagógus kifejezést preferálta, évtizedünkben azonban megjelent a nemzetközileg egységes nyelvezet igénye, a 'teacher' mintájára a tanár kifejezés használatára tett javaslat. Emellett a pedagógus szóban mellékszöveggéént ott van az elméleti szakember jelentés. A tanár szó használata mellett azért döntöttem, mert a gyakorlati szakembert kívántam hangsúlyozni. Jelen dolgozatban az általános- és középiskolai nevelőket-oktatókat értem alatta, vagyis a tanító kifejezést is beleérttem Stégerhez (2015) hasonlóan.

A címben Waldorf-tanároknak neveztem meg a kutatás alanyait. A pontos megnevezés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Waldorf-tanító és tanár továbbképzésen végzett hallgatók lenne. A hallgatók 56,7%-a már a képzés idején Waldorf-tanárként dolgozott, és 86,2%-uk dolgozik jelenleg Waldorf-iskolában. Így Waldorf-tanárként neveztem meg őket a címben az egyszerűség kedvéért.

Gondolatmenetemből következik disszertációm néhány általános sajátossága. Ahol lehetséges, kerülöm a definiálást, és a fontos problémakörök, kulcskérdések kiemelésével, határfogalmak kijelölésével, teóriák dialógikus szembeállításával, példák mélységi elemzésével, a kontextus összefüggéseinek megvilágításával törekszem az értelmező jellemzésre. A disszertáció szövegét egyfajta narratívának tekintem: a kutatási kérdések utáni nyomozás lenyomatának.

## 2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

### 2.1 Az identitás fogalmának értelmezése

*Dehogy is vagy császár, Peer; csak hagyma vagy.*

*S most, kedvesem, meghántalak itt!*

*Sem bőgés, sem kunyerálás nem segít. [...]*

*Hű! mennyi burok van itt, töméntelen!*

*Dehát a magját meg sohasem lelem?*

*(Ibsen: Peer Gynt)*

Pléh Csaba (2012) számos párhuzamot fedez fel a modern énkép irodalmi és tudományos megközelítése között, melyek egyaránt az identitás összetettségének problematikáját fogalmazzák meg. A mottóul választott idézet Ibsen emberiségdrámájából, a Peer Gyntből származik, és illusztrálja azt a feszültségekkel terhes sokoldalúságot, amely a modern ember identitásdilemmája körül kavargó. Az etimológiai szótár szerint a latin *identitas* középkori eredetű szó, melyet az *idem* ('ugyanaz') kettőzött alakjából képezték. A logikában a *principium identitatis* a legelemibb alapelvet mondja ki: a létező azonos önmagával (Turay, 1984). Az identitás fogalma alapvető episztemológiai kérdéseket érint. Az azonosság elvét először az empirikus filozófus John Locke (2003) kapcsolja össze a személyiség kérdésével, rávilágítva a benne rejlő alapvető paradoxonra. A személy identitását szerinte az teremti meg, hogy élete során egymással összefüggésben lévő, tudatos emlékei vannak. A tudatosság azonban nem folyamatos, hanem az alvás és a felejtés által megszakított, töredezett. Az identitás meghatározása elsősorban nyugati kultúránkban vált központi kérdéssé, a keleti filozófiákban, például a buddhizmusban épp levetkőzése, feladása a cél (Rudd, 2015; Fivush, 2011). A XX. század megrázó eseményei, a háborúk és a fajokat, társadalmi osztályokat érő diszkriminációk különösen éles fénybe állították az egyén és csoport identitása közötti kétarcú kapcsolatot. Pataki (1997) szerint ma divatfogalom, amely mintha „*korábban futott volna szét a társadalomtudományok széles övezeteiben, sőt a publicisztikában és a mindennapi nyelvhasználatban, mintsem hogy az alárendelhető jelenségek az alapkutatásokban módszeres vizsgálódás és kielégítő elméletképzés tárgyává válhattak volna.*” Az identitás megragadása izgató, gondolkodási határainkat feszegető, ugyanakkor szükségszerű és megválaszolendő kérdésként vetül fel a tudományos gondolkodásban is. A neveléstudomány az identitás kérdésében a határtudományok: pszichológia, szociológia, filozófia, antropológia területén



megfogalmazott elméletekre támaszkodva vizsgálódik (Falus, 2004; Pataki, 1997). Már Korthagen (2004) jelzi a problémát, hogy pont az identitás kérdésében a pedagógia rendkívül nehezen talál támpontot, épp az alternatív értelmezések végtelennek tűnő mennyisége miatt. A következőkben az identitás értelmezésének különböző paradigmáit villantom fel a teljesség igénye nélkül: az identitás empirikus, romantikus-modernista és posztmodern megközelítését egy-egy példán keresztül szemléltetem, érintve közben azokat az alapvető problémákat, melyeket a fogalom magában rejt.

### 2.1.1 Néhány fontos paradigma az identitás értelmezésében

Az azonosság elvét először az empirikus filozófus John Locke (2003) kapcsolja össze a személyiség kérdésével. A személy identitását szerinte az teremti meg, hogy élete során egymással összefüggésben lévő, tudatos emlékei vannak. A tudatosság azonban nem folyamatos, hanem az alvás és a felejtés által megszakított, töredezett, ez adja az identitás alapvető paradoxonát.

A romantikus-modernista hagyományokra építő Erikson (1963) szociálpszichológiai fejlődésemellete a modern identitásfogalom egyik gyökere. Felfogása a freudi pszichoanalízisre támaszkodik, de az embert nem tekinti annyira kiszolgáltatottnak a tudattalan működésnek; az alkotó én egyedi, individuális és rugalmasan reagál a fejlődési-környezeti kihívásokra (Révész, 2007). Fleming (2004) felhívja rá a figyelmet, hogy Erikson a tudattalan és az ösztöni helyett sokkal inkább az interperszonális, kulturális és társadalmi külső folyamatokra koncentrál, épp ebből adódik az én aktívabb felfogása. Az ember egész életén át tartó fejlődési folyamatának szerinte nyolc szakasza van, az egyén a szakaszokhoz tartozó jellegzetes krízisek megoldásával újabb és újabb fejlődési lépcsőfokokat ér el. A serdülőkori ötödik krízis kiemelt jelentőségű, itt a két egymásnak feszülő erő az identitás és a szuperdiffúzió, a pozitív eredmény pedig az önmagát integráltan átélő személyiség érzete. A krízis tehát alapvető része az identitásalakulásnak, melyet Erikson úgy értelmez, mint „*a döntés pillanata a progresszió és regresszió között, integráció és retardáció között.*” (Erikson, 1963, idézi Goldwert, 1991, 554.) Szociális vonatkozásban a csoport- és énidentitás különbsége fogalmazódik meg. A csoportidentitás az az igazodási pont, amelyben a gyermek szociális lényé kifejlődik. Az ember nem magányos sziget, az identitás kiformálódását a közösség visszajelzése segíti: az ember mások tükrében vizsgálja, ismeri és határozása meg önmagát. A csoport által hordozott értékmintákat az egyén átdolgozza, individuumának megfelelően alakítja a sikeres identifikáció során.

A posztmodern tudományos gondolkodás az identitás újabb értelmezését hozza létre, melyre jó példa Hermans (2006, 2013, 2015) dialógikus self elmélete. Hermans (2015) én és a világ kapcsolatának megfogalmazásában egy hangsúlyozottan téri-szociális perspektívát alkalmaz. Az én ugyanis mindig van valahol a térben, és önmagát más ének pozíciójához képest határozza meg; ezek a pozíciók részét képezik a kiterjesztett ének. Az én a fizikai térben folyamatos interakciók révén szerzi tapasztalatait, a metaforikus belső térben pedig az én-pozíciók dinamikus, folyamatos és sokszólamú dialógusa zajlik; az én kiterjesztett belső tere egy színházi előadáshoz hasonlítható (Hermans, 2006), ahol a különféle belső én-pozíciók érzelemvezérelt üzeneteket küldenek egymásnak. Kiemelkedő metapozíció a rendező, aki az egész folyamatot átlátó, irányító, befolyásoló énrészt testesíti meg. Hermans felfogásának időperspektíváját a szereplők pozíciójának változása jelenti az egymást követő jelenetek során, mely a részek között zajló konfliktusok lefolyásában valósul meg és az egészséges énefejlődést biztosítja.

Kiemelve a fenti gondolatmenetből az identitás néhány állandóan visszatérő problémáját: az emlékezés és felejtés, a tudat folyamatosságának kérdése; a tudatos és tudattalan viszonya, az én rétegzettsége; a különböző énrészek közötti kapcsolat; a személyes énkép társas-szociális beágyazottsága; a csoport és individuum viszonya, valamint az én értelmezése és fejlődése.

### **2.1.2 A tanári szakmai identitás értelmezésének dimenziói**

A tanári szakmai identitással foglalkozó elméleti és áttekintő tanulmányok különböző nézőpontokat emelnek ki. Beijaard, Meijer és Verloop (2004) 22 korábbi kutatást vizsgált felül. Legfontosabb megállapításaik, hogy az identitásalkotás folyamat, amelyet a tapasztalatok állandó újraértelmezése hoz létre; a tanári identitás egyszerre személyes és függ az adott környezettől; különféle identitásrétegek többé-kevésbé harmonizált egysége; az ágens fontos szerepet játszik az identitásban: ugyanis a szakmai fejlődés aktivitást igényel a tanároktól. Elméleti problémákra is felhívják a figyelmet: a self, a különböző én-pozíciók vagy én-részek és az identitás viszonyának, valamint az identitás személyes és szakmai vonatkozásainak tisztázatlansága. Rodgers és Scott (2008) ezekre a gondolatokra és problémákra reflektálnak összefoglaló tanulmányukban. Megállapításuk szerint az identitás kortárs értelmezése négy alapvető tételre épül: (1) az identitás sokoldalú kontextusban formálódik, melyet szociális, kulturális, politikai és történelmi tényezők befolyásolnak; (2) másokkal való kapcsolatban formálódik és érzelmeket von be; (3) az identitás mozgékony, változékony és összetett; (4) a jelentés értelmezését és újra értelmezését vonja be történeteken keresztül. Beauchamp és Thomas (2009) elméleti tanulmánya a self és az identitás közötti összefüggés tisztázására

koncentrál, elsősorban a személyes én és a szakmai én viszonylatában. Az érzelmek és a reflexió szerepét emelik ki.

Akkerman és Meijer (2011) elemzésükben a fenti témákat megkísérlik megfelelően tágan, mégis gyakorlatiasan rendszerbe szervezni és egységesen tematizálni. Nézetük szerint a tanári identitással kapcsolatos kutatások három fontosabb csomópont, dilemma köré rendeződnek: ezek az *összetettség<sup>2</sup>/egységesség*, a *társas/individuális* és a *folyamatosság/szakaszosság* dimenziói. E hármas felosztás fontos jellemzője, hogy felvállalja, tudatosan kezeli az identitás körül felmerülő ellentmondásokat, ugyanakkor fel is oldja az ellentétes fogalmak párba szervezésével. Akkerman és Meijer (2011) megközelítése hangsúlyozottan posztmodern perspektíva, mely elsősorban Hermans (2006) identitásértelmezésére, a dialógikus self már bemutatott metaelméletére épül. A továbbiakban Akkerman és Meijer (2011) gondolatmenetén haladva a tanári szakmai identitást az általuk javasolt hármas szempontrendszer mentén fogom bemutatni.

Először az identitás társas aspektusait vizsgálom (2.2. fejezet). A társas/individuális problémakörhöz kapcsolódva elhelyezem a szakmai identitást a különféle identitáskategóriák között, majd bemutatom a tanári szakmai identitás legfontosabb külső és belső tényezőit.

Ezt követően a 2.3. fejezet az identitás folyamatosság/szakaszosság, azaz időbeli problémáját járja körül. Ennek keretében kitérek az önéletrajzi emlékezet bemutatására, majd a narratív séma és narratív identitás kérdéseire. Bemutatom a tanári identitás alakulásának időbeli szakaszait, kezdve a gyermek- és ifjúkori nevelési mintákra vonatkozó kutatásokkal, majd a pályaválasztás és tanárképzés, illetve a pályakezdés és karrier jellegzetes vonásait elemzem az identitásalakulás szempontjából.

Végül a 2.4. fejezetben az összetettség/egységesség problémakörhöz kapcsolódva tárgyalom az identitás értelmezését a tanárszemélyiség rétegeiben. Kitérek a határoló fogalmak: a nézetek és a hivatás szerepére, bemutatom az érzelmek és identitás kapcsolatára vonatkozó szakirodalmi megjegyzéseket, továbbá az identitás dolgozatomban központi szerepet játszó két elemének, a tanárképnek és szakmai önképnek az értelmezését.

Ez a hármas megközelítés nem lineáris gondolati út, inkább körkörösén épül fel, mindig a tágabb kontextustól haladva a konkrét kutatási problémák felé.

---

<sup>2</sup> A multiplicity szót összetettségnek fordítottam, de a magyar szó nem fejezi ki pontosan az angolt. Sokszorosásnak, sokoldalúságnak is fordíthatjuk.

## 2.2 A szakmai identitás alakulása a társas folyamatokban

### 2.2.1 A szakma mint identitáskategória

Az identitáskategóriák az emberi életben összetett, egymást átható hálózatokat alkotnak. A szociálpszichológiai megközelítés egyik legfontosabb képviselője, Henri Tajfel szerint az ember születésétől fogva szembe találja magát a csoportok bonyolult, szövevényes hálózatával, amelybe be kell illeszkednie. Ennek során képes és hajlamos önmagát, mint objektumot különböző kategóriákban elhelyezni. Az egyén önkategorizációjának alapja, hogy összeveti saját és a csoport által hordozott attitűdöket, nézeteket, értékeket, affektív és viselkedési normákat, stílust, nyelvhasználatot, mindazt, ami fontos számára, ennek nyomán kialakul a csoporthoz tartozás érzése, másrésztől a csoporton kívül állóktól való elhatárolódás. A szociális kategóriák adóttak a társadalmi berendezkedésben, de az összehasonlítások során egyénileg alakítjuk ki a kategóriákhoz való tartozást. Turner és Tajfel (1986) meghatározónak tartják az identitásban a csoporthoz tartozás *érzelmi jellegét és értékalapúságát*. A pragmatista Georg Herbert Mead felfogása szerint az identitásnak társadalmilag meghatározott struktúrája van, amely a tapasztalatok során keletkezik és ölt nyelvi formát, azoknak a magatartásoknak és látásmódoknak az átvételével, amelyek az őt körülvevő csoportokban jellemzőek. Az egyén *szerepek* elsajátításával építi fel énjének egyik részét, ezt nevezi Mead „Me”-nek, az identitás másik része a reaktív én, az individuálisabb „I”. Az identitás folyamatszerű, a „Me” és az „I” állandó kölcsönhatásban él, építi önmagát (Morel, Bauer, Meleghy, Niedenzu, Preglau & Staubmann, 2000; Bulei & Dinu, 2013).

Az identitáskategória vonatkozhat például a nemre, a nemzetiségre, az etnikai hovatartozásra, de a hobbi is identitásképző elem. Az identitás kulcskérdése a társadalmi meghatározottság mellett az egyéni választás szabadsága. A szakmai identitás kevésbé függ fizikai adottságoktól, mint a nemi vagy etnikai identitás. A családi tradíció, a foglalkozásba való beleszületés azonban régebben sokkal erősebb meghatározó volt, mint korunkban. A választott szakma ma az egyén önmegvalósításának egyik legfontosabb területe. Néhány elmélet bemutatásával szeretném érzékeltetni, hogyan válik a választás szabadsága a szakmai identitásról alkotott elméletek egyre meghatározóbb elemévé.

Pataki Ferenc (1997) és Kay Deaux (2001) társadalmi csoportok felosztására vonatkozó rendszerezéseit az 1. táblázatban foglaltam össze. Míg Pataki (1997) a foglalkozás pozicionális oldalát hangsúlyozza, és az osztályhoz, réteghez, tájegységhez tartozás kategóriáival sorolja egy csoportba, ami a beleszületettség, adottság dimenzióját emeli ki, addig Deaux (2001) a

hivatást a hobbiival kezeli egy kategóriában, ami a választás, individuális döntés elemét teszi hangsúlyosabbá.

1. táblázat A foglalkozás helye Pataki (1997) és Deux (2001) identitáskategóriáiban

Pataki típusai	Pataki kategóriái	Deux típusai	Deaux példái
<i>antropológiai</i>	nem, életkor, családi viszonyok, hovatartozás, stigmatizáltság	<i>etnikai és társadalmi</i>	ázsiai amerikai, zsidó, délvidéki, nyugat-indiai
<b>pozícionális</b>	osztály, réteg, <b>szakmai</b> lokális-regionális	<i>politikai hovatartozás</i>	feminista, republikánus, környezetvédő
<i>minősítési műveletek beszédaktusok</i>	jogi eljárások, egészségügyi, statisztikai környezeti, közvéleményi, társas	<b>hivatás és hobbi:</b>	<b>pszichológus,</b> művész, atléta, katonai veterán
<i>ideologikus</i>	ideológiai-politikai, erkölcsi, vallási eszmerendszerek mozgalmak, intézmények	<i>kapcsolati:</i>	anya, szülő, tinédzser, özvegy gender, szexuális orientáció <sup>3</sup>
<i>embléma jellegű</i>	név, fizikai jelleg, szimbólumok, szubkulturális jelképek, divatok	<i>stigmatizált</i>	AIDS-beteg, hajléktalan, kövér, alkoholista

Csejtej (2006) elmélete elsőfokú, másodfokú és harmadfokú csoportokat különböztet meg. Az első fokú csoportokban a tagok teljes személyiségükkel fordulnak egymás felé, a közösségnek önmagán túl nincs meghatározott célja, ilyen például a család. A másodfokú közösségekben az egyén nem teljes személyiségével vesz részt, nagyszámú tag alkotja őket, ilyen például a nemzet. A harmadik fokon az autonóm egyének tudatosan szerveződnek magasabb típusú közösséggé vállalt érték alapján. Felmérésük szerint a munkahely csak ritkán válik igazi, harmadfokú közösségi szintérré.

Alaposan átgondolt csoportosítást ad Gee (2000/2001), aki az adott időben és térben megjelenő, mások számára „bizonyos fajta ember”-ként manifesztálódó identitásváltozatokra koncentrál. Nézete szerint négyféle identitással rendelkezünk, melyek (1) Természeti (Nature) N-identitás, amely státusz jellegű. (2) Intézményi (Institution) I-identitás, amely pozíció jellegű. (3) Diszkurzív (Discourse) D-identitás, amely egyéni jellegű. (4) Affinitás (Affinity) A-identitás, amely élmény jellegű. Az A-identitás, mely a leginkább tükrözi az ember szabad választását, Gee szerint korunkban válik egyre központibb jelentőségűvé.

<sup>3</sup> A gendert és a szexuális orientációt Deaux külön kategóriának tekinti, bár egyes jellemzői mentén a kapcsolati identitáshoz tartja közelállónak. Ezzel az elképzeléssel most nem foglalkozom részletesen, de megemlítem, mert illusztrálja a csoportosítás nehézségeit.

Wenger (1998) a gyakorló közösségek elméletéhez kapcsolódó értelmezése szerint az identitás egyfajta feszültséget teremtő ellenpontja a technikának és kompetenciának, mely dinamizál és orientál, az emberi és életteli dimenziót testesíti meg. Az identifikációnak különféle módjai vannak: a *bevonódás*: a gyakorlaton és élményen keresztül; a *képzelet*: amely által reflektálunk a helyzetekre, perspektívát adunk a történéseknek; az *összehangolódás*: a szabályok megismerése és betartása. Wenger (1998) szerint az identitás megváltoztatása külső hatásra fájdalmas és nehéz épp azért, mert az identitásalkotás az ént tápláló individuális forrásként működik.

Csíkszentmihályi és Scheneider (2011) felhívja rá a figyelmet, hogy a munka ma nem pusztán kötelezettség, hanem az emberi léthez szorosan kapcsolódó örömteli tevékenység, amelyet a legtöbben belső motivációból végeznek. Nézetük szerint a munka és az identitás kapcsolata a reformációt követően vált szorossá, amikor az evilági siker és az isteni akarat kiteljesítése összekapcsolódott. A munkához ekkor rendelődött spirituális érték. A munka megválasztásának szabaddá válása eredményezte, hogy az identitást többé nem a foglalkozás határozza meg, hanem fordítva, a személyes lehetőségeink kiteljesedését találhatjuk meg a munkánk által. Eközben nem tagadhatjuk, hogy sokak számára, akiknél ezt a kiteljesedést belső vagy külső akadályok gátolják, a munka idegölő, személyiségpusztító robottá is válhat.

A foglalkozási identitás a 2000-es évek elején konstruált fogalom, mely hangsúlyozza az értelmes, jelentőségteljesnek gondolt foglalkozás szerepét a személyes jóllétben. Phelan és Kinsella (2009) szerint a foglalkozási identitásnál (1) az *individuum* áll az identitásformálás középpontjában, (2) szabad *választás* az alapja, (3) a *termelékenység* a foglalkozás értékes, jelentőségteljes voltát adja meg, (4) lényeges eleme a *szociális dimenzió*, amely a foglalkozás társadalmi értékelését fejezi ki. A szakmai identitásról alkotott felfogásban azonosulok Phelan és Kinsella (2009) értelmezésével, amennyiben a tanári szakmai identitás középpontjában az individuum áll és választás az alapja. Azzal egészítem ki, hogy a tanári hivatás esetén az értékesség elsősorban erkölcsi-morális és nem társadalmi-pozicionális alapokon nyugszik.

### **2.2.2 A tanár szakmai identitását meghatározó külső és belső tényezők**

A tanári szakmai identitás tényezőit Phelan és Kinsella (2009) meghatározása nyomán közelítem meg. Mivel ezek a tényezők adott kontextushoz, kultúrához, társadalmi helyzethez kötődnek, itt elsősorban a hazai szakirodalom feltárására koncentrálok. A szakmai identitás külső és belső tényezőiről leginkább a jóllét, elégedettség, hatékonyság, sikeresség és kiégés, valamint a szakma sajátos helyzetére vonatkozó vizsgálatok adnak képet.

A kutatások alapján a pedagógusok közérzetét, elégedettségét inkább belső, mint külső tényezők határozzák meg. Fúzi (2012) szerint a tanár jó közérzetének legfontosabb belső tényezői: a személyiségének kiteljesítése és elégedettség a munkában, jövőkép a pályán és a saját tanáriideál elérhetőségének érzete. Hercz (2005) pedagógusok szakmai énképét és szakemberképét is vizsgálta egy pedagógusok széles körében végzett kutatásban. Az elégedettséget a szakmai énkép részének tekinti, mely a célrendszerekről, helyzetükről, eredményességükről és elégedettségükről alkotott összkép és fontos alakítója a tanár-diák viszony. Az elégedettség tényezőit a társadalmi és anyagi megbecsültség, a szakmai célok és ambíciók, továbbá az iskolai kapcsolatok (tanítványok, kollégák, szülők, vezetés) mentén tematizálta. Eredményei szerint szakmai céljaik és ambícióik megvalósulását a tanárok sokkal pozitívabban értékelték, mint társadalmi megbecsültségüket és anyagi helyzetüket. A pedagógusok szerint a munkahelyi légkör és a kapcsolatrendszer összefügg a teljesítménnyel, tanítványaikkal való kapcsolatukat tartották a legjobbnak, a munkatársakkal való kapcsolat a középiskolás tanárok körében a legrosszabb; a szülőkkel és vezetőkkel való kapcsolat egy árnyalattal jobb képet mutat, mint a kollégákkal. Célrendszerükben az erkölcsi nevelés a legfontosabb érték, és az együttműködési képességet például magasabbra értékelik, mint az értelmi képességeket. A szakemberképben a kapcsolatokra vonatkozó fontos elem a tanulók teljes elfogadása. A tanítási folyamatra vonatkozóan az affektív tényezőknek nagy jelentőséget tulajdonítottak a pedagógusok.

Elégedettséggel kapcsolatos kutatást végzett Harangi (2004) hajdú-bihari tanárok körében. A tanárok társadalmi megbecsültségükkel a legkevésbé elégedettek, de erkölcsi megbecsültségükkel való elégedettség sem sokkal jobb képet mutat, ami a szerző szerint tendenciának tekinthető a korábbi elemzések felülvizsgálata szerint. Közérzetüket az befolyásolja legjobban, hogy szeretnek-e tanítani, elégedettek-e sikereik gyakoriságával. A vizsgált tanárok legkedvesebb tevékenysége a tanítás és a diákokkal való kötetlen beszélgetés.

Holecz Anita (2015) és munkatársai számos vizsgálatot végeztek 2000-től napjainkig, ahol a pedagógusok és pedagógusjelöltek személyiségének állandó és változó tényezőit, továbbá a stressz, megküzdés és kiegész jellemzőit és a pályamotivációt vizsgálták. Az eredményeket elemezve rámutat a pedagóguspálya stresszel telített voltára, melyben szerepet játszik a fizetés mértéke, a munkahelyi túlterheltség, az adminisztráció, a kapcsolatápolásra fordítható idő hiánya, a munkanap hosszúsága, a tanulókkal, vezetőkkel, kollégákkal kapcsolatos problémák, a munkahely és magánélet összeegyeztethetlensége, az állásvesztés és a megbecsültség hiánya. A burn out-szindróma faktorait: az emocionális kimerülést, deperszonalizációt és személyes hatékonyság csökkenését négy vizsgálatukban mérték

pedagógusoknál. Az eredmények szerint 2000 és 2014 között 17,83%-ról 36%-ra nőtt a veszélyeztetett pedagógusok aránya.

Salavecz és Neculai (2006) a pedagógusok munkahelyi erőfeszítései és kiégése közötti összefüggésre hívja fel a figyelmet, amit a munkakörülmények miatti frusztráció felerősíthet. Legújabbán Szelezsánné (2016) végzett vizsgálatot e téren. A negatív jelenségek megközelítésében újabb modellekre is támaszkodik, így a stressz és kiégés mellett vizsgálja a munkahelyi pszichoterror (mobbing) jelenségét. Hipotéziseiben összefüggést feltételez a köznevelésben végbemenő állandó változás és a kifáradás között, továbbá a túlterhelés és a negatív jelenségek között, emellett konfliktuskezelési technikák és kompetenciák hiányát feltételezi. Suplicz (2012) a kiégés okának a kapcsolati túlterheltséget tartja és a gyenge, de hiteles kapcsolatok kialakításában látja a megoldást. Fúzi (2012) a kiégés egyik lehetséges magyarázatát a tanulókkal kapcsolatos kudarcokban keresi, amennyiben azt a tanár nem képes beépíteni fejlődésébe.

Fónai és Dusa (2014) szerint a vonatkozó kutatási eredmények összehasonlítása alapján a tanári szakma megbecsültsége anyagi és erkölcsi értelemben is romlott. Hunyadi (2015) nézetkutatásának eredménye szerint a tanárok látják a társadalmi hierarchiát, amelyen belül „az értelmiség általában, és hozzájuk mérve is a középiskolai tanároknak különösen szerény a pozíciója”. Szivák (2013) szerint a tanári szakma alapfeszültsége a mai magyar társadalomban abból adódik, hogy a tanári munka az egyik leginkább értékkeremtő, komplex értelmiségi szakma, ugyanakkor társadalmi megbecsültsége az egyik legalacsonyabb. A pedagógusok tapasztalati tudása felé óriási igények és elvárások vannak jelen a társadalomban.

A felsorolt eredmények figyelembe vételével nyilvánvalónak látszik, hogy a tanárok önazonosságában a külső és belső tényezők bonyolult egyensúlyi rendszere játszik szerepet. Úgy tűnik, hogy a belső tényezők közül meghatározó jelentőségű a tanár-diák viszony, ami ha elégedettséggel tölti el a tanárt, akkor a külső tényezők kevésbé erős hatással bírnak; vagyis a tanárok, ha örömet és boldogságot lelnek a tanításban, akkor hajlamosak elviselni az alacsony társadalmi értékeltiséget. Ez az egyensúly azonban nagyon borulékony.

Az angol nyelvű, elsősorban amerikai szakirodalom felülvizsgálata azt mutatta (Fried & mtsai, 2015), hogy a 90-es évek közepétől a pályaelhagyás okait vizsgáló kutatásokban felbukkantak az érzelmi faktorok: a stressz, az érzelmek kezelésének kudarca, az alkalmatlanság és felkészületlenség érzése, a negatív érzelmek túlsúlyba kerülése. Mindez egybe esett az oktatási reformokkal, ahol a teszteredményekre épülő elszámoltathatóság nyomást helyezett a tanárookra és olyan érzelmeket váltott ki, melyek befolyásolták az osztálytermi munkát, a pedagógus viselkedését, a légkört, a tanár-tanuló kapcsolat minőségét.



A tanároknak számos, a környezet felől érkező kihívással kellett szembenéznie főleg a családi struktúrák és szerepek átalakulása, valamint az iskolai tanulás leértékelődése miatt az információs társadalomban, ami a szakmai identitás bizonytalanságához vezetett. A nemzetközi kutatások a tanári szakmai identitás sérülékenységére világítanak rá.

## 2.3 A szakmai identitás alakulása az időben

### 2.3.1 Az önéletrajzi emlékezet

Pléh Csaba (2003) szerint az emlékezetre vonatkozóan mai kultúránk, mely alól a tudományos megközelítések világa sem kivétel, alapvetően három metaforát használ. Ezek a viasztábla, a tartály és az út. Értelmezése szerint az első a bevésés, a második a tárolás, a harmadik a felidézés szakaszának felel meg. Ha az emlékezetet viasztáblának képzeljük, akkor az emlékezés ennek olvasását, visszaadását jelenti. Ha tartálynak gondoljuk, akkor az emlékezés lényege a benne való keresgélés, valamiféle fiókok, óriási könyvtár képét látjuk magunk előtt, ahol emlékeink kompakt csomagokban várnak az előhívásra. Ha az emlékezést útnak fogjuk fel, akkor egy jóval dinamikusabb, cselekvő-alkotó felfogáshoz jutunk el. Pléh (2003) szerint utóbbi magába rejti az eredet, pálya és cél képét, továbbá az eltévedés, visszatérés, akadályoztatás lehetőségét, a haladást és mozgást az emlékezés folyamatában. Az újabb memóriakutatások úgy tűnik, elsősorban ebből a harmadik metaforából indulnak ki, így a memóriának egy jóval dinamikusabb felfogása látszik uralkodóvá válni. Az emlékezés nem pusztán a lezajlott események megisméltése, hanem aktív, alkotó folyamat (Kónya, 2006).

Fivush (2011) szerint az élettörténeti emlékezet „az emlékezésnek az az egyedülállóan emberi formája, amely túllép a tapasztalt események felidőzésén, hogy integrálva az énré, másokra és az időre vonatkozó perspektívát, interpretációt és értékelést, megalkossa a személyes történetet.” (560.). Míg az epizodikus emlékezet a ’mit, mikor és hol’-ra vonatkozó tényszerű, valamint az önmagára vonatkozó autoetikus tudásból áll, addig az életrajzi emlékezet legalább három szintből építkezik. Az emlékezőnek nemcsak az epizódról, hanem az epizód *átéléséről* is van tudomása, és *össze is köti* a különböző epizódokat egy *személyes történetté*, amely a múlt, a jelenre és a jövőre is vonatkozik, vagyis az epizódokat összekötve a történetet *életnarratívává* formálja. Mindez az egyén viselkedésére befolyással van, főleg társas és érzelmi funkciókon keresztül. Fivush (2011) a memóriáról mint dinamikus együttműködő rendszerek összességéről gondolkodik: az életrajzi emlékezet képességrendszeréhez hozzátartozik „a történet” és „a mi történt *velem*” szempontjának szétválasztása, amihez az individuumnak szüksége van a szubjektív én érzékelésére; továbbá a

„mi van most és mi volt a múltban” elválasztásának képessége, ami ugyanakkor a múlt és jelen közötti *folyamat* érzékelését, az „időutazást” is magában foglalja. Épp ez az, ami a szerző szerint speciálisan emberi sajátossággá teszi az életrajzi emlékezetet, amely mind az egyéni fejlődés, mind az emberi evolúció szintjén meglehetősen későn létre jövő képességkomplexum.

Schacter és Addis (2007) kutatásai is megerősítik Nelson és Fivush (2004) vélekedését arról, hogy az életrajzi emlékezet életnarratíva szintje a múltat nemcsak a jelennel, de a jövővel is összeköti. Schacter és Addis (2007) kutatása szerint a múlt emlékei nem csupán összekeverednek a jövőről alkotott fantáziával, de pszichológiai és neurológiai folyamataik között jelentős átfedés is tapasztalható. A jelenben történő visszaemlékezés alanya tehát egy folyamatban áll benne, amely a múltból a jövő felé tart, s amelyet az egyéni tervek, célok tudatossága, értékelése fog át. Kenyon és Randall (1997) szerint például döntéseink, amelyek meghozásához múltbeli történeteink átgondolása összekapcsolódhat a jövőre vonatkozó tervek, forgatókönyvek elképzelésével, jól példázzák ezt. Schank (2004) szerint az emlékezés olyan dinamikus rendszer, amely a tapasztalatok alapján állandóan újraszervezi önmagát. Ezáltal látunk rá önmagunkra, tanulunk hibáinkból. Az emlékezeti rendszer alapvető eleme a megújulás, a változás. Így az is lehetséges, hogy ugyanarra az eseményre máshogy gondolunk ma, mint két évvel ezelőtt. A tények maguk nem változtak, de az identitás, amely a tények felidézésének szűrője, változhat az idővel, így az események átértékelődnek, új kontextusba kerülnek. Az emlékezés épp a változás által kapcsolja össze a múltat, a jelent és a jövőt, ami egyfajta válasz arra a kérdésre, miért érzékeljük egyszerre folyamatosnak és szakadozottnak identitásunkat.

### 2.3.2 A narratív séma

A séma fogalma rendkívüli karriert futott be a kognitív pszichológia történetében, lényegében egy episztemológiai jellegű szakadék áthidalására szolgált, mely a valóság változó természete és az emberi tapasztalás rendszerezett, állandó karaktere között húzódik (Szokolszky, 1998). A séma Bartlett (1985) szerint múltbeli reakciók és tapasztalatok aktív szerveződése; a múltbeli tapasztalatok egységesült tömbjei formálják, torzítják a jelenbeli tapasztalást. A séma az új ismeretekkel való találkozás során változik: az új elem *absztrahálódik*, *beolvad* a meglévő sémába, emellett új ismeretanyaggal való találkozás esetén *interpretálja* az új tudást (Szokolszky, 1998). Az előhívás során az adott kontextusban jelen lévő információk is módosítják az interpretációt, az életrajzi emlékezés folyamán pedig az interpretáció célja, hogy az emlékeket a jelenhez illesztve fenntartsuk az értelmező koherenciát. Az emlék megalkotása és értelmezése összefonódik, a felidézett epizóddal kapcsolatos

érzéseinkhez például hozzáfűzhetjük a múltra vonatkozó jelen érzéseink értelmezését (Kolosai, 2012).

A történet tehát *emlékezeti szervezőerő*, vagyis a narratíva sémának tekinthető, de szerveződésének alapja nem logikai-pragmatikus. Bruner (2001) bontakoztatta ki azt az elképzelést a pszichológiában, hogy az emberi megismerésnek alapvetően két formája van: az egyik a logikai-tudományos mód, „amely elvont fogalmakkal dolgozik, az igazságot formális logikai eljárásokkal és tapasztalati bizonyítékok révén tételezi, s eközben olyan oksági viszonyokat keres, amelyek egyetemleges igazságfeltételekhez vezetnek el” (László, 2008). A másik a narratív vagy elbeszélő, „amely az emberi vagy humán jellegű szándékokat és tetteket, az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket vizsgálja. Az életszerűséggel igazolja magát, és nem az igazság, hanem az élethűség kialakítására törekszik.” Pléh Csaba (2012) táblázatban ábrázolja a két felfogás közötti alapvető különbséget (2. táblázat).

2. táblázat A narratív és a pragmatikus séma összehasonlítása (Pléh Csaba, 2012).

Megismerési mód	Narratív	Paradigmatikus
Szerveződés	Idői, szekvenciális, cselekvéses	Időtlen, kategorikus, alárendelő
Szövegbeli megfelelő	Történet: szándékos teleológia	Leírás: hierarchiaviszonyok
Eszménye	Egyediség, epizódok	Személytelen érvényesség
Beágyazottság	Kontextus: személyi és társas	Kontextusmentes törekvés

A narratív séma legfontosabb elemei László (2008) alapján: (1) Történetekről van szó, amelyek (2) oksági összefüggéseket is kifejeznek és (3) időbeliség mentén szerveződnek. A narratíva (4) minden emberi cselekvésünket összefogó, átható jelenség. Hardy szerint (1968, idézi László, 2008) narratívumokban álmodunk, emlékezünk, remélünk, esünk kétségbe, hiszünk, kételkedünk, tervezünk, módosítunk, kritizálunk, alkotunk, pletykálunk, tanulunk, gyűlölködünk és szeretünk. (5) Tartalmaz kezdetet, tetőpontot, mélypontot, véget. Ez azt is jelenti, hogy az időnek nem lineáris, hanem ciklikus, változást is magába foglaló értelmezése szorosán hozzátartozik. A narratíva végül (6) társas viszonyainkban megvalósuló jelenség.

A narratív séma elméletek alapján Bluck és Habermas (2000) alkotta meg az élettörténeti séma elméletét. A szerzők szerint nem minden önéletrajzi emlék része az élettörténeti emlékezetnek. Az élettörténeti emlékezethez azon emlékek tartoznak, amelyek érzelmi hatással vannak az egyén fejlődésére, vagy magyarázzák a fejlődés motivációit. Ezek nem csupán önmagukban álló jelentős életesemények, hanem struktúrába szerveződnek, ahol a kontextus olyan jelentést hordoz, mely az élettörténet egészére kiterjed. A szerzők ezt nevezik élettörténeti sémának.

Az élettörténet mentális reprezentációja kognitív, érzelmi és motivációs elemek ötvözete, melyet a koherencia négy típusa szervez egységgé. Ezek az időbeli, a tematikus, a kulturális és az ok-okozati koherencia. Mint minden más narratíva esetében, az élettörténeti sémánál is a történet elbeszélésében felfedezhető a kronológia, az események egymásutánisága, amely azonban nem feltétlenül lineáris. Egy narratíva kulturális koherenciáját részben azok az általános biográfiai egységek adják, amelyek mentén az adott kultúrában gondolkodnak az emberi élet lefolyásáról, emellett részét képezi az országra és korszakra jellemző sajátos politikai-történelmi helyzet. További fontos része az adott csoport sajátos kultúrája. A tematikus koherencia szintjén az élettörténet egységét az újra és újra felbukkanó témák, motívumok adják. Ezek megjelenhetnek a bevezetőben, vagy a történetmesélés kiemelkedő pontjain, gyakran olyan általános igazságok megfogalmazását tartalmazzák, melyeket a történetmesélő élete tanításainak gondol, gyakran morális tartalmak formájában. Az ok-okozati koherencia az élettörténet legfontosabb összefüggéseit adja meg. Az elbeszélő itt keres magyarázatot a történetekre, életszakaszokat, egyes eseményeket köt össze. Belső logikája nagyban függ a történetmesélő motivációitól, érzelmi megélésétől, fejlődési perspektíváitól. Kutatásom során az ars poeticák elemzésében Bluck és Habermas (2000) elméletére támaszkodtam.

### **2.3.3 A narratív identitás**

A narratív identitás fogalmát Paul Ricoeur (1991) alkotta meg, mint „az a fajta identitás, melyhez az emberi lénynek hozzáférése van a narratív funkció közvetítésének köszönhetően.” (1991, 73.). Gergen (2011) én-elbeszélések (self-narratives) fogalma a szociális konstruktivizmus én-értelmezésére épül, mely három alapvető tételen nyugszik. Az első, hogy világ és emberismeretünk az emberi kapcsolatokban gyökerezik. A második, hogy a nyelv határozza meg azokat a formákat, szabályokat, melyben gondolkodhatunk. A harmadik, hogy ebből következően az olyan tradicionális kifejezések, mint igazság vagy objektivitás azon a körön belül érvényesek, amelyben keresésük felmerült. Ennek megfelelően az én olyan szociális konstrukció, mely az adott társadalmi és kulturális kontextusban értelmeződik, és a társas működés eredményeképpen jön létre. Ebből következően nem egységes mag, hanem a szó írott és szóbeli formáiban létezik, és a narratíva teszi egységgé. Identitásunkat beszélgetéseink során alakítjuk és átalakítjuk: „nem az ének gyűlnek össze, hogy kapcsolatokat alakítsanak ki egymással, hanem a kapcsolatok folyamatából emelkedik ki a pszichológiai én” (113.); ez pedig a társadalmi folyamat ontológiai elsőbbségét jelenti az individuummal szemben. A szociális konstruktivizmusban az én interpretációjának ennél radikálisabb ága is

létezik, mely az én érzékelését érzéki csalódásnak fogja fel. Magunkat úgy konstruáljuk meg, hogy egy folyamatos belső monológban állandóan történeteket mondunk magunknak, a történeteknek legkülönbözőbb változatai, narratívái vannak, és ezért feltételezzük, hogy írónak is lennie kell (Dennett, 1991, idézi Pléh, 2012).

McAdams (2001) Gergennel vitázva egy mérsékeltebb, az egységességet (is) tudatosan hangsúlyozó modellt állít fel. McAdams (2008) szerint az élettörténet megalkotása egyfajta vállalkozás, az emberek, akár az írók, erőfeszítést tesznek annak érdekében, hogy összehangolják különböző szerepeiket, jellemzőiket, kialakítsák azt a nézetet, hogyan lettek ők azzá, aminek tartják magukat. Modellje hat alapvető nézetre épül. (1) Az én a mesélő és az elmesélt történet is egyben. (2) A történetek integrálják az életet, annak korábban darabokban lévő eseményeit, ideáit, karaktereit. (3) A történet társas kapcsolatokban hangzik el – másoknak meséljük történeteinket. (4) A történetek változnak az időben. (5) Tükrözik azt a kultúrát, amelybe beágyazódva születnek, azaz kulturális szövegek. (6) Az élettörténetnek mindig van szándékolt morális perspektívája, amely az adott társadalomban jónak vagy rossznak tartott nézőpont felől közelít.

A moralitás értelmezése központi szerepet játszik az én konstruált volta körül folyó vitákban. MacIntyre (2007) szerint az emberi élet egysége a narratív kérdés egységében áll. Ez a kérdés a *telos*, a cél értelmét firtatja, és kapcsolatban áll a jó fogalmával. „A jó élet az ember számára az az élet, amelyet az ember számára jó élet keresésének szentelt, a kereséshez szükséges erények pedig azok, amelyek képessé tesznek minket megérteni, hogy mi több, vagy mi más, ami az ember számára jó élet.” (219.). Azonban az erényeket nem lehet csak individuális szinten értelmezni, az erény egyrészt az adott korban értelmezhető, másrészt a másokkal való kapcsolatban alkotott társas identitás által. Jó csak úgy lehet valami, ha az a velem kapcsolatban állóknak is jó, ez képezi az egyén morális kiindulópontját. MacIntyre (2007) értelmezésében az én egy olyan történet középpontjának szubjektuma, amely az övé és senki másé, s amelynek sajátos értelme van. Amikor valaki arról panaszkodik, hogy élete értelmetlenné vált, akkor valójában élete narratívája vált érthetlenné számára, hiányzik a biztos pont, a valamilyen értelem, a csúcspont felé haladás.

Gergen (1998) más nézőpontból boncolgatja a morális identitás kérdését. Nézete szerint minden történet elvileg három lefolyást követhet: lehet stabil, progresszív vagy regresszív. Azonban ezek nem mindegyike *érdekes* az ember számára, így meghatározott narratív struktúrák alakultak ki. A tragikus struktúra lényege egy értékes pozíció progresszív elérése utáni gyors összeomlás, regresszió. A komédia ennek épp ellentéte: az értékvesztés után bekövetkező progresszív szakasz adja meg lényegét. Egy regényszerű struktúra több egymás

utáni progresszív-regresszív szakaszt tartalmazhat (Gergen & Gergen, 1983). A történet struktúrájába szőjük bele azt a morális értéket, amit ki szeretnénk domborítani. Egy stabil történetészövés például demonstrálhatja hűségünket, minden elénk tornyosuló akadály ellenére. Zsarnokság elleni küszködésünk tragikus lefolyású elmesélésével szabad szelleműnek mutathatjuk magunkat, karrierünk történetét progresszív fejlődési út mentén tesszük mások számára érthetővé. McAdams (2001) szerint a történet tényeken alapul, de annál jóval több: önmagunk és a hallgató számára értelemmel ruházzuk fel, ennek érdekében válogatunk az elmesélhető történetek között, és a kulturális kontextusban jelen lévő értékekre és normákra is reflektálva meséljük el azokat. Az én az önértelmezésen keresztül fejeződik ki és rendeződik össze, amely reflektív folyamat: középpontjában az emberi szándékok és célok állnak.

### **2.3.4 Fejlődési szakaszok a tanári szakmai identitás alakulásában**

A narratív szemléletű pedagóguskutatások az 1990-es évek közepétől kezdik megtalálni saját hangjukat, a témák, a felvetett kérdések, a megközelítési mód a diszciplína sajátosságain belül alakulnak. Kelchtermans (2009) szerint, aki két évtizeden keresztül végzett biográfiakutatásokat tanárok körében, míg a narratív pszichológia érdeklődésének előterében a személyiség áll, addig a pedagógiai narratív kutatások *a tanár tanulására, fejlődésére koncentrálnak*. Doyle és Carter (2003) a tanárképzések oldaláról húzzák ezt alá. A személyes tapasztalat ugyanis történet formájában fogalmazható meg szerintük, és épp ez az, ami a szakmai identitást formálja; ezért tartják nélkülözhetetlennek a tanárképzésben. Rodgers és Scott (2008) felvillantják a gondolatot, hogy az identitás a tanulásban, míg a nézetek a cselekvés formálásában játszanak erőteljesebb szerepet. Beijaard Meijer és Verloop (2004), Izadinia (2013), Beauchamp és Thomas (2009) szintén a fejlődés megértését, az azonosulási folyamatot tekintik a tanári identitáskutatások központi elemének. Szabolcs Éva (2013) a narratív kutatásokban a pedagógus személyiség összetettségét, rejtettebb vonatkozásait felszínre hozó, a tanári hivatás komplex, intuitív és kreatív vonásait, a pedagógus világról való gondolkodásának, fejlődésének, kommunikációjának, tapasztalatának, tudáskonstruálásának, reflektivitásának holisztikus, emberközpontú, sokat ígérő megismerési lehetőségét hangsúlyozza. A sztenderdeken és elszámoltathatóságon alapuló szemlélettel szemben a narratív megismerést olyan, a kvalitatív szemlélethez közel álló módnak tartja, amely közelebb vihet a pedagógus tevékenység titkának megfejtéséhez. Szivák Judit (2002) a tanárok szakmai fejlődésének vizsgálata mellett a narratív kutatás fontos témájának tartja az oktatók tevékenységét jellemző feltételek vizsgálatát, továbbá a pedagógus életpálya kulturális kontextusát. Kiemeli, hogy a tanárok személyes hangja legerőteljesebben a narratív

beszámolókbán jelenik meg. Rodgers és Scott (2008) szintén azt tartja a tanári identitásmegfogalmazás egyik legfontosabb értelmének és értékének, hogy általa a tanár felfedezheti saját hangját és átveheti felette az uralmat, megformálhatja önálló útját. A tanárképzés alapvető kérdésének tekinti, hogy hogyan tudják mindezt támogatni.

#### **2.3.4.1 A nevelési minták szerepe az identitás alakulásában**

A tanári hivatás speciális szakma abból a szempontból, hogy a pályaválasztást megelőzően minden gyermek biztosan találkozik nevelőkkel, azaz olyan személyekkel, akik nevelési modellt válnak számára. A gyermek nevelési mintái alapján alkot fogalmat a tanári hivatás mibenlétéről. A tanárkép kialakulását a mintával kapcsolatos kutatások vizsgálják. Dombi Alice (2004) rendkívül alapos és módszertanilag is összetett, többlépcsős longitudinális vizsgálatot végzett tanárképzést végző hallgatók körében a pedagógusminta hatásáról a pedagógus én kialakulására nézve. Terminológiájában nem az identitás szót használja, de a pedagógus én fogalmán keresztül egyértelműen az identitáskutatások előfutárának tekinthető. Vizsgálta a minták pályaválasztásban játszott szerepét, megerősítésének lehetőségét a képzés során, a mintakövetés egyéni sajátosságait és gyakorlati jellemzőit. A minták hatásának folyamatát tárta fel az értéksugárzó szereptől a hivatással való azonosulás fázisán keresztül az értékmegvalósító cselekvésig, a nevelési stílus modellalkotó elemeinek megjelenítésével. Az 1990-ben kezdődött követéses vizsgálat 365 hallgatóval indult, dokumentumok elemzése (középiskolai jellemzés, nevelési gyakorlatok minősítése, szaktanácsadói és felügyelői vélemények) mellett kérdőíves kikérdezés, egyéni és csoportos beszélgetések, óralátogatások megfigyelései és elemzése, szociometriai feltárás is szerepltek a módszerek között. A vizsgálat legfontosabb eredményei szerint a minta hatása közvetlenül és közvetetten is érvényesülhet, a pedagógus tudatosan is mintát ad, de egész magatartásával, életvitelével is spontán *identifikációs modellt* jelent. Nagy arányúnak bizonyult az általános iskolai tanárok hatása, a minták esetenként eszményített módon jelentek meg, nagy hatással gyakorolva a tanárjelöltekre; kevesen voltak, akik nem tudtak megnevezni szeretett tanárt. Fontos példát jelent (1) a hivatástudattal végzett munka, (2) a személyiségbeli pozitív jellemzők, és (3) a mesterségbeli tudás. A magával ragadó személyiség a pedagógushoz való kötődés alapja lehet (v.ö. Gombos, Bányai és Varga (2009) szuggesztív tanáregyéniségről szóló kutatásait). A tanár által árasztott hangulat is meghatározó lehet, a határozottság, a naprakész felkészültség is példaértékkel bír. A vizsgálat azt is feltételezte, hogy a kötődés megnevezhető értékek mentén történik, ami később ezen értékek interiorizációjának lesz az alapja. „Az igazán értékes válaszokat azok a hallgatók fogalmazták meg, akik a gyermekszeretetet, a személyiségalkotás

feladatait, a pedagóguspályához szükséges adottságok és a választott szak szeretetét említették” – fogalmazza meg Dombi (2004, 36.). A vizsgálat során arra is fény derült, hogy a tanárképzés során ragyogó lehetőség nyílik a pályához való kötődés kialakítására. A Dombi (2004) által értékeknek nevezett identifikációs kategóriákat dolgozatomban indentitásjellelmzőknek nevezem. Azokat a kötődési pontokat fejezik ki ugyanis, amik mentén a tanár saját identitását felépíti. A tanárjelöltek azokat az értékeket emeli ki a felidézett tanárszemélyiségnél, melyek mentén érzelmileg kötődnek hozzá, azonosulnak vele, vagyis amelyek saját identifikációját meghatározzák.

Köcséné (2007) az énkép – a személy önmagáról való tudása, hite, jellemzői – és a tanári minta – a korábban tanárokról szerzett tapasztalat – jellemzőit, összefüggését vizsgálta, szintén összetett, longitudinális folyamatban. Az induktívan építkező kutatás során azonosította azokat a tartalmi kategóriákat, melyek a tanárjelöltek tanárképét jellemezték: ezek a tulajdonságok, hivatáshoz való kötődés, tanítási-nevelési tevékenység, tanár-diák kapcsolat irányítása, kapcsolatteremtés, verbális képességek, képzettség, tudás, tapasztalat és gyakorlat voltak. Vagyis Dombi Alice munkájához hasonlóan az identitást itt is tartalmi kategóriák fejezik ki, a válaszadók által említett képességek, tevékenységek, attitűdök, viselkedések – dolgozatom szóhasználatában indentitásjellelmzők. Köcséné (2007) kutatásának jelentősége kiemelkedő a hazai indentitáskutatás történetében, a felállított kategóriák struktúrája azonban nem teljesen átlátható. A vizsgálat tükrözte, hogy a tanárjelöltekben erős hit él arról, hogy erre a pályára születni kell. A megnevezett értékek gyakran cselekvő formában – szerepviselkedésként – jelentek meg. A hivatással való azonosulás alapértéke a gyermekszeretet. A tevékenységek közül az ismeretátadást tekintik alapvetőnek, a tanár-diák kapcsolatot viszont kiemelten jelentős kategóriának találták, ezen belül a karizmatikusság, a tekintély és az egyenlő bánásmód a legfontosabbnak tűnő vonások. Kutatásom szempontjából különösen érdekes, hogy az énkép és a minta kategóriáiban csak szórványosan talált összefüggést.

#### ***2.3.4.2 Pályaválasztás és indentitásalakulás a tanárképzés során***

A tanári pályaválasztás motivációját, a pedagógushallgatók narratív indentitását Di Blasio (2010) vizsgálta élettörténeti visszatekintéseken keresztül az adatbányászat módszerével. A pálya iránti érdeklődés háttérében álló személyiségjegyek, önismereti motívumok, tipikus élettörténeti események, prediktív mozzanatok feltérképezése volt kutatása célja. A hallgatók önjellelmzése alapján az önismeret szoros kapcsolatban áll a tanári pálya választásával, a szociális és kommunikációs kompetenciáik kimagaslóak; életükkel elégedettek, biztos jövőorientáltsággal és önismerettel rendelkeznek.



Rodgers és Scott (2008) négy, a XX. század során megvalósult kísérleti tanárképzési programot vizsgált felül, amelyek az én és az identitás nevelését-formálását helyezték a képzés középpontjába. Megállapításuk szerint mind a négy programra jellemző volt (1) a múlt tapasztalatainak összegyűjtése és feldolgozása, (2) az életben, a tanulás során szerzett tanári tapasztalatok feldolgozása, és (3) a tanulók alapos megfigyelése. Emellett minden program időt és teret adott a reflexióra, bizalmas munkaléggör kialakítására a közösségben, valamint arra, hogy a történetek elmesélésén és feldolgozásán keresztül a tanárjelölt értelmet adjon a tapasztalatoknak. Rodgers és Scott (2008) a kortárs szakirodalom áttekintését is elvégezte ebből a szempontból. Többnyire elméleti munkákat találtak, de néhány empirikusan feldolgozott képzési tapasztalatot is említenek. Néhány fontosabb eljárást emelek ki a tanulmányból. Az egyik jellemző módszer a tapasztalatok feldolgozása. Ennek során a tanuló a (1) tapasztalás, (2) a folyamatra való visszatekintés, a (3) hivatás/identitás tudatosítás, és (4) az újabb akcióterv kidolgozásának lépéseit az empátiákkal közreműködő mentor segítségével végzi el újra és újra, így sajátítva el az önmagára és feladatára vonatkozó reflektálás képességét. Fontos módszer a tapasztalt és kezdő tanárok csoportos együttműködése, amelynek legkülönbözőbb formái a hálózatos tanulást valósítják meg. További módszer a leíró visszapillantás: a megismert tanulók, vagy a tanítási folyamat objektivitásra törekvő, leíró bemutatása. Ehhez csatlakozhat a folyamatleírás a megfelelő cselekvési forma megtalálása érdekében. A történetek elmesélése írott formában, work shopok keretében is történhet, ami egy inkább belső, önvizsgáló mozzanatot tételez fel; ezek feldolgozása pedig történhet kisebb vagy nagyobb csoportokban, amelyek alapfeltétele a bizalom teli, külső nyomástól, elvárásoktól mentes légkör. Úgy tűnik, minden programnak fontos eleme, hogy megfelelő időt és teret enged a tanár egyéni, dialógusban, vagy csoportban folytatott identitásalkotó tevékenységére, valamint az önmagára, feladatára, saját pedagógiai elméletére vonatkozó meghatározásainak kialakítására.

Pérez-Valverde és Ruiz-Cecilia (2014) egy spanyol tanárképzési kísérletről mutat be kutatást, ahol a cél az önmagukkal szembeni tudatosság, a reflektivitás és a kritikus kérdezés képességeinek fejlesztése volt. A kutatás komplex eszközökkel folyt: a korábbi tapasztalatokat feldolgozó narratíva, a portfóliókészítés mint önértékelő eszköz, továbbá interjúk és heti szemináriumi beszélgetések is szerepeltek. A kutatás eredménye szerint mind a reflektív, mind a formális tanulási kimenetekben pozitív változás volt tapasztalható.

#### ***2.3.4.3 Identitásalakulás a pályakezdetkor és a tanári karrier során***

Settlage, Southerland, Smith és Ceglie (2009) tanulmánya arra világít rá, hogy a gyakorlatszerzés periódusa különösen fontos szerepet játszik az identitás kialakulásában: a

kétségekkel való megküzdés, az önbizalom, önazonosság kialakítása a cél. A kezdő év tanárrá válásban betöltött jelentőségére más kutatók is felhívják a figyelmet, különösen kiemelve a sebezhetőség kérdését, valamint a környezettől érkező visszajelzések befolyásoló hatását (Kelchtermans & Ballet, 2002 idézi Szabolcs, 2013). Fuller és Bown (1975) a szocializáció négy stációját határozza meg, ezek a „fantáziálás”, a „túlélés”, az „uralás” és a „hatékonyság” beszédes neveket viselik. Bullough (2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy a fejlődés nem lineáris, hanem sokkal inkább spirális jellegű, válságok és stabilabb időszakok követik egymást, nagy belső erőfeszítésekre készítetve a tanárt, ami nem csak a kezdeti évben, hanem a további karrier során is jellemző. Rodgers és Scott (2008) három fázist emelnek ki. Szerintük az első időszakban kezd az önálló énkép megfogalmazódni, amikor a fiatal tanár törekvésének középpontjában még önmaga áll, igényeit, vágyait még nem tudja formába önteni, épp ezen dolgozik. A reflexió még kezdetleges, fekete-fehér formában ölt testet. A következő fázisban a külső kapcsolatok válnak meghatározóvá, a tanár mások véleményének, visszajelzéseinek tükrében alakul, felelősen és empatikusan viselkedik, az önreflexiót erősen mások elvárásai irányítják. A harmadik fokozatban megszületik az önálló énkép világos érzékelése, amelynek forrása belülről fakad, a saját érzésekért való felelősségvállalás megerősödik. A fiatal tanár uralni képes élményeit, kialakul a saját út perspektívája, a saját ideálok, értékek, célok, az önreflexió pedig már ezek mentén megalkotott elvárásokra épül.

A narratív elemzés strukturalista-hermeneutikus perspektívájára támaszkodik Vámos Ágnes (2008), amikor harmad és negyed éves tanár szakos hallgatók kezdő tanárról szóló meséiben elemzi a narratív séma elemeit, a pedagógiai üzenet szempontjából. A kutatás úttörő jellegű: a mese mint kutatási eszköz felhasználásának nem voltak előzményei. A végző hallgatók-kezdő tanárok státuszban lévő fiatalok elemzett meséiben gyakori affektív állapot a bizonytalanság: „Összességében elmondható, hogy a 30 hallgatói mesében a hős tulajdonságainak tipikus mintázatában meghatározó a szakmai tudás, a pedagógiai felkészültség. Ennek tartalma azonban bizonytalan, töredékes. A mesék szerint ez bátorsággal, lelkeséggel párosulva, gyakran másokkal együttműködve hoz eredményt.” (35.)

Kelchtermans (2009) szerint a tanári pályán a karrier formális értelmezése kevésbé számottevő, sokkal fontosabb a tanár szubjektív karrierje, munkájának professzionális fejlődése. Meglátása szerint a tanárok karrierjükéről alkotott narrációiban meghatározó, kulcsfontosságú szerepet játszanak egyes epizódok vagy időszakok és emberek, akik különösen erős hatást gyakoroltak a tanár fejlődésére: ezeket nevezete kritikus incidenseknek, fázisoknak és személyeknek. A narratíva mesélőjét ezek arra ösztönözik, hogy átgondolja nézeteit, elméleteit, fontos döntések meghozatalára sarkallják. Gyakran kihívást jelentő, erős

ézelmekkel járó mozzanatok – nem önmagukban, hanem a mesélő számára. Pozitív és negatív hatású mozzanatok is lehetnek közöttük. Kolosai (2012) is felhívja rá a figyelmet, hogy az identitás negatívan is meghatározható, a „Ki nem vagyok?” kérdése is formálhatja az önképet.

## 2.4 A szakmai identitás a tanári személyiség rétegeiben

### 2.4.1 Az én értelmezésének nehézségei és lehetőségei

Mint arról az elméleti fejezet bevezetőjében már szoltam, az identitás értelmezésének egyik nehézségét az énről alkotott elképzelések sokrétúsége adja. Személyiség, énkép, önkép, én-reprezentáció, én-séma, énfogalom, énrendszer, önismeret – a különböző megnevezések tükrözik a szemléletbeli sokféleséget. Az én értelmezésének néhány általánosnak mondható vonása is van: a személyiséget ma rétegzettnek képzeljük el, melynek magvát az én alkotja. Az én sem egységes azonban, hanem különböző részekből áll, melyek – különféleképpen értelmezett – viszonyban vannak egymással (Tókos, 2009).

A hazai neveléstudományi szakirodalomban leginkább elfogadott kognitív pszichológiai alapokon nyugvó elképzelés szerint az én három részből tevődik össze: aktuális énkép (aminek épp egy adott pillanatban gondoljuk magunkat, ez azonban erősen szituatív); az ideális énkép (amivé szeretnénk válni, amit remélünk); és a kell(ene) énkép (amiről azt gondoljuk, hogy mások ezt várják tőlünk) (N. Kollár & Szabó, 2004; Tókos, 2009 ; Hercz, Ráczné & Takács, 2015). Az önismeret kulcsa e megközelítés szerint a három énrésznek a viszonyában rejlik. Ha az egyén szembesül aktuális énképének és kellene énképének a különbségével, ugyanakkor áthidalhatónak tartja a távolságot és kívánatosnak a változást az ideális énképe szempontjából, akkor tud a leginkább fejlődni. Ez egyszerűen hangzik, de a valóságban rendkívül bonyolult és fájdalmas pszichikai-érzelmi mechanizmusokkal jár az én alakulása (v.ö. Wenger, 1998). Az aktuális és ideálisnak vélt én közötti túlzott távolság csalódást, elégedetlenséget, szorongást válthat ki, a mások által elvárt és saját magunk által diagnosztizált énállapot közötti túl nagy eltérés szégyent és zavart idéz elő, érzelmi sebezhetőség alakul ki. A meg nem felelés egyrészt büntudatot, másrészt félelmet és védekezést is kiválthat (N. Kollár & Szabó, 2004). A selfdiszkrepanciával épp ezért szorosán összefügg homlokzatépítés/óvás jelensége, ami a pedagógus pályához, és általában az iskolai interakciókhoz erősen kapcsolódik. Goffman (1990) szerint (idézi N. Kollár & Szabó, 2004) a homlokzat az a tulajdonságrendszer, amit szeretnénk, hogy mások gondoljanak rólunk, vagyis a kell énkép felmutatása mások előtt. Az elmélet szerint itt részben olyan tulajdonságokat mutatunk, melyeket szeretnénk magunkénak tudni, másrészt olyanokat rejtünk, melyeket el szeretnénk kerülni. Amennyiben a kialakított

homlokzatot sérülés fenyegeti, védekezni kezdünk, különböző játszmák formájában. Az én fenti értelmezése több témánk szempontjából fontos kérdést is felvet. Az egyik kérdés, hogy a narratívák során vajon egyrészt melyik típusú önkép az, ami dominál, a másik, hogy mennyire homlokzatvédő stratégiákra épül az önértékelés.

A kérdéssel kapcsolatban talán érdemes egy másik, alternatív én-elméletet is ide állítani, amely nem kevésbé épít a különböző én-részek egymásra hatására, ugyanakkor másféle összetevőket említ és másféle viszonyt feltételez a részek között. Akkerman és Meijer (2011) az identitással foglalkozó szakirodalom áttekintését követően a dialógikus self-elméletet ajánlják a tanári szakmai identitás értelmezésének alapjául, ez az elmélet ugyanis jól illeszthető a narratív paradigma és a posztmodern felfogás sajátosságaihoz is. Hermans (2006) a dialógikus self elméletét megalkotója hídelméletnek nevezi, azaz tudatosan törekszik arra, hogy korábban ellentétként kezelt fogalmakat összekössön. Elsőként feloldja a mentális és fizikai tér közötti választóvonalat, az Én-pozíció fogalmának bevezetésével. Hangsúlyozza, hogy az én valójában mindig elhelyezi, pozicionálja magát a valós fizikai térben. Én-fogalmában az amerikai pragmatistákhoz (James, Mead) kapcsolódik, míg a pozíció fogalmát Bahtyintól eredezteti. Következő lépésként az „én” és a „mások” közötti ellentétet oldja fel. Elismeri, hogy a „mások” létező pozíció, de egyúttal azt is állítja, hogy a mások részei is a kiterjesztett ének, bevezeti a „mások-az-énben” fogalmát. A mások ebben az esetben részévé válnak a kiterjesztett ének, az Én és Te nem annyira ellentétet, inkább egymást kiegészítő párt alkot. A fizikaiban leképezett mentális térben így az én folyamatos, dinamikus és sokszínű dialógusok formájában van jelen. Az én valójában nem statikus, hanem a mozgásban, dinamizmusban él és érhető tetten. A dialógikus self talán az elektronhoz hasonlítható az atommagban, amelynek nem súlya vagy terjedelme fontos, hanem lényegét tekintve a mozgásban létezik. Ez a szemlélet teljesebb ki a színház-metaforában. Hermans (2015) szerint a self olyan színházi térhez hasonló, amelyben folyamatosan zajlik az interakció, vagyis a dráma. A jelentős mások belső hangként szólalnak meg, és a különböző szerepkörökhöz tartozó identitásrészek is párbeszédet folytathatnak. A beszélők reagálnak egymásra, előtérbe kerülnek vagy háttérbe vonulnak, egyet értésüket vagy nézetkülönbségüket fejezik ki, vitáznak vagy épp veszekednek finomabb vagy indulatos formában.

A dialógikus self elmélet fényében a narratíva és a homlokzatvédelem kérdése is másféle kontextusba kerül. A szakmai önéletrajz nem más, mint egy olyan monológ, amit a színház rendezője folytat, visszaemlékezve a lezajlott drámára, és időnként átadva a szót korábbi, vagy „más” szereplőknek. Tíz évvel korábbi éneje is szót kaphat, mára kialakult tanárszemélyisége a belső térben jelen lévő régi tanárokhoz vagy épp gyermekkori önmagához is beszélhet. Az

idealizált énkép szintén szereplője lehet a dialógusnak. Korthagen és Vasalos (2005) meghatározása szerint az identitás szintjének két meghatározó kérdése: Ki vagyok én, mint tanár? Milyen tanárrá akarok válni? (ld. 3. táblázat). Az identitás szintjén, a történetmesélés során tehát várhatóan meg fog jelenni az ideális, jövőbeli énkép (N. Kollár & Szabó, 2004).

A történetnek van közönsége is, az a közösség, amelynek a narratíva íródik, így mindenképpen jelen van a belső térben. McAdams (2008) szerint mindig másoknak meséljük történeteinket, még akkor is, amikor írunk és nincs jelen konkrét hallgató. Az önéletrajzi narratívák tükrözik azt a kultúrát, amelybe beágyazódva születnek, és morális perspektívájukkal az adott közegben elfogadott nézőpont felé közelítenek. Ennek a szociális közegnek a hatása kétségsbe vonhatatlan a vizsgált narratíváknak az esetében is.

Hogy értelmezhető azonban a kellene énkép ebben a kontextusban? Mennyire zajlik homlokzatvédelem a narratíva írása közben? A homlokzatot támadás esetén szükséges védeni (Goffman, 1990). Mind Rodgers és Scott (2008) mind Korthagen (2004) leírásai az identitás szintjét megcélzó tanári tréningekről és képzésekről azt mutatja, hogy az identitáshoz való hozzáférés lehetőségének feltétele egy olyan fajta érzelmi biztonság megteremtése, amelyben a megnyilatkozó azt érezheti, hogy önmagáról alkotott képét szabadon megoszthatja.

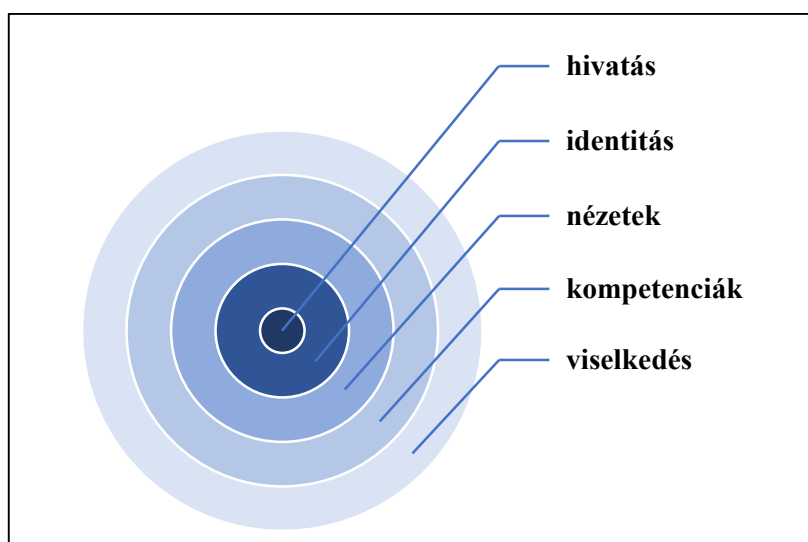
Korthagen (2004) szerint a hagymahéj-modell mélyrétegeit érintő reflexiók ösztönzése sajátos kompetenciákat igényel a tanárképző részéről is. A nézetek, kompetenciák vagy viselkedés, illetve az identitás és hivatás szintjén megjelenő információk egymásra vonatkoztatását, és a mélyebb szintű reflexióból következő képzési feladatok lefordítását a gyakorlat szintjére. Fontos felismernie az ideák és a gátló nézetek, érzések, képek közötti feszültséget, mely tisztázhatja a tanár gyakorlati nehézségei mögött meghúzódó problémát. Fontos, hogy az identitásszinten folyó munka során a tanárképzőnek nem lépi át a hallgató személyes szféráját: Suplicz Sándor (2012) kifejezésével élve hiteles, gyenge kapcsolat felépítése a cél. A képző szerepe segítő-támogató: feladata olyan közeg biztosítása, amelyben a tanuló tanár képes felismerni saját szakmai életrajzának összefüggéseit, és át tudja venni az irányítást fejlődési folyamatai felett.

#### **2.4.2 Nézetek, identitás, hivatás**

Korthagen (2004) egyik célkitűzése volt a közismert hagymahéj-modell megalkotásával, hogy egységes képben foglalja össze a tanárszemélyiség korábban vitákat generáló fogalmát, ezzel egyúttal az identitás viselkedéshez, kompetenciához, nézetekhez és hivatáshoz való viszonyát is tisztázta. Korthagen (2004) a tanár személyiségének modellezéséhez a hagyma metaforáját alkalmazza, a fejezet mottójául választott Ibsen-idézethez hasonlóan. A hagymaszerkezet

lényege, hogy egymásra épülő rétegekből áll, melyek koncentrikusan szerveződnek, ugyanakkor egyetlen összefüggő egységet alkotnak. A modell adaptív, a tanárképzés során fejlődött ki; a gyakorlat vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy a nézetek felett további szerveződéseknek is kell lennie, amivel a képzéseknek foglalkoznia kell.

Korthagen (2004) pszichológiai kiindulópontja az identitás meghatározásához az énfogalom alapul, ahol Bergner és Holmes (2000, idézi Korthagen, 2004, 83.) definícióját fogadja el, mely szerint az énfogalom „olyan információk szervezett összessége, melyek érzékelhető tényeken alapulnak és önmagunkra vonatkoznak; olyan aspektusokat tartalmaznak, mint karaktervonások, értékek, társas szerepek, érdeklődés, fizikai jellemzők és és személyes történet”. A személyes és szakmai ént a fenti definícióból kiindulva az információk származási körével különbözteti meg, azaz meghatározása szerint a szakmai önkép az önkép azon része, mely a szakmai tevékenység során érzékelt önmagunkra vonatkozó információkból épül. A modellben (ld. 1. ábra) az identitást az elhivatottság és a nézetek határolják.



1. ábra Korthagen (2004) hagymahéj-modellje

A nézet fogalma Korthagen (2004) szerint a kognitív pszichológia talaján áll, Stéger (2015) szerint a tanulás konstruktív megközelítésén alapul. Korthagen (2004) szerint a nézetek az 1980-as évektől kapott számottevő figyelmet a nemzetközi szakirodalomban. A hazai értelmezések alapját Falus (2001a, 2001b, 2007) teremtette meg; sokértelmű gyűjtőfogalom, mely a különböző szakirodalomban személyes elméletek, implicit elméletek, tanításra vonatkozó képzetek, tanításra vonatkozó perspektívák, nézetrendszerek, személyes gyakorlati elméletek, tanári stratégiai tudás, gyakorlati tudás, képzetek, álláspontok, orientációk, eszmék (Falus, 2001a) elnevezéssel illetett tudati konstrukció hazai térben meghonosodott elnevezése. Kálmán (2009) a tudásrendszeren belül a fogalomtól megkülönböztetve tárgyalja, legfőbb

vonásai, hogy kevésbé koherensek, kevésbé stabilak és tudatosak, mint a fogalmak, irányító, értékelő rendszerként és szűrőként is működnek. Korthagen (2004, 2009) olvasatában a nézetek inkább a hagymahéj cselekvést irányító oldalához tartoznak a kompetenciákkal együtt, míg az identitás és a hivatás rétege a tanári személyiség belső magjához tartoznak. A nézetek és az identitás közötti határvonal a szakirodalomban néha elmosódik: Korthagen (2004) például önmagunkról alkotott nézeteknek is nevezi az identitást, Stéger (2015) a nézetek témakörei között sorolja fel a pedagógussal magával kapcsolatos nézeteket. Köcséné nézetkutatásai (2007, 2009a, 2013) szintén e határvonalon állnak.

A legbelső, hivatás szint (mission) nehezen hozzáférhető, ugyanakkor meghatározó: egzisztenciánk, létezésünk tudata, nagyobb kapcsolatrendszerekbe – a családtól az emberiségig – való tartozásunk érzése, a létértelmezés szintje. Korthagen (2004) magértéknek nevezi a személyiség magjához kapcsolható alapvető értékeinket, konkrétan a pozitív pszichológiából ismert Seligman-féle erények és erősségek modellt említi, mint az emberi magértékek rendszerezett példáját, melyek a bölcsesség és tudás, a bátorság, a szeretet és emberiség, az igazságosság, a mértékletesség és a spritualitás vagy transzcendencia (Seligman, 2004). Hazánkban Holecz és Molnár (2014) vizsgálta tanárok körében a jóllétet és a hivatást mint örömforrást a Seligman-modell alkalmazásával. Korthagen (2004) a magértékek felismerését, kifejlődésének segítségét tartja a tanárképzés egyik lehetséges beavatkozási pontjának. Korthagen feltételezi, hogy a modell minél belsőbb rétegével tudunk dolgozni, annál nagyobb hatókörű változásokat tudunk elindítani, a hatás rétegről rétegre halad, és reciprok irányú is lehet. A szinteket jellemzik azok a kérdések és példák, amelyeket az egyes hagymahéjakhoz megfogalmaz (Korthagen, 2009).

A 3. táblázatban a szintekhez tartozó kérdéseket és példákat gyűjtöttem ki:

*3. táblázat A tanárszemélyiség rétegei, a hozzájuk tartozó kérdésekkel és példákkal Korthagen és Vasalos (2005)*

Szintek	Kérdések	Példák
Környezet	Mivel találkozom? Mivel küzdök?	Mivel adott tanítvány, osztálytermi helyzet, tanterv, az iskola kultúrájának implicit és explicit normái, az egész politikai küzdőtér
Viselkedés	Mit teszek?	hatásos vagy kevésbé hatásos viselkedés a környezettel kapcsolatban
Kompetenciák	Miben vagyok kompetens?	képességek, tudás, attitűdök, hiányok felismerése tanulási folyamatot indíthat meg
Nézetek	Mit hiszek?	adott szituációval kapcsolatos feltételezések
Identitás	Ki vagyok én a munkámban? Milyen tanárrá akarok válni?	professzionális szerepek értelmezése

Hivatás	Mi inspirál engem? Milyen nagyobb entitással érzem magam összekötve? Miért akarok tanár lenni? Milyen ideálok állnak a munkám mögött? Milyen személyes elhivatottságot érzek a világ felől? Mi ad értelmet és jelentőséget az életnek és a munkának?	inspirációs forrás, vezeti a tanulást, mindig szerepet játszik a tanításban és tanulásban, többnyire expliciten kezeljük a képzésben
---------	--	--

### 2.4.3 Érzelmek és identitás

Az identitás témánk szempontjából egyik legizgalmasabb kérdése az érzelmekkel való kapcsolata. A szakirodalom már a nézetek esetében is a fogalmaknál erőteljesebb affektív tartalmat feltételez. Kálmán (2009) a nézeteket a *tudásrendszer* mint ernyőfogalom részeként, de a *fogalmaktól (concept)* megkülönböztetve tárgyalja. A nézetek fő jellemzői: (1) Tartalmi szempontból *a kognitív mellett affektív elemeket is tartalmaznak*, van értéktartalmuk és *személyes elköteleződések* is alakulhatnak. (2) A bizonyosságszerzés módja szerint a nézetek *igaznak vélt feltételezések, amelyek nem igénylik a tudományos alátámasztást, nem logikusan szervezettek*. (3) Felépítésükben az adott területet meghatározó, széles körben használható értelmezési keretet adnak, miközben a *belső konzisztenciájuk nem feltétel*. (4) Működési módjukban ítélezésünk alapját képezik, irányító és értékelő rendszerként is funkcionálnak. (5) Stabilabbak, mint a fogalmak és nehezebben változnak, alakulásukban, a hétköznapi tapasztalatok fontos szerepet játszanak, és gyakorlati tevékenység által formálódnak. (6) Befolyásoló rendszereik elsősorban kultúrák, szubkultúrák és közösségi tevékenységek (40.). A nézetrendszer tehát *affektívebb konstrukció, mint a fogalom*. Az identitás esetében ez az *affektív tartalom még erőteljesebbnek* mutatkozik.

A szakirodalom az identitás és az érzelmek között összetett és szoros kapcsolatot feltételez. Pataki (2004) szerint az identitás és élményszerű alapját képező azonosulások szembeszökően telítve vannak indulati feszültségekkel, érzelemvezérelte és érzelmi színezetű aktusokkal, hovatartozásunk hideg tudását átfűti az érzelmek minősége és intenzitása. Szilágyi Klára (2011) a pályalélektani kutatások eredményeire támaszkodva felhívja a figyelmet arra, hogy a munkatevékenységet befolyásoló érzelmek sokkal szorosabb kapcsolatban állnak a személyes célokkal és értékekkel, mint azt általában feltételezzük. A célok és értékek „megtalálása a munkában fontos örömforrássá válhat, ami a jóllét alapja. Hermans (2013) színházi metaforájában az egymással kapcsolatban álló én-pozíciók nem semlegesek, különböző érzelmek hatják át az egymásnak küldött üzeneteket. Korthagen és Verkuyl (2002)



felhívja rá a figyelmet, hogy a tanárok *változási folyamataiban* az érzések és emóciók lényegi szerepet játszanak. A tanárképzés egyik legnagyobb problémájának éppen azt látja, hogy ezt az érzelmi aspektust nem veszik figyelembe a technikai-rationális folyamatban, miközben a képződő tanárok számtalan érzelemmel kell, hogy megküzdjenek gyakorlatuk során.

Az identitás és az érzelmek közötti egyik legfontosabb kapocs a reflektivitás. Köcséné (2009b) szerint a tanári identitás fő jellemzői közé az önreflektivitás, a tudatosság és az érzelmi-indulati színezettség tartozik. Korthagen és Vasalos (2005) hangsúlyozzák, hogy a tanárképzés során a emberi viselkedés affektív aspektusa figyelmet kell, hogy kapjon, amit elősegíthet a magrétegekre, azaz a küldetésre és identitásra irányuló reflexió. Szerintük ez az, ami képes bevonni az őszinteséget érzelmi szinten is (v.ö. 2.4.1 fejezet: Az én értelmezésének nehézségei). Nagy József (1994) az éntudat és a pedagógia kapcsolatát részletesen elemző cikke az éntudat egyik összetevőjének tartja az *érzelmi éntudatot*, melyet úgy határoz meg, mint önmagunk érzelmi életének ismerete és önminősítése.

Beauchamp és Thomas (2009) áttekintő tanulmánya szerint az érzelmek legfontosabb funkciói az identitásban: (1) az érzelem formálja az identitást (2) az érzelmeken keresztül ki is fejeződik az identitás (3) kölcsönhatásban állnak a hivatással, megváltoztathatják a tanár hivatásról való elképzelését, ami visszahat a tanár érzelmeire. Az érzelmek változásban betöltött szerepét több tanulmány is hangsúlyozza: Kelchtermans (2009) szerint például az érzelmi kötelek átgondolásra készítik a tanárt. Schutz, Cross, Hong és Osbon (2007) szerint az érzelmek és az identitás elválaszthatatlanul összekötődnek, folyamatos, többirányú folyamatban. Ha például egy tanár kellemetlenül érzi magát, akkor ez hat identitására és ezen keresztül megváltoztathatja nézeteit is, sőt akár új nézeteket is generálhat, vagy más nézetek gyengüléséhez, eltűnéséhez vezethet. Az érzelmeknek egyfajta energetizáló, ösztönző, cselekvésre készítető hatást is tulajdonít, amelynek hiányában a nézet nem aktiválódik, így az érzelmek a nézeteket motiváló tényezői is lehetnek. A negatív érzelmek akár a tanári identitás elvesztéséhez is vezethetnek.

#### **2.4.4 A tanárkép, a szakmai önkép és az identitásjellemzők értelmezése**

Korthagen 2004-es modelljében még *énfogalomról* beszél, de emellett azonban megjelenik már az *önkép* kifejezés is, amely nagyobb teret enged az affektív megközelítésnek. „Ez a praktikus tudás gyakran kép formájában mutatkozik meg [...] nem csak vizuális képek vagy kognitív aspektusok vonódnak itt be, hanem érzelmi, akarati és viselkedési aspektusok is.” (81.). Korthagen (2011) később még pontosítja a kép és az érzelmek közötti összefüggést: a kép vagy Gestalt dinamikus, folyamatosan változó képződmény, az itt-és-most adott szituáció

összetett érzékelése, melyben mentális képek, gondolatok, érzések, szükségletek, értékek és viselkedési hajlamok is jelen vannak; egyfajta holisztikus nézőpontot képeznek.

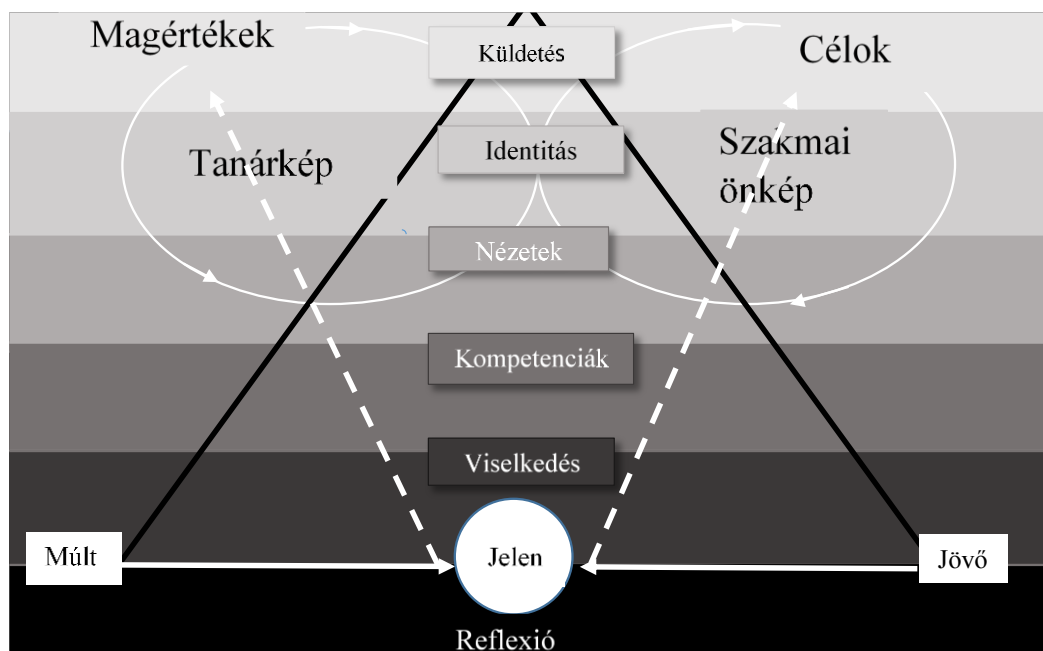
A gyakorlati tudással kapcsolatban Wubbels (1992) is felhívja a figyelmet, hogy az „lényegében képzetalapú, amelyet a jobb agyfélteke dolgoz fel, szemben a bal agyfélteke által feldolgozott, nyelvi-logikai alapú tudással.” (idézi Falus, 2001a, 21.). A nézetek egyik kedvelt kutatási módszere a metaforaelemzés, amelynek sajátossága, hogy épp az érzelmekkel is átszőtt, képi-vizuális formában megragadható rétegeket célozza meg a verbális-rationális, fogalmi szinten is megragadható tartalmakon túl (Vámos, 2001, 2003). A kép természetesen az irodalomból közismert szóképet vagy mentális képet is jelenthet. A metaforák érzelmi töltésének identitásban betöltött szerepét Beauchamp és Thomas (2009) elemzi. Szerintük a mentális kép az, ami az identitást összekapcsolja a történetmeséléssel, a narratívával. A mentális kép olyan fogalmi keretet jelent, mely a kognitív vonások mellett az affektív, kevésbé tudatos jellemzők értelmezésére is lehetőséget ad.

A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban a kép kifejezés használata gyakori: a szakemberképet (Hercz, 2005), a gyermekképet (Golnhofer & Szabolcs, 2005), az önképet (Köcséné, 2007) is vizsgálják; azonban ritkán határozzák meg e fogalom értelmét. A szakmakép illetve szakmai énkép meghatározása Hercz Máriánál (2005, 157.) a kognitív pedagógia talaján áll: „*Szakmai énképen* értjük azokat a jellemzőket, amelyek a pedagógusokat, mint egyéneket jellemzik: saját célrendszer, helyzetükről, eredményességükről, elégedettségükről alkotott kép. A *szakember-kép* fogalmába azokat az elemeket soroljuk, melyek a pedagógust, mint szakembert jellemzik, például szakmai kérdésekről való gondolkodása, nézetei, pedagógiai tudása.” A kognitív és affektív tartalmak szoros kapcsolatát a magyar nyelv képzet kifejezése tükrözi. Az értelmező szótár szerint a képzet „A külvilág tárgyainak, jelenségeinek hatására keletkezett, újra felidézhető, szemléletes tudattartalom; a dolgok képe, nyoma a tudatban; emlékkép.” (Bárczi & Ország, 1959/1962).

A tanárképet és a szakmai önképet a fenti gondolatmenet fényében a következőképpen határozom meg: *Tanárkép* alatt azoknak a képzeteknek, mentális képeknek a rendszerét értem, amelynek alapját tanulói tapasztalat során alkotja meg a tanár. A tanár szerepéről, a tanár által képviselt értékekről, célokról ad átfogó képet, melyek a tanár jellemzőiben öltének testet a gyakorlati tudás szintjén. A *szakmai önkép* forrása a saját tanári tapasztalat, a saját szerepéről, az általa képviselt értékekről és célokról alkotott képzetek, mentális képek összessége.

A tanárkép inkább elvárásokat testesít meg a tanárra vonatkozóan, míg a szakmai önkép az önmagáról való tudást. A tanárkép az emlékezet egy mélyebb rétegét érinti, mivel a gyermekkori tapasztalatokra támaszkodik, de folyamatosan alakul is, hiszen a továbbképzések,

vagy a kollégákról alkotott kép is alakítja. A szakmai önkép a tanárrá válás folyamatában kezd kialakulni, és alakulása végig kíséri a pályát. A tanárkép és szakmai önkép képzetrendszerei részben tudatos, explicit tudást tartalmaznak, mely a nézetek formájában ölt testet. A nem tudatosított képzet, a tanár implicit tudása is hat, ami elsősorban a tanár érzelmeiben manifesztálódik. Az explicit és implicit tudás között a reflexió teremt kapcsolatot, amely során a tanár tudatosítja, feldolgozza, sűríti primer tapasztalatait, keresi értelmüket, összekapcsolja már létező képzeteivel. A tanárkép és a szakmai önkép dinamikusan szerveződő, változó egységet alkot, ahol a kapcsolatot a tapasztalatokra és önmagára való állandó reflektálás teremti meg. A tanár tehát a tanárkép régebbi tapasztalati rétegét is állandóan újra értelmezi. A tanárkép és a szakmai önkép részei az identitásnak, amely épp a tudatosító, sűritő, értelmet kereső éntevékenységben manifesztálódik. A tanárkép és a szakmai önkép hatnak egymásra, de nem fedik egymást, az ebből adódó feszültségek is részét képezik az identitás alakulásának. A tanári önkép, szakmakép és identitás értelmezését a 2. ábra foglalja össze.



2. ábra A tanárkép, szakmai önkép és az identitás kapcsolatának összefoglalása

A narratív történetmesélés szintjén a tanárkép és önkép gyakran jellemzések formájában ölt testet. Amikor a tanár ábrázolja azokat a mintákat, amelyek tanárrá válása útján befolyásolták, megnevezi azokat a tulajdonságokat, képességeket, vonásokat, viselkedési tendenciákat, attitűdöket, amelyek hatást gyakoroltak rá. Köcséné (2007) ezeket nevezi a tanárkép meghatározó kategóriáinak, Dombi (2004) pedig a kötődést meghatározó értékeként utal rájuk. Kutatásomban ezeket identitásjellemezőknek nevezem, hiszen ezek mentén fejeződik

ki a tanár identitása. Összefoglalva az eddigieket, identitásjellemzők alatt tehát azokat a tulajdonságokat, képességeket, vonásokat, viselkedési tendenciákat, kompetenciákat, nézeteket, attitűdöket értem, amelyeket a szerzők az identitásuk mintájául szolgáló személyeknél, illetve önjellemzésük során kiemelnek, ábrázolnak.

## 2.5 Tanárok érzelmei

### 2.5.1 A tanárok érzelmeit kutató nemzetközi trend

A tanárok érzelmeit értelmező koncepcionális keret megfogalmazása viszonylag új fejlemény a neveléstudományban. Az érzelmelek jelentőségét hangsúlyozó affektív paradigma a pszichológia legdinamikusabban fejlődő területévé vált az 1980-as évektől, a neveléstudományban azonban csak lassan nyert teret (Sutton & Wheatley, 2003). Zembylas (2005a) ennek három okát említi: először is a tanulást a kutatók alapvetően kognitív tevékenységnek gondolták, másodsor az érzelmelek, különösen osztálytermi helyzetben, megfoghatatlanok és objektíven nehezen mérhetők, emellett az érzelmet sokáig nőies, feminista paradigmához tartozó „soft topic”-nak tartották.

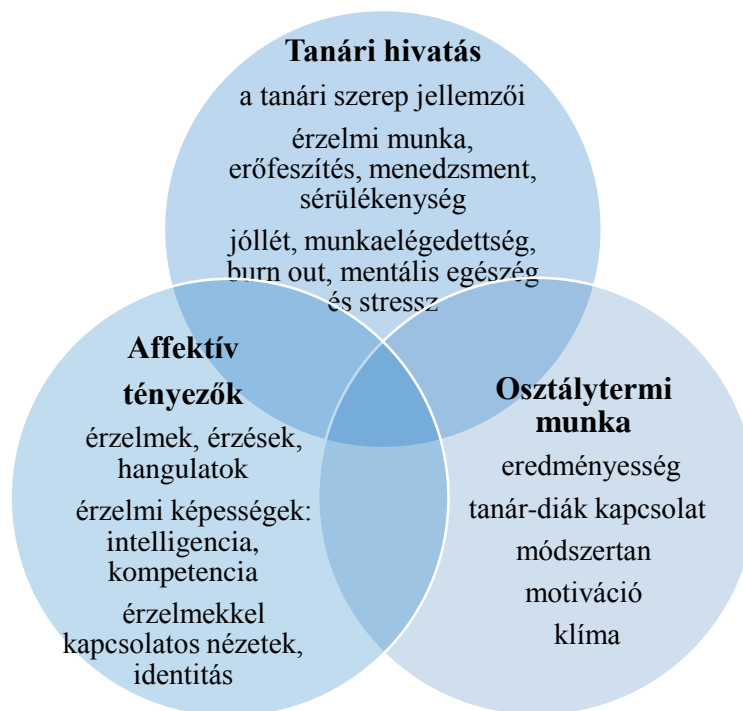
Sutton és Wheatley 2003-ban megjelent áttekintő tanulmánya jelzi a téma iránt megélnkülő érdeklődést. Cikkük egyfajta programindítás, felvállaltan az affektív paradigmát tűzik zászlajukra és annak térnyerését a neveléstudomány berkein belül. Értelmezésükben az érzelmelek pozitív szerepét és komplexitását hangsúlyozzák, és a további kutatások iránti sürgető igényt is fogalmazzák. Vizsgálják a leggyakrabban előforduló pozitív és negatív érzelmelek és lehetséges hatásukat a kognícióra, a motivációra; kiemelik az osztálytermi folyamatok vizsgálatának jelentőségét és az érzelmelek tanárrá válásban betöltött szerepét.

A tanári érzelmelek kutatásának kialakulását mintegy előkészítették a pozitív pszichológia keretén belül a jólléttel, elégedettséggel és mentális egészséggel illetve kiégéssel kapcsolatos kutatások. Rosiek és Baghetto (2009) kiemeli az antropológia, a filozófia és a szociológia felől érkező impulzusok szerepét a tanulási folyamat affektív dimenzióinak felfedezésében. Alapvetőek Andy Hargreaves szociológus kutatásai, aki a 90-es évek végén az oktatáspolitikai változások fényében vizsgálta a tanárok érzelmeit. Hargreaves (1998, 2000, 2001) a tanári érzelmelek visszahelyezendő az őket megillető szerepbe, így érvel: *„A jó tanítás tele van pozitív érzelmelekkel. Nem csupán attól függ, hogy az ember tudja-e az anyagot, hatékony-e, megvannak-e a megfelelő kompetenciái, vagy megtanulta-e az összes jó technikát. A jó tanár nem csupán megfelelően olajozott gépezet. Érzelmekkel teli, lelkes lény, aki összekapcsolódik tanítványaival; munkáját és az osztályt élvezetes élményekkel, kreativitással, kihívásokkal és*

*örömmel tölti meg.*” (Hargreaves, 1998, 835.). Alaptételei szerint (1) a tanítás érzelmi gyakorlat, (2) a tanítás és tanulás érzelmi megértést von maga után, (3) a tanítás az érzelmi munka egy fajtája, és (4) a tanári érzelmek elválaszthatatlanok a tanár morális céljaitól és attól a képességtől, hogy ezeket a célokat elérje. A fenti tételeket a későbbi szakirodalom újra és újra visszhangozza. Kutatásom 4. problémakörét, mely a tanári érzelmi munkáját helyezi a középpontba, Hargreaves (1998) eredményei inspirálták.

A szociális-konstruktivista nézőpont is teret kapott a tanárok érzelmeivel foglalkozó kutatásokban. Figyelemre méltó ebből a szempontból Schutz (2014) áttekintése. Hangsúlyozza, hogy a tanári érzelmekről való gondolkodás olyan konstrukció, mely szorosan kapcsolódik ahhoz a történelmi-társadalmi realitáshoz, melyben élünk, amelyet értékelünk, s ez a világlátás meghatározza azokat a kutatási kérdéseket, amelyeket felteszünk. A kutatásra úgy tekint, mint egy adott történelmi-szociális kontextusba feltett kérdésre vonatkozó problémamegoldó tevékenységre. Kiemeli, hogy a szociális-kulturális tényezők folyamatosan változó nyitott ökológiai rendszerek, a vizsgált jelenségek erőteljesen függenek a változó kontextustól, a tanár környezetétől.

Egy korábbi kutatásban (Mesterházy, 2018) vizsgáltam, hogy a nemzetközi szakirodalomban melyek azok a kutatási területek és elemzési szempontok, melyek a tanári érzelmekkel kapcsolatban állnak. A nemzetközi kutatások vizsgálata alapján a tanárok érzelmeivel a (1) tanári hivatásra vonatkozó, az (2) osztálytermi és (3) az affektív vagy érzelmi tényezőket középpontba helyező kutatások foglalkoznak. A 3. ábra mutatja, milyen elemzési szempontokat találtam az egyes területekhez kapcsolódóan.



3. ábra: A tanárok érzelmeihez kapcsolódó legfontosabb kutatási keretek rendszere

## 2.5.2 Hazai kutatások a tanári érzelmekről

Az affektív kutatások egyre nagyobb teret kapnak a hazai neveléstudományban is. Józsa és Fejes (2012) foglalta össze a hazai kutatások eredményeit a tanulási motiváció, az iskolához kapcsolódó érzelmek, az attitűd-, az áramlatélmény- és klímakutatások területén. A tanulással kapcsolatos érzelmekre vonatkozóan szerintük *“a hazai kutatások csak kezdeti lépéseket tettek”* (385.) Korábbi kutatás során szisztematikusan tártam fel a tanárok érzelmeire vonatkozó hazai szakirodalmat 2003-tól 2016-ig (Mesterházy, 2018). Kutatásom legfontosabb eredményeit emelem csak ki.

Hazai térben a tanárok érzelmeire közvetlenül irányuló kutatás nagyon kevés. A 4. táblázat mutatja, hogy a Matarka adatbázisban az érzelmekkel kapcsolatos leggyakoribb kulcsszavak beírásával összesen kilenc empirikus és hat olyan elméleti tanulmányt találtam, melyek címükben is utalnak valamilyen érzelmi tényezőre<sup>4</sup>.

4. táblázat A Matarka adatbázisban egy kulcsszavas keresés alapján a tanárok érzelmeire vonatkozó kutatások

Kulcsszó	Elméleti áttekintés	Empirikus kutatás
affektív	1 Gombos, Bányai és Varga, 2009	2 Szabadi, 2016a;

<sup>4</sup> A keresésnél részben általános kulcsszavakat (ld. táblázat) részben azokat a konkrét érzelmet jelentő szavakat használtam, melyek Frenzel (2014) áttekintő kutatása alapján a leggyakrabban előforduló tanári érzemek.

	<i>Kissné Gombos, 2009</i>		
érzelem	5	<i>Réthyné, 2015; Bredács, 2009; Reindhardt, 2009; Zsolnai és Kasik, 2007; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015</i>	4 <i>Szabadi, 2016b; Séllei, 2016; Mesterházy és Vámos, 2016; Pauwlik és Margitics, 2008</i>
emóció	0	-	0 -
öröm	0	-	0 -
boldogság	0	-	0 -
elégedettség	0	-	1 <i>Harangi, 2004</i>
büszkeség	0	-	0 -
félelem	0	-	0 -
szorongás	0	-	0 -
stressz	0	-	2 <i>Szelezsánné, 2016; Salaveczi és Neculai, 2006</i>
harag (düh)	0	-	0 -
szégyen	0	-	0 -
unalom	0	-	0

Megállapítható, hogy az elmúlt évtizedben inkább a tanulói érzelmek oldaláról történtek vizsgálatok (például Rapos, 2003, Tókos, 2009). Emellett a tanárok jóllétére és elégedettségére, eredményességére, kiégésére, a tanári érzelmek motiválásban és tanár-diák kapcsolatban betöltött szerepére vonatkozóan vannak adatok. Megfigyelhető sajátosság, hogy inkább elméleti jellegű tanulmányok jelentek meg a témában, elsősorban a pozitív pszichológia felől érkeznek impulzusok a pedagógia világa felé és sürgetik az érzelmek jelentőségének felismerését (Oláh, 2004; Pléh, 2004; Reinhardt, 2009). Réthy Endréné (2015) tanuló tanárok körében végzett vizsgálatot elégedettségük, jóllétük, boldogságuk tekintetében. A tanulmánykötetben egy teljes fejezetet szentel a pozitív érzelmek és légkör tanulóra és tanulásra tett hatásának. Elemzi az iskolai jóllét összetevőit, javaslatokat fogalmaz meg arra nézve, hogy válhatna az iskola örömforrássá, amiben fontos szerepet tulajdonít a tanár reflektivitásának, toleranciájának, empátiájának, motiváltságának. Kiemeli, hogy a tanár emocionális állapotának hatása a tanulókra mindmáig nem került a vizsgálatok fókuszába annak ellenére sem, hogy a szülők és kortársak mellett ez a legerősebb érzelmi kötelék. Holecz Anita (2015) és munkatársai számos vizsgálatot végeztek 2000-től napjainkig, ahol a pedagógusok és pedagógusjelöltek személyiségének állandó és változó tényezőit, továbbá a stressz, megküzdés és kiégés jellemzőit, és a pályamotivációt vizsgálták kisebb mintán.

Az utóbbi egy-két évben jelent meg olyan kutatás, melyek az oktatáspolitikai változások, reformok érzelmi hátterét kívánja feltárni (Séllei, 2016). Az érzelmi kompetenciák témakörével a magyar neveléstudományban elsősorban a Szegedi Tudományegyetemen Zsolnai Anikó által vezetett Szociális Kompetencia Kutatócsoport publikációi foglalkoznak. Alapos áttekintő

tanulmányaik feltárják az érzelmi és szociális képességek összefüggéseit, az értelmezések, modellek fejlődését a szociális kompetencia keretében (Zsolnai & Kasik, 2007; Zsolnai 2015), emellett az érzelmek vizsgálata több programjukban is megjelenik<sup>5</sup>, a szociális és érzelmi tanulás (Social and Emotional Learning) szakirodalmának bemutatásával a program implementációja felé fontos, ösztönző lépést tettek (Zsolnai, Rácz & Rácz, 2015). Döntően tanulóira fókuszáló vizsgálataikban a szülők mellett a pedagógusok is szerepelnek adatszolgáltatóként, a pedagógusok és a szülők megítélésének különbségét is elemzik (Kasik, 2015). Több publikációjukban is foglalkoznak a pedagógusok szociális kompetenciáival (Tóth & Kasik, 2010). Szabadi Magdolna (2016a, 2016b) tanulmányai jelzik, hogy az érzelmi képességek vizsgálata a tanárok kompetenciájának témaköre felé is kezd kiterjedni. Az általa fejlesztett és kipróbált mérőeszköz a nemzetközi szakirodalom egyik leggyakrabban használt modelljére, az úgynevezett affektív-szociális modellre épül. Találtam néhány érzelmi intelligenciára vonatkozó vizsgálatot is (Pauwlik & Margitics, 2008; Baracsi, 2013), ezek azonban szétszórva és különböző modellekhez kapcsolódva jelennek meg. Az érzelmekkel kapcsolatos nézetek feltárására tett kísérletet Mesterházy és Vámos (2016) esettanulmánya. A kutatás célja többek között az érzelmekkel kapcsolatos nézetek vizsgálatára alkalmas kvalitatív és kvantitatív eszközök kipróbálása volt, az érzelmek átélését, küldését, fogadását, tudatos kommunikálását, a negatív érzelmekkel való megküzdést, az empátiát és az érzelmi önhatékonyságot is vizsgálták. Az áttekintett nézetkutatások közül még Tóth Edit (2011, 2015) foglalkozik témánkat érintő területtel, a rendszerszintű mérések tanítási folyamatra gyakorolt hatásával.

A magyar nyelvű szakirodalom vizsgálatakor az a benyomás alakult ki bennem, hogy a hazai térben hasonló helyzetet találunk, mint ami Sutton és Whetley (2003) tanulmányának megjelenése idején jellemezte az angol nyelvű neveléstudományi életet. Az elmúlt évtizedben az affektív tudományok a neveléstudomány területén is megalapozták azt a szemléleti változást, amely lehetővé teszi a tanári érzelmek jelentőségének felismerését, az oktatásban lezajlott változások pedig felszínre hozták azokat a problémákat, amelyek megválaszolásához szükség van a tanári érzelmek behatóbb tanulmányozására. A tanárszerep értelmezésével kapcsolatos változások, a narratív kutatások megjelenése, a különböző kutatási keretekben elszórtan fellelhető adatok mennyisége, az affektív területek iránti érdeklődés növekedése, a tanárképzési gyakorlat változása, a tanári reflexió fontosságának felismerése mind kapcsolódási pontjai

---

<sup>5</sup> A SEL programhoz kapcsolódóan végeznek összehasonlító vizsgálatokat a szakképzés területén, emellett a szociális kompetencián belül vizsgálják érzelmi összetevők kapcsolatát, fejlettségét és fejlődését.



lehetnek a jövőbeni, érzelmekre fókuszáló kutatásoknak. Kutatásommal ennek az új iránynak a térnyerését is szeretném elősegíteni.

### 2.5.3 Érzelem, érzés, hangulat, attitűd, affektív stílus a tanári munkában

Shuman és Scherer (2014) az érzelem, a hangulat, attitűd, érzés és érzet fogalmakat a jelenségek (1) időbeli lefutása és (2) összetevői közötti viszony alapján határozza meg. Az *érzelmet* elsősorban az különbözteti meg a *hangulattól*, hogy időben viszonylag rövid lefutású jelenség, amelynek kiváltó oka a környezetben megtalálható és azonosítható. A hangulatok oka ezzel szemben gyakran tisztázhatatlan. Az *attitűd* az időben szintén sokkal tartósabb jelenség az érzelemnél, kognitív komponense egy nézet, mely az attitűd tárgyára vonatkozik. Az attitűd általában csak a valencia szintjén közelít a tárgyhöz, míg az érzés sokkal differenciáltabb, komplexebb tartalmú. Emellett az érzelem sokkal közvetlenebb kapcsolatban áll a viselkedés szabályozásával, mint az attitűd. Az érzelem és az érzet elsősorban szemantikai alapon különíthető el: míg az érzet lehet csak testi jelenség (éhség, szomjúság), addig az érzelem minden esetben mentális állapotot is jelöl (Johnson-laird & Oatley, 1989). Az érzés (feeling) és érzelem (emotion) elkülönítése nem egyszerű, itt már kulturális-lingvisztikai rétegek is szerepet játszanak, például a magyar érzelem kifejezés eredete egy más jelentéstartományra utal, mint az angol emotion (Bányai, 2014). Az érzelem a legtöbb értelmezés szerint tágabb, általánosabb értelmű kategória, mint az érzés (feeling), mely az adott szituációban belsőleg lejátszódó konkrét folyamatra utal. Wierzbicka (2004) felveti, hogy a feeling sokkal pontosabban kifejezi az érzelemkutatások valódi tartalmát, azonban az emotion szó objektívebbnek, tudományosabbnak tűnik, ezért használják szélesebb körben. Shuman és Scherer (2014) szerint a gyakorlati kutatás során az érzelmi világ felsorolt árnyalatait gyakran lehetetlen megkülönböztetni.

Oatley és Jenkins (2001) megállapítják, hogy az érzelmek a személyiség részeként is megjelennek, mint állandó vonások. Az *affektív stílus* a személyiség állandósult, integrálódott vonását jelenti, amely már nem egyszerűen a rövid lefutású érzelmet, hanem az arra való hajlamot, diszpozíciót jelenti (Bányai & Varga, 2014). Revelle és Scherer (2009) érzelmek és személyiség kapcsolatát tárgyaló cikkének munkadefiníciója szerint: a személyiség az affektus, a viselkedés, a kogníció és a vágyak (célok) térben és időben összefüggő mintázata. A személyiség úgy viszonyul az érzelmekhez, mint egy adott földrajzi terület klímája az időjáráshoz. A személyiség az az összefüggérendszer, amit mint háttér, elvárást, elképzelést érzékelünk, az érzés az, amit tapasztalunk és megfigyelhetünk. Revelle és Scherer (2009) kutatásai alapján számos esetben egyértelmű összefüggés található az állandó érzelmi jellemző

és a konkrét esetben megjelenő érzelmek között, eredményeik alátámasztották, hogy egyes individuumok hajlamosabbak lehetnek bizonyos érzelmek átélésére, mint mások, különösen igaz ez a harag és a szorongás valamint a pozitív-negatív diszpozíció esetében. A hétköznapi gondolkodásban tehát számos érzelmek jelenhet meg személyiségvonásként ábrázolva. Az, hogy egyik ember a másik érzelmek kifejezésének milyen jelentést tulajdonít, számos tényezőtől függ, például a személy nézeteitől az adott érzelméről és annak okáról. Saarni (1999) szerint, amikor egyfajta ismétlődő érzelmi élményünk van egy másik személlyel kapcsolatban, akkor azt a másik személyiség részének tekintjük.

A tanárok által átélt érzelmek gyakoriságáról Frenzel 2014-es áttekintése ad legrészletesebben képet. A diszkrét érzelmek gyakoriságának megállapításánál a narratív tanulmányokban a beszámolást tekintette adatnak, az osztálytermi kutatásokban pedig az előfordulást vette alapul. Az öröm és a büszkeség a két leggyakrabban említett érzelmek. Ezt követik a negatív érzelmek: a harag, a szorongás, a szégyen és a büntudat. A szorongás különösen a fiatal tanárok körében gyakori. Az unalom, bár igen ritkán vizsgált érzelmek a tanárok körében, de néhány vizsgálat alapján feltételezhetően jelentős mértékben jelen van. Említi még a sajnálatot, amely a társas érzelmek közé tartozik.

Sutton és Wheatley (2003) korábbi tanulmánya a leggyakrabban vizsgált pozitív és negatív érzelmeket mutatja be. A pozitív érzelmek között első helyen emeli ki a szeretetet és a gondoskodást, amelynek fontosságát a tanításban számos kutatás bizonyítja. Mindkét szerző említi, hogy a tanárok gyakran nem csak saját, hanem tanítványaik munkája miatt is örömet vagy büszkeséget élnek át. A negatív érzelmek közül Sutton és Wheatley (2003) a haragot, a frusztrációt és a szégyent emeli ki. Korábban végzett feltáró jellegű esettanulmányunk során (Mesterházy & Vámos, 2016) hasonló eredményeket állapítottunk meg. A pozitív érzelmeknél a legtöbb adatot a büszkeségről, az örömről és a szeretetről találtuk. A negatív érzelmek közül a leggyakoribb a szorongás, a harag és a félelem, előfordult továbbá a szomorúság és a szégyen. Kutatásunk során nagyszámú és változatos adatot találtunk, emellett fontos megfigyelés volt, hogy a tanárok erős, intenzív érzelmekről is beszámoltak. Erről képet adhat például 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!" (Mesterházy & Vámos, 2016). A kutatásban az érzelmek átélésére vonatkozó kérdőív kérdések között az érzelmi terhelés és intenzitás magas értékeket kapott.

## 2.5.4 A tanár érzelmi kompetenciái

Az érzelmi kompetencia kutatások történetileg a szociális kompetencia kutatásából nőttek ki (Zsolnai, 2015; Kasik, 2010, 2015), és inkább társas-viselkedési perspektívából tekintenek az érzelmekre. Vaida és Opre (2014) több teoretikus megfontolást számba véve az érzelmi intelligencia és kompetencia közötti különbséget főleg abban látja, hogy az érzelmi intelligencia inkább velünk született faktorokat tartalmaz, míg a kompetencia inkább tanulható. Kun (2011) elméleti kutatásai is ezt támasztják alá. Nagy József (2010) szerint ugyanakkor a kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: (2) a motívumrendszer és (3) a tudásrendszer, valamint (4) az öröklött és (5) a tanult komponensek. Nagy értelmezésének megfelelően tehát tanult és öröklött elemek is tekinthetők a személyiség kompetenciájának.

Az érzelmi kompetencia esetében legtöbb empirikus vizsgálat alapját ma két modell képezi (Kasik, 2010). Saarni (1999) abban látja saját modelljét különbözni az érzelmi intelligenciától, hogy az etikai-morális értékekkel és az identitással is számol, míg Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az érzelmi értés, kommunikáció és élmény dinamikájának fontosságát hangsúlyozza. Saarni (1999) szerint az érzelmi képességek komplex rendszere elválaszthatatlan a szociális kompetenciától. Emberi kapcsolatokban való működésünk és önmeghatározási folyamatok során alakítjuk ki. Szociális konstruktivista fejlődésmodelljében az érzelmi kompetencia abból a személyes társadalmi-kulturális kontextusból nyeri értelmezését, amelyben felnövünk. Az érzelmi kompetencia szerinte 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 *ön szabályozó 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 kompetencia modell 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, folyamattírányultság, temperamentum – hatnak a képességekre. Az érzelmi kompetenciát a szociális interakciók változó irányú és intenzitású szelében mozgó szélkerékhez hasonlítják.

A nevelés területén talán legnagyobb hatású érzelmi-szociális modellt a CASEL keretében dolgozták ki. A CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) a pedagógia terén folytat kutatásokat, továbbá dolgoz ki gyakorlati programokat a magas színvonalú érzelmi és szociális tanulás megvalósítása és támogatása érdekében. A modell a definíció szerint érzelmi, szociális és kognitív képességek együttesét írja le, fontosabb területei: én-tudatosság, én-menedzselés, felelős döntéshozás, kapcsolati képességek, szociális tudatosság (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). A SEL modellből kiindulva és szakirodalmi áttekintésre is alapozva Jennings és Greenberg (2009) az érzelmileg és szociálisan kompetens tanárok képességeinek a következőket tartják: Saját érzelmeik, érzelmi mintázataik és tendenciáik felismerése; különböző érzelmek, például öröm, lelkesedés felkeltése és használata önmaguk és mások tanulási motivációjának megteremtése érdekében; adottságaik reális értéke, érzelmi erősségeik és gyengeségeik felismerése. Magas *szociális tudatosság*, annak ismerete, hogy hogyan befolyásolja érzelemkifejezésük másokkal való interakcióikat, mások érzelmeinek felismerése és megértése. Képesek erős és támogató kapcsolatokat építeni kölcsönös megértés és együttműködés útján, és hatékonyan megoldani konfliktushelyzeteket. Emellett kulturálisan érzékenyek, megértik, hogy másoknak eltérő lehet a perspektívájuk, és ezzel számolni tudnak a diákokkal, szülőkkel, kollégákkal való kapcsolatban. Proszociális értékekkel rendelkeznek, felelős döntéseket hoznak, melyeken belül képesek azt is mérlegelni, döntéseik hogyan hatnak önmagukra és másokra. Másokat tisztelnek, és felelősséget viselnek döntéseikért és cselekedeteikért. Tudják, hogyan irányítsák érzelmeiket és viselkedésüket, továbbá másokkal való kapcsolatukat. Viselkedésüket képesek irányítani még érzelmileg terhelt, kihívást jelentő helyzetekben is. Képesek érzelmeiket egészségesen szabályozni, ami elősegíti a pozitív kimeneteket az osztálytermi munkában, egészségük veszélyeztetése nélkül. Határozottan, de tiszteletteljesen húzzák meg a határokat, a bizonytalanságot és a kétes helyzeteket is jól viselik. Mindezen képességek rugalmas kezelése is fontos, hiszen a tanárnak állandóan alkalmazkodnia kell az osztály, az életkor és egyes gyerekek adottságaihoz. A hazai kutatások közül Baracsi (2013) vizsgálata a CASEL programban kidolgozott

kompetenciaterületekre épül. A vizsgálat során az érzelmek észleléséről, megértéséről, szabályozásáról, problémamegoldásban való használatáról és a kapcsolati képességekről gyűjtött adatokat.

Séllei Beatrix (2016) kutatásának háttérét a pedagógustársadalom érzelmi életét befolyásoló változások képezik. Az előkutatás során a változások elfogadásához, kezeléséhez szükséges képességeket térképezte fel pedagógusokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések során. A pedagógusok által kiemelt legfontosabb tényezők a kitartás, a kreativitás, az optimizmus, a nyitottság, az empátia, a tisztelet, az együttműködés, a problémamegoldás, az önérvényesítés, a hála, az önismeret, a türelem, a rugalmasság, az elfogadás, a bátorság, az alázat, a csapatmunka, a stressz kezelés, az önreflexió, a célok és a rendszerszemlélet voltak. Ezekhez való illeszkedés alapján választotta ki Bahr-On (2006) vonásalapú érzelmi intelligencia modelljét széles körben végzett vizsgálata számára. A szerző hangsúlyozza az érzelmi kompetenciák kulcsszerepét a tanári hivatásban. Kutatásának célja a magyar pedagógustársadalom érzelmi térképének felrajzolása.

Az oktatási reformok és tanári érzelmek kapcsolatának szempontja újabban megjelent a hazai gondolkodásban is (Halász, 2015; Séllei 2016). Szabadi Magdolna (2016a, 2016b) publikációi fontos előre lépést jelentenek a tanári érzelmek kutatása felé. A Halberstadt, Denhame és Dunsmore (2001) modellje alapján kifejlesztett kérdőív a szociális kompetencia érzelmi elemeinek mérésére szolgál tanár és tanító szakos hallgatók körében. A mérőeszközt az általa kidolgozott, szociális kompetencia érzelmi elemeit zeneterápiás eszközökkel fejlesztő program mérésére alkalmazta. Az eredmények egyrészt igazolták a mérőeszköz alkalmasságát, másrészt igazolták, hogy a zeneterápiás módszer pozitívan hatott a hallgatók konfliktus- és problémamegoldó készségeire, gazdagodott kreativitásuk, bővültek az alternatíváik, melyeket be is gyakoroltak, vagyis az eszköz alkalmas volt a fejlesztésre.

### **2.5.5 A tanár érzelmi munkája**

Az érzelmi munka fogalma a szociológiai kutatásokban jelent meg először. Hochschild (1983/2003) a légi utaskísérők viselkedését megfigyelve ébredt rá arra, hogy az érzelmek kezelése ma nem csak a személyes szférában fontos, hanem a közéletben is, különösen a munkavégzéssel kapcsolatban. Az érzelmi munka esetében az adott munkakör *„azt kívánja az egyéntől, hogy előidézzen és elnyomjon érzéseket annak érdekében, hogy a fenntartsa azt a külső fellépést, mely a megfelelő tudatállapotot hozza létre másokban”*. (7.). Az érzelmi munka számos szakmában különösen fontos szerepet tölt be, ilyenek például az ügyvédek, az egészségügyi dolgozók, a könyvtárosok, a szociális szférában és a médiában dolgozók, továbbá

a tanárok. Az érzelmi munka olyan érzelmi disszonanciához vezethet, mely elidegenítheti a foglalkoztatottat saját érzéseitől, önmagától, a munka ára az, hogy saját érzelmeit alárendeli, végső soron eladja a munkavállalónak. Az érzelmi munka a fentiek miatt összefüggésbe hozható a kimerüléssel és a kiégéssel is. A szakirodalom megkülönbözteti az érzelmi erőfeszítés (labour) és az érzelmi munka (work) fogalmát. Az érzelmi erőfeszítés a munkavállalótól a hivatás részeként elvárt és megfizetett magatartás, amelynek betartását kontrollálják. Az érzelmi munka szintén a hivatáshoz tartozó szerepelvárás része, de ebben az esetben az egyén független, maga dönt az érzelmei kezeléséről, a munkavállaló hivatalosan nem írja elő és nem ellenőrzi azt (Hochschild, 1983, idézi Oplatka, 2009). Zembylas (2003) szerint a tanár teljes személyiséggel vesz részt a munkájában; érzelmei nem csupán személyes szférájához tartozó szubjektív vagy pszichés élmények, hanem társadalmi és társas jelenségek, a tanár kulturális, politikai és társadalmi tényezők összhatásában konstruálja meg érzelmeit.

A tanárok érzelmeivel foglalkozó nemzetközi szakirodalomban az érzelmi munka értelmezése sokat árnyalódott, az értelmezések fókuszpontja elsősorban a külső/belső irányítottságra, illetve annak pozitív/negatív hatására irányul. Oplatka (2009) szerint az a tendencia, hogy a tanárt szolgáltatónak, a tanulót és szülőt kliensnek tekintjük, a szakma elüzletiesedéséhez vezethet. A tanári hivatás esetében az érzelmi munkát ezért autonóm, belülről vezérelt erőfeszítésének tartja, melyet elsősorban a tanár saját morális értékrendje és autentikus énje irányít. Hargreaves arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanárok számára gyakran örömteli és kívánatos tevékenység az érzelmi munka, ha közelebb viszi őket céljukhoz: *„Például egy dinamikus, vonzó órát megteremteni és fenntartani kemény érzelmi munkát, befektetést és erőfeszítést kíván.”* (2000, 814.). A szeretet összetett érzése is összefüggésbe hozható az érzelmi munkával: Oplatka (2007, idézi Chang & Davis, 2009) szerint a tanárok maguk úgy értelmezik a szeretetet, mint érzelmi munkával járó mély és erős érzést, a gondoskodás folyamatát, olyan személyes, belső diszpozíciót, melyre a tanár nem kötelezhető. Frenzel (2014) feltételezi, hogy a tanári szerephez elsősorban az az elvárás járul, hogy kellemes érzéseket fejezzen ki a tanulók felé, míg negatív érzéseit rejtse el az optimális tanulási környezet megteremtése érdekében. A negatív érzelmek bevallása nem kívánatos, ezért azokat a tanár elrejt, nem is szembesül velük, vagy nem beszél róluk. Ezt az elvárás implicit módon nyilvánul meg, melyet a tanár saját szerepértelmezése, a szülők és a kollégák elvárásai és a tanárképzések is táplálnak. Chang (2009) emellett említi, hogy a tanári hivatás sajátossága, hogy érzelmi munkájuk közben rendkívül összetett társas helyzetekhez kell alkalmazkodniuk.

Az érzelmi munka erőssége függ a befektetett figyelem minőségétől, az érzelmek változatosságától, intenzitásástól és időbeni tartósságától. Ez alapján a tanári szakma, mint

segítő foglalkozás intenzív érzelmi munkát igényel (Kovács, Kovács & Hegedűs 2008). Az érzelmi munka számos érzelmi képességet érint. Magában foglalja az érzelmek kontrollját és tudatos kommunikációját, továbbá az érzelmek fogadása is erőfeszítést igényel, hiszen ennek hiányában gyakran érzelmi félreértés alakul ki a pedagógus és a tanuló között (Hargreaves, 2001). Schutz és Lee (2014) szerint a tanári identitás részeként a tanár érzelmei is kulcsszerepet játszanak a tanítás-tanulás folyamatában. A tanár érzelmei, érzelemkezelése és identitásának formálódása folyamatos, többoldalú, állandóan egymásra ható kapcsolatot képeznek a tanítás-tanulási epizódok során.

### **2.5.6 Tanári érzelmek funkciói a tanítás-tanulás folyamatában**

A *társas-kapcsolati* funkció az érzelmektől gyakorlatilag elválaszthatatlan. Fűzi (2012) a kapcsolatot magát úgy határozza meg, mint érzelmi töltést feltételező kétoldalú viszonyt. Szerinte a tanár-diák kapcsolat alapvetően aszimmetrikus természetű, jó esetben kölcsönös tiszteleten alapul. A tanulók érzelmeiket elsősorban a metakommunikáción keresztül juttatják kifejezésre, melynek értelmezése nélkülözhetetlen a jó tanár-diák kapcsolathoz. Suplicz (2012) szerint fontos, hogy a tanár a diákok jelzéseit reálisan értelmezze, a visszacsatolás pedig őszinte, gyors és reális legyen. Fűzi (2012, 2013) szerint a tanárral való kapcsolatból származó bizalom alapja a tanulói önbizalomnak is. A tantermi foglalkozások tanár által megteremthető pozitív érzelmi minőségére a párbeszéd, a melegség, a támogatás és a lelkesedés jellemző. Falus Iván (2001a) szerint a megfelelő tanulási légkört elfogadás, empátia, pozitív visszajelzések küldése és kongruencia jellemzi. Suplicz (2012) hasonlóan vélekedik, de kiemeli a szeretet és a humor jelentőségét is. Oláh Attila (2005) flow-kutatásai arra is rámutatnak, hogy az áramlatélmény tanár és diák közös teljesítménye, mely a szellemi összhang megteremtésén és a felek közötti elfogadáson alapul, a teljesítmény pozitív szignifikáns kapcsolatban áll a tanulás közben átélt áramlatélménnyel (Fűzi, 2012). A közös élmények jelentőségére Suplicz (2012) is felhívja a figyelmet. Néhány kutatás a tanár-diák kapcsolat problémáira utal. Paksi és Schmidt (2006) a tanár-diák viszony tekintetében megállapítják, hogy a magyar intézményekben a tanulók részéről kevés bizalom mutatkozik az iskolai szereplők felé, és sejthető az iskola, mint értékközvetítő közeg alacsony hatékonysága. A pedagógusi szerepvesztés okait elsősorban a mentális egészséggel kapcsolatos problémákban látják és ezeket vizsgálták.

Az *érzelemkifejezés* legfontosabb csatornáját képező metakommunikáció pedagógusokra jellemző sajátosságaival Baracsi (2010) foglalkozott. Felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok saját alkalmasságukat vagy nem tudják differenciáltan jellemezni, vagy az tényleg differenciálatlan, és feltűnő a tanulók kompetenciájában való bizonytalanságuk is. Fűzi (2012)

szerint a kapcsolatok személyesség révén mozgósíthatóak. Ennek hiányában a nevelés erejét veszítheti. A kapcsolatot a tanár kezdeményezi, de nem kényszerből, hanem munkája természetes részeként. Katona Nóra (2009) elemzi a teljes személyiségre reflektáló, szeretet- és elfogadás-szükséglet kielégítésére törekvő pedagógus jellemzőit; hangsúlyozza a pedagógus szerepét a negatív jelenségek, például szülői bántalmazás ellensúlyozásában, a kortárs kapcsolatok kialakulásának segítésében, a tanulók iskolához való pozitív kapcsolatának támogatásában; különösen a veszélyeztetett gyermekek esetében a tanár által kezdeményezett kapcsolatépítéssel, a kölcsönös bizalom megteremtésével, a nyitott kommunikációval és a segítő szándék kifejezésével.

Az érzelmek *motivációban betöltött szerepével* szintén több kutató foglalkozott. Fűzi (2012) szerint a tanórákon megélt flow-élmények, a tevékenységből nyert önjutalmazás hosszú távon fenntarthatja a motivációt és lelkesedést. Komplex kutatásának eredménye szerint a tanárok eredményessége elsősorban a tanulók és tanár közötti érzelmi-kapcsolati elemeken, és nem a tanítási módszereken múlik. A tanulók körében sikeres tanárok nem csak a tananyag átadására, hanem emberi értékek közvetítésére is törekszenek. A tanár és diák közötti jó kapcsolat a szükséges érzelmi energiát biztosítja és mozgósítja a motivációt. Józsa és Fejes (2012) áttekintése alapján feltehető, hogy a tanárral való kapcsolat leginkább a kisiskolások attitűdjében és motivációjában, különösen az iskolakezdekori játszhat fontos szerepet; később a kortársakhoz való kapcsolat jelentősége erősödik. A tanulói motiváció és attitűd negatív változásának magyarázatában a szerzők szerepet tulajdonítanak az iskolaszervezet változása miatt bekövetkező tanárváltásoknak. A tanárok motivációban, önszabályozó tanulásban betöltött szerepét elemezve Katona (2009) kiemeli a következetes, spontán, változatos és őszinte, a tanuló teljesítményét informatívan értékelő, a diák korábbi teljesítményéhez viszonyított dicséret szerepét, melynek eredménye a tanuló és tanár közötti kölcsönös tiszteletérzés kialakulása. A büntetés hatékonyságának alapja a tanuló érzelmi ragaszkodása, szeretetkapcsolata a tanárral. A tanár aktív segítséget nyújthat a tanulónak, az extrinziktól az intrinzik motivációig bejárt úton.

A *kogníció* tekintetében Suplicz (2012) élettani bizonyítékokkal is alátámasztja az érzelmek emlékezetre, figyelemre, harmonizált és szinkronizált agyi folyamatokra, információk beépülésére tett hatását. Gombos, Bányai és Varga (2009) hangsúlyozzák a hangulatok megismerő folyamatokra gyakorolt döntő hatását. A nevelést szociális befolyásolásként értelmezik, melynek alapja a szeretet vagy a félelem. A szuggesztív tanáregyéniséget, az érzelmekre is ható oktatási módszereket, például érvelést, és a szuggesztív kommunikációt emelik ki. Jámbori Szilvia (2003) az iskolai környezet, a tanár-diák kapcsolat, az osztályléggör



szerepét tanulmányozta a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. A tanár-diák kapcsolat, a tanári viselkedés referenciakeretként működik a gyermek számára, a kialakuló melegség és bizalom pedig irányadó lehet a további szociális kapcsolatok építésében; emellett elősegítheti a tanulási koncentrációt, motivációt és elköteleződést. Kovács Zsuzsa (2009) az önszabályozó tanulás egyik legfontosabb ösztönző környezeti elemének a szocio-emocionális háttérret tartja, a biztonságérzet, a bizalmon alapuló tanár-diák kapcsolat szerinte alapja a tanulás fölötti kontrollérzet megjelenésének, a tanárok ennek megteremtésére vonatkozó módszereit kutatásában vizsgálta. Fúzi (2013) meglátása szerint azok a tanítási módszerek vezetnek legjobb eredményre, melyek az érzelmeket és az érdeklődést is megragadják. Korábbi kutatása szerint a sikeres pedagógusok a tanórai terv készítése során érzelmileg is ráhangolódnak a konkrét tanulókra (Fúzi, 2007).

### **2.5.7 A tanár érzelmkezelésére ható tényezők és tanulhatóság**

A tanár érzelmkezelésére ható legfontosabb tényezőket Fried, Mansfield és Dobozy (2015) konceptualizálja. A tanárok érzelmeinek kutatása során személyen belüli (intrapersonális) és személyközi (interperszonális) tényezőket is vizsgálnak. A *személyen belüli* tényezők közé sorolható az identitás, a nézetek, az értékítéletek és a személyiség egyedi jellemvonásai. A közvetlen iskolai környezet személyközi tényezői: a családok, a tantestület, az iskolai vezetés, akik az értékítéleten és az érzelmi kultúrán keresztül befolyásolják, hogy a tanár milyen érzelmeket érez és fejez ki a tanítás-tanulás során. Kiemelten fontos a kiértékelés szerepe, mely a személyen belüli szférát összeköti a személyközivel. A kulturális, társas és politikai faktorok formálják azt a tágabb teret, mely meghatározza, hogy a tanár miért, mikor és hogyan kezeli, illetve fejezi ki érzelmeit.

Az érzelmkezelés tanulhatóságáról kevés kutatás ad képet. Ezek alapján a kezdő tanárok egyik legnagyobb problémája épp az érzelmeik kezelésének megtanulása (Bullough, 2009; Mesterházy & Vámos, 2016). Fúzi Beatrix (2015) kutatásai viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanár fejlődésében az érzelmeik igen fontos szerepet játszhatnak: vizsgálatukban háromféle fejlesztést végeztek jó, közepes és gyenge minőségű munkát végző tanárokkal. (1) kognitív elemekkel, (2) a szerepmodell átgondolásával, (3) a személyiségre, érzelmeikre is ható, egyéni módszerekkel. Az eredmények szerint a kognitív módszerek csak a jó tanárok esetében bizonyultak hatásosnak. A szerepmodellrel érintő módszerek a közepesen teljesítő tanárok teljesítményére is hatással voltak. Az érzelmi megrázkódtatással is járó, személyiség szintjéig ható módszerek bizonyultak a leghatékonyabbnak a gyengén teljesítő tanárok esetében. Evelin, Korthagen és Brekelmans (2008) vizsgálatai a kezdő tanári élményekhez kapcsolódó pszichikai

igényekről ad kutatási eredményekkel alátámasztott, meggyőző képet. A kezdő tanárok életét jellemző fázisokra az identitás időbeli dimenziójának tárgyalásakor már kitértem (ld. 2.3.4.3. fejezet).

## 2.6 Érzelmek kifejezése a nyelvben

Témám alapvető sajátossága, hogy nem kutatási célból készült írott nyelvi szövegeken vizsgálom az érzelmet. Ez a speciális nézőpont meghatározza a 2.6 fejezetben tárgyalt témák irányát, arányát és súlyát, és állandó visszatérő kérdésként vetül fel az elméleti megközelítések közötti választásnál. A nyelv és érzelmek viszonyát Barrett (2006) érzelmi paradoxonnak nevezi. Három problémát jár körül: az első, hogy az érzelmi világ és annak nyelvi kategorizációja nem azonos egymással, azaz a nyelv csak egy megközelítési lehetőség, ami által kifejezhetjük a bennünk zajló folyamatot. Az affektív jelenség maga a folyamat, a nyelv csupán ennek megnevezése, és nem biztos, hogy a nyelvileg megnevezett érzelmek mögött valóban ott van az érzés, vagy valóban az az érzés van ott, melyet megnevezünk. A második probléma, hogy az érzelmek érzékelése egy részben belső, részben külsőleg zajló folyamat, azaz saját magunkra is mondhatjuk, hogy „mérgező vagyok”, illetve egy másik emberről is állíthatom, hogy „mérgező”. Míg első esetben egy belső folyamatot láttam el nyelvi meghatározással, addig a második esetben külső érzékszervekkel érzékelt jelek, például arckifejezés, bőrszín, hangerő alapján ítélem meg a másik ember érzelmi állapotát. A harmadik probléma, hogy mind a külső, mind a belső érzelmi címke mögött egyéni, érzelmi szocializációnk során kialakult szemantikai struktúra áll, ami alapján haragnak nevezünk az adott állapotot, azonban ez egyénekenként, családonként, országonként, kultúrkörönként nagyon eltérő lehet. Végül egy tudományos probléma is színezi a helyzetet: az egyén laikus érzelmeiről alkotott teóriája, nézete egyáltalán nem biztos, hogy megfelel bármilyen tudományos elméletnek, ugyanakkor a tudomány elméletek alapján kategorizálja az érzelmet. Barrett (2006) szerint mindennek figyelembe vételével érdemes az érzelmek kutatásának nekifogni.

### 2.6.1 Az érzelmek lingvisztikai szempontú megközelítései

A tudományok területén máig tartó, átfogó vita zajlik az érzelmek meghatározásáról (Bányai, 2014). Csépe, Győri és Ragó (2008) szerint az érzelmeknek közel száz különböző definíciója ismeretes, de nincs egyetlen olyan elmélet, mely szisztematikusan összerendelné a különböző meghatározásokat. Néhány szemléletbeli kérdésben azonban konszenzus van kialakulóban: (1)

a kutatók az affekció, kogníció és konáció rendszereit *egymással összefüggésbe állítva* szemlélik, szemben a korábbi elszigetelő szemlélettel; (2) az érzelmet olyan *komplex, multidimenziós* rendszernek fogják fel, amely hídszerepet tölt be egyrészt a tudat, másrészt a viselkedés irányában. (3) Az érzelmekre ma úgy tekintenek, mint a társas és természeti környezettel való megküzdés *hasznos és alapvető eszközeire*, szemben a korábbi nézetekkel, melyek dezorganizáló tényezőnek tartották. Ebben a fejezetben elsősorban azokat a lingvisztikai megközelítésű elméleteket mutatom be, melyek az érzelmek csoportosítására vonatkoznak. A lingvisztikai kutatások az érzelmek csoportosításával lényegében két úton haladnak. Az egyik megközelítés az érzelmeket olyan elemi szintű részekre igyekszik bontani dimenziók mentén, amelyek már nem érzelmi természetűek. Más elméletek néhány alapérzelem elkülönítésére tesznek kísérletet és ide vezetik vissza az összes változatot (Oatley & Jenkins, 2001).

A dimenzióelméletek egyik ágát az úgynevezett magjelentés (core meaning) elméletek képviselik. Például Wierzbiczka (2004) szerint a magjelentés alapvetően a konnotatív, konceptuális jelentések hordozója, amelytől megkülönbözteti a periferiális (denotatív) jelentésréteget. Az érzelmeket jelentő szó jelentésstruktúrája hordozza az érzelmekről alkotott nyelvi alapkoncepciót is. Szerinte az érzelmet jelentő szavak magjelentése egyfajta forgatókönyvet tartalmaz, amely elemi jelentéstani egységekkel leírható. Ezek az elemek nem érzelmi természetűek, és meghatározott néhány szóval leírhatóak, ilyen például a gondol, tud, akar, érez, ugyanaz, másik, egy, kettő, néhány, egy ideig, személy, dolog, ember, test stb. Wierzbiczka (2004) kétségbe vonja az érzelmek univerzálisan létező jelentését. Nézete szerint az egyes nyelvekben az érzelmi forgatókönyv eltérő, így az angol anger szó forgatókönyve eltér a magyar haragétól. Johnson-laird és Oatley (1989) erősen kritikusan szemléli a fenti álláspontot, szerintük az ilyen típusú forgatókönyvekkel épp az érzelem szavakon túl létező lényege, az érzésminőség nem ragadható meg.

Az alapérzelem elméletek ezzel szemben az alapérzelmek minőségét tovább nem bontható egységnek gondolják. Az érzelmet jelentő angol szavak átfogó csoportosítását Johnson-laird és Oatley (1989) kísérte meg. A legfontosabb korábbi eredményeket, így Fehr és Russell (1984) érzelmi dimenziók kördiagramját, Clore, Ortony és Foss (1987), Tiller (1988, idézi Johnson-laird & Oatley, 1989) affektív lexikonját is bevonták a kutatásba. Elméletük alaptétele, hogy az érzelmek alapfunkciója az agyban és a társas környezetben is a kommunikáció, az érzelmek lényege, hogy az egész szervezetre kiterjedő jelzéseket adnak. Az alapérzelmek közé az örömet, a haragot, a félelmet, a szomorúságot és az undort sorolják, különböző agyi struktúrák rendszereinek működése alapján. Az érzelem maga tehát szerintük

nem csak mentális állapot, ahogy más kutatók értelmezik, elkülönítésüknek van biológiai alapja. Meghatározott testi állapotokkal köthetők össze, de a testi állapot nem azonos az érzellemmel. A meglepetést nem tekintik külön alapérzelemnek, mert bármilyen alapérzelem kapcsolódhat hozzá, az öröm vagy a harag is lehet meglepetésszerű élmény. Minden további érzélem besorolható a családokba. A szerzők az alapérzéseket nem tartják további komponensekre bonthatóknak. Munkájuk során különböző válogatásokat követően összesen 590 érzelmet jelentő szót soroltak be. Az érzelmelek besorolása számos morfológiai és szintaktikai problémát is felvet. A szerzők hét csoportra bontják az érzelmelekkel kapcsolatos szavakat: érzélem nemek, alapvető érzélemek, kapcsolati érzélemek, okozati érzélemek, okhatározói érzélemek, cél érzélemek, komplex érzélemek. Mérő László (2010) végzett hasonló gyűjtést magyar szavak körében, s bár saját bevallása szerint sem tudományos igénnyel végezte el ezek kategorizálását, ez a legteljesebbnek mondható hazai gyűjtemény, mely 668 szót tartalmaz.

Az érzélem nemek alatt (generic emotions) Johnson-laird és Oatley (1989) azokat a szavakat értik, melyek egyrészt az érzélem szó szinonimái, rokon értelmű fogalmak. Ilyen például az *érzelem*, *érzés*, *affektus*; emellett azok a szavak sorolhatók ebbe a csoportba, amelyeknek nincs vagy nem eldönthető a valenciájuk: *nyugodt*, *egykedvű*, *kedvetlen*, *ambivalens*; illetve az érzélemhez kapcsolva annak minőségét tudják kifejezni, például a *heves* szó. Az alapvető érzélemeknek nevezik a szerzők azokat, melynek oka vagy célja nem meghatározható: *vidám*, *gondtalan*, *boldog*, *emelkedett a kedve*, *eufórikus*, *extatikus*. Amint a felsorolásból látható, ezeket intenzitásuk szerint is lehet osztályozni. A kapcsolati érzélemek tipikusan valakire vagy valamire irányulnak, van tárgyuk. Egy részüknek kötelezően van tárgya, ilyen a *szeretet* vagy *gyűlölet* és fokozataik, más részüknek lehet tárgya, ilyen például a *félelem* vagy a *harag*. Az okozati érzélemek csoportjába azokat az érzelmeleket sorolják, melyek oka a kontextusból kiderül, például az *örül valaminek* vagy *élvez valamit* kifejezés. Külön csoportnak tekintik az érzelmi okot megnevező igéket, mint például az *unatkozik* szót. Az érzélemek egy további csoportja a célhoz, annak eléréséhez vagy el nem éréséhez való viszonyulást fejezi ki, ilyen például a *vágyik valamire*. Végül a komplex érzélemek azok, melyeknek nem elképzelhetőek tudatos kiértékelés nélkül, ilyen például a *zavarban van* kifejezés.

Kövecses (2003) szerint az érzelmet jelentő szavak hierarchikusan szerveződnek, azaz vannak alapszavak – ilyen például a *harag* –, és jelentéstanilag alárendelhető kifejezések, mint a *bosszúság*. A fölé rendelő szinten olyan átfogó kifejezéseket találunk, mint az *érzelem*. Horizontális szinten is vannak a prototípushoz közelebb illetve távolabb álló szavaink: a *harag* közelebb áll az érzélem prototípusához, mint a *remény*, bár mindkettő az alapszinthez tartozik.

Az érzelmi metaforák és metonímiák az érzelmek aspektusait jelölik, ilyen az intenzitás, az ok és a kontrolláltság. Az érzelem nyelvi alapmetaforája szerinte az erő (force). Angol, magyar, japán és kínai metaforák vizsgálatával megállapította, hogy mindegyik nyelvben közös az érzelem, mint tartály képzet. A magyar nyelv konceptuális megközelítését a pozitív érzelmekről Bańczerowski Janusz (2005) tanulmányozta. A következő kognitív tartományokat találta: tér, mozgás a térben, látás, hőmérséklet, nyomás, szín, tárgy, élőlény, hatalom. Kövecses (2003) felfogásából kutatásom szempontjából fontos, hogy az érzelmek jelentésének értelmezésében nem elegendő az érzelmet jelentő szó vizsgálata, hanem a kifejezésekbe ágyazott érzelmi jelentésrétegeket a kontextussal együtt fontos figyelembe venni, vagyis az adott szerző által neki tulajdonított jelentést kell megragadni.

### 2.6.2 A Geneva érzelmi kerék

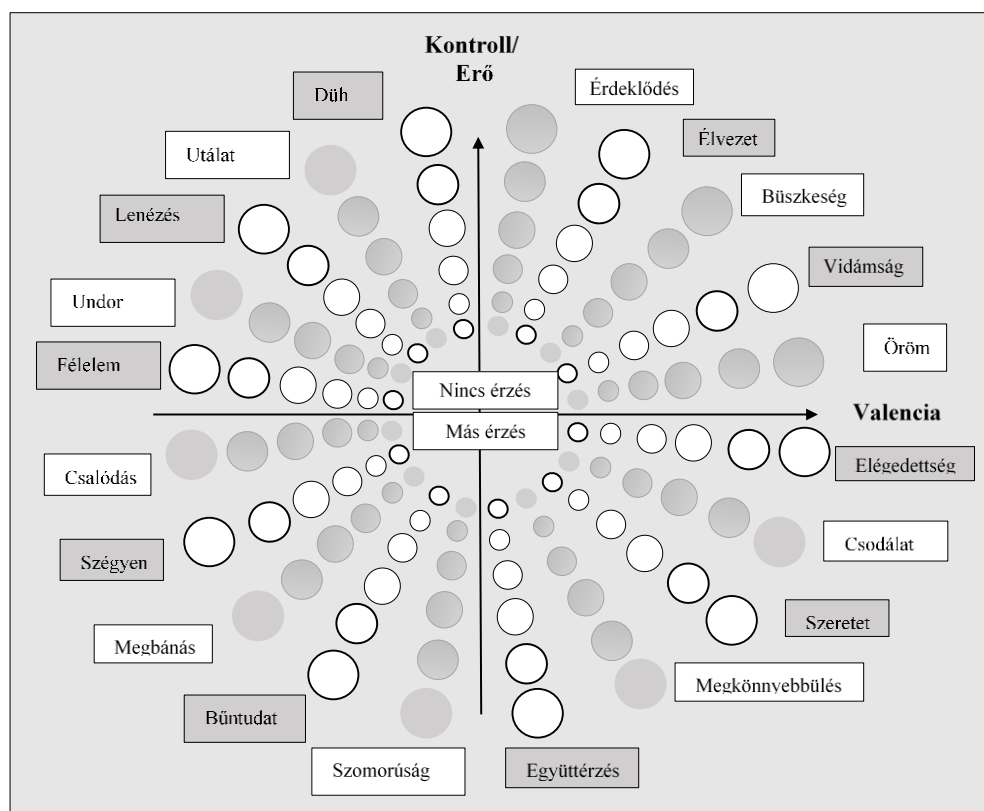
A GRID projektet az *Affektív Tudományok Svájci Nemzeti Kutatóközpontja* indította 2005-ben. A kutatás célja az érzelmi kifejezések szemantikai vizsgálata a komponensek felől megközelítve, kultúraközi – 34 nyelv kutatói vesznek részt benne – és interdiszciplináris eszközökkel. A kutatások vezetője az a Klaus Scherer, aki már a 60-as évek végétől folytatott vizsgálódásokat az érzelmek terén, és az affektív tudományos forradalom egyik elindítója volt a *Handbook of Affective Sciences* (Davidson, Scherer & Goldsmith, 2002) szerkesztőjeként. A GRID projektben az érzelmek értelmezése az úgynevezett *Component Process Modellre* (PCM) épül (Scherer, 2009).

A GRID projekt mind a dimenzionális<sup>6</sup> modellt, mind az alapérzelmeket<sup>7</sup> érvényesnek tartja nyelvi-szemantikai szempontból. Fontaine (2013) szerint a különböző érzelemelméletek *fókusza* különbözik: a dimenzionális elméletek a szubjektív élményt, az alapérzelem elméletek az érzelmkifejezést, a komponenselméletek a kiértékelést hangsúlyozzák; ugyanakkor ezek az összeegyeztethetetlennek tűnő elméletek a nyelvi kifejezésekre nézve mind hordoznak értékes és értelmezhető információt. A kutatásban a különböző érzelmi komponensek jellemzőinek nemzetközi, empirikus vizsgálatával végül sikerült egy olyan modellt létre hozni, amely a két elméleti irányzatot összeköti, azaz az alapérzelmeket dimenziók mentén helyezi el. A két legfontosabb komponens a valencia és a kontroll/erő. Ezek mentén az alapérzelmek négy nagy

<sup>6</sup> A dimenzionális modellek az érzelmeket néhány meghatározott dimenzió mentén írják le. a leggyakrabban használt dimenziók az aktiváció, a valencia vagy töltés, a potencia és az intenzitás (Csépe és mtsai, 2008)

<sup>7</sup> Az alapérzelmekre épülő elméletek nagy hagyománnyal rendelkeznek, néhány jól elkülöníthető érzelmet különböztetnek meg, melyekből az alapszínekhez hasonlóan ki lehet keverni az összes érzelmi árnyalatot (Csépe és mtsai, 2008).

csoportra bonthatóak: a passzív-pozitív, a passzív-negatív, az aktív-pozitív és az aktív-negatív<sup>8</sup> csoportokra. A befelé kisebbedő körök jelzik, hogy az egyes érzelmekhez olyan családok tartoznak, melyek az intenzitás szempontjából sorba rendezhetőek (4. ábra).



4. ábra A GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kerék 3.0 verziója a megfeleltetett magyar nyelvű kifejezésekkel (Shuman & Scherer, 2014).

A modellt kutatásomban az érzelmi kategorizáció kiindulópontjának tekintem. Fried és munkatársai 2015-ös tanulmányában a tanári érzelmekre vonatkozó szisztematikus feltárás során megfigyelték, hogy a vonatkozó kutatások nagy része nem adja meg az érzelem definícióját, és ennek okát abban látják, hogy a szerzők nagy része elkerüli a teoretikus értelmezés bonyolult problémáit. Ezért is tartottam rendkívül fontosnak, hogy kutatásomban tisztázzam az érzelmekről való gondolkodásom háttérét. Ez azonban egyáltalán nem könnyű feladat. A Fried és munkatársai (2015) által jelzett elméleti problémákhoz járul még hozzá, hogy magyar nyelvű, a neveléstudományi terén jól bevált modellről végképp nem lehet beszélni.

<sup>8</sup> A kontroll/erő dimenziója mentén passzív és aktív érzelmeknek fordítom a megnevezéseket. Lehetne erős és gyenge érzelmeknek is fordítani, de ez a magyar nyelvben zavart okozna, mert összekeverhető az intenzitással. A kontrollált/nem kontrollált kifejezés magyarul nehézkesnek tűnt. Így maradtam az aktív és passzív megnevezésnél.

A Geneva érzelmi kereket nemcsak azért találtam megfelelőnek kutatásom számára, mert nyelvi alapon különíti el az érzelmeket, hanem azért is, mert az alapérzelmek és a dimenzióelméletek közötti kapcsolat elméletileg és gyakorlatilag is megalapozott összekapcsolására épül. Empirikus kutatásokban már kipróbált és alátámasztott alaptípusokat adnak meg, melyek a legfontosabb érzelmeket tartalmazzák, ugyanakkor jól bővíthetők például az alaptípushoz tartozó társas érzelmekkel, illetve a fokozatok is elhelyezhetőek benne. A Geneva érzelmi kerék különböző változatait arra fejlesztették ki, hogy önbeszámoláson alapuló mérések során az egyes érzelmek szóbeli kifejezésekor a szavak jelentését azonosítsák. A mérést számos különböző területen alkalmazzák, például döntéshozás során átélt érzelmek, fogyasztók érzelmei internetes videó játékokkal kapcsolatban, kórházi érzelmi klíma és változtatásra való készség, érzelmet jelentő szavak azonosítása stb. A vizsgálatok során rendkívül jól bevált (Sacharin, Schlegel, & Scherer, 2012).

Fontos megjegyezni, hogy jelen kutatásban a modell felhasználásának nem az a célja, hogy a résztvevők érzelmekkel kapcsolatos szavainak jelentését beazonosítsam. Ha egy kutatási alany például használja az öröm szót, akkor a modell alkalmazása még nem szavatolja, hogy valóban azt érti az öröm alatt, amit a Geneva érzelmi kerék megalkotói. Ennek biztosítására, tekintve, hogy nem áll módomban visszakérdezni az egyes válaszadóknál érzelmeik értelmezésére, nincs mód. Célom egy olyan rendszerezett modell megtalálása volt, amely empirikusan is alátámaszthatóan a leggyakrabban kifejezett érzelmekre koncentrál. A modell tehát azt szavatolja, hogy számos nemzetközi vizsgálat alapján ezek azok az érzelmek, amelyet a legtöbb válaszoló jelez nyelvi alapú vizsgálatok során, és ezek a leggyakrabban kifejezett érzelmek egy jól átgondolt és elméletileg megalapozott modell formájában szervezeten jelennek meg.

Azért is tartom jó választásnak a modellt, mert Shuman és Scherer a 2014-ben megjelent *International Handbook of Emotions in Education* című könyvben az általuk végzett kutatásokat neveléstudományi kontextusban is interpretálják. Végül a táblázatban szereplő magyar kifejezések biztonsággal beazonosíthatóak, mivel magyar nyelvterületen is folyt kutatás és a GRID honlapján megadott táblázat alapján meg lehetett adni az angol szavak magyar megfelelőjét („Emotion words”, 2019).

### **2.6.3 A tudatosság szintjei az érzelmek nyelvi kifejezésében**

Kutatásom szempontjából fontos kérdés, hogy lehetséges-e érzelmek azonosítása ott, ahol a szerző tudatosan nem nevezett meg konkrét érzelmet, vagy azért, mert maga sem volt tudatában a saját érzelmének vagy azért, mert nem tartotta kívánatosnak vagy fontosnak az érzelem megjelenítését.

Az érzelmet illetően a dilemmák egyik kardinális elméleti kérdése, hogy lehetséges-e egyáltalán érzelem kogníció nélkül. Mára bizonyosságnak mondható, hogy számos érzelem játszódhat le tudattalanul. A kiértékelés sem feltétlenül tudatos jelenség. Kísérletekkel is bizonyítható, hogy az ismételt inger kedveléshez/preferenciához vezet és olyan ingerek esetében is bekövetkezik, melyek tudatos észlelésére nincs mód (lásd Lazarus és Zajonc vitája, Csépe, Győri & Ragó, 2008; Tauszik, 2014; Benczúr, 2014).

A tudatosság privát természetű, azaz csak az a személy férhet hozzá közvetlenül, akinek a tudatosságáról szó van. Az érzelmek terén a szociális kívánatosság vagy az egyén morális nézetei erősen befolyásolhatják a megnevezés szándékát (Csépe, Győri & Ragó, 2008). A tudatosság különböző komplexitású szintjeit különítette el Block (1994, idézi Csépe, Győri & Ragó, 2008), aki megkülönbözteti a fenomenális tudatosságot, amely tapasztalati szintet jelent, a hozzáférési tudatosságot, mely akkor keletkezik, ha képesek vagyunk beemelni annak tárgyát a gondolkodásba, viselkedésünk vezérlésére használni és nyelvileg megragadni. A harmadik fokozat a monitorozási vagy reflektív tudatosság, mely a belsőkben zajló folyamatokra koncentrál, végül az éntudatosság a legösszetettebb forma, mely a személyes tudatosság képességét is tartalmazza. Hasonló felosztást Johnson-laird és Oatley (1989) is használ az érzelmekre vonatkoztatva. Elkülönítik az *érzelmi élmény, fogalom* és a *leírás* szintjét. Az első esetben az ember átéli az érzelmet, de nem tudja megragadni a szavak szintjén. A másodikban szóban is megragadja az érzelemnek megfelelő kategóriát, a harmadik esetben szavakba tudja önteni az egész érzelmi élményét. Az érzelmi tudatosság kérdését Chang (2009) összekapcsolja a kiértékelés fokozataival. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az érzelmi kompetencia képesség szintjeit is a tudatosság fokozataival nevezi meg (5. táblázat).

5. táblázat A tudatosság szintjeinek különböző megközelítései

Szerzők	Tudományág	Tudatossági szintek			
Block (1994)	filozófia	fenomenális tudatosság	hozzáférési tudatosság	reflektív tudatosság	én-tudatosság
Johnson-laird & Oatley (1989)	pszichológia lingvisztika	érzelmi élmény	fogalom megnevezése	leírás	
Chang (2009)	pszichológia pedagógia	elsődleges kiértékelés	másodlagos kiértékelés		
Halberstadt, Denham & Dunsmore (2001)	szociális információ-feldolgozás	tudatosítás	azonosítás	a szociális folyamat értelmezése a kontextusban	irányítás szabályozás



Az érzelmek tudatossági szintjeit a kutatásomban elemzett narratívák esetében Johnson-laird és Oatley (1989) alapján határozom meg: (1) *Érzelmi élmény szintjén*: narratív módszerekkel a szövegekben diagnosztizálható pozitív vagy negatív érzelmek, melyeknek kategóriáját a válaszadó nem nevezi meg. (2) *Fogalmi szinten*: megnevezett, de ki nem értékelt érzelmek. (3) *Leíró szinten*: kiértékelt érzelmek.

### 3. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

#### 3.1 A kutatás célkitűzései, kérdései és folyamata

##### 3.1.1 A kutatás célkitűzései

Kutatásom alapvető célja, hogy a tanári érzelmek és a szakmai identitás kapcsolatát tisztázza, az elméleti feltárás és az empirikus kutatás eredményei által pedig a hazai szakmai közönséggel a témát közelebbről megismertesse és fontosságát érzékeltesse.

Céлом, hogy az élettörténeti séma időbeli, tematikus, kulturális és ok-okozati koherenciáját a narratívákban komplex, holisztikus módon vizsgáljam. Céлом továbbá az elemzés során megállapítható narratív struktúrákban az érzelmi tartalmak azonosítása. A további kutatás során céлом a szakmai identitás két központi elemének: a tanárképnek és a szakmai önképnek a részletes vizsgálata. A részletes vizsgálat során céлом azonosítani a nevelési minták forrásait, a hozzájuk fűződő érzelmi viszonyt, a nevelési minták identitásjellemzőit, továbbá célkitűzésem a kettő közötti kapcsolat vizsgálata kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. A minta identitásjellemzői között céлом az érzelmi jellegűek azonosítása, a különböző jellemzők között az érzelmi jellegűek súlyának, jelentőségének megállapítása. Céлом emellett a szakmai önképben az érzelmeknek, és az önmaguknak tulajdonított identitásjellemzőknek az azonosítása, ezen belül az érzelmi jellegűek arányának összevetése más jellemzőkkel. Céлом a tanárkép és a szakmai önkép összehasonlítása a vizsgált tényezők mentén. Végül céлом vizsgálni a tanár érzelmi munkájának szerepét, befolyásoló tényezőit és tanulhatóságát a gyakorlat során.

A kutatásomban vizsgált identitás tényezők tehát:

- *(1) az identitás narratív koherenciájának négy szintje: (a) időbeli, (b) tematikus, (c) kulturális, (d) ok-okozati;*
- *(2) a tanárkép és (3) a szakmai önkép.*

A kutatásomban vizsgált érzelmi tényezők:

- *(4) az önéletrajzok narratív struktúrájában megjelenő érzelmi tartalmak, témák;*
- *(5) az érzelmek, (6) az érzelmi jellemzők, (7) kapcsolatuk más jellemzőkkel;*
- *(8) az érzelmi munka (a) funkciója (a) tényezői (b) tanulhatósága.*

Célom továbbá, hogy kutatásom során a narratív módszerek olyan lehetőségeit is kipróbáljam, melyek kevésbé ismertek a hazai neveléstudományi kutatásokban. Egyrészt a kvalitatív és kvantitatív módszerek ötvözésével, másrészt az érzelmi közelség/távolságra vonatkozó kutatási eredmények felhasználásával, harmadrészt az érzelmek nyelvi markereinek részletes vizsgálatával.

### **3.1.2 A kutatás kérdései**

#### **1. a. Milyen sajátosságai vannak a vizsgált önéletrajzok narratív sémájának?**

- *Milyen témák köré szerveződnek?*
- *Hogyan szerveződik az időbeli struktúra?*
- *Hogyan tükrözik a Waldorf-iskolák világát és a tanárok Waldorf-identitását?*
- *Hogyan szerveződik az ok-okozati struktúra?*

#### **1. b. Milyen érzelmi elemek fedezhetőek fel a narratív sémában?**

#### **2. Milyen kapcsolat van a tanárkép és az érzelmek között?**

- *Kiket említenek nevelési mintaként?*
- *Milyen érzelmeket fejeznek ki nevelési mintáikhoz kapcsolódóan?*
- *Milyen identitásjellemzőket tulajdonítanak nevelési mintáiknak?*
- *Milyen arányban vannak közöttük érzelmi jellegűek?*
- *Milyen összefüggésben állnak a nevelési minták identitásjellemzői és a nevelési mintákhoz fűződő érzelmek?*
- *Milyen hatást tulajdonítanak a nevelési mintáknak?*

#### **3. Az érzelmek hogyan kapcsolódnak az identitás szakmai önkép eleméhez?**

- *Milyen érzelmeket élnek át tanári munkájukban?*
- *Milyen identitásjellemzőket tulajdonítanak önmaguknak?*
- *Milyen hasonlóságok/különbségek mutatkoznak a tanárképben és a szakmai önképben az érzelmek és érzelmi jellemzőkre vonatkozóan?*

#### **4. Milyen érzelmi munkát végeznek a tanárok?**

- *Milyen funkciói vannak az érzelmi munkának?*
- *Milyen tényezői vannak az érzelmi munkának?*
- *Tanulható-e a gyakorlattal az érzelmi munka?*

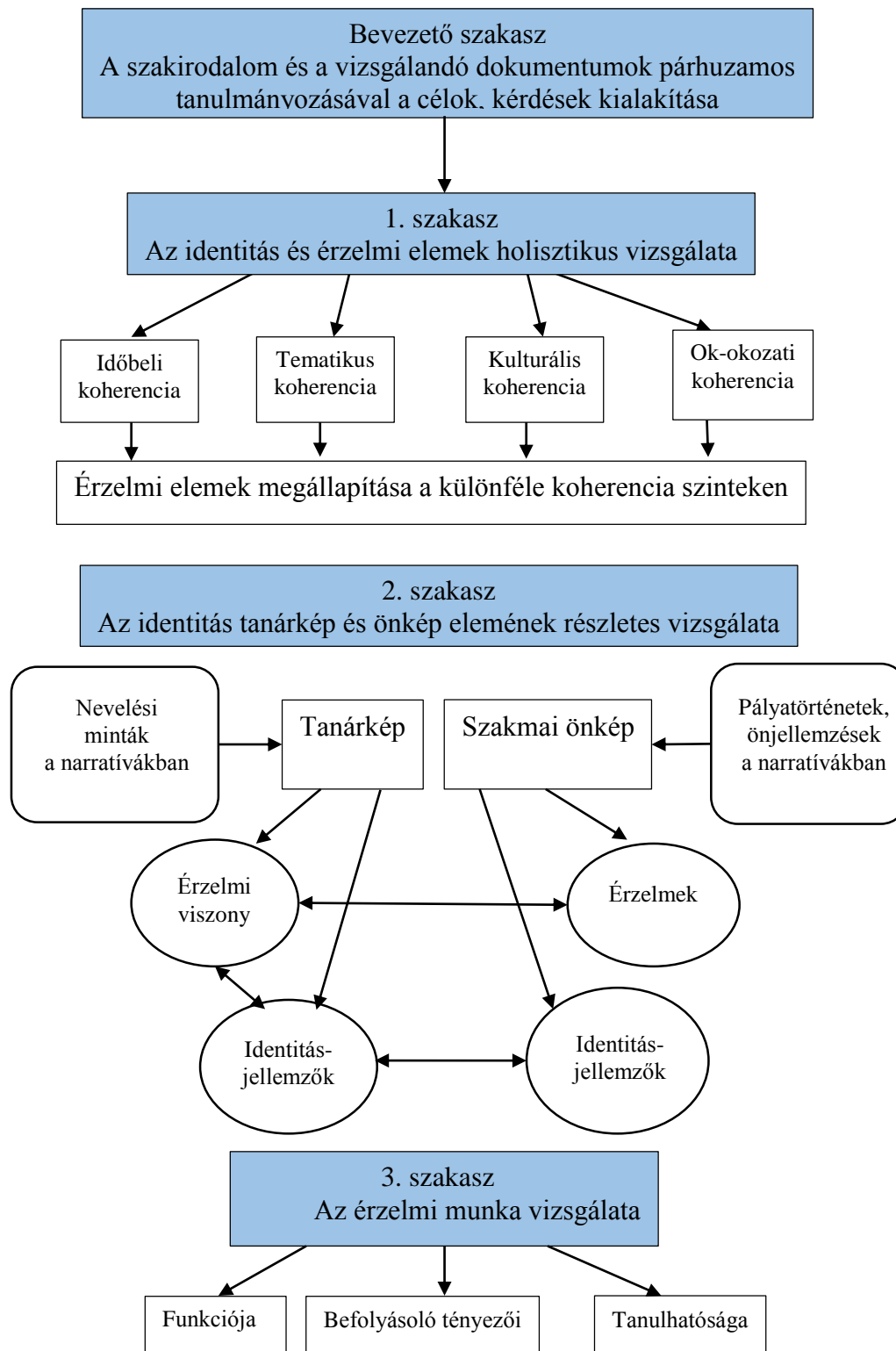
Kutatásom eredményei hozzájárulhatnak a tanárok tanulásának és fejlődési útjainak, érzelmi életének, személyes céljainak, perspektíváinak közelebbi megismeréséhez. A narratív

vizsgálat reményeim szerint bepillantást enged a tanári lét rejtettebb dimenzióiba. Ezáltal magyarázatot találhatunk a neveléstudomány néhány aktuális elméleti kérdésére. Kutatásom hozzájárulhat a tanári jóllét és sikeresség, valamint kiégés és sérülékenység érzelmi tényezőinek pontosabb azonosításához. Mindez hozzájárulhat a tanárképzések és továbbképzések érzelmekkel kapcsolatos feladatainak, beavatkozási pontjainak kijelöléséhez, az érzelmek és a szakmai identitás tanárképzésben betöltött lehetséges szerepének jobb megértéséhez. Kutatásom eredménye továbbá hozzájárulhat olyan módszerek kidolgozásához, melyek a szakmai identitás kialakulását és az érzelmek kezelését támogatják.

### 3.1.3 A kutatás folyamata

Kutatásom kérdései adaptív folyamat során alakultak ki. A szakirodalom tanulmányozása mellett folyamatosan újra és újra olvastam a vizsgálandó anyagot. A tematizált, pontosan megfogalmazott célok és kérdések körülbelül másfél éves folyamat során kristályosodtak ki. A töprengés során állandóan feltett kérdésem lényege az volt, hogyan ragadható meg fő témám, *az identitás és érzelmek kapcsolata* a konkrét szövegek narratív elemzése során.

Az elméleti kutatások bármely diszciplína felől közelítve – pályalélektan, szociológia, szociálpszichológia, neveléstudomány különböző trendjei – egyértelműen erős kapcsolatot feltételeztek a szakmai identitás és érzelmek között. Viszont kevés empirikus kutatásra támaszkodhattam, és ezek is jobbra esettanulmányok voltak (Kelchtermans, 2009; Zembylas, 2005b; Bullough, 2009). Ezek a tanulmányok, melyek egy-egy, vagy legfeljebb néhány esetet állítottak vizsgálódásuk középpontjába, megállapításaik megalapozottak, de nehezen általánosíthatóak. Az identitás és érzelmek kapcsolatára vonatkozóan olyan modellt, amelyet felhasználhattam volna, nem találtam. A narratívákat újra és újra olvasva a gyakorlatot nézve is egyértelmű benyomás volt, hogy az identitásalkotás folyamatát átjárják az érzelmek, de ennek operacionalizálásához nem állt rendelkezésre kidolgozott modell. Hiányzott az elmélet és a gyakorlati kutatás közötti kapocs. Az operacionalizálás folyamatát nehezítette az érzelmek terén az alternatív elméletek nagy száma, a választás támpontjait is meg kellett ragadni. A tanári szakmai identitás esetében szintén nehezítette az átlátást, hogy forrásban, alakulásban lévő területről van szó. A identitás és érzelmek területét összekapcsoló híd tartó oszlopait végül a narratív séma és koherencia, a tanárkép, a szakmai önkép, az identitásjellemzők, a Geneva érzelmi kerék 3.0 verzió és az érzelmi munka fogalma szolgáltatta. A vizsgálat folyamatát az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra A vizsgálat folyamatábrája

## 3.2 Az elemzett narratívumok sajátosságai

### 3.2.1 A választás indokai

Kutatásomban az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Waldorf-tanító és tanár továbbképzésén 2006 és 2016 között készített „Pedagógiai ars poeticám” címet viselő narratív szakmai önéletrajzokat vizsgálom. A tanári szakmai identitás iránti érdeklődésem kialakulásával párhuzamosan, a képzés tanáráként kerültek a kezembe azok a belső anyagként használt szerkesztett kiadványok, melyek a hallgatók ars poeticáit tartalmazzák. A szövegek olvasgatása közben tudatosult bennem, hogy a neveléstudomány szempontjából kiaknázatlanul heverő kincsre bukkantam. Az írások őszintén, sok közülük ritka mélységben vallott a tanári pálya iránti elköteleződés kialakulásáról, a tanár tanulásáról, fejlődéséről, mindennapi örömeiről és bánatairól. Meglepő és szembeszökő volt már első olvasásra az írásokban megjelenő érzelmek gazdagsága. A szakirodalmat tanulmányozva egyre inkább úgy láttam, hogy még nemzetközi viszonylatban is csak elvétve találunk hasonlóan gazdag narratív pedagóguskutatási anyagot. Így választottam disszertációm témájaként a hallgatók önéletrajzainak elemzését.

### 3.2.2 A narratívák készülésének körülményei és befolyásoló tényezői

A Waldorf-tanító és tanár továbbképzés 1991-ben kezdte meg működését az ELTE BGYK keretében és három féléves pedagógus továbbképzésként működött 2017-ig, majd négy féléves szakirányú diplomaadó képzési szak váltotta fel<sup>9</sup>. A képzést két évente indították átlagosan 33 fővel. A továbbképzés szerkezetét és tartalmát meghatározta, hogy a Waldorf-osztálytanító sajátos szerepére készített fel, melynek néhány eleme (a teljesség igénye nélkül) az epochális oktatás, a tanulókkal való napi szintű együttlét és közismereti tantárgyak tanítása nyolc éven keresztül, a művészeti nevelés elemeinek beépítése a tanítás menetébe, a családokkal való intenzív kapcsolattartás, az iskola öngazgató működtetésében való aktív részvétel, heti szinten megvalósuló konferenciák keretében belső képzés, csoportmunka és öngazgató feladatok ellátása, szöveges értékelés a bizonyítványban (v.ö. Amati, 2015; Magyar Waldorf Szövetség, 2013). A képzés témaköreiben ezért szerepet kapott (1) a Waldorf-pedagógia antropológiai háttere (2) sajátos tanítási módszerek (3) művészeti foglalkozások (zene, euritmia,

---

<sup>9</sup> Az új képzési forma két szakirányon működik: (1) Waldorf osztálytanító szakpedagógus, (2) Waldorf Extra Lesson fejlesztő szakpedagógus. Az ars poeticák írása továbbra is a képzés része maradt, az új képzésben a záró értékelő portfólió kötelező eleme

képzőművészetek, drámajáték) (4) a Waldorf-iskola élete és pedagógiai gyakorlata (ld. 5. sz. melléklet). A tematikai egységekben helyet kapott az önismeret (ld. 1. sz. melléklet), melyet a gyakorlati művészeti foglalkozások is támogattak.

Fontos kérdés, hogy a képzést záró feladatok közé tartozó Pedagógiai ars poetica megírását milyen külső/belső tényezők befolyásolhatták. Ezért részletesen foglalkozom (1) a feladat céljával a képzési programban betöltött szerepével (2) értékelésének módjával (3) a hallgatók személyiségi jogainak kezelésével. Vizsgálatomban a képzés rendelkezésre álló dokumentumaira és néhány esetben a képzés akkori vezetőjének személyes közléseire támaszkodom.

A szakmai önéletrajzi narratíva megírása a képzők által kezdeményezett és tudatosan végiggondolt folyamat, ami szervesen épül be a képzés három féléves programjába, vagyis a különböző féléveken végighúzódnó koherensen kapcsolódó feladatokra épül. A képzés vezetőjének gondolkodásában ez így jelenik meg: *„A pedagógiai ars poetica megírását a következő írásos feladatok készítik elő: 1. Az első félévben egyéni gyermekmegfigyelést végeznek, alapos felkészítés után; a 2. félévben egy tetszés szerint választott szépirodalmi mű vagy dokumentum jellegű biográfia elemzését végzik el, válogatott szempontok alapján; a 3. félévben kerül sor a pedagógiai ars poetica megalkotására.”* (Mesterházi, 2014, 44.). A folyamat tehát, amelybe az ars poetica megírása beágyazódott, elsősorban azt célozta, hogy a hallgatók gyermekről, illetve a tanár szerepéről való gondolkodásába beépüljön az emberi életút ismerete. Ennek a folyamatnak az állomásai a gyermekmegfigyelés, a biográfia-feldolgozás és végül a retrospektív szakmai önéletrajz készítése. Az első félévben végzett írásos munka során a hallgatók egy gyermeket figyeltek meg hosszabb időn keresztül, részletesen megadott tematikus szempontok alapján, célja a gyermekkép megalkotása mellett a megfigyelési képesség elmélyítése is volt. A második félévben végzett biográfia feldolgozás során egy maguk által választott személy életrajzát dolgozták fel. Így az ars poetica megírásakor már volt egy élményszerű biográfiai előképük, ami gyakorlati jártasságot is jelentett a saját életrajz feldolgozása előtt.

Az írások megalkotására a Pedagógiai képességek fejlődése és önismeret kurzus keretében került sor. A továbbképzési program alapítási engedélyéhez (Nemzeti Erőforrás Minisztérium OK – 410/98/2010) csatolt részletes tematikában a Pedagógiai képességek fejlődése és önismeret kurzus leírásánál a következő tartalmi kifejtést találjuk az ars poeticákra vonatkozóan: *„Visszatekintés a személyes életút szakaszaira, és összefüggések felismerése. A pozitív beállítódás kialakulásának segítése.”* (ld. 1. sz. melléklet). Az önismereti kurzus során, az egyes foglalkozások végén a hallgatóknak lehetőségük volt a készülés folyamatáról

beszámolni, reflektálni, nem kötelező jelleggel. A kurzust vezető Mesterházi Zsuzsa személyes közlése szerint a feladat célja a hallgatók önismereti és önreflexiós képességeinek támogatása volt. Ezt megerősítik a kötet előszavában írtak: „*Ars poeticát nem könnyű írni – különösen nem, ha ez az írásmű egy három féléves pedagógus továbbképzés teljesítendő feladataként készül. Mi a titka annak, hogy ebben a kötetben ugyan minden írás külső elvárásból<sup>10</sup>, mégis a szerzők 'saját elhatározásaiból' született? [...] A pedagógiai ars poetica a szerző pedagógiai önazonosságát, a pedagógiáról vallott legfontosabb gondolatait, érzéseit, szándékait mutatja meg.<sup>11</sup> – Egyéb tartalmi megkötöttséget nem is adtam, amikor a Waldorf-pedagógiai tanító/tanár-továbbképzés végzős hallgatóitól azt kértem, foglalják össze, írják le, hogy számukra mit jelent a pedagógia a gyakorlatban. Ehhez kérdések formájában egy kis segítséget is kaptak*” (ld. 2. sz. melléklet). Az ars poetica elkészítéséhez írásban is kiadott előzetes kérdés/szemponstör a következő elemeket tartalmazta (ld. 3. sz. melléklet): 1. Miért lettem pedagógus? 2. Milyen pedagógiai mintákat kaptam? 3. Ki(k)nek a pedagógiai vagy egyéb írásai hatottak rám? 4. Pedagógiai erősségeim és gyengeségeim 5. Egy kiemelkedő tanítási/nevelési élményem 6. Mi a pedagógia lényege számomra? 7. Kérdéseim a Waldorf-pedagógiával kapcsolatban.

A Waldorf-pedagógiai továbbképzés végén a hallgatók tanúsítványt kaptak, és nem diplomát (ld. 4. és 5. számú melléklet), ami azt is jelenti, hogy érdemjegyet nem kaptak. A képzés zárása vizsga formájában történt, Waldorf-pedagógiával kapcsolatos tudásáról ennek keretében adott számot a hallgató. A vizsgára készülve a hallgatók egy Waldorf-pedagógiához kapcsolódó, önállóan választott témát dolgoztak fel. Ehhez írásbeli vázlatot készítettek, és tanáraik ez alapján fogalmaztak meg kérdéseket a vizsgán. Az ars poetica elkészítése feltétele volt ugyan a tanúsítvány megszerzésének, de sem jegyet, sem írásbeli vagy szóbeli értékelést nem kaptak a hallgatók erre a feladatra, és a záró beszélgetésen sem tettek fel ide vonatkozó kérdést vagy tértek ki értékelésére (ld. 6. sz. melléklet). Az ars poeticák eredménye sokkal inkább a belőlük készült, szerkesztett, belső anyagnak szánt kötet, melyet a képzés zárásakor a hallgatók és tanáraik is megkaptak.

A kötet szerkesztésekor a hallgatók számára anonimitást biztosítottak: a kötetben nevük nem volt feltüntetve a szöveg mellett, a szerzők a kötet elején betűrendben szerepeltek, azonban a kötetben az írások nem betűrendben követik egymást. Így az olvasó számára beazonosíthatatlan, hogy melyik írást melyik hallgató készítette. Ez az eljárás a hallgatókkal egyeztetve zajlott, amiről a kötetek bevezetőjében Mesterházi Zsuzsa így ír: „Ennek a

<sup>10</sup> Ez alatt a feladat teljesítése értendő a szerző személyes közlése szerint.

<sup>11</sup> Kiemelés aláhúzással: tölem



*képzésnek a személyiségalkító hatása mutatkozik meg abban, hogy mindenki a maga módján 'belement' ebbe az írásba. Épp ezért döntöttünk közösen úgy, hogy a szerzők nevét külön listában közöljük, de az egyes írások előtt nem jelenik meg a szerző neve. A névsor és az írások sorrendje emiatt is eltér. A csoport tagjai természetesen majd ráismerhetnek egymásra, de ez a csoporton belül mindenki számára elfogadható. Ez a ráismerés esetleg elmélyíti az egymás iránt eddig is kialakult érdeklődést, figyelmet, és hozzájárulhat újabb önismereti felfedezésekhez."<sup>12</sup> (ld. 2. melléklet). A feladat megfogalmazásában nem szerepel a Waldorf-pedagógiára közvetlenül vonatkozó kérdés, amennyiben a hallgatók mégis reagáltak a képzésen elsajátított tartalmakra, vagy megfogalmazták a Waldorf-pedagógiához való viszonyukat, akkor azt legfeljebb belső és nem külső késztetésből tették. A rendelkezésre álló dokumentumokat, a feladat képzésben való szerepét, a megnevezett célokat és az eljárás tapintatosságát tanulmányozva egyértelmű, hogy a képzés tanárainak szándéka a pedagógus személyiség formálásának, az identitás alakulásának elősegítése volt.*

A kötet ajándéknak készült, a képzés zárásának és a záró tanúsítvány átadásának ünnepi aktusához kapcsolódott, a hallgatóknak így módjuk volt egymás írásainak elolvasására utólag. A hallgatók a készülés során tisztában voltak azzal, hogy társaik és tanáraik olvasni fogják írásaikat, és akár – ha ismerik néhány személyes életkörülményét – fel is ismerhetik a szerzőt. Értékelési nyomás ugyan nem nehezedett a hallgatókra, de nyilvánvalóan érvényesült az a minden közösséghez való tartozás esetén működő természetes belső motívum, hogy a közös értékeket, nézeteket a közösség tagja keresse és felmutassa. Élettörténetükben azokat a fordulatokat ragadták meg, melyek közelítették őket a Waldorf-képzéshez, önmagukat pedig nem objektíven, hanem saját élettörténetük főhőseként mesélték el (Vámos, 2008).

### 3.3 A kutatás módszerei

#### 3.3.1 Módszertani alapvetések

Disszertációmban érzelmi elemeket vizsgálok retrospektív biográfiai szövegekben a tanári identitás alakulásának szempontjából. Munkám beavatkozás nélküli vizsgálat, melynek során narratív jellegű, kvalitatív hangsúlyú, kevert stratégiájú tartalomelemzést végeztem. Az alkalmazott módszerek részletes bemutatása előtt fontosnak gondolom kutatásomat elhelyezni a narratív, valamint a tanári érzelmekkel kapcsolatos vizsgálati eljárások között, a problémák, perspektívák bemutatása mentén. A dolgozat elején a saját megközelítést már tárgyaltam, jelen

---

<sup>12</sup> Aláhúzással kiemelés: tőlem

fejezetben inkább a szakirodalomra adott reflexiók formájában törekszem meghatározni kutatásom metodológiai és metodikai sajátosságait.

### **3.3.2 Narratív kutatások metodológiai és metodikai problémái**

A narratív kutatás módszertani oldala metodológiai és metodikai síkról is értelmezhető (Szokolszky, 2004). Mészáros (2010) episztemológiai fordulatról beszél a narratív tudományok megjelenésével kapcsolatban, Szabolcs Éva (2013) kutatási szemléletként közelíti meg, Ehmann Bea (2002) metaelméletnek nevezi, Pólya Tibor (2007) paradigmaként említi, Conelly és Clandinin (1990) konkrét módszertani lépések soraként írja le. A megközelítési módok nem feltétlenül mondanak egymásnak ellent, inkább azt bizonyítják, a narratíva mennyire sokrétűen hatja át a tudomány világát, s egyben jelöli a módszertani vizsgálódás szintjeit.

A hazai szakirodalomban Mészáros György (2010) széles perspektívából tekinti át jelenségvilágát, amikor a narratológia megjelenését episztemológiai fordulatként értelmezi. Az alapos, történeti szempontokat sem nélkülöző elemzése érzékelteti a tudományfilozófiai áramlatok hatását értelmezésének változásában, továbbá elhelyezi a narratív fordulatot a posztmodern tudományos jelenségek, történések világában. Kutatásom szempontjából mérvadó, hogy ráirányítja a figyelmet a narratológia irodalomtudományi gyökerére, valamint a nyelvi-hermeneutikai fordulattal való kapcsolatára. A nyelv hermeneutikai megközelítésének néhány alapelve különösen nagy hatással volt munkámra. A szöveg újra és újra olvasása a helyes értelmezés érdekében elengedhetetlen volt a szövegek érzelmi rétegének megértéséhez. Az érzelmek kategóriákba sorolása a nyelvi szerkezet mélyelemzésén alapul, így átfogó törekvésként jelenik meg dolgozatom módszertani részében. A megértés módjának természetes következménye volt, hogy azt nem pusztán reprodukcióként, hanem alkotó viszonyulásként értelmeztem. Az egészet a részből és a részt az egészből megérteni akarás tehát áthatotta a kódolás folyamatát. A kérdező attitűd, a megértés beszélgetésként való értelmezése szintén fontos szerepet kapott az elemzések történetében (Ballér, 2002). Emellett a fenomenológia alapelve: az ítéletmentes, pontos leírás – illetve az erre való állandó törekvés – az eredmények bemutatása során érvényesül. A pedagógusok hangjának megjelenítése a gondosan válogatott, nagyszámú példán keresztül is megvalósul.

Kutatásom emellett episztemológiai szempontból is vállaltan narratív szemléletű: elfogadja, értelmezi és a kutatás során felhasználja a narratív paradigma belső törvényszerűségeit, ami érvényesül a kutatási kérdések megfogalmazásában, az elméleti anyag felépítésében és az eredmények értelmezésében. A narratív kutatás fogalma azonban rendkívül összetett, hiszen életszerűen érintkezik a tudományos élet más áramlataival, és az egyes

kutatók, vagy kutatócsoportok szemléletében egészen egyedi módon jelenik meg. Kutatásom narratív kapcsolódási pontjai: a tér-idő-közösség mint alapvető szempontrendszer felhasználása (Conelly & Clandinin, 1990), az élettörténeti séma elemzési szempontjai ((Bluck & Habermas, 2000), az időbeliség lineáris és narratív szerveződésének összevetése (Pólya, 2007), a történettípusok megállapítása (Gergen & Gergen, 1983), az ok-okozati összefüggések mögött meghúzódó élettörténeti és önértelmező tartalom megragadásának szándéka (McAdams, 2001, 2008), a jelentős epizódok értelmezése (Kelchtermans, 2009) az adat és tartalom értelmezése (Ehmann, 2002), mindezzel ezzel összefüggésben a kategorizálás és a kódolás módja is. A narratológia más, strukturalista és posztstrukturalista valamint konstruktív megközelítései (Zembylas, 2003, 2005a; Vámos, 2008; Mészáros, 2014) kevésbé játszottak szerepet a megközelítésben.

### **3.3.3 A tanári érzelmekkel kapcsolatos kutatások metodológiai és metodikai problémái**

A tanári érzelmek kutatásának problémáit szakirodalmi összegzések alapján foglalom össze (Šarić, 2015; Fried & mtsai, 2015; Frenzel, 2014; Oatley & Jenkins, 2001; Sutton & Wheatley, 2003; Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2008; Barrett, 2006; Zembylas, 2003). Csak azokat a problémákat említem, melyek témám szempontjából relevánsak. A legfontosabbak: (1) Az érzelmek területén sokféle megközelítés él együtt, nincs egységes modell, a fogalmak egységes meghatározása hiányzik. (2) Az érzelmek mérése, azonosítása módszertani szempontból nehéz és bonyolult. (3) Az érzelmek, mint primer jelenség, és a nyelv, mint a megjelenés médiuma közötti különbség, távolság.

Az első probléma a különböző diszciplínák megközelítési módjából, terminológiai eltéréseiből, a konceptuális, teoretikus irányzatok, perspektívák különbözőségéből adódik. Ebből következik az érzelmek definíciónak változatossága, amely az eltérően értelmezett strukturális és funkcionális felfogáson alapul. Fried és munkatársai, (2015) szisztematikus áttekintő kutatásuk során megállapították, hogy a tanárok érzelmeivel kapcsolatos tanulmányokból többnyire hiányzik az érzelmek meghatározása és az érzelmek értelmezésével kapcsolatos állásfoglalás. Helyette gyakori az érzelmek jellemzése, körülírása. Kutatásom során én is beleütköztem ebbe a problémába. Az érzelmekkel kapcsolatos problémák átlátása egy pedagógiai irányból érdeklődő kutató számára óriási erőfeszítés egy olyan területen, amelyben kevésbé jártas, rendkívül nehéz a döntés az egymással versengő modellek között, melynek első lépése a döntés szempontjainak kimunkálása. A kódolás során az érzelmi

kategóriák felállításához, az érzelmek beazonosításához nélkülözhetetlen volt az érzelmek meghatározása.

Hosszas mérlegelés után a Geneva modell mellett döntöttem (Fontaine, Scherer & Soriano, 2013) a következő okokból: (1) a modell pszicholingvisztikai kutatásokon alapul, vagyis az érzelmek nyelvi beazonosítására alkalmas. (2) A modell interkulturális sajátosságokat is figyelembe vesz, ezen belül magyar nyelven is megadták a modell megfelelő érzelmet jelentő szavait. (3) A modell meghatározott számú (húsz) diszkrét érzelemmel dolgozik, melyeket prototípusokként fogtam fel. (4) A modell tudományosan jól megalapozott. (5) Van kapcsolata a neveléstudományhoz (Shuman & Scherer, 2014). (6) A modell az alapérzelmek épülő és a dimenzionális modellek szempontjából is értelmezhető. (7) Gyakorlatban jól használható, amit a próbaelemzések bizonyítottak. Az érzelmek definiálásánál a Geneva modellben alkalmazott dimenziókból indultam ki. Ezek: Valencia (pozitív-negatív), erő/kontroll (erő-gyengeség dominancia), újdonság (újdonság-bejósolhatóság), cselekvési késztetés (cselekvő-szenvedő), kellemesség (kellemes-kellemetlen), célrelevancia (elégedettség frusztráció), én-kompatibilitás (fejlődés-bukás) szociális normák-kompatibilitás (erény-hiba).

Az érzelmek mérésének bonyolultságát több tényező adja. Általánosságban elmondható, hogy kogníció, konáció és affekció nagy területei közül a pozitivista értelemben vett objektivitás (Babbie, 2008) az affekció területén a legnehezebben érvényesíthető, ami a kvantitatív empirikus kutatások terén sokáig komoly akadályt jelentett. További problémaforrás az érzelmek és az emlékezés összetett kapcsolata. Tanárok esetében, a tanítás erős érzelmi munkával járó folyamat, az érzelmi élmény azonban nem feltétlenül tudatosul. Emellett az érzelmek nyelvi kifejezése nem azonos az érzelemmel magával, az érzelmek belső folyamat, aminek egyik kifejeződése a nyelv (Barrett, 2006). Negatív élmény esetén például egy belső védelmi mechanizmus, az úgynevezett elhárító mechanizmusok valamelyike leállíthatja a tudatosulást, így ezekről a folyamatokról nehezebben kapunk képet. A tanári beszámoló emellett gyakran az alany érzelmi habitusáról ad képet, a valós érzelmi élmény dinamikus folyamatáról kevésbé. Az önbeszámolót erőteljesen befolyásolhatja a tanár nézetrendszere is, például ha a tanári pályával kapcsolatos elvárásnak éli meg a pozitív érzelmi légkör biztosítását, akkor negatív érzelmeiről kevésbé fog beszélni (Frenzel, 2014; Šarić, 2015).

A harmadik probléma, hogy mind a külső, mind a belső érzelmi címke mögött egyéni, érzelmi szocializációnk során kialakult szemantikai struktúra áll, azonban ez egyéneknél, családonként, országonként, kultúrkörönként nagyon eltérő lehet (Barrett, 2006). Óriási individuális különbségek lehetnek az érzelmi szótár használatában. Az érzelmi szótár ugyanis nem csupán lexikai tudás, de érzelmi képesség is (Saarni, 1999), melyet befolyásol az egyén

előtörténete, kulturális környezete, személyes jellemzői. Schutz (2014) hangsúlyozza az adott kontextus fontosságát: a tanári érzelmekről való gondolkodása olyan szociális konstrukció, mely szorosan kapcsolódik ahhoz a történelmi-társadalmi realitáshoz, melyben él. Ehhez Barrett (2006) még azt a problémáit is említi, hogy az érzelem természetes, hétköznapi fogalom, és az emberek laikus nézetei nem feltétlenül besorolhatóak tudományos rendszerbe.

### 3.3.4 Kutatási stratégia

Szabolcs Éva (2013) szemléletmódról beszél a narratíva kapcsán, ez a kifejezés összekapcsolja az ismeretelméleti-filozófiai réteget a kutatási stratégiával. Szabolcs (2001) módszertanról való gondolkodása alapvetően két pólus, az értelmező és a pozitivista paradigma vertikálisan az ismeretelméleti szinttől a gyakorlati lépésekig végigvitt, jól átgondolt összevetésére épül. Az összevetés a különbségek meghatározása mellett a kapcsolódási pontokra is rávilágít. Szabolcs Éva a narratív kutatásokat egyértelműen a kvalitatív oldalra helyezi el. Elsősorban holisztikus, emberközpontú, posztmodernnel rokonságot mutató vonásait emeli ki. Olyan szemléletet lát benne, amely a mérhetőségen alapuló pedagógusvizsgálatokkal szemben a pedagógusszemélyiség alakulására, változására, tapasztalatainak szerveződésére, önreflexiójára és identitásalakulására nézve tartogat ígéretes megismerési lehetőségeket. A rejtettebb, mégis a pedagóguslét megértéséhez nélkülözhetetlen tartalmak felfejtésének lehetőségére világít rá, ami személyes kutatói érdeklődésem meghatározó eleme.

Ehmann Bea (2002) ezzel szemben egy inkább kvantitatív hangsúlyú kutatási metodológiát képvisel; a narratív pszichológiát a metaelméletek között helyezi el, a pszichológiai kutatások egyik ágaként. Célja komplex pszichikai folyamatok empirikus megragadása, olyan módszer, ami a történetből megbízhatóan és érvényesen kibontja a pszichológiai jelentést. Munkám során sokat merítettem a narratív pszichológiai tanulmányok elemzéseiből, különösen azért is, mert többek között egy elsősorban a pszichológiában értelmezett jelenséget, az érzelmek világát vizsgálom. Ugyanakkor nem tekinthető pszichológiai narratív elemzésnek munkám, mert tárgya a pedagógiához tartozik: elsődleges célja *nem* az egyes tanárok érzelmi életének vizsgálata, hanem az érzelmek *szerepének* megvizsgálása az identitásalakulásban. Azonosulok azzal a megközelítéssel, hogy a neveléstudományi identitásvizsgálatok középpontjában nem a személyiség, hanem a tanár tanulása, fejlődése áll (Szivák, 2002; Kelchtermans, 2009).

A narratív pszichológia különböző irányzatait korábban már bemutattam, itt elsősorban a tartalomelemzés értelmezése szempontjából térek ki rá. Ehmann (2002) történeti, koncepcionális, értelmezési szempontból közelítve is vizsgálja a kvalitatív/kvantitatív adatok

problémáját. A nemzetközi terminológiát vizsgálva tárgyalja a tartalomelemzés (quantitative content analysis, qualitative data analysis) jelentését, amennyiben a kvalitatív elemzésekből a fejlődés során eltűnt a tartalom kifejezés, és csupán a kvantitatív elemzések szakkifejezésévé vált. Ennek magyarázatát elsősorban a tartalom értelmének eltűnésével, pusztá adattá redukálódásával magyarázza, amelynek háttérében a kvalitatív kutatásokra jellemző posztmodern szemlélet áll, amely a tartalmat a kutató által konstruálnak tartja, az elemzési egységet pedig csupán információk halmazának, amelyből a kutató szervez struktúrát (Ehmann, 2002). Gondolatmenetével azonosulok, amennyiben munkámat tartalomelemzésként definiálom. Ugyanakkor a tartalomelemzés felvállalása egy kvalitatív hangsúlyú kutatásban számomra azt is jelenti, hogy a szövegek maguk tartalmat hordoznak, amellyel én mint kutató kapcsolatba lépek. Ebben az értelemben gondolom párbeszédnek a kutatás folyamatát, még akkor is, ha nem interjúkon alapul az elemzés. A folyamat során újra és újra igyekeztem pontosan megérteni a szerző szándékát, a nyelvi struktúrába rejtett érzelmi mondanivaló tartalmát. A hermeneutikai szemlélet nézetem szerint kétoldalú: alkotásnak fogja fel az elemzést, ugyanakkor tiszteli a szöveg létrehozóját, nem akar „hasbeszélni mások helyett” (Geertz, 1994, idézi Kolosai, 2012).

A tartalomelemzés más szerzők meghatározásaiban is megjelenik a kvalitatív stratégia részeként (Szokolszky, 2004; Falus, 2004; Kolosai, 2012). Ehmann (2002) a kvalitatív/kvantitatív viszonyt bogozgatva egyfajta gordiuszi megoldást választ: kvalitatív kutatásnak tekinti a munka azon szakaszát, amikor az induktívan vagy deduktívan azonosított adatot felismerjük a szövegben, vagyis amikor kvalitást rendelünk a szöveg egy szakaszához, amelynek értelme korábban rejtett volt; a felismerés mozzanatát magát tekinti a kutatás kvalitatív részének. Az adott tartalom ezután, végtermék mivoltában már kvantitatív, számszerűsíthető. Pragmatikusan, a végeredményt tekintve elfogadom Ehmann felfogását, ugyanakkor saját munkámat szemléletében is kvalitatívnak tekintem: vagyis a szisztematikusság kritériumának megőrzése mellett az értelmező, reflektív, kommunikatív, nyitott elemeket hangsúlyozom. A kevert kutatásokban kerülhet vezető szerepbe inkább a kvalitatív vagy inkább a kvantitatív oldal. Saját kutatásomra úgy tekintek, mint ami szemléletében kvalitatív, ezzel hangsúlyozom felderítő, megismerő jellegét, ugyanakkor nagyon fontos szerepet tulajdonítok a kvantitatív elemzéseknek a megismert összefüggések alátámasztásánál. Témám jellegénél fogva különösen fontosnak gondolom a kvantitatív adatokká fordítás mérlegelését. Evidens, hogy sokkal könnyebb adattá transzformálni az olyan objektív tényeket, mint a tanári neme, szakja vagy végzettsége. Ez a terület legfeljebb a részletesség dilemmáját vetette fel. Az érzelmek nyelvi markereinek meghatározása viszont egy

sokkal kevésbé objektív terület. Itt óvatosabban gondolok bánni a számszerűsítéssel és főleg a számok értelmezésével. Az identitásjellemzők kódolása esetében például egyetlen előfordulás is értelmezhető, a magyarázatépítés során pedig fontos szerepet játszhat. Ugyanakkor az identitásjellemzők súlyát az előfordulások száma kvantitatívan is jellemzi.

Itt említem meg a kódolási folyamat egyik jellegzetes problémáját. Az identitásjellemzők kódolása és az érzelmi kódolás esetén is belátható, hogy a változatok száma igen magas, a nagyobb differenciáltság egy kvalitatív szemlélet esetén kívánatos lehet. Ha viszont kvantitatív adatok generálása a cél, akkor az egy csoportba sorolható adatok magasabb száma, és a differenciálás csökkentése kívánatosabb. Jellemző dilemma volt például, hogy a pontosság erénye besorolható-e a rend, következetesség kategóriába, vagy új kategóriát nyissak neki. Ezekben az esetekben az adatgenerálás induktív és deduktív oldalának (Ehmann, 2002) változtatása vezetett eredményhez, vagyis az épülő magyarázat, valamint az előfordulások száma felől újra és újra felülvizsgáltam, érdemes-e újabb kategóriát létre hozni.

Az érzelmek kategorizációja során kutatásomban fontos szerepet játszik a kapcsolati-érzelmi tér, mint kategorizációs elv. A kapcsolati-érzelmi tér olyan narratológiai kompozíciós elv, mely más, a narratív kutatásokban használt elvekhez hasonlóan az irodalomtudományi kutatásokban tűnik fel. A kapcsolati érzelmi térképet a tanári érzelmek kutatásában többek között (emotional geographies) Andy Hargreaves (2001, 2006) használta fel. Itthon a narratív pszichológiai kutatásokban Pohárnok Melinda (Pohárnok & mtsai 2005) foglalkozott vele a LAS-Vertikum narratív pszichológiai tartalomelemző számítógépes program kapcsolati mozgások moduljának kialakításakor. A kutatás alapja az a megfigyelés, hogy a kapcsolati érzelmeket az ember igen gyakran téri formában fejezi ki. *„Kutatásunk alapvetése, hogy létezik egy olyan interperszonális vagy interaktív tér, amely mindig az én és a másik viszonya alapján szerveződik: a tér két végpontját az én és a másik adja meg, és egymás viszonyában való mozgásuk a kapcsolat alapvető sajátosságának tekinthető”* (Pohárnok és mtsai, 2005, 2.). A közelítés és távolítás nyelvi markerei Pohárnok és mtsai kutatásában (2005) olyan szintaktikai egységek, melyekben meghatározott szemantikájú igék meghatározott főnevekkel állnak kapcsolatban. Egyéb nyelvészeti kutatások is kitérnek az érzelmek térbeli megjelenítésére, mint alapmetaforára (Bańcerowski, 2005). Szempontomból azért volt különösen fontos ennek a területnek a felfedezése, mert az érzelmi közelség-távolság koncepciójából kiindulva vált lehetségessé olyan érzelmek azonosítása a narratívumokban, ahol nem volt megnevezett érzelem a szövegben. Pohárnok Melinda (személyes közlés, 2018) személyes közlésként rendelkezésemre bocsájtotta azokat a kategória leírásokat és szótárakat, melyeket a LAS-

Verticum kapcsolati mozgások moduljának kidolgozásához gyűjtött, ami fontos kiindulási alapot biztosított a kategóriák kidolgozásánál.

A kvalitatív kutatási stratégián belül részben deduktív, részben induktív eljárást alkalmaztam, a kategória természetétől függően. A tanári minták kódolásánál (nem, szak, végzettség stb.) például előre felállított kódrendszert alkalmaztam, hiszen itt egzakt, előre bejósolható tartalmakat kódoltam. Az érzelmek kódolásánál a Geneva-modellből kiindulva szintén előre állítottam fel a kódrendszert. Viszont az egyes érzelmekhez tartozó nyelvi markereket, melyeket minden érzelmi adathoz jelöltem, a kódolás során induktívan építettem fel, kiindulásként Pohárnok Melinda szótárát és kategória leírásait alkalmazva. Az identitásjellemzők azonosításánál vált a legerősebbé az induktív jelleg. Itt a grounded theory (Babbie, 2008; Szokolszky, 2004) módszerét alkalmaztam. Az érzelmek és az identitásjellemzők kódolását részletesebben is bemutatom az eredmények leírásánál. A kategóriák felállítását a szövegek újra és újra olvasása során végeztem, állandóan összevetve a 90 önéletrajz tartalmi elemeit.

Kutatásom megfigyelési egységeit az ELTE BGGYK Waldorf-tanár és tanító továbbképzés hallgatói által készített 90 darab Pedagógiai ars poetica képezi. A továbbképzés záró félévében készültek önismereti céllal, a hallgatók sem osztályzatot, sem szóbeli vagy írásbeli értékelést nem kaptak írásukra. Az elkészült ars poeticákat a képzés végén kötetbe szerkesztve megkapták a hallgatók, az egyes szerzők anonimitására szigorúan ügyelve.<sup>13</sup> Az elemzési egység keletkezési módjukat tekintve nem kutatási célból készült szövegek, vizsgálatom beavatkozás mentes. Az ars poeticák elkészítésének alapjául szolgáló kérdések egyike sem vonatkozott érzelmekre. A megjelenő érzelmek tehát természetes módon kapcsolódnak a tanulói vagy tanítási élmények leírásához. A tanulói visszaemlékezések minimum 5, de akár 40 éve megélt történeteket is tartalmaztak, a saját tanári gyakorlatból származó történetek között aznapi is előfordult, de akár 25-30 éves emlékek is előbukkantak.

A szövegek készülése idején nemcsak a hallgatók, de jómagam sem tudtam, hogy valaha kutatás tárgyát fogják képezni, így a szövegek készülését semmilyen értelemben nem befolyásolta a kutatás ténye. Sántha (2007) szerint a beavatkozás mentes vizsgálatok lényegi eleme a megfigyelés, a rejtett és helyzetfüggő motívumok feltárása: számos előnyük és hátrányuk is van. A hátrányok között lehet felsorolni a kommunikáció és interakció hiányát, ami esetemben lehetetlenné tette az adatok utólagos kiegészítését, a kvalitatív ciklikusságot, a visszakerdezést, a leírtak mögött álló szándékok pontosítását, vagy mélyítését, amelyet egy

---

<sup>13</sup> A 3.2.2 fejezetben részletesen beszámolok a szövegek keletkezésének körülményeiről



mélyinterjú például lehetővé tesz. Érzelmekkel kapcsolatos korábbi kutatásom (Mesterházy & Vámos, 2016) tapasztalata alapján mélyinterjú során a tanárok szívesen fogalmazzák meg érzéseiket, és gyakran több kérdés szükséges egy érzelmi élmény megértéséhez. A beavatkozásmentességnek viszont előnye lehet a vizsgált személyek őszintesége, természetes megnyilvánulása, a feltárt élethelyzetek elbeszélését az alany a maga belső logikája szerint építheti fel, gondolatai megfogalmazása során önmaga megértésének igénye vezetheti, amelyben nem befolyásolja őt sem a kutató személye, sem az a tudat, hogy a közlés kutatás tárgyát képezi. Ez a sajátosság szintén egy inkább kvalitatív kutatási stratégia alkalmazását teszik indokolttá. A kutatási kérdések és az alkalmazott módszerek összefüggését a 6. táblázat foglalja össze.

*6. táblázat A kutatási kérdések és módszerek összefoglalása*

Kérdések	Módszerek rövid leírása	Metodika	Kategorizálás módja
<b>1. <i>Az identitás milyen struktúrái, csomópontjai rajzolódnak ki a narratív séma vizsgálatával?</i></b>			
tematikus koherencia	epizódok azonosítása, tartalomelemzése, csoportosítása	kvalitatív	induktív
időbeli koherencia	a lineáris/narratív időrend összevetése	kvalitatív	induktív
ok-okozati koherencia	epizódok szerveződési szintjeinek megállapítása és struktúrája	kvalitatív	induktív
kulturális koherencia	Waldorfhoz kapcsolódás motívumai	kvalitatív	induktív
érzelmi elemek a struktúrákban	Waldorf-specifikus kifejezések, epizód helyszínei gyakoriságok érzelmi elemek típusainak azonosítása	kvantitatív kvalitatív	deduktív induktív
<b>2. <i>Az érzelmek hogyan befolyásolják az identitás tanárkép elemének alakulását?</i></b>			
nevelési minták összetétele	forrás, nem, iskolafok, szak, egyéni/csoportos gyakoriságok	kvantitatív	deduktív
mintákhoz fűződő érzelmek/viszony	érezem azonosítása, csoportokba sorolása, viszony azonosítása	kvantitatív/kvalitatív	deduktív
a minták identitásjellemzői	jellemzők azonosítása és csoportosítása	kvantitatív/kvalitatív	induktív
identitásjellemzők összefüggése az érzelmi viszonyal	Khí-négyzet próba	kvantitatív	-
minták hatása a tanárkép alakulására	a minták hatására vonatkozó nézetek azonosítása	kvalitatív	induktív
<b>3. <i>Az érzelmek hogyan befolyásolják az identitás szakmai önkép elemének alakulását?</i></b>			
érzelmek a tanítási epizódokban	a minták elemzésével felállított kategóriák alapján	kvantitatív/kvalitatív	deduktív
saját identitásjellemzők	a minták elemzésével felállított kategóriák alapján	kvantitatív/kvalitatív	deduktív
tanárkép/szakmai önkép összevetése	érzelmek és identitásjellemzők gyakoriságok tanárkép/önkép	kvantitatív/kvalitatív	-
<b>4. <i>Milyen érzelmi munkát végez a tanár hivatása gyakorlása során?</i></b>			
funkciói	az érzelmi identitásjellemzők kapcsolata a felállított csoportokkal	kvalitatív	deduktív
tényezői	kollégák, szülők, társadalmi környezet	kvalitatív	deduktív
tanulhatósága	pályakezdő/gyakorlott epizódok összevetése érzelmek, jellemzők mentén	kvalitatív kvalitatív	induktív -

### **3.3.5 A szövegelemzés technikai megvalósítása**

Az adatfeldolgozást az Atlas.ti kvalitatív elemző programmal végeztem, tematikus és kontextuális elemzési egységekkel, szógyakoriságokat egy esetben vizsgáltam. Kutatásom elején fontolgattam a NARRCAT kategoriális tartalomelemző program alkalmazását (Ehmann, Csertő, Ferenczhalmy, Fülöp, Hargitai, Kővágó, Pólya, Szalai, Vincze & László, 2014) az érzelmek azonosítására, azonban ezt később elvettem. Ennek a fő oka az volt, hogy az érzelmi közelítés-távolítás modulja végül nem szerepel az érzelmekre kifejlesztett modulban, ezt tehát mindenképpen kézzel kellett végezni. Az Atlas.ti kvalitatív elemzést segítő program rugalmas megoldást jelentett a számítógépes kódolás által kínált pontosság, szisztematikusság és a kutató ember által meghozott egyedi esetekre alkalmazható felismerések, döntések között. A minta jellemzéséhez az SPSS elemző programot használtam.

### **3.3.6 A kutatás érvényessége és megbízhatósága**

Kutatásom hitelességét részben a módszertani fejezet alaposága, részletes leírásai, szakirodalmi reflexiói és példái hivatottak megalapozni.

A kutatás megbízhatósága egy kvalitatív-kevert eljárás esetén a kutatás folyamatának pontossága, dokumentáltsága, reflektáltsága és átgondoltsága adhatja. A szöveghűség kritériumának azért is eleget tudtam tenni, mert a hallgatók maguk eleve géppel írták meg a szövegeket, így az írásjelekig bezárólag minden nyelvi jel a szerző szándékát tükrözi. A kategorizáció következetességét részben a kódrendszerek szisztematikussága, részben a kódleírások, valamint a kvantifikált adatok és a táblázatok is hivatottak biztosítani. A kutatás tervezése során lehetőségként felmerült független kódoló alkalmazása. Az érzelmi markerek beazonosítása során azonban úgy tűnt, a független kódoló sem hozna megalapozottabb döntéseket egy-egy érzelmek beazonosításakor, illetve lehetetlennek tűnt olyan független kódolót találni, aki mind nyelvészeti, mind pszichológiai ismeretekkel rendelkezik, hogy hasonlóan megalapozott döntéseket tudjon hozni. A kutatás folyamatát a munka közben is dokumentáltam, a kutatás különböző szakaszaiban mentettem az elemzést, a szövegek és kódrendszer az Atlas.ti programban visszakereshetőek.

A kvalitatív kutatás validitását megalapozhatja a trianguláció (Golnhofer, 2001; Denzin, 2012). Az érzelmi markerek esetében a módszertani trianguláció három pontját a mintákkal kapcsolatos érzelmek, a saját, tanítás közben átélt érzelmek és a tanulói érzelmek érzékelésének vizsgálata, és összevetése adja. A módszertani trianguláció emellett megjelenik a

tartalomelemzés eredményeinek különböző szakirodalmi adatokkal való összevetése során. A kutatás során érvényesítettem a komprehenzív adatkezelés elvét, azaz minden adatot számba vettem és osztályoztam. A deviáns esetek analízise (Szokolszky, 2004) különösen érdekes eredményekkel is szolgált. Az a néhány eset, ahol például nem tudtam nyelvi markereket találni, vagy a nyelvi markerek nem jeleztek egyértelműen pozitív vagy negatív érzelmeket. Ilyen volt például egy olyan szövegrész, amelyben a szerző apjához való viszonyát a sokadik olvasás ellenére sem tudtam besorolni. Ebben az esetben például az egész szöveg újra olvasása adott végül támpontot, amelyből kiderült, hogy maga a szerző autista vonásokkal rendelkezik, amely magyarázatul szolgált az érzelmek nagyon sajátos, gyakorlatilag besorolhatatlan kifejezési módjára. A személyi trianguláció egyik legfontosabb eszköze volt az állandó összehasonlítás: az egyes szerzők írásait olyan eseteknek tekinthettem, amely lehetőséget teremtett a nyelvi markerek összevetésére a 90 elemzési egységben, az átfogó adatkezelés tette lehetővé az általános magyarázatkeresést. A megbízhatóság szempontjából fontos tudatosan kezelni azt a már említett tényt, hogy az adott kultúra, a Waldorf-mozgalom részese vagyok. Ez gyakran segített a szövegek értelmezésében, hiszen ismerem a Waldorf-tanári létező kapcsolódó jellegzetes problémákat, ebből adódóan a szavakhoz kapcsolódó érzelmi töltést is könnyebben érzékelem, ugyanakkor fontos törekvésem volt a saját tapasztalatokat nem rávetíteni az adott személyre. E cél szempontjából is fontos szerepet kapott az az eljárás, hogy az érzelmi töltést minden esetben nyelvi markerek azonosításához kötöttem. Összességében fontosnak gondolom a belső pozíció tényként való elismerése mellett az állandó törekvést a szerző szándékának, értelmezésének megértésére.

### 3.4 A kutatás mintája

#### 3.4.1 Populáció és mintavételi eljárás

Kutatásom populációját az ELTE BGGYK Waldorf-tanár és tanító továbbképzés 2006 és 2016 között végzett 207 hallgató képezi, akiknek 43,4%-ától kaptam beleegyező nyilatkozatot, így összesen 90 hallgató képezi kutatásom mintáját. A megkeresés módja befolyásolta a mintavételt, amennyiben elsősorban azokat a hallgatókat sikerült elérni, akik a képzés befejezése után tanárként kapcsolódtak valamely Waldorf-iskolához (v.ö.3.5 Etikai kérdések fejezet). Így mintám hozzáférési alapúnak nevezhető.

#### 3.4.2 Az évfolyamok néhány jellemzője

A minta évfolyamok szerinti megoszlását a 6. ábra mutatja.

A 2006-ban végzett hallgatók közül tizenegyen kerültek be a mintába, ez a végzett évfolyam 26,8%-a. Közülük egy férfi. Jelenleg mindegyikük Waldorf-iskolában tanít. Átlagosan Waldorf-iskolában eltöltött éveik száma 12, 9. Öten osztálytanítóként, négyen felső tagozatos tanárként tanítanak, egy általános iskolai szaktanár, egy hallgatóról nincs e tekintetben adat.

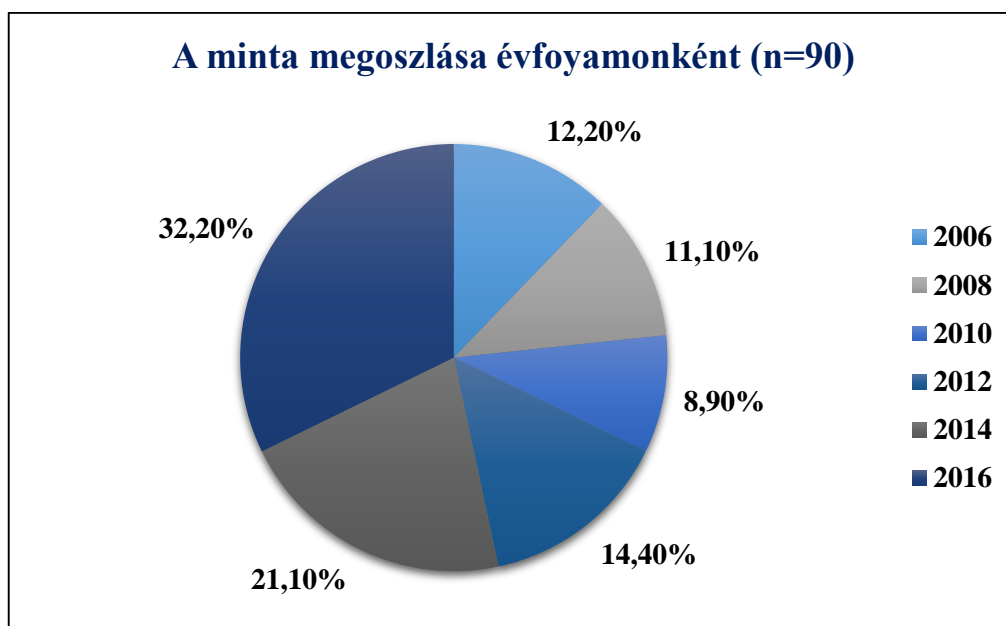
A 2008-ban végzett hallgatók közül 10-en kerültek be a mintába, ami a végzett hallgatók 37%-a. Négy férfi van közöttük, jelenleg kilencen dolgoznak Waldorf-iskolában, átlagosan 7,7 évet töltöttek el Waldorf-tanárként. Öten osztálytanítók lettek, ketten általános iskolai, egy hallgató középiskolai szaktanár, ketten jelenleg nem dolgoznak Waldorf-iskolában.

A 2010-ben végzett hallgatók közül 8 került be a mintába, a végzett hallgatók 34,7%-a, nincs közöttük férfi. Átlagosan 8,25 évet töltöttek el eddig Waldorf-tanárként, jelenleg egy volt hallgató nem dolgozik Waldorf-iskolában. Négyen lettek osztálytanítók, ketten általános iskolai, egy középiskolai szaktanár.

A 2012-ben végzett évfolyamból 13 hallgató jelezte beleegyezését, nincs közöttük férfi. Közülük jelenleg tizenegyen dolgoznak Waldorf-iskolában, az ott eltöltött évek számának átlaga 7,3 év. Nyolcan osztálytanítók, ketten általános iskolai, egy fő pedig középiskolai szaktanár lett.

A 2014-ben végzett évfolyamból 18-an küldték vissza beleegyező nyilatkozatukat, az évfolyam 69,2 %-a, közülük öt férfi. Itt volt a legnagyobb a válaszadási kedv. Közülük 15-en dolgoznak Waldorf-iskolában, átlagosan 7 évet töltöttek életükből Waldorf-tanárként. Tizenegyen osztálytanítók, öten általános iskolai szaktanárok lettek, két szerzőről nincs adat e tekintetben.

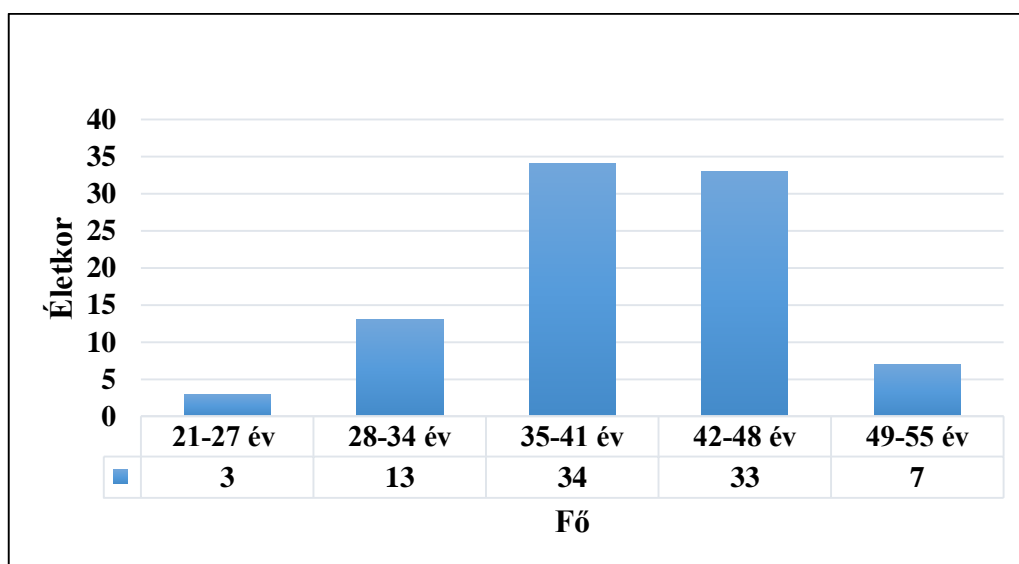
A 2016-ban végzett hallgatók közül 29 küldte vissza beleegyező nyilatkozatát, ami az évfolyam 58,8%-át jelenti, három férfi van közöttük. Egy volt hallgatóról nincs adat jelenlegi helyzetére nézve. A többiek eddig átlagosan 4,4 évet töltöttek el Waldorf-tanárként. Egy hallgató lett középiskolai, öt általános iskolai szaktanár, 22 volt hallgató osztálytanítóként dolgozik.



6. ábra A minta megoszlása évfolyamonként

### 3.4.3 A minta általános jellemzői

A minta 85,6%-a nő, 14,4% a férfiak aránya, ami összesen 13 hallgatót jelent.<sup>14</sup> Az életkorok esetében azt vizsgáltam, hogy a hallgatók hány évesen írták ars poeticájukat. A legfiatalabb hallgató 26, a legidősebb 53 az írás megszületésekor. A szerzők átlag életkora az írás idején 40,47 év. Az életkori megoszlást a 7. ábra szemlélteti.

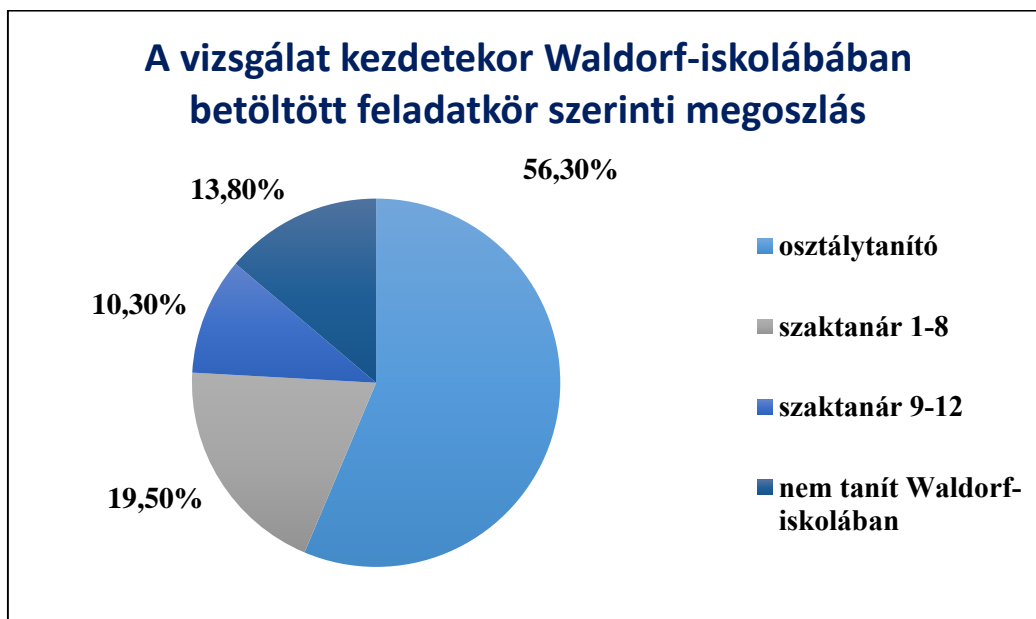


7. ábra A minta megoszlása életkori sávok szerint az ars poetica írása idején

<sup>14</sup> A minta általános jellemzőire vonatkozóan megkíséreltem adatokat találni arra vonatkozóan, hogy mennyire reprezentatívak a Waldorf-tanárok populációjára nézve. A Magyar Waldorf Szövetségnél a tanárokról rendelkezésre álló adatok azonban különböző évekből származnak és gyakran hiányosak. Nem találtam olyan felmérést sem, amely megbízható és aktuális adatokkal szolgálna.

A képzés kezdetekor a hallgatók 56,7%-a tanított Waldorf-iskolában (8. ábra). A beérkezett kérdőívek alapján jelenleg a minta 86,2%-a tanít Waldorf-iskolában ( $n=89$ )<sup>15</sup>, ami a képzés hatékonyságát támasztja alá. A legrégebb óta Waldorf-iskolában 22 éve tanít egy volt hallgató, a mintában lévő hallgatók jelenleg átlagosan 7,23 évet töltöttek el Waldorf-iskolában.

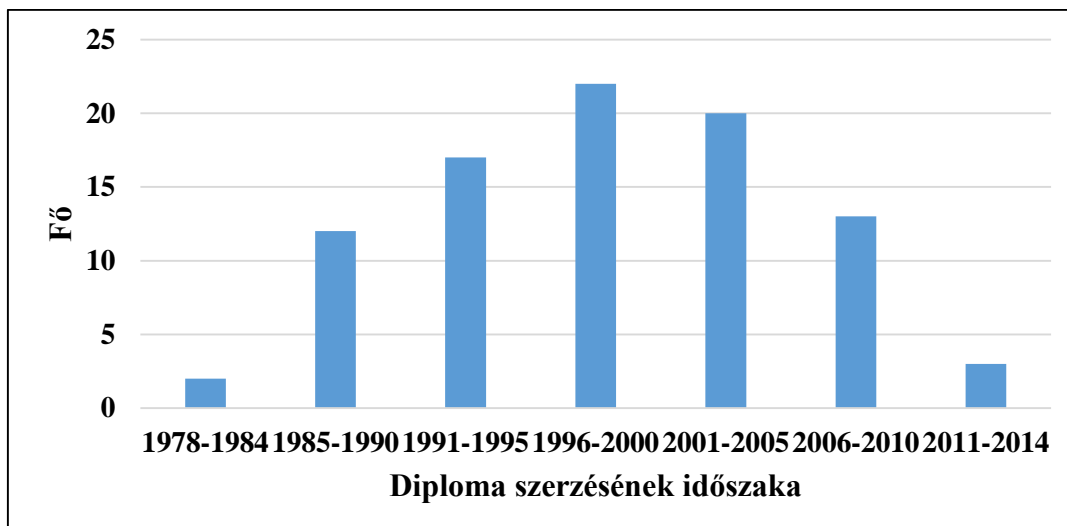
A volt hallgatók legnagyobb része osztálytanítóként dolgozik, és jelentős részük lett általános iskolai szaktanár. A középiskolai szaktanárok aránya kevesebb, és 13,8% az, aki nem tanít, vagy nem Waldorf-iskolában tanít.



8. ábra A minta megoszlása Waldorf-iskolában a vizsgálat kezdetekor betöltött feladatkör szerint

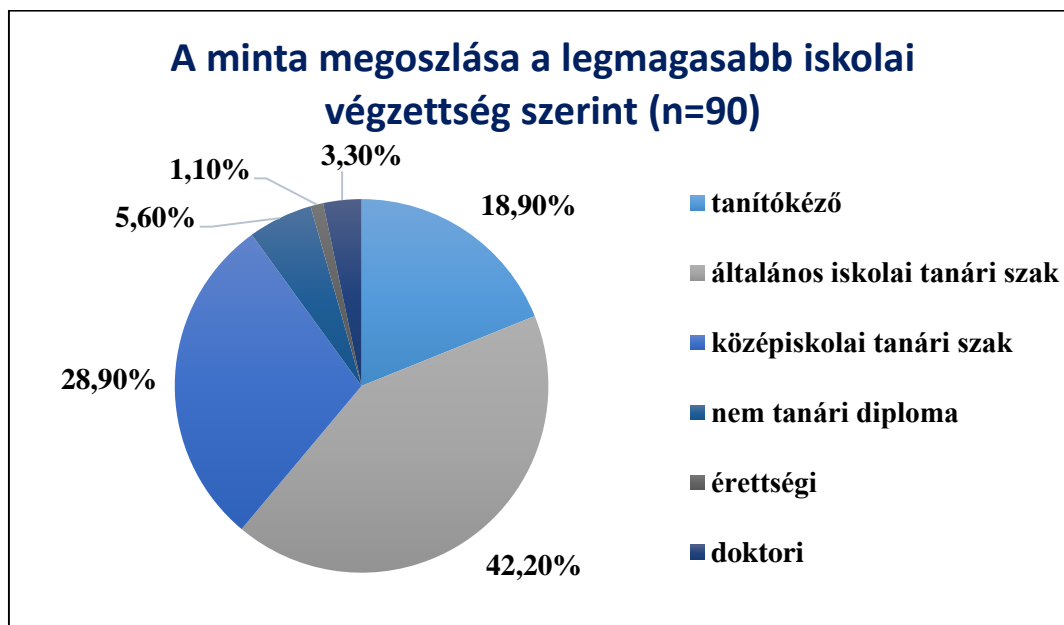
A mintában legrégebben diplomát 1978-ban szerzett hallgató, a legújabb diploma pedig 2014-ből származik. A volt hallgatók több, mint fele 1991 és 2005 között szerezte diplomáját (9. ábra).

<sup>15</sup> A címben az egyszerűség miatt a „Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulása” kifejezést használtam, ami nem teljesen pontos. Így az elemzés során inkább a „Waldorf-képzés hallgatói” „a szerzők” „hallgatók” kifejezéssel utalok a kutatás alanyaira.



9. ábra A minta megoszlása a diploma szerzésének éve szerint

A hallgatók végzettség szerinti megoszlása nagyon változatos képet mutat. Egy hallgató nem rendelkezett még diplomával a képzés idején. Hárman viszont doktori iskolát végeztek, egy közülük már megszerezte a neveléstudományi doktori címet. Az általános iskolai tanári diplomával rendelkezők aránya a legmagasabb, utána következik a középiskolai tanári diplomával rendelkezők aránya, végül a tanítóké. A hallgatók egy kisebb része egyéb diplomával rendelkezik<sup>16</sup> (10. ábra).



10. ábra A minta megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint

Ha a végzett szakokat nézzük, akkor a kép még érdekesebben alakul. A legmagasabb a humán szakot végzettek aránya, ezt követik a reál szakok, a nyelv és a művészet. Az egyéb

<sup>16</sup> Közgazdasági, agrártudományi.



kategóriában találunk testnevelés szakosokat, gyógypedagógusokat, technika- és mérnök tanárt, továbbá két pedagógia szakot végzett hallgatót. A hallgatók szakjainak számát és összetételét az 7. táblázat mutatja. A két szakos hallgatóknál mindkét szakot figyelembe vettem.

7. táblázat A középiskolai és általános iskolai tanárok szakjai

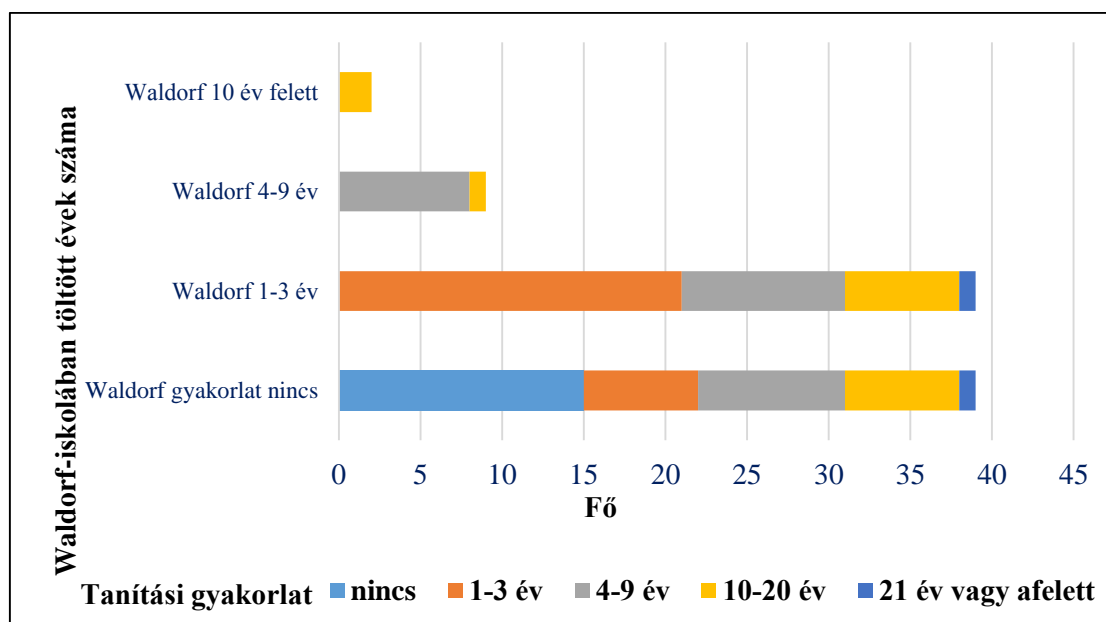
(n=64)	Reál	Humán	Nyelv	Művészet	Egyéb
Középiskolai	7	13	10	5	2
Általános iskolai	13	14	5	6	10
Összesen	20	27	15	11	12

Kutatásom szempontjából az is fontos, hogy mennyi tanítási gyakorlattal rendelkeztek a hallgatók az íráskoruk idején. Ezeket az adatokat a felvételi jelentkezési lapok önéletrajzai alapján állapítottam meg (n=89) (11. ábra).



11. ábra A tanítási gyakorlat éveinek száma az ars poeticák írása idején

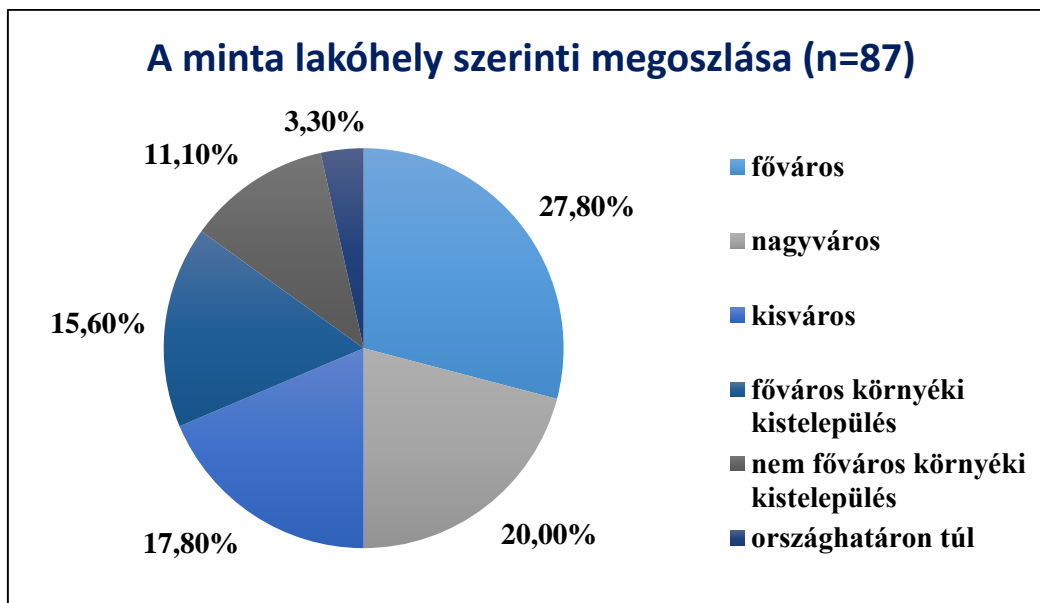
További érdekes adat, hogy tanítási gyakorlatuk mekkora részét töltötték Waldorf-iskolában. A 12. ábra ennek rétegeit mutatja. Egyáltalán nem rendelkezett tanítási gyakorlattal 15 hallgató. A Waldorf-iskolában 1-3 éve tanító hallgatók fele 1-3 éve kezdte egyáltalán a tanítást, tehát kezdő tanárnak mondható, a többiek hosszabb-rövidebb tanítási gyakorlat után, már gyakorlott pedagógusként váltottak. A 4-9 éve Waldorf-iskolában tanítók nagy része gyakorlatát is a Waldorf-iskolában szerezte meg.



12. ábra A Waldorf-iskolában eltöltött gyakorlat a tanítási gyakorlat éveinek száma szerint rétegezve a képzés kezdetekor

A hallgatók közel felének (47%) van második diplomája vagy szakirányú továbbképzésen szerzett végzettsége. Rendkívül érdekes párosításokat találunk, például gépészmérnököt gyógypedagógus másoddiplomával, matematika szakos tanárt építészmérnöki másod diplomával, földrajz szakos tanárt újságírói másod diplomával; két hallgatónak van intézményvezetői képesítése, és többeknek valamilyen művészeti tárgyból szerzett szakvizsgája (népzene, népi iparművész, tánc, báb, dráma). Több hallgató érdeklődik a fejlesztő pedagógia különböző területei iránt, és számos hallgató számol be egyéb továbbképzéseken szerzett tudásról.

Végül a minta megoszlását a lakóhely szerint a 13. ábra szemlélteti. A hallgatók közel egyharmada élt Budapesten a képzésre való jelentkezés idején (az adatokat a felvételi lapok alapján azonosítottam). A 100.000 lakost meghaladó nagyvárosok közül Szegedről, Nyíregyházáról, Győrből, Kecskemétről, Pécsről érkeztek hallgatók a képzésre.



13. ábra A minta lakóhely szerinti megoszlása

### 3.5 Etikai kérdések

Mivel az írárok nem kutatási célból készültek, a kutatás engedélyezése során számos etikai kérdés merült fel. 2017. június 21-én vettem fel a kapcsolatot az ELTE BGGYK Gyógypedagógiai Továbbképző Központ igazgatójával, Dr. Maléth Anettel, valamint a Waldorf-pedagógiai képzés szakmai vezetőjével, Sósne Pintye Máriával abból a célból, hogy a szövegek kutatási célból való felhasználását engedélyezzék, továbbá a felvételi anyagokat felhasználhassam a minta jellemzéséhez. Kérelmemet a kar Kutatásetikai Bizottságához továbbították, amely az anyagok felhasználását a volt hallgatók tájékoztatásához és beleegyezéséhez kötötte. Az etikai bizottsággal, az intézményvezetővel és a képzés vezetőjével folytatott több fordulás egyeztetés során állapotunk meg a tájékoztatás és a beleegyezés részleteiről. Ezután fordultam az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságához, aki a kért engedélyt 2018. január 8-án megadta.

A hallgatók számára készített tájékoztatót, valamint a beleegyező nyilatkozat szövegét úgy Dr. Maléth Anett, mint az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága jóváhagyta, a tájékoztatót Sósne Pintye Mária írta alá a hallgatók számára. (7. sz. Melléklet: Tájékoztató, 8. sz. Melléklet: Beleegyező Nyilatkozat 2006<sup>17</sup>; 9. sz. melléklet: ELTE PPK Kutatásetikai Bizottság jóváhagyása). A Beleegyező Nyilatkozatok tartalmazták (1) a nyilatkozat megszövegezését (2)

<sup>17</sup> A Beleegyező Nyilatkozat szövege évfolyamonként változik, mivel mindenütt az aktuális évfolyamban készült szövegek címe is része volt a nyilatkozatnak. Mivel a szöveg többi része változatlan, ezért csak a 2006-os évfolyam Beleegyező Nyilatkozatát mellékeltem.

a hallgatók által az adott évfolyamon írt pedagógiai ars poeticák listáját (3) egy rövid kérdéssort arra vonatkozóan, hogy a hallgató jelenleg Waldorf-iskolában tanít-e, milyen munkakörben és mennyi ideje. A hallgatóknak a nyilatkozatban meg kellett jelölnie az általa írt ars poeticát, különben nem tudtam volna kiválogatni az engedélyezett írásokat.

A hallgatók megkeresése több ütemben zajlott. A régebbi évfolyamok (2006, 2008 és 2010) esetében csak postai cím állt rendelkezésre, illetve a hallgatók egy részénél email. A postai úton történő megkeresést elvettem a címlisták elavulása és az eljárás nehézsége miatt. A 2012-ben, 2014-ben és 2016-ban végzett hallgatók esetében már volt a képzésnek levelező listája, ezeket a hallgatókat első körben emailen kerestem meg. A levelezés céljára az ELTE elkülönített, biztonságos email címet hozott létre, melyhez Dr. Maléth Anett és Sós né Pintye Mária is kapott hozzáférést. 31 nyilatkozatot kaptam meg így, amit kevésnek találtam.

Második körben a Magyar Waldorf Szövetség (MWSZ) adatbázisaiban végeztem további kutatást. Azokat a volt hallgatókat nyomoztam, akik az elmúlt 12 évben dolgoztak valamelyik Waldorf-iskolában vagy részt vettek az MWSZ által szervezett valamelyik továbbképzésen. Az adatbázisok mellett a MWSZ munkatársainak emlékezete is sokat segített abban, hogy megtaláljam az egyes Waldorf-iskolákhoz kapcsolódó volt hallgatókat. Ezután a volt hallgatókat az iskolákon keresztül célzottan megszólítva kerestem meg. Így kaptam meg további 59 beleegező nyilatkozatot, ami tehát jóval hatékonyabb módja volt a kapcsolatfelvételnek. Azok közül, akiket sikerült felkutatnom, csak ketten voltak, akik nem adták beleegezésüket. További 7 esetben a beleegező nyilatkozat kitöltése nem volt formailag megfelelő, vagy késve érkeztek vissza, így ezeket végül nem használtam fel a vizsgálat során.

## 4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

### 4.1 A narratív identitás sémájának és koherenciájának vizsgálata

Bluck és Habermas (2000) szerint az élettörténeti séma azon emlékekből szerveződik, amelyek érzelmi hatással vannak az egyén fejlődésére, vagy magyarázzák a fejlődés motivációit. Az identitás narratív sémáját az időbeli, tematikus, kulturális és ok-okozati koherencia teszi egységes egészzé. A koherencia e négy szintjét vizsgálom a következő fejezetekben.

#### 4.1.1 Az identitás konstruálása, mint alkotó folyamat

*„A szépirodalomból ismert ars poeticák olvasása nyomán merült fel bennem a gondolat, hogy a nevelésművészetként értelmezett Waldorf-pedagógia megismerését szolgáló továbbképzésen*

*a tanulmányaikat folytató tanítók/tanárok tegyenek kísérletet pedagógiai ars poeticájuk megfogalmazására [...] amelyek a vallomás jellegű ars poeticák körébe tartoznak. Az a képalkotó és gondolat-sűrítő, az életfeladat lényegét megragadó képesség, amely minden költészeti ars poeticában megmutatkozik, a Waldorf-pedagógia nevelési eszméi szerint nélkülözhetetlen tanítói/tanári képesség*<sup>18</sup> (Mesterházi, 2014, 45.). A feladat elkészítése során tehát a hallgatókat arra ösztönözték, hogy hangsúlyt helyezzenek az írások művészi jellegére, alkotó, önkifejező formájára. A kérdések abban segítették a hallgatót, hogy élettapasztalatait átgondolja, válogassa, sűrítse annak érdekében, hogy pedagógiai hitvallását megalkossa. A szövegek tehát egy kereső-kutató-felismerő folyamat eredményeként jöttek létre. Tetszőleges volt a feldolgozás sorrendje, a hallgatók szabadon alakíthatták gondolataik folyását, a feldolgozás módja ebből következően nagyon individuális (Mesterházi, 2014, 44.). Az eredeti kérdések az írások körülbelül egyharmadánál jelennek meg alcímként; másoknál a válaszok egymásba olvadnak, átjárhatóvá válnak. Néhány szerzőnél új, sokat mondó alcímek jelennek meg „*Elmélkedés szeretett hivatásomról*” „*Feladatunkról dióhéjban*” „*A nagy titokról*” (P57); „*Elmondani valamit...*” „*Közel a földhöz...*” „*Játszani...*” „*Tisztelni és tiszteletet ébreszteni...*” „*Lehetővé tenni számukra, hogy maguk fölé nőjenek...*” (P68). A mellékletben két ars poeticát szó szerint közlök, hogy a részletek elemzése mellett az olvasónak benyomása legyen arról is, milyen módon képez koherens egészet egy-egy elkészült írás (ld. 10. és 11. sz. melléklet).

#### **4.1.2 Az ars poeticák időbeli sémája és koherenciája**

Az ars poeticáknál az előzetesen feltett kérdések sorrendjében fellelhetünk egyfajta rejtett időbeliséget, amely a múlt feldolgozásától a jelen nézeteinek megfogalmazásán át a jövő kérdései felé tart. A kérdéssor által felkínált időbeli sémát a hallgatók ösztönösen vagy tudatosan követték munkájuk során, az ettől való eltérés pedig jelentést hordoz.

A kérdéssorban rejlő ív a pedagógus pályaválasztásának okaitól indul. Ez a kérdés indítja meg az emlékezés és identitásalkotás folyamatát, ahogy azt az egyik hallgatónál olvassuk: „*Most, hogy végig gondolom, milyen út is vezetett ahhoz, hogy pedagógus legyek, sok élmény jön elő bennem. Felelevenednek jó és rossz példák, vidám és szomorú emlékek...*” (P1).

A második, pedagógiai mintákra vonatkozó kérdés a tanárkép előzményeinek megvizsgálására ösztönöz, amely a múlt tapasztalatainak, a volt tanárokkal kapcsolatos élményeknek a felidézése mellett a jelenre tett hatást, a saját szakmai önkép megragadását is magában rejt.

---

<sup>18</sup> Dőlt betűs kiemelés tőlem

A harmadik kérdés, a hallgatóra hatást gyakorló szakmai és szépirodalmi művek felidézése – a korábban megszerzett tudás számba vétele – a saját gondolatok megfogalmazását is előhívja, amit jól szemléltetnek a következő idézet váltakozó idejű igéi: „*Én, szerencsémre, korán találkoztam Hamvassal. Az első Hamvas könyvnek már a címét sem értettem: Unicornis, Silentium. Egy kutya szót nem értettem az egészből. Csak azt az egyet, hogy ez az, amit nekem meg kell értenem. Az egész életemet fölteszem arra, hogy ezt megértsem. És elkezdtem naponta olvasni. Tartózkodom attól, hogy valamilyen gőzös, fellengzős Hamvas kultuszban éljek. Végig kísér az életem, növekedik és halad velem.*” (P31) A felidézett művek vagy idézett gondolatok gyakran abban segítenek, hogy az önéletrajz írója felfedezze és felfedje a számára legfontosabb pedagógiai és/vagy életelvet, súlypontozza saját felfogását, körvonalazza identitása legfontosabb tartalmait: „*A Pál utcai fiúkban az igazság és igazságtalanság problémája érintett meg. Dosztojevszkijnél (különösen a „Bűn és bűnhődés” című műben) az, hogy nem tudunk és nem szabad kibújnunk saját bőrünkéből, vannak saját, „hozott” erkölcsök. Olyan szabályok, amelyeket nem szeghetünk meg, akkor sem, ha ezt más megteheti. József Attilát évekig folyamatosan olvastam. Sok mindenről tudnék írni, legalapvetőbb hatásként a sokat idézett verssort említeném: 'Az én vezérem bensőmből vezérel'.* (P26)<sup>19</sup> Érzékelhető, hogy a morális tartalmak, célok tudatosításának jelentősége van a tanári szakmai életútban, a saját indentitás konstruálását pedig megkönnyíti a belső szociális térben létező különböző szereplők hangjának kierősítése (v.ö. Hermans, 2006). Az irodalmi műről való gondolkodás akár a szerző tükörcképévé is válhat, metaforák által segít kimondani az identitás nehezen megfogalmazható rétegeit: „*Chips a tanár. Sültkrumpli. Esendő. Esetlen. Nem túl okos. Nehezen érik be, mint tanár. Nehezen szembesül saját korlátaival. Nem is hiszi, hogy Ő értéke az iskolának. Gondjai vannak a fegyelmezővel kezdetben. Amikor idősödik, korszerűtlennek véli az ambiciózus igazgató. Aztán az iskola gerince lesz. Az élete az iskola. Arányérzék. Ez a jelszava. A kortalan, időtlen tartás. Mint nagyapám. [...] Én vagyok Chips?* (P83)

A következő kérdés a szerző saját pedagógiai erősségeire és gyengeségeire kérdez rá, ami a jelen felé irányítja a figyelmet. Van, aki felsorolásszerűen írja le a tulajdonságait, mások részletes önjellemzést adnak. Az identitás szempontjából ez középponti mozzanat, a hallgató itt fogalmazza meg identitásjellemzőit, azokat a képességeket, vonásokat, kompetenciákat, nézeteket, attitűdöket, melyekkel azonosul. A személyes jellemzők felsorolásába belejátszhat már a jövő is, azaz a kitűzött célok, fejlődési irányok, az identitás jövőbeli perspektívája, a „Milyen tanárrá akarok válni?” kérdés (v.ö. Korthagen & Vasalos, 2005). „*Töreksem*

<sup>19</sup> Kiemelés aláhúzással: itt és a továbbiakban tőlem.

*megérteni és vágyom megérteni a gyerekek gondolkodását, mit nem értenek, mit értenek, és hogyan lehet eljuttatni őket a megértésig. Egyre következetesebb vagyok. Kis sikereknek is nagyon örülök (nagyok egyelőre nem is voltak). Kész vagyok változni, ha kell (de néha nehezen megy).” (P26) A gyengeségek felsorolásánál a jövő felé irányultság még konkrétabbá válik, amit jeleznek a bevezető mondatok: „Fejlesztendő területek pedagógiai munkámban” (P35) Szeretném, ha több türelmem lenne...” (P40); Fejlesztésre szorulnak az alábbi területek: mások szeretetteljes elfogadása a hibáikkal, gyengeségeikkel együtt, a türelem és kitartás gyakorlása” (P60); Tanulnom kell az alaposságot, át kell élnem lennek a jelentőségét.” (P67). „Gyengeségem, hogy a provokatív esztelenséget=’töketlenkedést’ nehezen tolerálom, kissé türelmetlen is vagyok, de ez utóbbit már tanulom, javítom.” (P72); A következetesség az egyik sarkalatos pontja a magam számára kitűzött fejlődési célnak. (P85) Az identitásban a jövőbe mutató célok tehát összekapcsolódnak az önkritikus mozzanatokkal. Az aktuális és ideális énkép itt kapcsolatba kerül egymással, ami a további fejlődés egyik mozgatórugójává is válhat.*

A kiemelkedő tanítási-nevelési élmény leírása ismét a múlt-jelen kapcsolatra irányítja a figyelmet, amelynek fókuszja a *saját gyakorlat*. A pedagógia lényegének megfogalmazására feltett kérdés is a jelen összegzésének lehetőségét adja, inkább már *elméleti-fogalmi* szinten: a nézetek, elvek, a saját pedagógiai elmélet (lásd Szabolcs, 2013) megfogalmazását kívánja. Bár nem irányul kérdés közvetlenül a jövőre, de a Waldorf-pedagógiával kapcsolatos kérdések iránti érdeklődés a legtöbb hallgatónál ismét előhívja a célok és a jövőkép megfogalmazását. „Még mindig nem adtam fel a reményt, hogy a nem túl távoli jövőben sikerül a környékünkön Waldorf-iskolát alapítani.” (P33) „Nagy kérdés számomra, hogy vajon képes vagyok-e ezen a pályán maradni egészen a nyugdíjba vonulásomig, s hogy egyáltalán jó-e ezt olyan sokáig csinálni. [...] Most elvállaltam egy osztályt nyolc évre, de nem tudom elképzelni, hogy ezt évek múlva megismételjem. Azt már annál inkább, hogy a középiskolai tanítást is kipróbáljam, hogy megbirkózzak a kamaszok nyegleségével, ami sok nehézséget okozott már számomra.” (P 85). Az ars poeticák első felében inkább az elbeszélő-mesélő forma uralkodik, a középső részben erősödik a reflektáló-önvizsgáló jelleg, míg az utolsó harmadban az összegező, általánosabb, elvontabb gondolati szintre emelő megfogalmazás, mindez a múltból jövő felé tartó narratív sémába ágyazódik be. A szövegek elején a hallgatók gyakran igényét érzik egy bevezető, prologus jellegű indító szakasz megfogalmazásának, a végén pedig egy visszacsatoló, lezáró epilógusnak. Ez nem függ össze közvetlenül az előzetes kérdésekkel, a hallgatók identitásalkotási folyamatából fakad a narratív perspektíva megfogalmazásának igénye.

Ebben a fejezetben elsősorban azt szerettem volna bemutatni, hogyan kapcsolódik össze az előzetesen megadott kérdéssor a narratíva időbeliségével. Az időbeli koherenciában

mutatkozó sajátosságokra a tematikus koherencia bemutatása után visszatérek, a kettő kapcsolatának elemzésével.

#### 4.1.3 Az ars poeticák tematikus sémája és koherenciája

Az élettörténeti séma tematikus koherenciáját azok a tipikus témák szervezik, melyeket a szerző kiemel, és melyek újra és újra visszatérnek az időperióduson átívelve (Bluck & Habermas, 2000). A tematikus koherenciát alapvetően a hatást gyakorló epizódok, időszakok és személyek ábrázolása tartja fenn. A 8. táblázat ezek legfontosabb kategóriáit szemlélteti.

8. táblázat Az ars poeticákban előforduló epizódok típusai

Iskolai epizódok, időszakok, személyek	n	33%
Óvodai	11	
Általános iskolai	158	
Középiskolai	126	
Felsőoktatási	122	
Személyes epizódok, időszakok, személyek	n	16%
Kisgyermekkori (néhány esetben későbbi) családi történetek	126	
Házasság, halálozás, sorsdöntő találkozás	15	
Saját gyermek születése, nevelése	69	
Pályatörténeti epizódok, időszakok, személyek	n	51%
A tanári pálya iránti érdeklődés/elköteleződés gyermek- és ifjúkorban	87	
Felsőoktatási intézmény választásának története	40	
Felmerülő egyéb pályák iránti érdeklődés	39	
Nem tanári pályán töltött időszakok történetei	48	
Pályaazonosulás	51	
Pályára állás története	52	
Pályakezdő évek (első két-három év)	122	
Pályán töltött időszak (gyakorlott)	130	
Waldorf-pedagógia iránti érdeklődés/elköteleződés	79	
<b>Összes epizód</b>	<b>1275</b>	

Tanárkép →

Szakmai önkép →

A szakmai identitás narratív ábrázolása során tehát tematikusan a pályatörténet témája, az iskolai élmények témája és a neveléshez kapcsolódó személyes epizódok témája szervezik egységgé. Döntően olyan történeteket találunk, melyek az intézményes oktatás keretei között zajlanak. Az iskolai epizódok tanulói perspektívából ábrázolt történetek. Itt vagy a tanári szerep előtörténeteit beszéli el a narrátor, vagy mintáiról mesél. Itt fogalmazódik meg tanárképe és ölt testet a narratív formában. Ezt követik a saját tanári tapasztalatokról szóló epizódok, melyek a szakmai önképet tükrözik. A harmadik csoportban megjelennek családi történetek, melyek tematikusan a nevelés kulcsfogalma által kapcsolódnak és a személyre tett jelentős formáló hatásuk miatt kerülnek be a szakmai önéletrajzba. Ezeknek egyik részét a gyermekkori családi epizódok képezik, másik részét pedig a családalapításhoz kapcsolódó történetek. Itt



kiemelkedik a saját gyermekre vonatkozó történetek száma, ami mutatja, hogy a szakmai fejlődésben a gyermek születésének, nevelésének élménye jelentős szerepet játszik. A két fontos történeti szál, vagyis a pályaválasztás és a neveltetés története a pályára állás pillanatában találkozik össze: a tanári pálya ekkor a saját élettörténet részévé válik. Idáig tanárképről beszélhettünk, ettől a pillanattól kezdve kezd kialakulni a személyes szakmai önkép.

#### 4.1.4 Az idő- és tematikus séma kapcsolata

Az elbeszélte történet linearitása az élettörténet felépítésének természetes velejárója (Bluck és Habermas, 2000). A múltbeli folyamat időrendiségébe azonban belejátszik az elbeszélői perspektíva. Az időben elbeszélte események és az elbeszélői perspektíva összekapcsolódása a narratív perspektíva, melyből Pólya (2007) szerint következtethetünk a személy aktuális identitásállapotára is. Bluck és Habermas (2000) szerint az a mód, ahogy a szerző megkomponálja önéletrajza időbeliségét, következetni enged motivációira.

Az ars poeticák döntő többségénél lineárisan szerveződik a tematikus egységek elmesélése. Az élettörténeti és pályaepezódok alapvetően kétféle módon kapcsolódnak össze attól függően, hogy a hallgató az időbeli linearitást, vagy az előzetes kérdések tematikáját helyezi előtérbe. A hallgatók körülbelül fele (47%) a pályaválasztással kapcsolatos gondolatokat, eseményeket, a minták ábrázolását beleszővi az élettörténetbe. Egy másik nagy csoport külön választja a pályaválasztás történetének időben előre haladó elmesélését, s ezt követi a nevelői/tanári minták bemutatása (40%), majd a pályára állástól a jelenig tartó időszak ábrázolása. A hallgatók 13%-ánál az ars poetica időszerkezete erőteljesen felborul.

A hallgatók az identitás narratív megalkotása során sűrítenek, válogatnak; nem térnek ki minden időszakra, azokat mesélik el, melyek valamiért jelentőssé váltak számukra. Egy-egy hosszabb időszakot átugornak vagy csak néhány mondatban foglalnak össze, míg másokat apró részletességgel ábrázolnak. A kisebb kitérés a lineáris szerkezetből jelezhet egy-egy érzelmileg különös, mély vagy nehezen kimondható emléket. *„Szeretettel gondolkodom viszont M. nénire, a földrajz tanáromra, aki igazán értette a mesterségét, szerette a gyerekeket, és tudott a nyelvünkön beszélni. – Legnagyobb emberi csalódásom középiskolai osztályfőnökömhöz kötődik. – Azokra a tanárookra tudtam felnézni, akiknél rend volt. Rend volt a szó fizikai értelmében és rend volt a fejükben. Aki azt mondta, amit csinált, és azt csinálta, amit mondott. Ilyen persze nagyon kevés volt. Végiggondolva az iskolai tanulmányaimat nagyon ritka az a tanár emlékeimben, aki szerette a gyerekeket és szeretetét az őszinte érdeklődésében nyilvánította volna ki. Visszatérnék két kiváló pedagógusra, akikből életem folyamán merítkezhettem, és talán, akiknek köszönhetem, hogy ezt a pályát választottam”.* (P35)

Amikor a narratív perspektíva jelentősen kilép a linearitásból, ott mindig az érdeklődés középpontjában álló, *jelenben is zajló* fontos élmény, izgalmas esemény áll, mely az identitásállapotot tükrözi (ld. Pólya, 2007). Ilyen például az a fiatal volt Waldorf-iskolás pályakezdő hallgató, aki még a friss tanítási élmények hatása alatt van, és elbeszélése során többször visszaugrik a jelen történéseihez: *„Nem tudok annak a szempontnak eleget tenni, hogy kiemeljek egy kiemelkedő tanítási élményt, mert nem szeretnék és nem is tudok egyet választani. Rengeteg csodás élményem van. Nagyon sokat nevetünk, de amikor kell, csendesen figyelnek. Nagyon szeretem, ahogy a mesét hallgatják. Olyan nagyon figyelnek, hogy néhányan a szájukat is nyitva felejtik”* (P86). Ennél a hallgatónál szinte teljesen kimarad a gyermekkori vagy családi élmények értékelése, a perspektíva folyamatosan visszaugrik a jelenben zajló eseményekhez.

Az időszerkezet megbomlása a jelenben megélt szakmai vagy személyes válságot is jelezhet. Egy idősebb hallgató így kezdi írását: *„Úgy érzem életem egyik legnehezebb szakaszában találkoztam ezzel a feladattal. Fiam felnőtté vált, bekövetkezett az elszakadás, egy folyamat vége... Tudom, egy másik folyamat kezdete, de nehéz feladatnak érzem, hogy megtaláljam újra helyemet a világban...”* (P 101). Ennél a hallgatónál a keresés folyamata vezérli a tematikai és időbeli egységek egymásra épülését. Az időbeliség folyamatosan megszakad, a hallgató előre- és visszaugrások során jut egyre közelebb a szerző a jelen válság okainak feltáráshoz, és lassan eljut a közvetlen közeli jövőkép megragadásához.

Múltbeli jelentős személyes életesemény is kerülhet a narratíva középpontjába, ha az különösen fontos a szakmai identitás kialakulásában: *„Tulajdonképpen én nem is akartam pedagógus lenni. Legalább is tudatosan nem. Amikor középiskolában arra került a sor, hogy már tényleg az utolsó pillanat volt arra, hogy valamilyen felsőoktatási intézménybe beadjam a jelentkezésemet, a tanárképzőt eleve kizártam. 'Micsoda, hogy én mások neveletlen kölkeivel kínlódjak? No, azt már nem! És különben is, egész nap bezárva a négy fal közé, mindig ugyanazt csinálni? Na, ebből köszönöm nem kérek!’ – 18 évesen így láttam a pedagógus pályát. A szemléletbeli változás akkor következett be nálam, mikor megszülettek a gyerekeim. [...] Akkor éreztem meg igazán, hogy mit jelent nevelni, illetve tanítani valójában, és hogy micsoda felelősséget jelent mindez. Talán túl nagy szavaknak tűnnek, de megéreztem, megértettem, hogy a jövőnk a gyermekeink kezében van.”* (P40). A hallgató ezt követően a központi élményből kiindulva tekint visszafelé életére és értelmezi újra a pályára vezető út korábbi élményeit.

Egy másik hallgatónál több szeretett családtag közeli elvesztése helyezi új perspektívába az életeményeket, itt a gyermekkora és a szülői mintákra való emlékezés jelenik meg az epizódok fő tartalmaként.

#### 4.1.5 Az ars poeticák kulturális sémája és koherenciája

Egy narratíva kulturális koherenciáját részben azok az általános biográfiai egységek adják, amelyek mentén az adott kultúrában gondolkodnak az emberi élet lefolyásáról, emellett részét képezi az országra és korszakra jellemző sajátos politikai-történelmi helyzet. További fontos része az adott csoport sajátos kultúrája<sup>20</sup> (Bluck & Habermas, 2000). Hogyan és milyen mértékben jelenik meg a Waldorf-iskolák világa az ars poeticákban, illetve mennyire azonosulnak vele a szerzők?

A Waldorf-iskolák világa az ars poeticákban a tematikus egységekben megjelenik. A pályatörténet részét képezi a Waldorf-pedagógia iránti érdeklődés illetve elköteleződés megszületésének bemutatása, bár erre külön kérdés nem irányult a képzők részéről. A hallgatók összesen 91%-nál (80 hallgató) megjelenik (1) vagy a Waldorf-pedagógia iránti érdeklődés történetének bemutatása (51 hallgató 79 történet) és/vagy (2) Waldorf-iskolai epizódok bemutatása (56 hallgató, 111 epizód). A 9. táblázat a pályaevizódokban mutatja az intézménytípusok arányát.

9. táblázat A pályaevizódok megoszlása iskolatípus szerint

Pályakezdő és pálya epizódok helyszíne	n	%
Állami iskola	125	49,6
Waldorf-iskola	111	44,0
Gyakorló iskola <sup>21</sup>	7	0,27
Speciális iskola <sup>22</sup>	6	0,23
Alternatív iskola	3	0,12
Összesen	252	

Jól látható, hogy a saját tanítási élményekről szóló történetek kicsit kevesebb mint fele kapcsolódik Waldorf-iskolákhoz. A kulturális koherencia szempontjából érdemes figyelembe venni, hogy a hallgatók tanulói tapasztalataikat az állami oktatási rendszerben szerezték egyetlen, Waldorf-iskolában végzett hallgató kivételével. Az epizódokban összesen a Waldorf/közoktatás arány alakulását a 10. táblázat mutatja be.

10. táblázat A közoktatásban/Waldorf-iskolában szerzett tapasztalatok aránya az epizódokban

Közoktatási epizódok	n	%	Waldorf-iskolai epizódok	n	%
Tanulói élmények	415	99,5%	Tanulói élmények	2	0,5%

<sup>20</sup> Jelen esetben ez a Waldorf-pedagógia.

<sup>21</sup> Gyakorló iskolai epizódnak akkor tekintettem egy szövegrészt, ha saját tanítási gyakorlatáról írt a hallgató. Ha a gyakorlatvezető tanár bemutatása volt az elbeszélés központjában, akkor a minták között kódoltam.

<sup>22</sup> Speciális iskola alatt a hallgatók említenek eltérő tantervű általános iskolát, autizmussal élő gyermekeket nevelő iskolát, hátrányos helyzetű, roma gyermekekkel foglalkozó iskolát, gyermekotthont, látássérült gyermekek általános iskoláját

Saját tanítási élmények	125	67%	Saját tanítási élmények	111	33%
Összesen	540	82%	Összesen	113	18%

A hallgatók élményvilágának egy mélyebb kulturális rétegében tehát mindenképpen ott találjuk a közoktatásban szerzett tapasztalatokat, és egy újabb keletű, rövidebb idejű élményanyag kapcsolódik a Waldorf-iskolák kultúrájához.

A Waldorf-iskolák világának kulturális hatását a szakszókincs használatának szempontjából is megvizsgáltam. A Waldorf-iskolák gyakorlatában használatos szakkifejezések (ld. A Magyar Waldorf Iskolák Kerettanterve, Magyar Waldorf Szövetség, 2013) közül az előfordulások gyakoriságát a 11. táblázat mutatja.

11. táblázat A Waldorf Iskolák szakszókincsének használata (előfordulások száma)

Waldorf-iskolák szakszókincse	n
osztálytanító <sup>23</sup>	137
antropozófia <sup>24</sup>	69
temperamentum <sup>25</sup>	44
epocha <sup>26</sup>	33
főoktatás <sup>27</sup>	10
euritmia <sup>28</sup>	9
rubikon <sup>29</sup>	5
hónapünne <sup>30</sup>	4

A fenti kifejezéseket az egyes szerzők esetében is megnéztem, 53 hallgató esetében 1-4 előfordulást, 19 hallgató esetében 5-9 előfordulást számoltam, ami jelzése lehet annak, mennyire „beszéli” a hallgatók a Waldorf-iskolák nyelvét.

A kulturális koherencia szempontjából vizsgáltam azt is, hogyan kapcsolódnak a hallgatók a Waldorf-iskolához. A történetek a 12. táblázatban bemutatott motívumokból szöveődnek.

<sup>23</sup> Osztálytanító: a Waldorf-iskolában a tanulókat első és nyolcadik osztály között nevelő tanító/tanár (a német Klassenlehrer kifejezésből származik, mely nem tesz nyelvi különbséget tanító és tanár között).

<sup>24</sup> Antropozófia: a Waldorf-iskolák emberszemléletét meghatározó világnézet, melyet az iskolaalapító Rudolf Steiner dolgozott ki.

<sup>25</sup> A temperamentum szót a Waldorf-iskolákban sajátos tartalommal használják (Steiner, 1993). A temperamentumok felismerése és kezelése a Waldorf-pedagógiában fontos szerepet tölt be, amely a Waldorf-tanító- és tanár Továbbképzés tananyagában is szerepel.

<sup>26</sup> Epoque: az a 2-4 hetes időszak, amikor a reggeli körülbelül 2 órás időszakban a tanulók naponta ugyanazzal a tantárggyal foglalkoznak

<sup>27</sup> Főoktatás: a reggeli körülbelül két órás tanítási sáv.

<sup>28</sup> Euritmia: a Waldorf-iskolában 1-12. osztályig tanított sajátos mozgásforma, mozgásművészeti tantárgy

<sup>29</sup> Rubikon: a gyermekek életében 10 éves kor körül tapasztalható válságidőszak, leválási szakasz.

<sup>30</sup> Hónapünne: az iskolákban néhány havonta, esetleg fél évente megrendezett ünnepi esemény, ahol az osztályok bemutatják valamilyen tantárgyhoz kapcsolódva a tanítás egy-egy eredményét, általában mozgásos, zenei, drámai stb. elemét.

12. táblázat A Waldorf-iskolához való kapcsolódás külső motívumai

Kapcsolódás külső motívuma	Jellemző tartalmi elemek
Kamaszkori önkeresés	Érzelmi és gondolkodásbeli válság: az élet értelmének keresése, az ember rejtélyének megfejtése, a hozott nevelői mintákkal való megküzdés közben a Waldorf vagy antropozófiai szakirodalom felfedezése, sorsdöntő beszélgetések személyekkel.
Felsőoktatás	Tanári szakokon az alternatív oktatásról hallott előadás, szeminárium; dolgozat készítése a témában, hospitálás Waldorf-iskolában, doktori kutatási témához kapcsolódóan olvasmányélmények. Jellemzően ismeretek, amelyek felkeltik az érdeklődést.
<i>Saját gyermek</i>	
Nevelési elvek	A felelősségtudat felébredése: a saját nevelési elvek kimunkálása, ehhez olvasmányélmények keresése, Waldorf-pedagógia felfedezése.
Szülés	Alapvető szemléletváltás: a saját gyermek születésének drámai élménye, az önzetlen szeretet képességének kialakulása, a gyermek mint a jövő letéteményese. A korábban már tanárként dolgozóknál a saját gyermek élménye a tanári munkára is hatást gyakorol, ami szemléletváltást eredményez. Eközben fedezi fel a Waldorf-pedagógiát, vagy kapnak jelentőséget a korábbi ismeretek.
Óvoda, iskola keresés	Óvoda, iskola keresése a gyermek számára: negatív saját iskolai tapasztalatok, saját gyermekkel kapcsolatos negatív közoktatási tapasztalatok elindítják az útkeresést. Néhány hallgató eleve elkötelezett a Waldorf pedagógia iránt, így keres iskolát, óvodát. Néhányan a „Waldorfos” baráti kör és az ott tapasztalt hatására keres Waldorf-intézményt.
Problémák	Problémás gyermek (autizmus, magatartási vagy tanulási zavarok, fogyatékoság): megoldás keresése a problémákra.
Waldorf- szülő	Waldorf-iskolában szülőként: kérdések merülnek fel a nevelési elvekkel kapcsolatban. A nevelők viselkedése hitelessé teszi a Waldorf-pedagógiát. Egzisztenciális változások felvállalása a Waldorf-iskolához tartozásért (költözés). A Waldorf-szülőség kezd életformává válni: közösségi események, szervezés, ünnepeken való részvétel, öngazgatásban részvétel. Óraadóként kezd tanítani a saját gyermek Waldorf-iskolájában.
<i>Munkahely keresés</i>	
Pályakezdő	Pályakezdők: elsősorban munkát szeretne, ennek során találkozik Waldorf-iskolai álláshirdetéssel. Van, aki a beilleszkedés fázisában tart. Van, aki azonnal otthonosan érzi magát, azonosul a nevelési elvekkel.
GYES után	GYES utáni álláskeresés: a gyermekekkel otthon töltött évek után olyan munkára vágyik, ahol gyermekek között lehet. A gyermekekkel otthon töltött évek alapvetően megváltoztatták a nevelésről alkotott nézeteit, Waldorf-iskolában akar tanítani.
Munkahely váltás	Munkahelyváltás: alapvető nézetkülönbségeket észlel a kollégái és önmaga között, ez indítja el a Waldorf-pedagógia iránti érdeklődést. Régi munkahelyén nem érzi a fejlődés lehetőségét, új kihívásokra vágyik. Olyan munkaközösségre vágyik, ahol azonosulni tud a nevelési elvekkel. A nevelésben fontos kérdései vannak, amelyekre nem kap választ, a Waldorf-pedagógia által talál magyarázatokra. Gyermeke Waldorf-iskolába jár, az ott megismert elvek szerint szeretne tanítani. Kiegyet, nem talál már örömet a tanításban, szemléletváltásra vágyik. Az évek alatt folyamatosan

	raktározódó élmények, gondolatok, Waldorf-pedagógiával kapcsolatos ismeretek megérlelik a váltás gondolatát.
Filozófiai háttérismeret	Az érdeklődés a filozófiai háttér iránt ébred fel először. A korábban felmerült gondolatokat, megismert életelveket szeretné tettekre váltani, amelynek egy lehetséges útja a Waldorf-tanári pálya.
Iskolai megkeresés	Az iskolától érkező megkeresés indítja el a Waldorf-tanárrá válás útján. Vannak előzetes ismeretei, tudatosan dönt. Sokan szülőből válnak tanárrá. Nincsenek előzetes ismeretei: a gyakorlati munka során ismeri meg a Waldorf-pedagógiát.

A külső események mögött a tanár belső világában zajló változások is fontos alakító tényezőként jelennek meg, ahogy azt a 13. táblázat mutatja.

13. táblázat A Waldorf-iskolához való kapcsolódás belső motívumai

Kapcsolódás belső motívuma	Jellemző tartalmi elemek
Kreativitás	Alapvető kérdései merülnek fel: Miért veszik el a gyermeki kreativitás az iskolai nevelés során? Hogy lehetne ezen változtatni? Milyen iskolára lenne szükség?
Fejlődés	Kíváncsiság, a frissítés vágya: Hogy lehetek jobb pedagógus?
Nevelői szerep	Elégedetlenség a tanári szereppel: a nevelői szerepet akadályozza a túl nagy tananyag. Az oktatói szerep sem kielégítő, nincs igazi tudásátadás, csak ismereteket tanít a tanár.
Ismerőség, otthonosság érzése	A Waldorf-pedagógia ismerős: a tanár sajátjához közel álló gondolkodásmóddal találkozik, az elveket mint sajátját ismeri fel, ugyanakkor megismerési utat fedez fel a saját élményvilág értelmezéséhez. Az olvasmányélmények mélyen megérintik, otthonosnak, ismerősnek, igaznak, éli meg. Ésszerűnek és gyakorlatiasnak tartja a Waldorf-pedagógia nevelési elveit. Megerősítést kap saját elképzeléseihez. Az életút korábbi tapasztalatai, élményei értelmet nyernek. Úgy érzi, a saját képességei az osztálytanítói szerepben bontakozhatnak ki a legjobban, minden korábbi tanulás ezt készítette elő.
Újdonság keresése	A Waldorf-pedagógia újdonság számára. A legfontosabbak: az akarati és érzelmi nevelés, a tanárszemélyiség fontossága, a tanári önismeret jelentős szerepe, a tanárok, szülők és diákok közötti együttműködés megtapasztalása a Waldorf-iskolai közösségben, az életkori sajátosságok jelentősége segít abban, hogy a tananyagot a gyermek valóban fel tudja venni, a művészeti nevelés jelentős szerepe. Módszertani újdonságok.

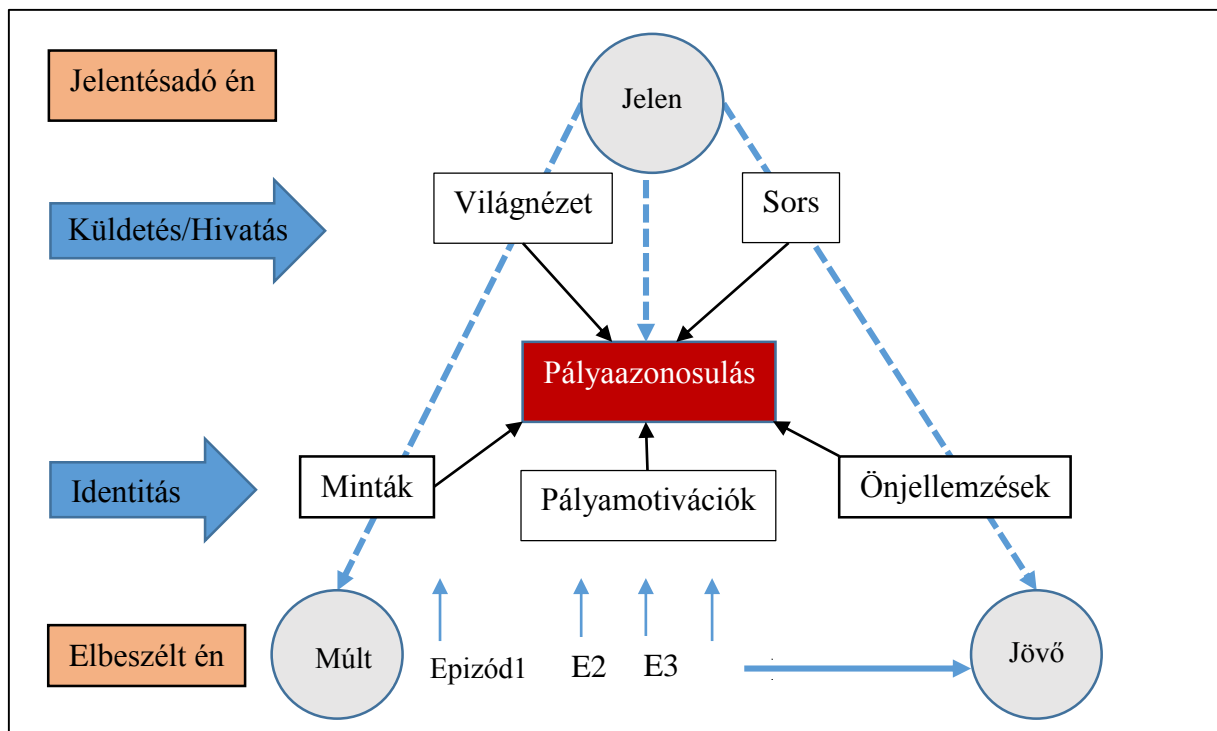
A külső és belső motívumok összjátékából bomlik ki az egyedi, személyes történet és tagolódik bele az időbe. A külső események a lehetőségek, amelyek vagy váratlanul érkeznek, vagy a hallgató keresi őket. A belső folyamatok érésétől függ, mikor jut el valaki a döntésig: „A Waldorf-pedagógiáról évekkal ezelőtt hallottam férjem testvérétől, aki a tanárképző főiskolára járt velem egy időben, és mellette végezte el a Waldorf-tanár képzést. Ő Waldorf-iskolában kezdte a pályáját. Nekem húsz év kellett, hogy felnőjek a feladathoz. (Ezt a mondatot férjem fejezte be, amire én csak ennyit mondtam: Nem érzem úgy, hogy felnőttem a feladathoz, még sokat kell 'nődögelnem'). A gondolat azonban ekkorra már megérett bennem: egy

*Waldorf-iskola az a hely, ahol úgy taníthatnék, ahogy gondolom, hogy kell*”. (P47). A Waldorf-pedagógiával való azonosulás manifeszt kifejezését 51 hallgatónál találjuk meg, további 20 hallgató fogalmaz meg erős érdeklődést, közeledést, úton levést a Waldorf-tanárság felé.

A hallgatók Waldorf-identitására vonatkozóan tehát összetett a kép. Néhány adatot kiemelve: 91%-nál jelenik meg a Waldorf-iskola iránti érdeklődés vagy Waldorf-iskolai epizód bemutatása; a bemutatott epizódoknak pedig közel fele kapcsolódik Waldorf-iskolához. 56% fogalmaz meg határozott azonosulást a Waldorf-pedagógiával, további 22% pedig erős közeledést. 21% használja intenzívebben a szakzsargont, további 57% pedig néhány kifejezést alkalmaz. Azt lehet biztonsággal megállapítani, hogy az identifikáció *folymat*, amely különböző szinteken tükröződik és nem *állapot*, amelyre vonatkozóan biztos következtetéseket lehetne levonni a narratív vizsgálat során. Az adatok részletes, többoldalú bemutatásánál ezen a téren nem tanácsos tovább menni, mert ez már a „hasbeszélni mások helyett” (Geertz, 1994) fogalmát súrolná.

#### **4.1.6 Az ars poeticák ok-okozati sémája és koherenciája**

A narratíva ok-okozati koherenciája az a szint, ahol a szerző értelmet ad élettörténetének, beleértve a fejlődésről való gondolkodást és a változások értelmezését; itt kapnak értelmet az időbeli ugrások, itt történik a tematikus összefüggések értelmezése, az epizódok egymásra épüléséből kirajzolódnak a lényeges csomópontok, irányvonalak, fejlődési ívek. Az ok-okozati koherencia világít rá az életút fő mozgatórugóira is (Bluck & Habermas, 2000). A vizsgált narratívák megállapított ok-okozati összefüggésrendszerét az 14. ábrán szemléltetem.



14. ábra Az *ars poetica* ok-okozati koherenciájának összefüggésrendszere

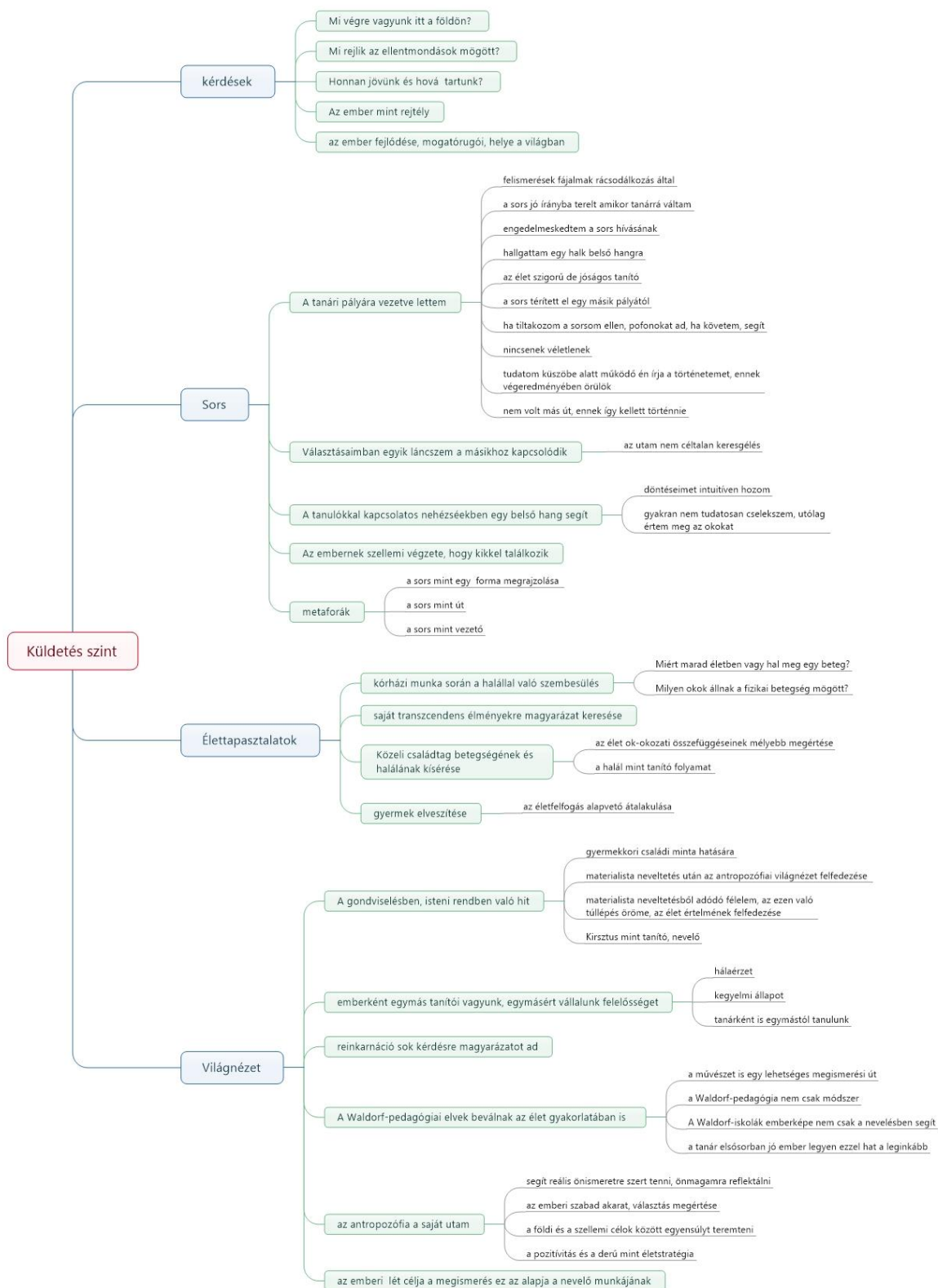
Az ok-okozati koherencián belül négy szintet különböztettem meg. Az elbeszélő történet (1) epizódjai képezik az alapszintet. Hogy *miért* ezeket a történeteket meséli el a hallgató és *hogyan* kapcsolódnak össze a történetek, az alapszintről kevésbé lehet megérteni. A következő szinten a (2) pályamotivációk, (3) a minták jellemzése és (4) a manifeszt önjellemzések állnak. Ezek egy magasabb nézőpontot képeznek, az okok keresése, az időn átívelő motívumok megragadása már megjelenik. Ezek a szövegegyeségek nem függenek az időrendtől, beékelődnek a történetmesélésbe. A harmadik szerveződési szinten állnak a (5) sorsról alkotott elképzelések és a (6) világnézet. Ezek a *jelenből* hatnak a történetre, nagyobb csomópontokat képeznek. Olyan mozgó elemek, amelyek több epizódot foglalnak össze, magyarázatot keresnek és adnak a választásokra és történésekre, a pályamotivációkat, mintákra vonatkozó jellemzéseket és az önjellemzéseket is beillesztik egy nagyobb összefüggésrendszerbe. Az elbeszélés irányítója a (7) jelentést adó én a jelenből szemléli és építi az élettörténeti elbeszélést. Az elbeszélő én jelen ideje, narratív perspektívája legerőteljesebben a történet indításakor, esetleg a végén, a zárlatban mutatkozik meg, mintegy keretbe foglalva a történetet. A (8) pályaaazonosulás mindezen elemek összhatásából alakul ki és jelenik meg a történet egy pontján manifeszt elemként, mint a történet szíve, a szakmai identitás középpontja. A felvázolt alapstruktúrának talán legerősebb sajátossága, hogy a szerző gondolatait, nézeteit konkrét élettapasztalatai hívják elő, vagyis erősen gyakorlatba ágyazottak, nem annyira absztrakt tartalmak, mint a nézetek



szintjén megfogalmazott kijelentések. Az önéletrajz megírása épp azáltal válhat alkotó folyamattá, hogy a szerző felismerései a felidézett történetekből táplálkoznak.

#### ***4.1.6.1 A hivatás szint megjelenése: sorsról, világnézetről alkotott elképzelések***

A hallgatók 28%-ánál (25 hallgató) jelenik meg a sorsról, világnézetről alkotott elképzelés kifejezése. Az összesen 51 ide kapcsolódó idézetet gondolattérkép formájában dolgoztam fel (15. ábra). A történetek folyamán reflektálnak lételméleti vagy ismeretelméleti kérdésekre, ami tematikusan gyakran a kamaszkori vagy fiatalkori önkeresés bemutatásához kapcsolódik. Több hallgató esetében valamilyen megrázó sorsesemény epizódját követi: egy szeretett hozzátartozó halála, saját gyermek elvesztése, egy megrázó gyermeksors kísérése. Leggyakrabban az a hit fogalmazódik meg, hogy a tanári pálya olyan életfeladat, mellyel a szerző sorsa szorosan kapcsolódik. Gyakori téma a felnőttkori világnézet gyermekkori gyökereire való visszatekintés, a fejlődés, változás vagy épp állandóság megállapítása. Fontos téma az antropozófiához, illetve Waldorf-iskola emberképéhez való kapcsolódás.



15. ábra A hallgatók sorssal, világnézettel, küldetéssel kapcsolatos nézeteinek feldolgozása gondolattérkép formájában

#### 4.1.6.2 Pályamotivációk

Pályamotiváció alatt azokat a szakmai mozgatórugókat, hajtóerőket, késztetéseket értem, melyeket a szerző a tanári pályaválasztás okaként megnevez. A struktúrában gyakran a történetekhez fűzik, a döntések, viselkedés magyarázataként. Gyakorisági sorrendben mutatom be az első tízet (14. táblázat). Ezeknek a motívumoknak a kombinációja, de legalább egyike a hallgatók 85%-ánál előfordul.

14. táblázat Az ars poeticákban felfedezhető leggyakoribb pályamotívumok

Pályamotiváció fajtái	idézetek száma	hallgatók száma	előfordulás gyakorisága a hallgatók között
Szak szeretete	30	26	28,8%
Gyermekszeretet	30	25	27,7%
Folyamatos tanulás fejlődés	26	19	21,1%
Segítés	25	16	17,7%
Gyakorlati tudás	23	16	17,7%
Tudás- és tapasztalatátadás	18	15	16,6%
Tanulás szeretete	14	13	14,4%
Önismeret	13	12	13,3%

A ritkábban felbukkanó motívumok között találjuk a tanári pálya kreatív, színes, alkotó vonását, a tanár-diák kapcsolat szépségét, a korosztály iránti szeretetet, az iskolai légkör szeretetét, a szabadság iránti elkötelezettséget. Egyéb, nem szakmai identitáselem is befolyásolhatja a pályaválasztást. Például az anyanyelv iránti elkötelezettség egy kisebbségi helyzetből érkezett hallgató esetében: *„Magyar nyelven folyt a képzés. Szabad kapcsolódás a nyelvhez, a kultúrához. Aki ezt nem éli, az nem érti. Akkor még a steineri néplélekről, vagy Hamvas magyar géniuszaról semmit sem hallottam. Az anyanyelvemen tanulhatok, ha történetesen pedagógia, akkor legyen az.”* (P31) Különösen pályamódosítók esetében a tanári pálya értékteremtő volta motiváló: *„Harmincévesen elhatároztam, hogy mire betöltöm a negyvenet, olyan munkám lesz, aminek látom is értelmét. Ahol tudok előre tervezni, ahol nem vagyok kiszolgáltatva a politikai változásoknak, ahol nem kell vállalkozóként dolgoznom, ahol megbecsülik a munkámat. Ekkor merült fel bennem először a tanárság gondolata.”* (P106) Motiváló lehet olyan személyes tulajdonság is, amelynek kibontakoztatására lehetőséget lát a tanári pályán a szerző: *„Sok mindent fel tudnék sorolni, megpróbálom megragadni a lényegét. Talán, ami legfeltűnőbb az eddigi életutamon, hogy hatást gyakoroltam az emberekre, és egy adott közösségben rövid időn belül hangadó lettem. Mindig jól éreztem magamat a közösségekben, sőt mintha csak a közösségekben lennék igazán önmagam.”* (P35) Néhány esetben külső motivációk is felbukkannak: az értelmiségivé válás, (2) diplomaszerezés (3), hosszú nyári szünet (1), a családi tradíció fenntartása (1), a kiszámíthatóság (1).

#### 4.1.6.3 A pályaaazonosulás megjelenése a narratívákban

Pályaaazonosulás alatt azokat a szövegrészeket értem, ahol a szerző kifejezi a tanári hivatáshoz fűződő közeli kapcsolatát, bensőséges viszonyát. Ezek olyan esszenciális, koncentrált, sűrítő szövegrészek, amelyek az ars poeticák szívéét képezik. A tudatosság szintje nagyon változó. Van, aki érzésként ragadja meg: „*Miért is lettem pedagógus? – a kérdésre a választ még nem tudom pontosan, csak érzem. Azt tudom, hogy nagyon fontos az életemben. Néha, rövid ideig próbálkoztam más pályával, de mindig visszatértem a gyerekekhez. Mindennap, amikor belépek az osztályba, csodálatos érzés. Egy különleges világ.*” (P27). Van, aki tudatosan rálát saját döntésére: „*Összességében mégis jó volt ez a feladat arra, hogy a múltba tekintsek, összegzést végezzek, illetve hogy tudatosítsam azokat az alapokat, azt a fundamentumot, amire szeretném felépíteni az életem. (Szándékosan nem azt írtam, hogy 'amire szeretném alapozni a pedagógiám' vagy 'amire szeretném felépíteni a munkám, a hivatásom', mert a Waldorf-tanárság egy életforma, így látom és érzem.” (P92)*

A pályaaazonosulás megtörténhet különböző jellegzetes életrajzi csomópontokhoz kapcsolódva. Általános iskola végén: „*A zene pedig mindig meghatározó szerepet töltött be az életemben, így összekapcsoltam a kettőt, és megszületett az elhatározásom 8. osztályos koromban, hogy zenetanár szeretnék lenni*” (P59). A gimnázium végén: *A gimnázium harmadik osztályában fogalmazódott meg bennem, hogy tanár szeretnék lenni és élményekkel szeretném tarkítani a gyerekek életét, pont úgy, ahogy velem tették a körülöttem lévő, számomra fontos felnőttek.*” (P105) A tanár szakra való felvételkor: „*Mivel jó emlékek éltek bennem az általános iskolai évekről, úgy gondoltam, lehet, hogy ez lesz az én utam. Felvételi előkészítőre jártam be a főiskolára és nagy lelkesedéssel készültem a felvételre. A felvételem jól sikerül, így a következő tanévtől tanítóképzős hallgató lettem.*” (P84). Gyakran a gyakorlat hozza meg az elköteleződést: „*A gyakorlat meghozta a nyugalmat és azt a bizonyosságot, hogy van egy karizmatikus képességem, ami az emberekkel való kommunikálás területéből való.” (P64). A pályára álláskor visszatekintve is kialakulhat a korábbi útkeresés magyarázata: „*Azt éreztem, jó, ha egy osztálytanító ért mindahhoz, amihez én. Hogy így hasznosíthatom végre az összes megszerzett tudásomat, tapasztalatomat. Értelmet nyert az egész. – Nagy megtiszteltetésnek éreztem, mikor engem választottak. Ahogy végigtekintek eddigi életemen, sok dolog űzött és vonzott a Waldorf-tanári hivatáshoz.*” (P58).*

A pályával való azonosulás nem feltétlenül köthető időponthoz: „*... nem foglalkoztam tudatosan avval a kérdéssel, hogy miként váltam tanárrá. Nagyon sokféle iskolába jártam már, életem során szinte megszakítás nélkül mindig tanultam valamit. Komolyan veszem azt a gondolatot, hogy az élet egy tanulási folyamat, melynek során az ember (jó esetben) sorsfeladatot teljesít. (P41). A pályával való azonosulás a személyes sors kézbe vételének*

élményét is jelenti: „*Őszintén mondhatom, hogy számomra a tanítás hivatás. Úgy érzem, egy belső hívás vezérelt erre a pályára. A családban egyetlen pedagógus sincs rajtam kívül, kétségbe is estek, amikor közöltem, tanító szeretnék lenni. [...] Ez még inkább egyértelművé teszi számomra, hogy a pedagógiai irányultságom legbensőbb lényemből árad.” (P89)*

A pályaaazonosulás a fenti példák alapján talán nyilvánvaló, erősen affektív. Gyakran az érzés eleme erőteljesebb, mint a tudatosság. Az ok megértése pedig gyakran követi csak az érzelmi vonzalmat, ahogy az egyik hallgató megfogalmazza: „*Hogyan és miért lettem pedagógus? Az idő múlásával fokozatosan alakult ki/át a 'miért'.*” (P68)

#### **4.1.7 Érzelmi elemek az ars poeticákban**

A pedagógiai ars poetica megfogalmazásának finom időbeli, tematikus, kulturális, ok-okozati szövetébe az érzelmek folyamatosan és több rétegben beleszövődnek. Az érzelmek kísérik, áthatják és formálják az emlékezés alkotó konstruktív folyamatát. Az elemzés során utaltam ezekre, de a fejezet végén külön kiemelve is megfogalmazom. Az ars poeticák érzelmi rétegei:

Elbeszélői nézőpont:

- Az ars poeticák elején és végén az írással kapcsolatban felmerülő jelenbeli érzések. Gyakran öröm, lelkesedés, szorongás érzése, a feladat nagyságának érzékelése, a kihívás feletti izgalom, mely meghatározza a szerző attitűdjét az ars poetica megalkotásával kapcsolatban.
- A pálya gyökereinek keresése, gyermek- és fiataalkori önarcképek, epizódok felidézése, az önmagára való rálátás, szembesülés az énre vonatkozó, a megtett úttal kapcsolatos érzéseket vált ki, leginkább az önazonosság pozitív érzését, vagy az önazonosság hiányából adódó belső feszültséget, akár fájdalmat.

Iskolai epizódok:

- az emlékezés a múltbeli érzések újra átélését hívja elő, mely lehet a jelenben már feldolgozott, vagy fel nem dolgozott élmény. Utóbbi intenzív érzelmeket idéz elő a jelenben is, mely formálja a történetek sorrendjét, rejtett, mélyből ható, vagy a felszínen lévő, megfogalmazott fókuszot képez.
- A múltra emlékezés jelen idejű, új érzéseket is előhív, például rácsodálkozást a múltbeli érzésre, vagy az érzelem intenzitására. Az akkori érzelem utólagos megítélése változhat, tanárként máshogy látja gyermekkori önmagát vagy tanárai

viselkedését, az érzés az írás megfogalmazása közben is változhat. A múltban lezajlott érzelmi folyamatra rálát a szerző, kiértékeli az érzéseket, reflektál rájuk.

- A pálya gyökereinek keresgélése közben előképek merülnek fel, a pedagógus szerep próbálgatásának történetei is megjelennek. Ezek a sikerélményeként vagy – néha – kudarcélményként ábrázolt történetek a pályaválasztás útjelzői, mérföldkövei. A sikerek/kudarcok pozitív vagy negatív érzéseket váltanak ki, és ezeken keresztül terelik a pálya felé a szerzőt.
- A felidézett helyek is érzelmekkel teli emlékek: a szagok, színek, érzetek érzelmeket tükröznek, az idegenség vagy ismerősség élménye kapcsolódik hozzájuk. A volt iskola képe, mint egy metonímia vagy metafora, magában hordozza az ott átélt élmények, szereplők nyomát. Ezek újabb útjelzők, mutatják, hogy erre felé tart-e a szerző útja, vagy éppen elutasítja azt a nevelési mintát, amely a leírt környezetben tükröződik.

#### Pályatörténeti epizódok:

- A pályaválasztás története tükrözi leginkább a narratív történetmesélés sajátosságait, a főhős akadályokkal teli, vagy éppen nyílegyenes útját a pálya felé. A fordulatok érzelmeket váltanak ki a főhőséből, a dramatizált felépítés pedig érzelmi hatásra törekszik.
- A pályával kapcsolatos történetek helyszíne az iskola, de ezúttal tanárszerepből szemlélve, belsőleg ábrázolva a szereplők közti érzelmekkel teli teret. A belülről ábrázolt történeteken keresztül érzékeljük a szerző pozitív vagy negatív érzéseit, érzelmi munkáját, küzdelmeit. A sikertörténetek a hozzájuk kapcsolódó pozitív érzéseken keresztül az identitás megerősítését is szolgálják, a pozitív szakmai önkép hordozói. A kudarc-történetek negatív élménye tovább formálja azt az önképet, melyet a jövőben meg szeretne valósítani a szerző.
- Leginkább a tanár-diák kapcsolatban jelennek meg érzelmek, de a szülőkkel, kollégákkal kapcsolatos érzelmek is előfordulnak.

#### Személyes epizódok:

- A személyes történetek tematikailag a nevelés által kapcsolódnak a szakmai identitásalkotáshoz. A személyes történetek részben a gyermekkori életből idéznek fel epizódokat, gyakran nagyon erős az atmoszférák, hangulatok

ábrázolása, illetve a megjelenő szereplőkhöz fűződő személyes viszony érzelmekkel teli ábrázolása.

- A személyes történetek másik része a saját családalapításhoz kapcsolódik, kiemelkedik a saját gyermekhez való érzelmi viszony ábrázolása, amely hatást gyakorol a nevelői pályára is, épp az erős kapcsolat megélése által.

Nevelési minták:

- A mintaként ábrázolt személyekkel való kapcsolat érzelmi színezetet kap, érzelmi viszonyulást hív elő. A szimpátia és az antipátia, a közelség vagy távolság érzése kijelöli azt a tanári szerepet, mellyel a szerző azonosulni tud. A válogatás folyamata, a minta alakulásával kapcsolatos reflexiók, a minták hatásának elemzése ennek a folyamatnak a tudatos rétege.
- Az érzelmi vonások, képességek, kompetenciák, viselkedési minták a tanári minták jellemzésénél, továbbá az önjellemzéseknél kerülnek elő.

Az inkább kognitív szerveződésű szövegrészek, így a saját pedagógiai elmélet megfogalmazása, vagy az olvasmányélmények feldolgozása a saját nézetek tisztázásán, tudatosításán, megerősítésén keresztül erősíti a szakmai önképet. A saját erősségek/gyengeségek ábrázolása szintén a szakmai önkép megerősítéséhez kapcsolódik. Az önkép tisztázásának nem csak kognitív elemei vannak, az önazonosság érzésének (Saarni, 1999) kialakulásában is szerepet játszanak. Az ars poetica végén a kérdések megfogalmazása lehetővé teszi a belsőleg érzékelt disszonanciák tudatosítását, továbbá annak az útnak a jövőbeli lépéseit, amely felé a szerző halad. A narratíva írójának pozitív vagy negatív attitűdjét is tükrözi.

A pályaaazonosulás megfogalmazásában gyakran erősebb az érzelmi elem, mint a kognitív. Az önazonosság érzete fontos szerepet játszik az identitásalkotásban.

Az ars poeticákban az egyes szövegrészekhez jellegzetesen kapcsolódó érzelmi elemek összefoglalása a 16. táblázatban is megtalálható, a fejezet végén.

#### **4.1.8 Sémátípusok**

Az ars poeticák jellemzően nagyon egyediek; minden tanári-emberi életút különböző, sajátos jegyeket visel magán hangvételében, hangsúlyjaiban. Ezért a narratív struktúrában lejjebb elhelyezkedő koherencia szinteken nehéz átfogó sémátípusokat találni. Azonban az elemzés legfelső szintjén, ahol a jelentésadó én mutatkozik meg, lehetséges megragadni típusokat.

Bluck és Habermas (2000) szerint a narratíva koherenciája szempontjából a kezdő és záró szakasz meghatározó. A történetek bevezetése, prologusa határozza meg azt a jelenbeli elbeszélői nézőpontot, ahonnan a szerző saját szakmai életútja epizódjait szemléli. A prologusokban jellegzetesen megmutatkozó én-pozíciók alapján a narratívumokat csoportokba soroltam be, és az egy csoportba sorolt önéletrajzok sajátos narratív szerveződését megvizsgáltam. Megfigyelhető, hogy a bevezetésben meghatározott énpozíció aztán a történet szerkezetének teljességére hatással van. Megmutatkozik a (1) időstruktúrában (2) a pályaaazonosulás módjában (3) a történetmesélés érzelmi ívében, érzékletesen megjelenő attitűd társul hozzá. A sématiszpusokat és jellegzetességeiket a 15. táblázatban mutatom be. A megállapított tipikus sémák szerkezetét összevettem a Gergen és Gergen (1983) által megnevezett dramatikus történeti formákkal, és több ponton hasonlóságot fedeztem fel. A csoportok fő vonásuk alapján kapták elnevezésüket.

15. táblázat Az *ars poeticák* sématiszpusai a bevezetés vizsgálata alapján

Történet típusa és jellegzetes elemei	n	%
<b>Beteljesedés vagy stabilitás történetek (Gergen &amp; Gergen, 1983)</b>	<b>31</b>	<b>34,4</b>
„MINDIG IS...” formulával induló történetek. A hallgató vágyálma beteljesülésének éli meg pályatörténetét. A kezdeti pályaválasztási szándékhoz való hűség erénye domináns. A pályával való azonosulás rögtön a bevezetésbe kerül. A pályamotiváció megszületését a hallgatók egy része egy határozott időpillanathoz köti, melyet részletesen bemutat (6 hallgató). Mások úgy élik meg, hogy a pedagógus pályára születtek illetve kora gyermekkoruk óta pedagógusnak készültek (25 hallgató). Erős az érzelmi önazonosság és pályaaazonosulás határozott.	19	21,1
<b>Progresszív vagy meglepetés történetek (Gergen &amp; Gergen, 1983)</b>	<b>19</b>	<b>21,1</b>
„SOHA NEM GONDOLTAM...” formulával indul (19 hallgató) A <b>meglepetés</b> dramatikus fordulata fontos szerepet tölt be. A pályaaazonosulás megfogalmazása többnyire később jelenik meg a szövegek struktúrájában, hiszen efelé tart a történet, s a továbbiakban igazolódik a döntés helyessége. Az azonosulás jellegzetesen a gyakorlattal, tanítási tapasztalattal, iskola világával kapcsolatos. Érzelmileg erős azonosulás jellemző, a történet érzelmi íve a feszültségeken keresztül fejlődik.	13	14,4
<b>Önkeresés történetek</b>	<b>13</b>	<b>14,4</b>
REFLEXIÓval indul a történet: a hallgató a feladatra reflektál a bevezetésben, leírja ezzel kapcsolatos érzéseit, megélését. Ezzel a jelen nézőpontját teszi hangsúlyossá. Az önvizsgálat fontosságát, szépségét, nehézségét hangsúlyozza. A pályaaazonosulás kifejezése jellemzően vagy a bevezetés után, vagy a narratíva végére kerül. A jelent is érintő belső küzdelmek és dilemmák állnak a középpontban. A hallgatók általában erős, de kívánatos küzdelemnek élik meg az önéletrajz írását.	12	13,3
<b>In medias res történetek</b>	<b>12</b>	<b>13,3</b>
A mesélő BELEUGRIK a történetbe: a bevezetésbe egy fontos személy ábrázolása vagy gyermekkori emlék kerül, részletesen, a hangulatot is ábrázolva.		



A jelen-múlt nézőpont váltogatása már a bevezetésben jellemző. A pályaaazonosulás a szövegben jellemzően később jelenik meg. Az identitás erős, de kevésbé tudatos, inkább érzelmi színezetű.		
<b>Az úton levők történetei</b>	<b>11</b>	<b>12,2</b>
FOLYAMATként fogják fel a fejlődést: nem a pályaválasztási döntést hangsúlyozzák, hanem azt a jelenbeli folyamatot, amiben benne élnek. Más pályák vonzása is hangsúlyosabban jelenik meg a leírásban. Inkább a szak szeretete motiválja a pályaválasztásukat, mint a neveléshez való elköteleződés. A pályaaazonosulás inkább érzés szintjén jelenik meg. Az önazonosság és elköteleződés kevésbé erős.		
<b>Nem vallja magát pedagógusnak</b>	<b>4</b>	<b>4,4</b>
ÉRDEKLŐDŐK, szimpatizáns kívülállók. Nem döntöttek még pályájukról, esetleg épp váltásban vannak, de még nem köteleződött el. Van, aki a Waldorf-pedagógia iránti érdeklődés miatt jár a képzésre (szülő). Hangsúlyozzák az úton levést, érdeklődnek a Waldorf-pedagógia iránt, önkeresésben vannak. Az ars poetica megírása ellentmondásos érzéseket vált ki. Érzelmileg megjelenik a hála, segítségnek élik meg a feladatot a szakmai identitás tisztázásához, akár az elhatárolódáshoz.		

A fejezet végén a 16. táblázatban az ars poeticák élettörténeti sémájának tárgyalta elemeit foglaltam össze.

*16. táblázat Az ars poeticák élettörténeti sémájának összefoglalása*

Kérdés	Szemponatok	Időbeliség	Megjelenő jellegzetes tartalmak	Identitás elem	Érzelmi elem
<b>Miért lettem pedagógus?</b>	indítékok, elhatározást befolyásoló események, élmények, gondolatok	A jelen pillanata	Narratív bevezetés, prolóógus	Azonosulás kiindulópontja	Attitűd
		A múlt feldolgozása: jelentős epizódok jelentős időszakok jelentős személyek	Pedagógusszerep próbálgatása a gyermek- és ifjúkorban, a hivatás előképei	Szakmai önkép	Sikerélmények Kudarcélmények
			Családi nevelői/nevelési minták leírása, kapott nézetek, készségek, képességek	Tanárkép	Pozitív/negatív érzelmi viszonyulás
			Helyek leírása	Otthonosság/idegenség	Hangulatok, atmoszférák
			Pedagógus portrék, tanárokkal kapcsolatos epizódok	Tanárkép	Pozitív/negatív érzelmi viszonyulás
			Gyermek- és ifjúkori önjellemzések	Személyes önkép	Önazonosság érzése
			Pályaválasztás, pályára állás, pályakezdés, pálya epizódjai	Pályamotivációk Pályazonosság	a pályához való közeledés/távolság
<b>Milyen pedagógiai mintákat kaptam?</b>	családtagok, tanítók, tanárok, barátok, ismerősök	Rátéekintés a múltra a jelenből	Pedagógus portrék, epizódok	Tanárkép	Pozitív/negatív érzelmi viszonyulás
		Nézetek a nevelői-oktatói mintáról	Tanárkép	Attitűd	
<b>Ki(k)nek a pedagógiai vagy egyéb írásai hatottak rám?</b>	szakmai és/vagy szépirodalmi művek	Rátéekintés a múltban szerzett tudásra	A saját nézeteket formáló gondolatok hatások, saját nézetek	Értékrend	Önazonosság érzése
		Ideálképek	Tanárkép	Önazonosság érzése	
<b>Pedagógiai erősségeim és gyengeségeim</b>	a legjellegzetesebbek bemutatása, esetleg valamilyen nevelési helyzetben	Rátéekintés a kialakult kompetenciákra	Erősségek	Szakmai önkép	Elégedettség
		a jövőbe vezető célok megfogalmazása	Gyengeségek	Szakmai önkép	Elégedetlenség
<b>Egy kiemelkedő tanítási/nevelési élményem</b>	saját pedagógiai tapasztalat alapján	a jelen jelentős epizódjai	Tanítási epizódok, gyermekportrék	Szakmai önkép	Érzelmi munka SEL kompetenciák
<b>Mi a pedagógia lényege számomra?</b>		a jelen nézetei	Nézetek a tanári szerepről, értékekről, a pedagógia fogalmának körüljárása	Személyes pedagógiai elmélet	
<b>Kérdéseim a Waldorf-pedagógiával kapcsolatban</b>		a jelenből a jövő felé	Kérdések, kételyek, problémák	Jövőkép	Önazonosság érzése

## 4.2 A tanárkép érzelmi elemeinek vizsgálata

Dolgozatom következő fejezetében áttérek a tanárkép vizsgálatára. A tanárkép az identitás egyik központi jelentőségű eleme: a tanárról alkotott képzetek rendszere, amelynek alapja a tanulói tapasztalat. A tanár szerepéről, jellemzőiről (vonások, képességek, kompetenciák, viselkedési tendenciák, nézetek, attitűdök) és a képviselt értékekről, célokról ad átfogó képet. Kutatásomban a tanárképről a hallgatók által ábrázolt nevelési minták alapján gyűjtök adatokat. A tanárkép három kérdésére koncentrálok: *kik* alkotják a hallgatók nevelési mintáit, *milyen az érzelmi viszonyulásuk* a nevelési mintáikhoz, és *milyen identitásjellemzőket ábrázolnak* a mintákhoz kapcsolódóan. Kitérek arra is, hogy az identitásjellemzők milyen csoportokra oszthatók, és ezek között milyen arányban vannak az érzelmi jellegűek. Bemutatom továbbá azokat a hatásokat, amelyeket a pozitívan vagy negatívan megítélt nevelési mintáknak tulajdonítanak a hallgatók identitásuk alakulásában. Végül bemutatom a nevelési minták identitásjellemzőinek és a hozzájuk fűződő érzelmi viszonyoknak az összefüggését. A fejezetben az egyes területekhez kapcsolódó konkrét módszertani kérdésekre, dilemmákra, esetleges bizonytalanságokra is utalok.

### 4.2.1 A tanárkép forrásai

A pályaválasztást megelőzően szerzett gyermek- és ifjúkori iskolai tapasztalatok a tanárkép kialakulásának egyik lehetséges forrásaként szolgálnak. Az iskolai tapasztalatok a pályaválasztást megelőzően kialakítanak egy képet a tanári viselkedésről, szerepről, értékekről. A korábbi kutatások elsősorban az intézményes keretek között szerzett tanulói tapasztalatokat vizsgálják (Köcséné, 2009a; Dombi, 2004), a tanár előzetes pedagógiai élményei azonban az ars poeticák elemzése alapján ezen felül további forrásokból is táplálkoznak. A gyermekkorban megélt családi, vagy egyéb közösségekben szerzett nevelési hatások is komoly tényezőként merülnek fel, emellett szerepet játszanak olyan egyéb szereplők is, akikkel nem neveltként találkoztak a hallgatók, sőt idealizált alakok is megjelennek forrásként. Ezek a rejtettebb természetű élmények a narratív vizsgálat során szintén felszínre bukkantak.

A „*Milyen pedagógiai mintákat<sup>31</sup> kaptam? (családtagok, tanítók, tanárok, barátok, ismerősök)*” (Mesterházi, 2014) kérdés, melyet a hallgatók előzetesen kaptak, a minták

---

<sup>31</sup> A feladat megfogalmazói pedagógiai mintákról beszélnek, hasonlóan Dombi (2004) is. A terminológia egységessége és egyértelműsége miatt a dolgozatban a „nevelési minta” kifejezést használom, amely alatt a

fogalmát tágan értelmezi, továbbá arra ösztönzi a hallgatót, hogy szakmai hitvallását megfogalmazva vizsgálja is felül a megélt tapasztalatokat. Az ars poeticákban a felidézett személyek bemutatása nagyon különböző szinteken történik: néha csupán egy-egy emblematikus szóval jelzik régi tanáruk felbukkanó alakját, máshol részletes jellemzést találunk, és gyakran mikro történeteket mesélnek el az adott személyről. Néhányan inkább a nevelési minta hatásáról alkotott nézeteiket összegzik. A tanárokról, nevelőkről szóló visszaemlékezés lehet néhány szavas egyszerű mondat, a leghosszabb két és fél oldalt tesz ki. Az emlék néha spontán módon tör fel és a szerző maga is rácsodálkozik létezésére; más emlékek megélése nehéz feladat, amellyel a szerző a jelen szintjén is küszködik; emellett tudatosan átszűrt, strukturált formába rendezett jellemábrázolásokat is találunk. Rendkívül egyedi tehát a mód, ahogy a hallgatók az emlékezés és tudatosítás folyamatában kialakítják életútjuk epizódjainak értelmezését.

A hallgatók nagyon egyszerűen fogalmazva pedagógiai mintának tekintették mindazokat, akik által mint pedagógus tanultak, fejlődtek. Egyesek például mintának tekintettek egy-egy kollégát, vagy olyan mestereket, akik személyes énképük alakításában játszottak fontos szerepet. Van, aki kisebb testvérét, vagy gyermekét is mintának tekinti, akinek neveléséből tanult sokat. Az élettapasztalatok e sokszínű áramába igyekeztem strukturált kategóriarendszert felállítani, ami számos dilemmát okozott, a határesetek mérlegelése gyakran nem volt könnyű feladat. Nevelési mintának akkor tekintettem egy megjelenített személyt, ha a szerző kettőjük viszonyára (1) a nevelt személy szerepéből tekintett, és a (2) hozzá való viszonyát vagy a minta (3) identitásjellemzőit e perspektívából bemutatta, azaz nem csupán megemlítette. Összesen 477 személyt találtam a szövegekben, akik megfeleltek e kritériumoknak. Ezen belül megkülönböztettem a családi és a tanári mintákat, illetve külön kódoltam a kettő keverékét, amikor a bemutatott családtag egyben pedagógiai foglalkozású személy is volt. A tanárcsaládból való származás sajátos élményvilágot és problémakört jelent az életutak között.

A pedagógiai mintákra való emlékezés gyakran nem egyetlen személyhez kötődik, hanem személyek csoportjához: az emlékezés során a megsűrűsödött tapasztalat egy időszak vagy hely tanáraihoz, vagy épp a családhoz általában kapcsolódik. Ez a terület a szakirodalomban a léggör fogalmával rokonítható. Érdekes tapasztalat, hogy a csoportosan ábrázolt mintákat az egyéni leírásokhoz hasonlóan jellemzik a hallgatók: barátságosnak vagy ridegnek, humánusnak és kedvesnek vagy épp személytelennek mutatják be. A csoportos mintákat ezért külön kóddal láttam el, de a későbbiekben az identitásjellemzők és érzelmi viszonyulás megállapításakor

---

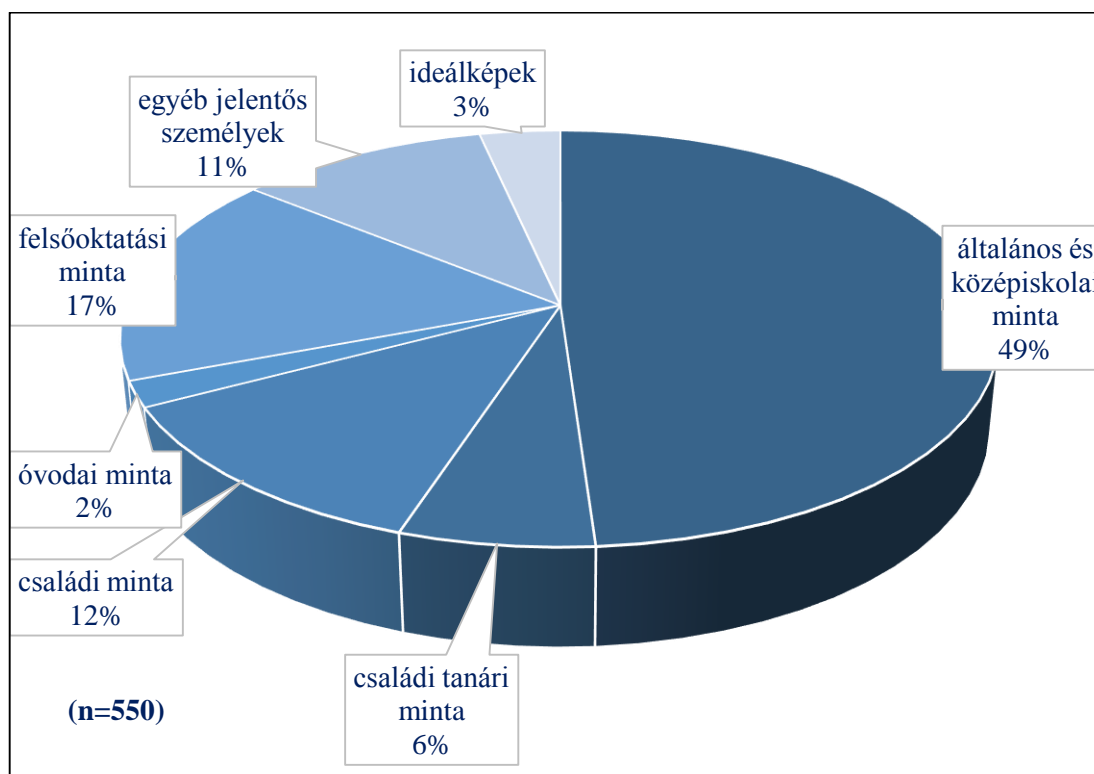
bármilyen forrásból származó, például családi mintákat is beleérttem. Ha az intézményes tapasztalatok közoktatási és felsőoktatási mintákat nevezem meg, akkor a „tanári minta” kifejezést használom.

együtt elemeztem az egyéni mintákkal. Végül külön kódoltam azokat a szövegeket, ahol az emlékezés már nem köthető helyhez vagy időhöz; ezek a minta kialakulására, működésére, természetére vonatkozó nézetek, tapasztalatok esszenciáját tartalmazzák, értékes forrásul szolgálva a tanárkép természetének megértéséhez. Célom, hogy az ars poeticákban megjelenő pedagógiai mintákat a maguk sokrétűségében ábrázoljam.

#### 4.2.2 A nevelési minták megoszlása a tapasztalatok forrása szerint

A 16. ábra a nevelési minták megoszlását mutatja, kiegészítve azokkal a jelentős személyekkel és ideálképekkel, akiket a hallgatók megemlítettek, de a definíció szerint nem tekintetem őket nevelési mintának<sup>32</sup>. A tanárkép legfontosabb forrását az általános és középiskolai tapasztalatok jelentik. A második helyen a felsőoktatási minták állnak, az intézményes keretek között szerzett tapasztalatok tehát összességében kétharmadát teszik ki az adatoknak. A bemutatás során az életút időrendjében haladok a gyermekkori családi mintáktól az intézményes tapasztalatokon keresztül a minták természetéről már a jelenben kialakított általános nézetek bemutatása felé.

##### 4.2.2.1 Családi minták



16. ábra A nevelési minták, jelentős személyek és ideálképek megoszlása Családi minták

<sup>32</sup> A tanárkép összes forrását fontosnak tartottam megjeleníteni, hogy teljes sokszínűségében érzékelnünk tudjuk a képet. A fejezetben az ideálképekről és egyéb fontos személyekről röviden szót ejtek. A további elemzésekbe nem vontam be ezeket.

A családi minták a teljes nevelési minta 12%-át teszik ki. Ha a szerzőket vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy 60%-a ábrázol családi mintát (54 hallgató). Női minták 56%-ban, férfi minták 44%-ban találhatóak. A szülők ábrázolása 61%, a nagyszülőké 24%, egyéb rokonok (házastárs, dédszülők, keresztszülők és apai/anyai testvérek vagy a tágabb értelemben vett család) 15%. A szülői minták esetében az anyát vagy apát jórészt egyénileg mutatják be (83%), a csoportos ábrázolás („szüleim”) 17%, ilyenkor az otthon családi atmoszféráját, vagy a jellemző pedagógiai elveket és azok hatását veszik számba. Nagyszülők esetén érdekes módon a nagypapa ábrázolása gyakoribb, mint a nagymamáké. Az egyéb rokonok között tűnnek fel a házastársak, és a hallgatók egy része a tágabb értelemben vett családi atmoszféráról is ír.

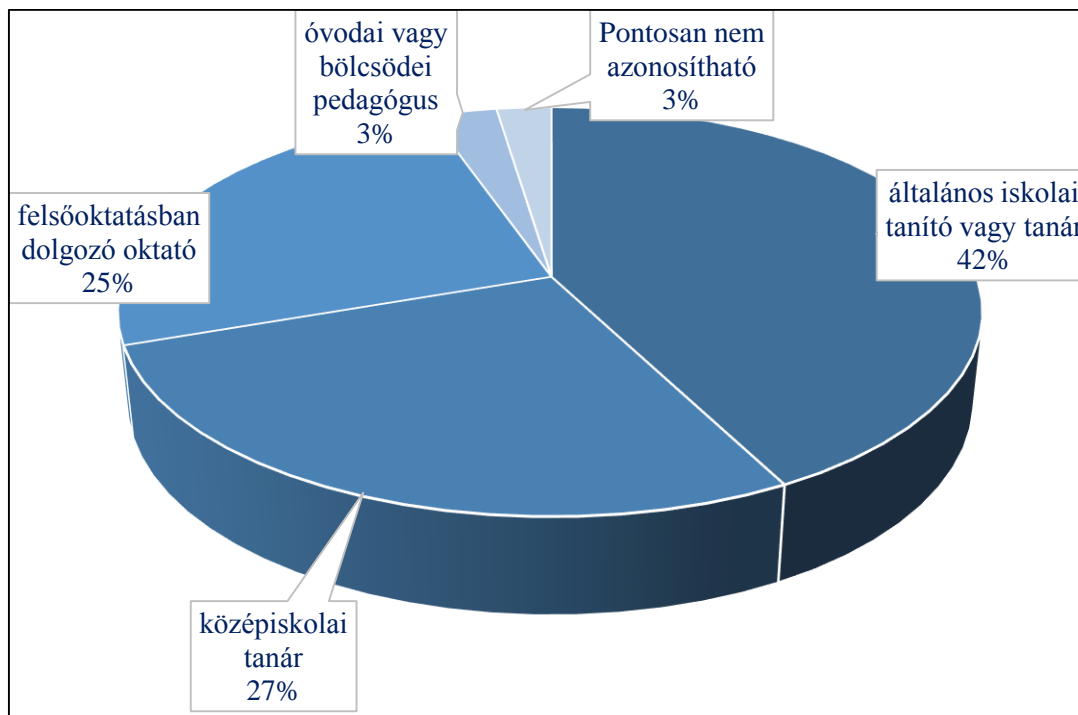
A családi-tanári minták a teljes nevelési minta 6%-át teszi ki. Leggyakrabban szülők között mutatnak be pedagógus foglalkozásúakat, de a hallgatók néha számba veszik a rokonságban található egyéb pedagógus felmenőket is, ami jelzi, hogy a pedagógus létre mint családi tradícióra is tekintenek. Összesen ketten számolnak be pedagógus férjről, mint mintáról. A családi minták nemek szerinti megoszlását a 17. táblázat szemlélteti.

17. táblázat A családi minták megoszlása nemek szerint

családi minták	kapcsolat	családi	tanárcsaládi	összesen
Női minta	anya 31 nagymama 6 rokon 4	26	15	41
Férfi minta	apa 20 nagypapa 9 férj 2 rokon 1	19	13	32
csoportos minta	szülők 11 nagyszülők 9 rokonok 8	22	6	28
Összesen		67	34	101

#### 4.2.2.2 A közoktatásban és felsőoktatásban szerzett tapasztalatok mintái

A közoktatásban és felsőoktatásban szerzett tapasztalatok mintáit a 17. ábrán dolgoztam fel.



17. ábra A köztatásban é felsőoktatásban szerzett tapasztalatok mintáinak megoszlása iskolafok szerint (n=372)

A közoktatásban szerzett tapasztalatok közül az óvodapedagógusok mintáinak aránya összesen 3%. Az általános iskolai tanáraitól a hallgatók 76%-a idéz fel emlékeket. Az általános iskolai nevelési minta 42%, ennek fele alsós, fele felsős tanárokat ábrázol. Elsős tanítóját 29 hallgató, a populáció egyharmada ábrázolja. Gimnáziumi tanáraitól 67% idéz fel emlékeket. Vannak még 1-12. osztályon átívelő, bizonytalan időszakból származó emlékek.

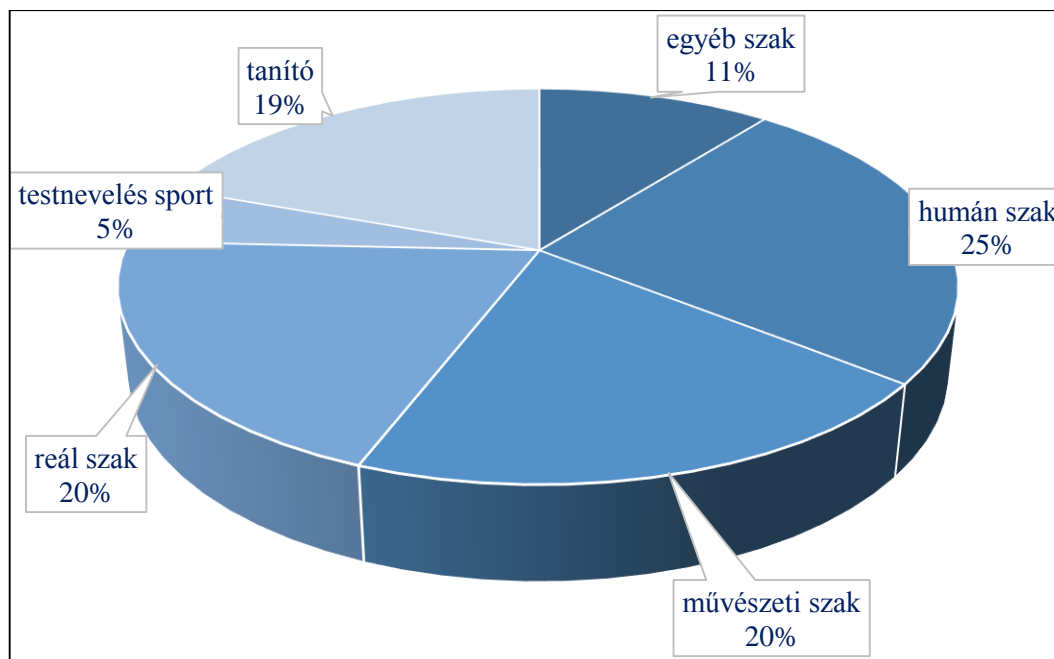
Felsőoktatási mintát a hallgatók 52%-a említ. A felsőoktatási minták aránya 25%, ebbe beleszámoltam azokat a tanáraikat, akikkel különböző továbbképzések során – közöttük magán a Waldorf-képzésen – találkoztak. A speciális iskolai szerepek közül az osztályfőnökökről harmincöt, az igazgatókról két esetben tesznek említést.

A közoktatásban szerzett tapasztalatok mintáit szak szerint is vizsgáltam (18. ábra). A humán szakot tanító pedagógiai minták aránya a legmagasabb, ide soroltam a történelmet, magyart és a nyelveket tanító tanárokat. A magyar szakos tanárok száma kimagasló (43). A magyar tanárok közül 6 egyetemi, 19 középiskolai és 18 általános iskolai tanár.

A művészeti szakok között kódoltam a drámát, zenét, képzőművészeteket és a táncot. A megemléített művésztanárok egy része nem az általános oktatásban, hanem művészeti iskola vagy magánóra keretében volt tanára a szerzőknek. Legmagasabb arányban a zenészeket találtam (24), ezt követi a képzőművészet (18), a dráma (10) és végül a tánc (3). A reál szakon belül a matematika tanárok száma kiugróan magas (24), ezt követik a földrajz (9), biológia (8),

fizika (8) szakok, további két esetben csak az állapítható meg, hogy természettudományos tárgyat tanító tanárról van szó.

Az egyéb szakosok között van filozófia-, hittan-, napközis, számítástechnika- és magántanár is, emellett az egyetemi szaktárgyak tanárait is az egyéb kategóriába soroltam (29), 13 testnevelés szakos tanár is ebbe a csoportba került.



18. ábra A nevelési minta megoszlása szakok szerint (n=272)

A közoktatási minták között a nemek megoszlását is vizsgáltam. A minta 12%-ánál nincs megjelölve a nem (46). 46% nő (172); 25 % férfi (91), 17 % a csoportosan ábrázolt minta aránya (63). A nők aránya tehát közel kétszerese a férfiakénak.

#### 4.2.2.3 Egyéb minták

Az egyéb jelentős személyek között a történetek azon szereplőit kódoltam, aki nem volt közvetlen nevelői-oktatói kapcsolatban a szerzővel, de a tanári pálya választásában jelentőséget tulajdonítanak neki.

Három nagyobb csoportot állapítottam meg, az elsőbe a kollégák tartoznak: egyetemi csoporttársak, beleértve a Waldorf-képzést, a hospitálások tanári mintái, valamint a munkahelyi kollégák és mentorok. Ide tartoznak azok a tanárok is, akikkel nem volt közvetlen tanulói kapcsolatban a szerző: a testvérek, barátok, később pedig a saját gyermekek tanítói (32). Az egyéb személyek másik csoportjába tartoznak a rokonok: testvérek, házastársak (11) és főleg a saját gyermekek (54). Vannak olyan egyéb foglalkozású személyek is (13). Az ideálképek között (18) legnagyobb számban könyv- vagy filmélményekből ismert tanáralakokat találunk.



Két hallgató olyan ideálképről is beszámol, amelynek nem volt külső forrása, a gyermeki álmodozás során épült fel egy belső, ideális jövőképként.

### 4.2.3 A nevelői mintákhoz kapcsolódó érzelmek

A neveléstudományi kutatásokban a tanári, nevelői minták fogalmához gyakran társul a pozitív vagy negatív megnevezés (Kolosai, 2012; Dombi, 2004; Köcséné, 2009a). A szerzők alapvető evidenciaként kezelik ezeket a kategóriákat, azonban úgy tűnik, kevésbé tudatos, hogy a kutató mi alapján dönt a besorolásról. Feltételeztem, hogy egy mikroszintű vizsgálat során pontosabban be tudom majd azonosítani azokat a nyelvi markereket, amelyek alapján alátámasztható a viszony pozitív vagy negatív valenciája, továbbá, hogy e markerek vizsgálatával az érzelmi viszony a valencián kívül nagyobb részletességgel beazonosítható lesz.

#### 4.2.3.3 Az érzelmi viszony azonosítása

A kódolási folyamat első lépéseként a nevelői mintákhoz kapcsolódó szövegrészeket *érzés alapján* kódoltam. Ez azt jelentette, hogy a szöveg olvasása után saját érzéseimre támaszkodva megbecsültem, hogy pozitív vagy negatív érzelmekkel viszonyul-e a szerző a bemutatott személyhez. Ezután a szétválogatott pozitív és negatív szövegeket újra kódoltam, de már konkrét érzelmeket és azok nyelvi markereit keresve. Az adatelemzés során kialakultak azok a jellemző marker-csoportok, amelyek egy-egy érzelmhez tartoznak. A második kódolás során kiszűrtem azokat a szövegeket, ahol még így sem tudtam közelebbről beazonosítani az érzelmeket, és újabb olvasások során próbáltam finomhangolni a kódolást. Az eljárás során a következő kép alakult ki.

- (1) Az előzetesen megbecsült negatív vagy pozitív viszony az esetek 95%-ánál igazolható volt nyelvi markerekkel és 79%-ban tovább volt differenciálható, legalább a kontroll/erő tengelyen (lásd a 20. ábrát).
- (2) A markerek a nyelv legkülönbözőbb szintjein jelenhetnek meg:
  - A nyelv makroszintjén
    - az érzelmek lefutásának forgatókönyve<sup>33</sup>: egyes érzelmeket ez alapján lehet a leginkább beazonosítani, ilyenek például a csalódás, a düh vagy a megkönnyebbülés.

---

<sup>33</sup> Az érzelmek lefutására jellemző időben egymás utáni történések, változások ábrázolása. Nem minden érzelmhez tartozik tipikus forgatókönyv, de például a csalódás esetén mindig megjelenik először a pozitív várakozás vagy jellemzés, ezt követően pedig a negatív változást kiváltó esemény leírása, majd a negatív érzelmek ábrázolása.

- stilisztikai jellemzők: gúny, távolságtartás, eufemizmus, irónia, emelkedett stílus, szuperlatívuszok
- a történet időbeli szerkesztettsége, terjedelme
- Lexikális szinten
  - az érzelem neve (örültem)
  - pozitív vagy negatív töltésű jelzők, főnevek, gyakran halmozva
  - közeledést vagy távolodást jelző igék (messze voltunk a tanítástól)
  - érzelmi töltéssel rendelkező szavak (csömöröm volt)
  - speciálisan az érzelmre jellemző kifejezések (neki sokat köszönhetek)
- Szerkezeti szinten
  - hasonlítás (úgy bánt velem, mint az apám lett volna)
  - tagadás, gyakran halmozva (ha közel nem is kerültünk egymáshoz)
  - alakzatok: halmozás, fokozás
  - metafora (igazi tyúkanyó volt)
- Formai szinten
  - írásmód: nagybetű, dőlt vagy vastagított
  - emotikonok
  - írásjelek: felkiáltójel, gondolatjel, három pont

Az érzelmek beazonosításával párhuzamosan elkészítettem az egyes érzelmek profilját. A profil tartalmazza az érzelem meghatározását, jellegzetes markereit, fokozatait, egy-egy elemzést. A profilra két példát közlök:

**Düh** (13): Aktív negatív töltésű érzelem, ahol a nevelési minta erkölcsileg elítélhető cselekedetet követ el az érzelmet átélő (vagy más személy) ellen, és az érzelem átélője cselekvési késztetést érez a sérelem miatt. Változata a tehetetlen düh: a méltatlanság cselekvésre készteti az átélő személyt, de nincs eszköze, hogy cselekedjen, a cselekvési szándék azonban tetten érhető. A szövegekben megjelenő jellegzetes tartalmi elemek (forgatókönyv): erkölcsileg elítélhető viselkedés bemutatása, a saját vélemény jelzése, a cselekvési késztetés jelzése (a sorrend változhat).

Jellegzetes nyelvi markerek:

1. *Az érzelem neve: „Nem tudok úgy gondolni ezekre az évekre, hogy valamiféle tehetetlen düh ne venne erőt rajtam” (P111), „Mérhetetlenül fel voltunk háborodva” (P80) (3)*
2. *Eufemisztikus utalás az érzelmre: „megrázó élmény volt”*

3. *Cselekvési késztetés: „imádtam őket bosszantani”, csak humorral lehetett elviselni”*
4. *Hasonlító szerkezet: vele szemben „szerencsére itt is voltak olyan tanárok, akik kíváncsiak voltak”.*

Előforduló fokozatai: felháborodás→düh

Példa:

<p>„Megrázó élmény: 2. osztályos koromban <i>kellett</i> elkezdenem fuvolázni. Kezdetben lelkes voltam, de <i>nem szerettem</i> gyakorolni, főleg nem skálázni. A 30 perces órából 15-20 percig a skálázással <i>gyötörtek</i> /.../. Semmilyen sikerélményem <i>nem</i> volt. Többször abba akartam hagyni a zenetanulást, de szüleim <i>nem engedték</i>. /.../A vizsgadarabokat kívülről <i>kellett megtanulni</i> zongorakisérettel. Évközben <i>nem</i> gyakoroltunk ilyen feladatokat. 4. osztályos voltam. <i>Beesültem</i> a vizsgán az előadásba. A zeneiskola igazgatója az összes gyerek előtt <i>szidott le</i>. A fuvolatanárom mellette ült és <i>egy szót sem</i> szólt. <i>Zokogva mentem</i> haza. Szüleim még mindig <i>nem látták be</i>, hogy ezt <i>nem kellene tovább erőltetni</i> - mikor én már 5. osztály elején igen <i>határozottan közöltem</i>, hogy márpedig én <i>nem fogok</i> fuvolázni! Anyukám végső menekülésként és sarokba szorításként azt találta mondani: Rendben van, beleegyezik, hogy abba hagyjam a zenélést, akkor, ha ezt én <i>személyesen mondom</i> meg a fuvolatanáromnak. Elé álltam és <i>diadalittasan közöltem vele</i>, hogy én ettől az évtől <i>nem fogok</i> fuvolázni.</p>	<p>marker: kényszer</p> <p>marker: tagadás</p> <p>marker: negatív valenciájú szó</p> <p>marker: érzelmi folyamat testi kifejeződése</p> <p>marker: cselekvési késztetés</p> <p>marker: erkölcsileg kifogásolt viselkedés leírása</p>
---	--

**Félelem (36):** Aktív negatív érzelem, az érzelmet átélő a célszemély részéről ellene irányuló fenyegetést, veszélyt érzékel, az őt ért fenyegetésre meneküléssel, visszahúzódással válaszol. Fizikai tüneteket is produkálhat, az alany az indulatot befelé éli meg.

Nyelvi markerek:

1. *Az érzelem neve gyakran megjelenik, mint marker (36/28)*
2. *A fenyegető viselkedés leírása: szóbeli feleltetés, erőszakos viselkedés például kiabálás*
3. *Fenyegető tulajdonságok leírása: „mélyhangú szigorú, rekedt és fertelmes nevetése, szürkés-sárga fogai” (P99)*
4. *a saját testi állapot leírása: „Gyomorfájdalmakkal vártam az óráit, pedig volt érzékem hozzá. Ha ő magyarázott, mégsem értettem.” (P62) A szorongás jelei lehetnek még a menstruáció elmaradása, gyomorgörcs, a kontaktus kerülése, csendesség, meghúzódás, iskolakerülés, láz, megbetegedés, az emlékezet blokkoltsága, az órai anyag nem értése „a jó képességek ellenére, nem értettem szinte semmit (kivéve a geometriát, mert azt valahogy átláttam magyarázat nélkül is).”P*
5. *A kijelentés irányuló cselekvési késztetés hiányának jelzése, befelé fordulás*

Előforduló fokozatai: nem mer→szorongás→riadtság→félelem→pánik→rémület→rettegés

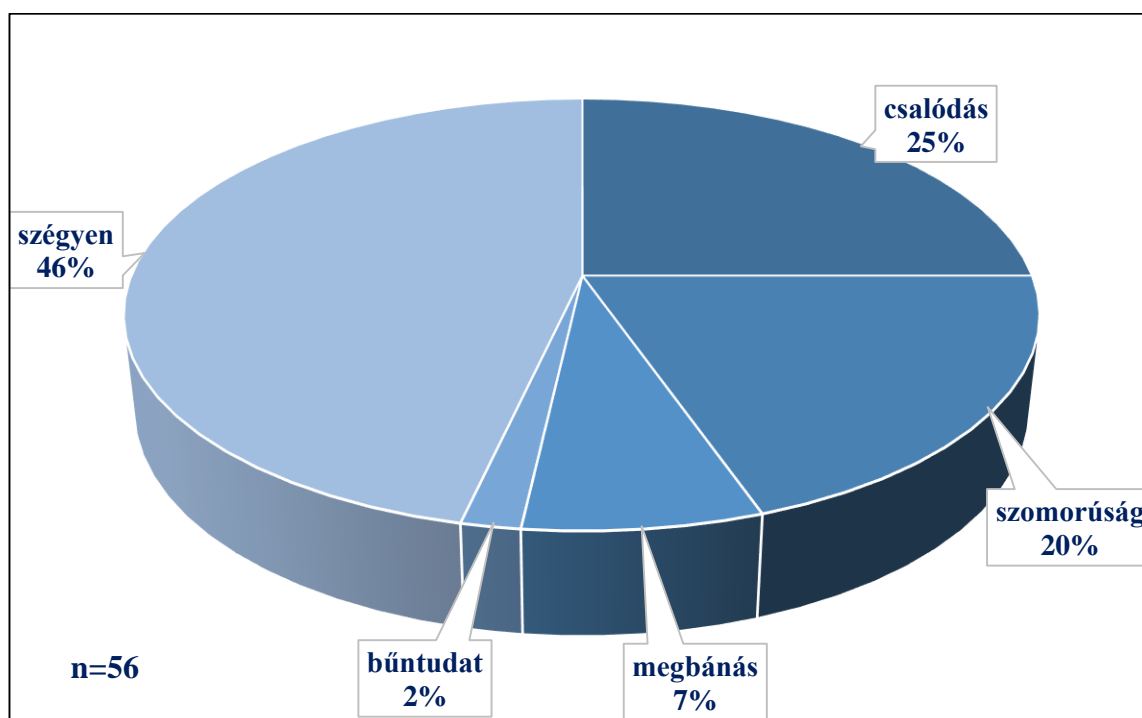
Példa:

<p>„A legfájóbb, mai napig gyomorszorító érzéseket keltő időszakom a második osztály év vége volt. Angolból két barátnőmmel együtt 3,8-ra álltunk és a tanár, aki egyébként az osztályfőnökünk is volt, hármásra akart bennünket lezárni. Kértük, hogy felelhessünk a négyesért, mire lebiggyesztett szájjal annyit mondott, hogy ha mi azt gondoljuk, hogy reálisabban látjuk a tudásunkat, mint ő, akkor csak tessék. <del>Onnantól kezdve minden órán feleltünk és mindent elkövetett, hogy bebizonyítsa, mennyire nem tudunk semmit, ahol lehetett, megalázott bennünket és természetesen ő nyert. Én kettes lettem év végén, a másik két lányt meg is buktatta. Az egyik átment a pótvizsgán, nagyon felszívta magát és juszt is angoltanár lett belőle, a másik otthagya a gimnáziumot és estin folytatta tanulmányait. Én ott feladtam, már nem motivált semmi, csak az, hogy valahogy túléljem a maradék két évet és leérettségizzek, már továbbtanulni sem akartam.” (P81)</del></p>	<p>marker: testi állapot leírása</p>
	<p>marker: fenyegető viselkedés leírása</p>
	<p>marker: cselekvési késztetés hiánya</p>

A félelem nem feltétlenül negatív, párosulhat izgalommal, vagy vágyakozással, ebben az esetben színezi a pozitív érzelmet, leginkább a szeretettel vegyes tiszteletet fejezi ki.

#### 4.2.3.4 Passzív negatív érzelmek

A passzív negatív érzelmek közül a leggyakrabban a szégyen fordul elő, a megoszlást a 19. ábra mutatja.



19. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes passzív negatív érzelem megoszlása

A szégyen akkor jelentkezik, amikor a tanuló a tanár által elvárt, képviselt normákhoz képest eltérően viselkedik, és a tanuló a tanári normákhoz képest alacsonyabbra értékeli vagy

megkérdőjelezi a sajátját. A történetekben a negatív önértékelés dominál, amely belső zavarral jár. A szégyen az elmaradó pozitív értékelésből is fakadhat: *„Kisiskolás emlékeim közül szeretném még ide idézni a szép kerek „a”-t. Nagy gonddal rajzoltam a füzetembe, és tökéletes lett. Jelentkeztem, és elmondtam, hogy írtam, tanító néni, egy nagyon szép, kerek „a” betűt. „Igen? jól van, ülj le!” „Csak ennyi lenne? Az én szép, tökéletes, kerek „a” betűm? Hát nem hallja a tanító néni, nem érzi, amit én?” Szinte megszégyenültem, és nagyon magányosan ültem vissza a helyemre. Legalább megnézhetne volna!”* (P94). A tanár negatív értékeléséhez is kapcsolódhat: *„S azt mondta ez a magyartanár egy művészeti bemutatón, ahol a képeimmel és a verseimmel is sikert értem el, hogy szerinte jobban tenném, ha inkább festenék csak... Nagyjából ebben az időben hagytam fel a versírással, de sokáig nem emlékeztem pontosan, hogy miért... De több szempontból is fontos számomra ez a mondat. A mostani osztályom tagjai [...] többen sérülve, kudarcok után kerültek hozzám és valószínűleg nem egy ilyen ártó mondat van a hátuk mögött. Sok gyógyító, bátorító mondatra van szükségük a 'felépüléshez'.”* (P75) A második történetből az is látszik, hogyan formálja a tanár önképét az átélt érzés: a segítő szerep tudatos átéléséhez és gyakorlásához vezet.

A szégyen felmerül akkor is, ha a tanulót olyan helyzetbe hozza a tanár, ahol mások negatív megítélésének van kitéve. Több esetben a felidézett minta szándékosan él a megszégyenítés eszközével, amely az alább idézett példában a tanulási kedv csökkenéséhez is vezet: *„Az én kedvem egyre jobban elment a tanulástól. Visszagondolva, egy olyan tanítóval, tanárral sem találkoztam az általános iskolában, aki kicsit is figyelembe vette volna a gyerekek eltérő képességeit, személyiségét. Napirenden voltak a megszégyenítő, kínos feleletek.”* (P24)

A szégyen fokozata a megalázottság, amely erőteljességénél fogva más érzésekkel is keveredhet, például a haraggal. Az átélt erős érzés cselekvési késztetéssé alakul. Hosszú távon ez is a saját tanárkép formálójává válik: *„Amikor érettségire készültünk, nem tudtam a táblánál megoldani egy matematika feladatot. Kinomban és szégyenemben elnevettem magam – saját butaságomat nevetve ki – ő azt hitte, neki szólt és így 'bízott': 'Magából T. a büdös életben nem lesz pedagógus!' Ha lett volna bátorságom, kimondtam volna, amit gondolok, ám ezt csak magamban jegyeztem meg: „Ha ilyen leszek, mint tanárnő, ne is legyek, mert csak szomorítanám a gyerekek életét!””* (P44)

Többeknél előforduló ok a tanuló mások helyett érzett szégyene. Ilyenkor a felnőtt minta olyan módon viselkedik, amit az érzelmet átélő gyermek erkölcsileg negatívan ítél meg, de a nevelő önmaga nem érzékeli a hibát. *„Tettek olyat is a jelenlétemben lévő felnőttek, amiről gyermekként tudtam, így nem szabadna a gyerekekkel, egymással viselkedni, és szégyenkezve sütöttem le a szemem, mert tanúja voltam a jelenetnek. Különösen azok a helyzetek hatottak”*

*rám nagyon mélyen, amelyekben az általam szeretett és nagyra becsült felnőttek botlottak meg.*” (P46) A tanuló számára különösen kínos lehet, ha a tanári szerepben álló felnőttet kénytelen magánál alacsonyabbra értékelni, az alapvetően egészséges hierarchikus kapcsolati perspektíva felborul: „Többször szembesültem már általános iskolás koromban is azzal, hogy a tanár rosszul tud valamit. Kínos volt gyerekfejjel megélni, hogy hibás választ ad olyan kérdésekre, amelyekre én tudtam a választ. Nehéz lett volna erre megfelelően reagálni is, a nyílt ellentmondás a helyzet jellegéből adódóan ki volt zárva, kifinomultabb technikáim pedig még nem voltak, így maradt a csendes elképedés.” (P102)

A tanár-diák közötti szeretetteljes viszony esetén a szégyen pozitív hatású is lehet, például tanulási motivációvá alakulhat: „A négy év alatt még ő sem tudta elérni nálam, hogy behatóbban foglalkozzak a tantárgyával. Az érettségi előtt azt mondta mindnyájunknak, hogy reméli, hogy nem hagyjuk őt cserben a vizsgán. Ekkor én nagyon elszégyelltem magam. Hisz annyira szerettem őt és mégsem voltam képes annyi erőfeszítést tenni – legalább őerte –, hogy tisztességesen nekiállok tanulni. Hogy ne maradjak szégyenben, az egész érettségi szünet ideje alatt az anyagismeretet magoltam, hiszen négy év lemaradását kellett behoznom.” (P50)

A csalódás érzése hasonlít a szégyenhez annyiban, hogy az ábrázolt személy itt is eltér az előzetes várakozástól, az elvárt erkölcsi normától, szereptől, és az érzelmet átélő szemében alul teljesít. Ennek eredménye azonban nem zavar vagy negatív önértékelés, hanem a helyzet újdonsága, meglepetésszerűsége. „Gyermekként nem tanárnak készültem. Szenvedélyesen foglalkoztatott a természet, eleinte főleg az állatvilág, valamint a betegségek és gyógyításuk. Úgy képzeltem, hogy etológus leszek majd vagy orvos. [...] Gimnáziumi éveim alatt azok a tanáraim, akik a természettudományokat tanították – és persze a száraz tananyag –, lerombolták érdeklődésemet, így hamar lemondtam az orvosi illetve biológusi pályáról. A humán tárgyak felé fordultam.” (P34) A csalódás forgatókönyvéhez hozzátartozik az előzetes pozitív várakozás, majd azt követi ennek a képnek a lerombolódása. A csalódás erős érzés, amely a jelenig hatóan élhet: „Egy erős emlékem maradt ebből az időből: ha valaki szépen dolgozott, gyönyörű, élénk színekben pompázó nyomdát kapott. Mivel még elég ügyetlenül formáltam a betűket, sosem kaptam ilyet, és ez nagyon fájt. (Most, hogy írom, is felidegesedtem rajta).” (P100)

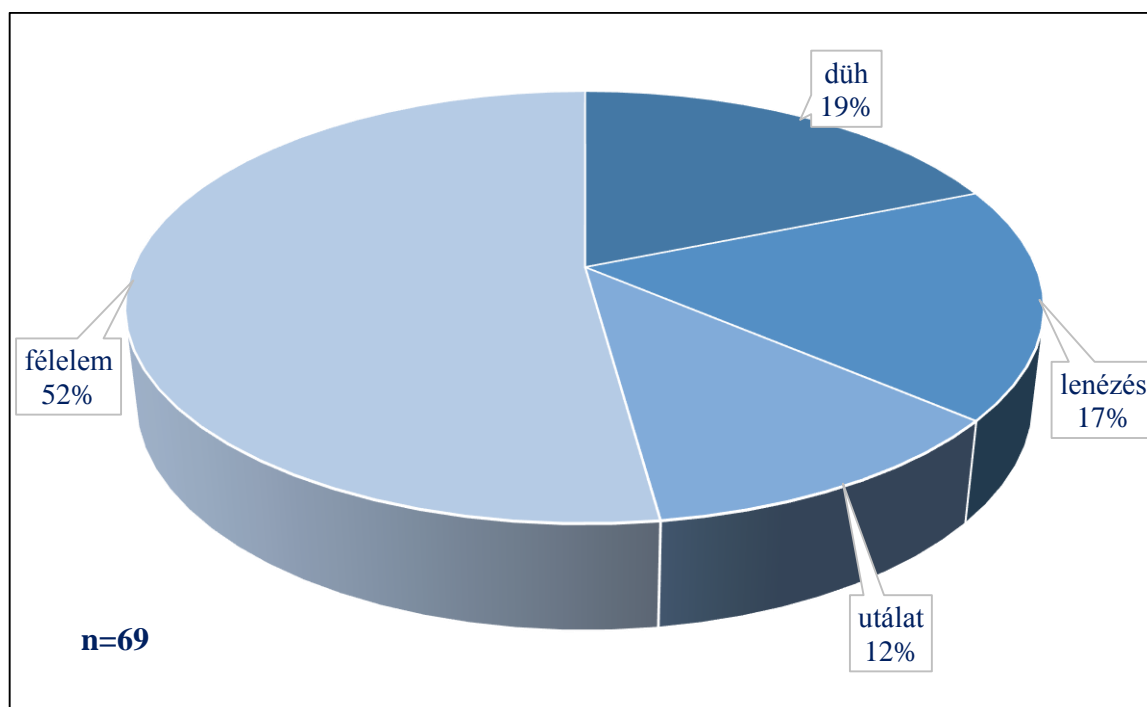
Az első példához hasonlóan más szerzőknél is előfordul, hogy a csalódás a pályaválasztásra is hatással van: „Az egyetemen ritka volt az, aki személyiségéből, emberi tartásából is élénk állított valamit, miközben szomjajztunk az ilyen tanáregyéniségekre. Csalódásomat és a szépirodalom gyorsolvasásától kapott csömörömet a filozófia enyhítette” (P34)

A csalódás megjelenhet későbbi átértékelés formájában is: „Am hosszú évekkel később nagyon lehangoló volt látni (a főiskolai külső tanítási gyakorlatomat nála töltöttem), hogy milyen mértékben állandósult a fásultsága. Ekkor szembesültem felnőtként a kiégés állapotával.” (P116)

A szomorúság veszteségélményből fakadó érzés. Például a tanuló a minta részéről méltatlanságot/igazságtalanságot él meg, de kilátástalannak ítéli a helyzetet, ezért tehetetlenséggel, passzivitással válaszol. Ez az állapot végül mély szomorúság, akár depresszió formáját is öltheti: „Angolból két barátnőmmel együtt 3,8-ra álltunk és a tanár, aki egyébként az osztályfőnökünk is volt, hármásra akart bennünket lezárni. Kértük, hogy felelhessünk a négyesért, mire lebiggyesztett szájjal annyit mondott, hogy ha mi azt gondoljuk, hogy realisabban látjuk a tudásunkat, mint ő, akkor csak tessék. Onnantól kezdve minden órán feleltünk és mindent elkövetett, hogy bebizonyítsa, mennyire nem tudunk semmit, ahol lehetett, megalázott bennünket és természetesen ő nyert.[...] Én ott feladtam, már nem motivált semmi, csak az, hogy valahogy túléljem a maradék két évet és leérettségizzek, már továbbtanulni sem akartam.” A szomorúság másik forrása az értékes, szeretett személy elvesztése: „Történelmet és földrajzot tanított nekünk, nagyon szerettem őt és a tantárgyait is. Sajnos néhány éve meghalt, de emlékét mindig őrizni fogom a lelkemben. Olyan tanár volt, aki a tanítványaiba mindig bátorságot, hitet, reményt tudott önteni. Boldog évek voltak ezek.” (P44) A szomorúság ebben az esetben a szeretet érzésének megerősödésén keresztül, a szeretett személy által hordozott érték átélésével formálja a tanárképet.

#### **4.2.3.5 Aktív negatív érzelmek**

Az aktív negatív érzelmek közül (n=69) a félelem fordul elő leggyakrabban, a megoszlást a 20. ábra mutatja.



20. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes aktív negatív érzelmek megoszlása

A félelem esetén domináns érzés a fenyegetettség, amelyre a válaszreakció a visszahúzódás, menekülés. Az összes negatív érzés közül a félelem a leggyakrabban előforduló érzés a minták leírásában, a történetekben számos fokozatban fordul elő (nem mer megtenni valamit, szorongás, riadtság, félelem, pánik, rémület, rettegés). A negatív passzív érzelmek közül a félelmet hajlamosak a szerzők leginkább néven nevezni: a félelem markere az esetek többségében az érzelem maga (78%). Gyakran kíséri a félelmet kiváltó viselkedés leírása. Ez lehet agresszió, amely többnyire szóbeli, például kiabálás; de olyan tapintatlan megjegyzés is, ami mély nyomokat hagy a gyermekben: „Az óvónőimtől még féltem. Hiányzott a játékosság. Megjegyzéseket tettek rám (más gyerekről nincs emlékem ilyen tekintetben) – de egy mondatot biztosan mondtak nekem, s ez máig él bennem.” A szerző a ki nem mondott, elhallgatott bántó megjegyzés helyett így folytatja: „Hogyan vágytam felnőtként és anyaként: 'Bár csak Waldorf-óvodás lehetnék!'” (P96) Az óvodáskori negatív élmény tehát a Waldorf-pedagógia iránti érdeklődés kialakulásában is szerepet játszik. Az agresszió tettelegesség is lehet, ami szintén a jelenig ható érzéseket váltott ki a következő szöveg szerzőjéből: „Róla maradt egy konkrét képem is: A földön ültem, és játszottam a többi óvodással, amikor is odajött, elkapta a karomat, és jól megrángatott, majd odavágott egy kisszékre, és egész délután ott kellett ülnöm. Még mindig rossz érzés ezt felidézni, főleg, hogy egyáltalán nem emlékszem, mit tehettem, ami ilyen dühöt váltott ki belőle.” (P100) A tanártól megtapasztalt bántalmazás az önképpel való szembesülésre is alkalmat ad: „Ritkán mertem vele szembeszállni. Rapszodikus ember volt, néha



*meg is pofozott minket. Tanárként én is gyakran viselkedtem indulatosan. Ebben érzem az ő hatását is, bár nem akarom mindenestül ráfogni.*” (P113) A félelem forrása, különösen kisiskoláskori epizódoknál, lehet irracionális. A gyermek a tanár valamilyen fizikai jellemzőjéhez köti: a félelmet kiváltó személy mély hangja, nevetése, sárgás fogai, ápolatlan kinézete. A félelem további forrásai lehetnek a tanár részéről megnyilvánuló kiszámíthatatlanság, a szigorú elvárások, emellett a saját képességihiány, elkövetett csíny következményei, a feleltetés.

A félelem, ha nincs néven nevezve, gyakran a saját testi vagy lelki állapot leírásából azonosítható. Ilyenek lehetnek a láz, betegség produkálása, a menstruáció elmaradása, gyomorgörcs, aminek okaként a szerző a tanárral való kapcsolatát nevezi meg: *„Gyomorfájdalmakkal vártam az óráit, pedig volt érzékem hozzá.”* (P62) A saját viselkedés leírásában megjelenik a kontaktus kerülése, a csendesség, meghúzódás: *„Semmi konfliktusom nem volt persze, hiszen kitűnően tanultam és mély csendben csücsültem, hátratett kézzel, ahogy kellett”* (P739). Emellett megjelenhet reakcióként az iskolakerülés, az emlékezet blokkoltsága, az órai anyag nem értéke *„Ha ő magyarázott, mégsem értettem szinte semmit.”* (P62)

A félelem nem feltétlenül negatív, párosulhat izgalommal, vágyakozással: ebben az esetben színezi a pozitív érzelmet, leginkább szeretettel, tisztelettel vagy csodálattal vegyül és teljesítményre serkent: *„A jóleső izgalom keveredett a félelemmel, miközben vártuk, hogy ránk kerüljön a sor. Tudtuk hogy semmi bajunk nem eshet, így inkább az izgatott, hogy meddig fogjuk bírni. A kisebbek szemében mi már különleges lények voltunk, hiszen mi kiálltuk a frászipróbát.”* (P25)

A düh, a lenézés és az utálat viszont olyan érzelmek, amelyeket kevésbé szívesen neveznek néven a hallgatók. A düh esetén 4/13, utálat esetén 1/8, a lenézés esetén 1/12 az érzelmek megnevezésének aránya, és összességében is elmondható, hogy ezek az érzelmek ritkán jelennek meg a mintákról szóló epizódokban. A dühöt leginkább az erősen negatív erkölcsi viselkedés leírásához kapcsolódó cselekvési készletéről lehet felismerni: *„...év végén megbuktatott (fejem tetejére is állhattam volna, akkor sem sikerült volna átmenjek abban az évben nála), és augusztusban a pótvizsgára nem jött el, a titkár telefonon hívta fel, és ő azt mondta elfelejtette, így másnap újra el kellett menjek vizsgázni egy másik tanárhoz, mert ő nem volt hajlandó bejönni levizsgáztatni. Én mindig megadtam neki a tiszteletet, és mikor az utcán találkoztam vele mindig hangosan, nagyot köszöntem, mire ő elfordította a fejét. Amikor később tanárként ugyanabban az iskolában dolgoztam, az első évnnyitó értekezleten hangosan megkérdezte valakitől: „Hát ez meg mit keres itt?” – utalva rám, s amikor válaszoltak neki,*

*hogy én is itt dolgozom tanárként, elsárgult és soha többé még csak rám sem nézett. Tudtam, hogy ilyen pedagógus sosem leszek!” (P69)*

Az utálatnál az erősen negatív viselkedés leírása mellett megjelenik a gúnyos hangnem: *„a középiskolában azt is megtudtam milyen a ROSSZ, és hogy milyen nem szeretnék lenni. Többek között 41 fős lány osztályként „az akasztófára való csürhe” minősítést kaptuk, cserébe diáknapon a tizenkét fejű sárkány díjjal jutalmaztuk a tanárunkat. Nem vette poénra drága osztályfőnökünk, így érettségim nyolc embert megbuktatott és nem írta alá a felvételi lapjainkat sem, így a továbbtanulás váratott magára.”* (P72) A lenézést a szerepelvárástól való eltérés leírása mellett a saját, magasabb pozíció bemutatása jelzi: *„Nála két nagy probléma volt, az egyik, hogy nem szerette igazán a matematikát, így nyilván nehezen tudta megszerettetni. A másik, és ezt emelném ki, személyiségi probléma volt: képtelen volt bármiféle személyesebb kapcsolatot teremteni diákjaival. Semmiről soha nem esett szó a matematikán kívül. Azt gondolom, hogy bár nagyon sokféle személyiségű ember alkalmas tanárnak, az a fajta érzelmi beszűkültség, ami nála volt jelen (és ami matematikusok esetében talán nem is olyan ritka), alkalmatlanná tesz a tanári pályára. Nehéz egy tantárgyat szeretni, ha a diák nem szereti a tanárt és, ha nem érzi, hogy a tanár számára ő egy személyében létező, fontos ember.”* (P26) A megvetés érzését leginkább a tanári szerepre való alkalmatlanság váltja ki. Az alkalmatlanság lehet a szaktudás hiánya, de a tanári szerep hiányossága is, például, ha érti ugyan a szakmáját, de nem tudja elmagyarázni.

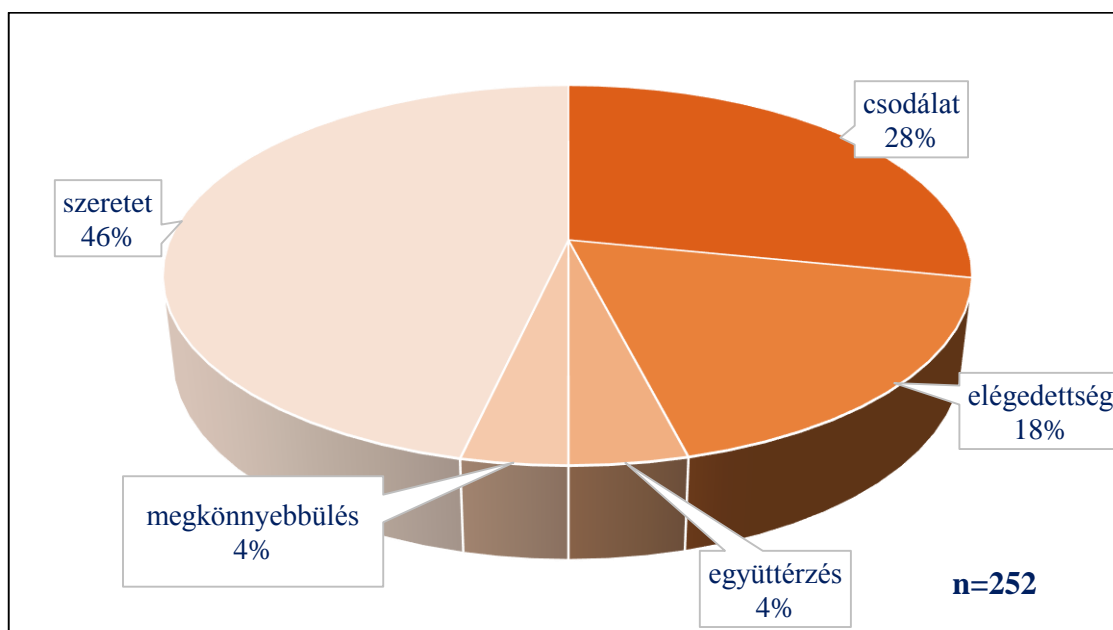
Amint talán a fenti példákból is jól látszik, az utálat, lenézés és düh érzéseit nehéz szétválasztani az elemzésben, leginkább azért, mert a szerző érzésvilágában is összefolynak. A düh, utálat és lenézés érzéséhez leggyakrabban kapcsolódó tanulság: ilyen tanár nem szeretnék lenni. A negatív érzelmek tehát elsősorban abban segítenek, hogy a saját tanárképet lehatárolják, a szerzők számára kerülendő szerepviselkedést testesítik meg.

#### **4.2.3.6 Passzív pozitív érzelmek**

A passzív pozitív érzelmek (n=252) megoszlását a 21. ábra mutatja. A leggyakrabban előforduló pozitív érzelem a szeretet. A szeretet kódolása azonban a legtöbb problémát felvető feladat is volt, így ezt az adatot tartom a legkevésbé egzaktnak, a többszöri mérlegelés mellett is. A pozitív érzelmek erőteljesen keverednek a leírásokban, s ez különösen igaz a szeretet esetében. Az alábbi idézet szerzője a közelség, csodálat, tisztelet, szeretet keverékével tekint volt tanárára: *Szerettem a tanító nénit, elbűvölt a királynői tartása, pillantása, lehengetelt a szigora, megolvastotta a szívemet a kegy, amit a szeretetének kimutatásával olykor felénk gyakorolt, tetszettek a kosztümjei, a trotórsarkú cipői, az eleganciája. Borzasztón megtisztelve*

*éreztük magunkat, ha megmasszírozhattuk a vállát szünetben, vagy megdicsért bennünket!*

(P46)



21. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes passzív pozitív érzelem megoszlása

A nehézség másik oka, hogy a szavak jelentése szerzőnként, de akár szituációként változhat. Az alábbi két idézet mindegyike az imádat szót használja, mégis azt lehet mondani, hogy míg az első kedvelést, addig a második erős szeretetkapcsolatot fejez ki: „*Főiskolán történelem szakon tanított Z. P., Sz. L., akik tudásukkal hatottak szellemi mintaként rám. Az előbbinek imádtam a humorát.*” (P63) „*Ez az ember a fejébe vette, hogy a képességeim alapján sokkal többre vagyok hivatott, mint amit az addigi eredményeim mutattak. Igaza lett. Ennek a tanárnak olyan közösséget sikerült kovácsolnia, amely most is minden évben igényt tart a találkozásra és meg is szervezi azt. Pedig a negyedik év nagyon traumatikusan kezdődött. [...]2/3-ára kellett csökkenteni az osztályok létszámát, vagyis a két párhuzamos osztályból hármat kellett csinálni – 1989-et írunk ekkor. A mi imádott tanárunk, Z. G. csaknem belebetegedett a folyamatba. [...] Ő az az EMBER, pedagógus, aki hallatlan türelmével, következetességével és szeretetével máig az egyik legmeghatározóbb személyisége az életemnek. (Tudat alatt talán már itt elkezdődött...?) (P80). A tanár és diák közötti szeretet érzésével a nemzetközi szakirodalom is alig foglalkozik (Chang & Davis, 2009). A szeretet nyelvi markere elemzésében 78%-ban maga az érzelmet jelentő szó. Szeretetkapcsolatként kódoltam az érzelmet akkor is, ha a pozitívan jellemzett mintáról írta a szerző, hogy az szerette őt, továbbá, ha a szerző a szülői kapcsolathoz hasonlította a tanár iránti érzéseit: Úgy szeretett, mintha az unokája lennék (P113) *A testnevelési tanszék vezetője Dr G. L. volt. A nagybátyám.**

*Második apám és mintám. (P83) Ő szárnyai alá vett engem, és a többi elsős kis tanítványát. Négy éven át pótmamaként terelgetett minket. (P84) Szinte második anyukánk volt (P100) Mester, az edzőm, mintha apám lett volna (P111).* Továbbá akkor, ha a szerző időben tartósnak ábrázolta az egyébként hangsúlyozottan és kölcsönösen pozitív viszonyt: *18 és 24 éves korom között olyan tanításokat, ideákat, mintát, minőséget kaptam tőle, amely egy életre elkísért (P52).* Azokhoz a mintákhoz is a szeretet érzését kapcsoltam, ahol az időtlenség, a minőségi együtt töltött idő érzését hangsúlyozta a szerző: *„A legeslegjobban azt szerettem, amikor kitereltük a libákat a Bakony-ér partjára és mesélt a gyerekkoráról, vagy amikor megtanított rebarbarából furulyát csinálni. A szüleimmel ellentétben megengedte, hogy a szénakazalban ugráljak vagy a szilvafán ülve egyem a szilvát mosatlanul. Igen, sokat kaptam déditől, minőségi időt. Persze ezt a fogalmat jóval később, már gyermekeim születése után ismertem meg, amikor elolvastam Gary Chapman és Ross Campbell: Gyerekekre hangolva című írását. A könyvben az írók megkérdezték egy kislányt, hogy honnan tudja, hogy szereti az édesapja. A kislány ezt a választ adta: „Onnan, hogy sok időt tölt velem”.* (P105) Nem kódoltam viszont szeretetnek azokat a családi viszonyokat, ahol a szerző kifejezte ugyan a közelséget, de a fenti markerek közül egyik sem jelent meg. Lehet, hogy a hallgatók természetesnek érezték a szeretet meglétét a közeli családi kötelék esetén, és feleslegesnek érezték említését. Mindez a szeretetnek kódolt minták mintegy 20%-ánál vet fel kérdéseket.

A szeretett személyhez fűződő kapcsolatban sokszor összemosódik a tantárgy és a személy iránti vonzalom, de előfordul az is, hogy a szerző szétválasztja a kettőt, és a tanári személyiséget helyezi előtérbe: *„Iréne néni már a gimnáziumban volt a tanárom. Földrajzot tanított, de nem ez volt a fontos. Rendkívül figyelmes és kedves volt mindenkivel, nagyon sokat mosolygott, a véleményét a felmerülő problémák kapcsán nagyon türelmesen, érthetően fejtette ki. Valahogy mindenki azt érezte, hogy ő nagyon megértő és igazságos. Azt hiszem mindenki szerette.”* (P67)

A szeretet érzése gyakran bensőséges, meleg, néha meghatott vagy emelkedett hangnemben szólal meg az emlékezés során. A tanár részéről megnyilvánuló önzetlen szeretet önbizalmat, érzelmi biztonságot nyújt a tanuló számára: *„Ember és gyermekszeretete, munkabírása örök érvényű példa marad számomra, ő „a” Tanár az én szememben. S nem azért, mert sok mindent megtanított, hanem azt sugározta felénk, gyerekek felé, hogy rendkívüliek vagyunk, s hogy feltétel nélkül szeret minket.”* (P85) A szeretetkapcsolat rövid távú hatása a motiváció: *„Általános iskolában az első két osztályban egy igazi követendő példa: Kati néni tanított. Nagyon szerettük, a kedvéért még arra is odafigyeltünk, ne legyen számárfüles a fizetünk.”* (P88) Hosszabb távon pedig erőforrássá válik a tanítványból tanárrá lett ember

számára: „Az alsós tanító nénim mutatta meg, hogyan kell jól fordulni egy kisgyermekhez, még akkor is, ha államilag előírt tananyagot kell „megtanítani”. Az ő szeretete irántunk, gyerekek iránt, és a munkája, vagy inkább: hivatása iránt mélyen elültetődött a lelkemben, és talán még ma is azt sugallja: érdemes!” (P74)

A csodálat a második leggyakoribb passzív pozitív érzés, amelynél a viszony nem olyan szoros és időben sem feltétlenül tartós, nem feltételez kölcsönösséget és önmagában nem adja az érzelmi biztonság érzését. Hangsúlyos a perspektíva, a mintára való felnézés. A szerző olyan képességeket, vonásokat, jellemet tulajdonít volt tanárának, melyeket a szerephez illőnek és maga számára kívánatosnak tart, amelyeket maga fölé rendel. Jellegzetes nyelvi markere a szuperlatívuszok használata: „...fantasztikus tudásával, felkészültségével, határozottságával nyűgözött le (P20). Mindenféle típusú példát könnyűnek éreztünk, imádtunk számolni, imádtuk az órákat, és imádtuk a matematikát. (P36) Varázslatosan tudott közösséget teremteni.” (P64) A csodálat érzelmi családba soroltam a tiszteletet is, melyben szintén megtaláljuk a felfelé néző perspektívát, de nem párosul szuperlatívuszokkal: „A Toldy Ferenc Gimnáziumba jártam, ahol abban az időben P. Gy. volt az igazgató. Mindenki csak Diri bácsinak hívta, ez volt a „hivatalos” megszólítása. Amikor csak lehetett, a diákok között volt, mindenkit ismert (nekem a „Csupaszem” becenevet adta).” (P1) A tisztelt személyt gyakran példaképként, mesterként emlegetik a hallgatók: „Másik nagy példaképem egy már nyugdíjas, falusi iskolán tanító néni volt, ki nem csak nyugdíjas, de élete utolsó éveit is azzal töltötte, hogy segítse a pedagógusok munkáját a kisgyermekes olvasás tanítása terén.” (P55) A csodálat és tisztelet érzése leginkább a szakma hitelessé tételével játszik szerepet a pedagógussá válás folyamatában: „Főiskolás tanulmányaim során a kötelező hospitálási gyakorlat alatt találkoztam a számomra első igazi mintát adó testnevelő tanárral. [...] Lenyűgözött a gyerekekkel való kapcsolata, hozzáállása. Előtte nem láttam még tanárt, akit ennyire szerettek, tiszteltek, elfogadtak a gyerekek. Nem is tudom ezek-e a legmegfelelőbb szavak, de az iskola legrosszabb gyerekének titulált kezelhetetlen gyermek is boldog mosollyal az arcán, viccként fogva fel, nyomta le a büntetésnek szánt fekvőtámaszokat...” (P101)

A harmadik leggyakoribb érzélem a csoportban az elégedettség és fokozata, a hálaérzet.<sup>34</sup>Az elégedettség tanár-diák viszonyban akkor jelenik meg, ha a tanulói alapélmény a mintával kapcsolatban, hogy hatására képes elérni a tanulási céljait; a szerző érzékeli saját fejlődést, haladását, és ezt a tanár hatásának tulajdonítja: „I. néninek hívták, kémiai és biológiát

<sup>34</sup> A hála nem csupán fokozata az elégedettségnek, a hálát a szociális érzelmek közé szokták sorolni. Az általam használt érzelmi modell csak a diszkrét érzelmeket tartalmazza, ezek közül a hála az elégedettséghez áll a legközelebb.

*tanított és mindenki félt tőle. Az óráin senki meg sem mert piszenni. Viszont egy idő után rájöttem, hogy a módszere hatékony, mert mindenre emlékszem, ami az órán elhangzott.* (P67)

Az elégedettséget gyakran a szerencse emlegetése jelzi: „...szerencsésnek érzem magam (P52) volt szerencsém tőle tanulni (P52). Nagyon szerencsésnek gondolom magam, mert egy „régivágású” tanító nénitől volt szerencsém megtanulni írni és olvasni.” (P41). A hála érzése is megjelenik a személy felé, aki a tanulói élményeket, fejlődést lehetővé tette. A köszönet gyakran megfogalmazódik a volt tanárra való emlékezés során: „K. néni volt a középiskolai magyartanárom, Neki nagyon sokat köszönhetek. Habár az első órán nagyon megszidott, mert nevettem egy Shakespeare szonetten. Később nagyon jó kapcsolat alakult ki közöttünk (P27) „Ő volt az a tanár, aki tudta kezelni a hangulatingadozásaimat, és ezért azóta is nagyon hálás vagyok.” (P47)

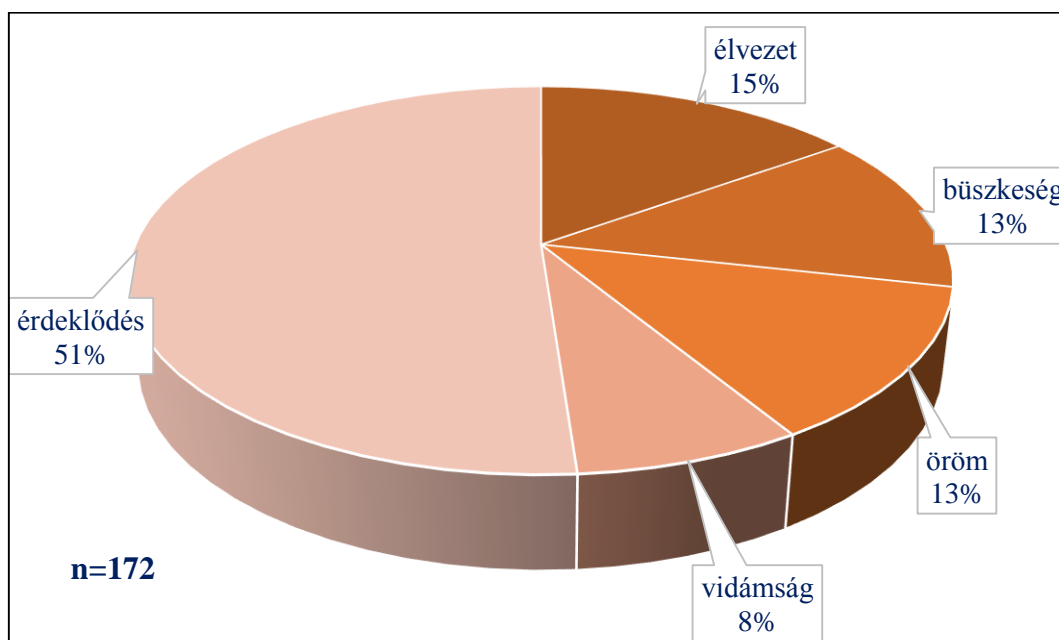
Az együttérzés és megkönnyebbülés ritkábban előforduló érzelmek. A tanár hibáinak érzékelése kiválthat megvetést vagy szégyent, ahogy azt már bemutattuk, de együttérzést is, amennyiben a hiba érzékelését ellensúlyozni tudja a tanár egy erősebb pozitív tulajdonsága: „A középiskolai matematika tanárnőm nagyon érzelmes volt, sokszor rohant ki különböző órákról sírva, mégis mindannyian szerettük. A legjobban azzal lehetett szegényt kiborítani, ha valakinek egyáltalán semmi érzéke nem volt a matekhoz, és nem is igyekezett kellőképpen ezt a hiányosságát megszüntetni. Ha csak egyszerűen nem volt jó matekos valaki, az nem zavarta, de a látható közöny imádott tárgya iránt teljesen kihozta a béketúrésből. Mindent megtett hát azért, hogy jól érezzük magunkat matematika órán. Kiválóan magyarázott, valóban érdekelt, amit mondott, mégis mindenki mellé egyénileg is odaült, rámutatott, hogyan lehetne másképp csinálni, odafigyelt, hol akadtunk el, izgalmas feladatokat hozott, amit mindenki máshogy oldhatott meg, és minden megoldást kellő áhítattal végig is hallgatott. Lenyűgözte a kreativitás, ebben az sem zavarta, ha véletlenül rossz megoldás jött így ki.” (P62) Az idézet szeretetteljes hangja, amelybe némi humor is vegyül, jelzi, hogy mennyire összetetten jelenhetnek meg az érzések a tanulás-tanítás közegében.

A megkönnyebbülés jellegzetes tartalmi markere az a forgatókönyv, ahol az előzetes érzés a szorongás, vagy félelem, majd a negatív várakozás ellenére pozitív változás történik, például a tanár elismeri a tanuló eredményeit: „Volt olyan tanárom is, aki nem bízott benne, hogy meg tudom majd csinálni, mert az osztály nem csinált még ilyet, de végül sikerült. Akkor jöttem rá, hogy bizalom nélkül nem lehet tanítani. Hiszen hogy várhatnám el a gyerekektől, hogy megcsináljanak valamit, ha én magam sem tudok hinni benne, hogy sikerül nekik. Végül annyira szép lett az óra, hogy felvette a tanító.” (P86); más esetben, ha a tanár a tanuló szintjéhez igazítja az elvárásait, ezzel segítséget nyújtva fejlődéséhez: „Az énektanárunk az első

órán kedvesen elmondta, hogy mivel nagyon szerény képességekkel rendelkezünk ezen a területen, így úgy fog velünk bánni, mint a kis zeneovisaikkal és ez így is történt. Rengeteget körjátékoztunk az udvaron, amit csak az első pár percben éreztünk nagyon kínosnak, sok népi játékot kipróbáltunk, újra megszerettük az éneklést” (P81) A megkönnyebbülés érzése elsősorban azért fontos, mert a sikerélmény által a leendő tanár közelebb kerül a hivatás megszeretéséhez, megerősítést kap, saját képességei fejlődése által.

#### 4.2.3.7 Aktív pozitív érzelmek

Az aktív pozitív érzelmek (n=172) megoszlását a 22. ábra szemlélteti.



22. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes aktív pozitív érzelmek megoszlása

Az aktív pozitív érzelmek közül leggyakrabban az érdeklődés jelenik meg a tanár-diák viszonyban. A tanár által felkeltett érdeklődés érzését a személyére vonatkozóan egyéb pozitív érzések (közelség, szeretet, csodálat) kísérik. Az érdeklődés erős, aktivitással, figyelemnövekedéssel járó érzés. Az érdeklődés jelzése előtt a szerző többnyire röviden jellemzi a mintát: „Egyik meghatározó tanár-személyiség az életemben a gimnáziumi magyartanárom, F. B. (+helységnev). A tanár úr már akkor is (és azóta is) a főiskolán tanított, de a mi osztályunkat tanította négy évig (az osztály felével engem csak tizediktől), egészen az érettségiig”. Majd rátér a minta által kiváltott hatás bemutatására: A mai napig meghatározó, amit tőle kaptunk, nem egy osztálytársamnak: a szépirodalom és a természet szeretetét, önálló gondolkodásra nevelést, a magyar nyelv és a helyesírás fontosságát, bátorságra nevelést, a csapatmunka erejét, szociális érzékenységre nevelést, a lelkesen és élményeken keresztüli tanulás lehetőségét és módszerét. A színjátszó körben pedig a drámajátékok és maga a játék

szerepetét és elképesztő fontosságát és hasznosságát a középiskolás korú gyermekek számára (és azóta már tudom, hogy az általános iskolás korúak számára is).” (P82) Lexikailag gyakran megjelenik az izgalom, figyelem, élmény szó: „A legegyszerűbb feladatot is úgy mondta el, mint ha most fedezhetnénk fel együtt a halhatatlanság titkát. Szenvedélyesen szerette a tárgyat, amit tanított és ez nagyon izgalmassá tette óráit.” (P26)

Ellenpéldaként érdemes említeni, hogy a diák érdeklődésének lerombolása is mély, negatív nyomokat hagy, amely párosulhat a saját tanári szerepre vonatkozó tanulással: „13 éves koromban történt egy balett órán, amit én nagyon komolyan vettem. Számomra nehéz dolgot kellett véghezvinni, minden izmom megfeszült, arcom valószínűleg rezdületlen volt a belső koncentrációtól. A mesternő mellém állt, és kiabálni kezdett velem, hogy látja, nem akarom megcsinálni, amit kér. Olyan mélyen érintett a hangszín és a tévedés, hogy hónapokig nem mentem el órára. Majd erőt vettem magamon és visszamentem, mert a tánc mindennél fontosabb volt. Viszont megfogadtam, hogy én soha ilyet nem fogok tenni. Ez az emlék ma is kísér, amikor hasonló helyzetbe kerülhetnék gyerekekkel.” (P56) Látjuk, ahogy az átélt erős érzelmek közvetlenül kihatnak a saját identitás megformálására.

Az élvezet érzésénél az élményként átélt helyzet benyomásokkal, érzetekkel, érzelmekkel teli bemutatása dominál: „kitalálás, furfangos feladatok, fejtörők, rejtvények, logikai feladványok (ott tudtam meg, hogy hol a világ közepe, és azon a táblán olvastam először: elkelkáposztástalaníthatatlanságoskodásaitokért). Vele rengeteget kézműveskedtünk: faragtunk, ragasztottunk, gyurmáztunk, subát készítettünk” (P88), valamint az élvezet szó mint lexikai tartalom is megjelenik: „Az éneklés szeretetéért jártunk énekkarra. Én is el mertem menni. Lehet, hogy nem söpörtünk be mindenféle díjat, de élveztük az éneklést.” (P111) Az öröm és vidámság érzése megjelenhet, mint a tanulási tevékenység kísérője, de gyakrabban a tanuláson kívüli közös tevékenységben: „P. néni volt az elsős tanítónő [...] Reggelente beszólt értem a kapuból, és együtt bandukoltunk az iskolába, majd a déli harangszókor haza. Útközben csatlakoztak hozzánk az arra lakó gyerekek. Mondókáztunk, lépegetős játékokat játszottunk.” (P60) Az öröm érzése a saját jó teljesítményből és az azt követő tanári dicséretből is fakadhat: „A vizsgatanításhoz három kupacból húztunk, és akit, amit kaptam, az a 4. osztály – Matek/Törtek – és K. Z., a matematika tanszék vezetője. Óriási felhördülés a csoportban, mindenki engem sajnált, ez a lehető legrosszabb kombináció, vélték a többiek. Én örültem, tudtam, ha rendszeren felkészülök nem lesz semmi baj [...] az óra éppen úgy zajlott, ahogy megálmodtam. Óra után az egész csoport előtt értékelés. Néma csend, mindenki K.Z.-t figyeli. Nagy levegőt vett... „Mindössze három mondatot mondanék. A maga órája egyszerűen tökéletes volt, gratulálok. Azt kívánom, hogy amikor a szürke hétköznapokon tanítani fog, akkor

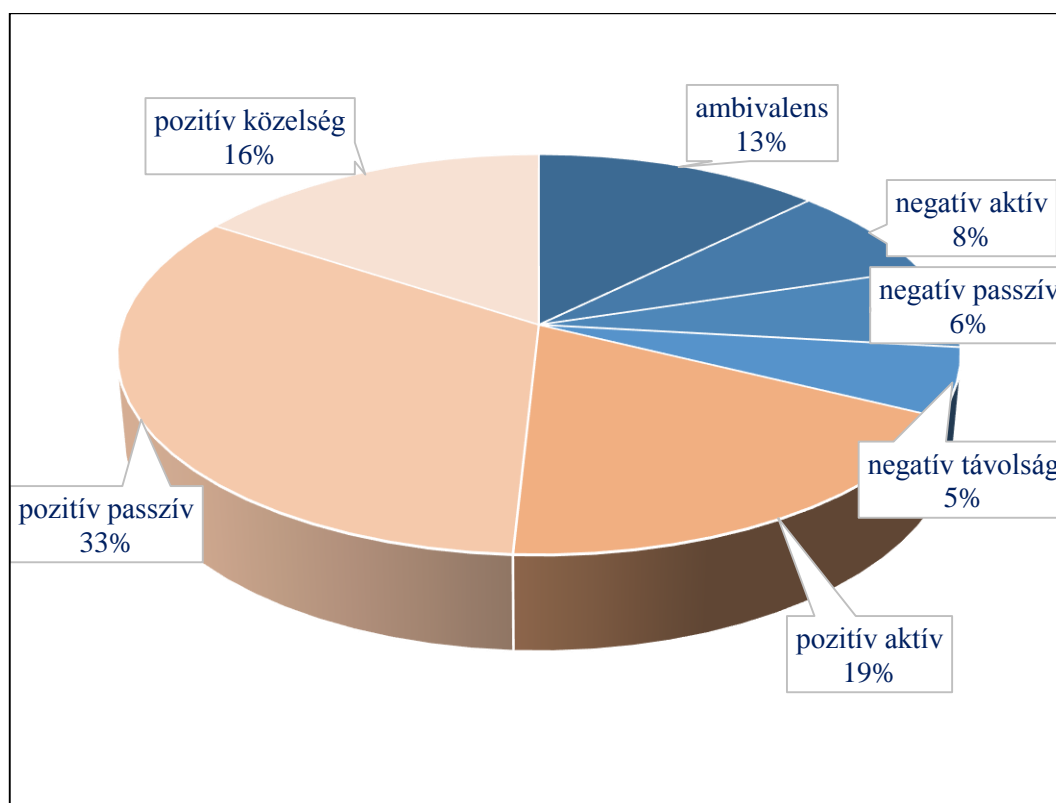


is legyen energiája ilyen szép ívű órákat tartani, s az, hogy a feladatok egymásból következtek, hogy a kapott végeredmény egyben a következő feladat kiinduló száma volt, az különösen figyelemre méltó. 'Egyetlen apró kérdésem volna...' (erre már nem emlékszem). Leírhatatlanul boldog voltam."

Az utolsó példa az öröm érzésén túl a büszkeség érzését is rejti. A büszkeség azok közé az érzelmek közé tartozik, melyeket a tanárok kevésbé neveznek meg, talán az érzelemmel kapcsolatos kulturális elvárások miatt, ezért nehezebben azonosítható. Büszkeségként kódoltam azokat a szövegrészeket, ahol a szerző saját magával, vagy akár másokkal kapcsolatban társadalmilag elismert eredményeket mutat be egy minta kapcsán, vagy saját teljesítményeit, eredményeit, melyeket a minta hatásának köszönhet. Az aktív pozitív érzelmek összességében a tanári hivatáshoz való identifikációt erősítik meg.

#### 4.2.3.8 A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony

Az érzelmi viszony megállapításához egy-egy nevelési minta leírásában az összes kódolt érzelmet összesítettem, és ez alapján soroltam be a 7 nagyobb érzelmi kategóriába (aktív-pozitív, aktív-negatív, passzív-pozitív, passzív-negatív, közelség pozitív, közelség negatív és ambivalens). Ahol pozitív és negatív érzelmet is találtam, ott értelemszerűen ambivalens viszonyt kódoltam, egyéb esetekben a közelség/távolság→passzív→aktív sorban amennyiben megjelent erősebb érzelm, akkor oda soroltam. A mintákhoz fűződő érzelmi viszonyt a 23. ábra szemlélteti.



23. ábra A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony megoszlása (n=473)

A visszaemlékezésekben pozitív viszonyt jeleznek a hallgatók az esetek 68%-ban, ebből 16%-nál (75) csupán az érzelmi közelség jelzése érhető tetten. További 33% (159) passzív pozitív érzelmi viszonyulást tartalmaz (együttérzés, szeretet, csodálat, megkönnyebbülés, elégedettség). Pozitív aktív viszonyt mutat 19% (88) (érdeklődés, élvezet, büszkeség, vidámság, öröm). Negatív érzelmi viszonyulást összességében 19%-ban fejeznek ki, ezek között csupán a távolság beazonosítható 5% esetében (25), negatív passzív érzelmeket (csalódás, szégyen, megbánás, büntudat, szomorúság) találunk 6%-ban (31), és negatív aktív érzelmeket (félelem, lenézés, utálat, düh) szintén 8% (38) esetében. Az ambivalens viszonyulás aránya 13% (57). A szerzők tanárképeinek forrása tehát döntően pozitív emlékekre épül, a negatívak vagy nem oly mértékben fontosak, vagy kevésbé szívesen beszélnek ezekről (Frenzel, 2014).

#### 4.2.3.9 Ambivalens érzelmi viszony

A minthoz fűződő érzelmi viszony megállapításával új csoport jött létre: az ambivalens érzelmeké. Az ambivalens érzelmek leggyakrabban az időbeli változásokkal függnek össze. Az időbeli változás az elbeszélésen belül is előfordulhat, ezek olyan pozitív változástörténetek, ahol a kezdetben negatívan megítélt tanár felé később pozitív viszonyt alakít ki a főhős: *„Aztán az egyik vizsgakoncerten kinézett magának egy őszes tanárnő, aki azért kiabált ott a vizsgán, mert nem készültem skálával, az akkori tanárom nem készített fel erre, vele kiabált, nem velem, de szörnyű érzés volt. Mondtam is Anyukámnak, ha hozzá kerülök jövő évben, abba hagyom a furulyát! Persze, hogy ő lett az új tanárom. Márta néni. Nagyon féltem tőle, de utóbb kiderült, nagyon kedves, szeretetteljes, és a tehetségek legtöbbször hozzá került! Nagyon megszerettem én is, rengeteget fejlődtem nála, nagyon jól tanított.” (P59)*

Az ambivalens érzelmek múltbeli bonyolult, szorosabb kapcsolatot is jellemezhetnek: *„És Sné, az osztályfőnökünk! Akivel végigharcoltuk a négy évet, és azt hiszem mind a harmincnnyolcunkkal másik fronton küzdött. Velem a szabadság vs. önfegyelem fronton. De ez talán nem is volt olyan komoly, hiszen fontosabb volt, ami az irodalomórakon történt. Bár mindig és azóta is csak magázni tudott minket, de az irodalomban összeérhettek lelkeink. Az emberi lélek, szellem dolgairól beszélgettünk a nagyok művei ürügyén. Minden (!) izgalmas volt, akit/amit megmutatott nekünk. Sajnos csak néhányunknak, a többségében teljesítményorientált osztály nagyon kellemetlen helyzetbe került nála.” (P63)* A jelenben is

érezhető lelkesedés, a saját és mások érzéseinek differenciált érzékelése, a kapcsolatban hullámzó különböző érzelmek tükröződnek a mikrotörténetben.

A tanárral kapcsolatos érzés megélése sokszor a tanuló számára is küzdelmes. Alapvetően szeretni akarja tanárát, akinek azonban hibáit is látja: *„Volt egy orosz tanár, aki nagyon szigorú tanárember hírében állt, de negyedikben egyszer engem megsimogatott dicséretképpen, és akkor arra a döntésre jutottam, hogy ő jó ember. Legalábbis így képzeltem, mert fölsőbe kerülve tényleg többször hallottam kiabálni a folyosón, de akkor már nem tanított minket, és én megbocsájtottam neki, hogy kiabál, próbáltam rá úgy emlékezni, hogy jó ember.”* (P92)

Az érzelmek átértékelése a jelenben is megtörténhet. *„Gyakran kaptam hegyi beszédeket este, a szülői értekezletek, fogadó órák után. Beírásnál rögtön kaptam egy fülest, nem volt kérdés, hogy igaza volt-e a tanárnak vagy nem. Persze sok büszkeséget is szereztem nekik szerepléseimmel, díjaimmal. Jó volt-nem volt-ilyen volt... Ennek ellenére, ha visszatekintek erre az időszakra, nem negatív emlékként élnek bennem. Mivel korai elhatározásként élt bennem, hogy tanár akarok lenni, tudat alatt ebből a szemszögből is figyeltem tanítóimat, tanárait.”* (P115)

#### 4.2.4 A nevelési minták identitásjellemzői

Vizsgáltam azokat az identitásjellemzőket is, amelyeket a nevelési mintákhoz kapcsoltak az ars poeticák szerzői. A jellemzők megállapítása azért kulcsfontosságú az identitás szempontjából, mert azok a képességek, kompetenciák, vonások, viselkedési tendenciák, attitűdök, melyeket nevelési mintáiknál bemutatnak, testesítik a tanárképet. A hallgatók nem általánosságban írnak volt tanáraikról, nevelőikről, hanem az előzetes kérdésre válaszolva pedagógiai mintáik után kutatnak. A válaszokat keresve nyilvánvalóan nem esetlegesen említenek meg jellemzőket egy-egy példa esetén, hanem azt keresik, hogyan hatott ez a példa rájuk, mi az, amivel azonosultak, vagy amit elutasítottak tanárrá válásuk során, ezért is nevezhetők ezek identitásjellemzőknek.

Minden egyes minta kapcsán minden megemlített vonást, kompetenciát, cselekvési tendenciát kategorizáltam. A kódolásnál induktív módon haladtam, azaz minden előzetesen felállított kategória nélkül kezdtem el összegyűjteni azokat az identitásjellemzőket, melyeket megneveztek, körülírtak vagy történettel szemléltettek a hallgatók. Számos olyan lista létezik, amely a „jó tanár” tulajdonságait gyűjti össze. Ha ezekből indultam volna ki, akkor esetleg értékes adatok elvesztek volna, mert a kiválasztott lista alapján ezeket nem kategorizálom, így az induktív adatgyűjtés indokolt. A felállított kategóriákat többször szűrtem, azaz az egymáshoz közel álló kategóriákat összeolvastottam, prototípusokba rendeztem. Itt folyamatos dilemmát

jelentett a kategóriák részletezettsége. A mérlegelés során figyelembe vettem a pozitív és negatív jellemzéseket is, így rajzolódott ki egy 45 elemből álló kategóriarendszer. Ez részben ellentétpárokból áll, amilyen például az igazságosság-igazságtalanság, türelem-türelmetlenség, illetve vannak olyan pozitív vagy negatív tulajdonságok, melyeknek nincs párja, ilyen például a kedvesség, az érzékenység vagy a lelkiismeretesség a pozitív oldalon, a másik oldalon pedig a személytelenség vagy a kiszámíthatatlanság.

Mivel élő, organikusan szerveződő narratív szövegekről van szó, gyakran nehéz volt elkülöníteni az érzés és jellemvonás közötti különbséget. Ahogy azt az elméleti fejezetben említettem, az érzések, mint a személyiség jellemzői állandósulhatnak, affektív stílussá válhatnak (2.6.3). Egy-egy tanárukat például vidám, felszabadult természetűnek ábrázoltak a hallgatók, ezt a jellemzőt a „humoros” prototípusba soroltam be. A hallgatók személyiségvonásnak tekintett jellemzőket is leírtak, amilyen például a becsületesség, a jellemzők legnagyobb része azonban olyan tanulható képességeket takar, amelyek elsajátíthatók, vagyis a kompetenciarendszer részét képezik, ilyen például a figyelem, a törődés, a következetesség. Végül a hallgatók leírtak viselkedésmintákat is. Ilyen például a beszélgetés kezdeményezése, az érdeklődés felkeltése, az osztály fejlődési zónájának figyelembe vétele a tananyag kialakításánál, vagy az erőszak valamilyen formája. A jellemzők egy része attitűdöt takar (optimista, gyakorlatias).

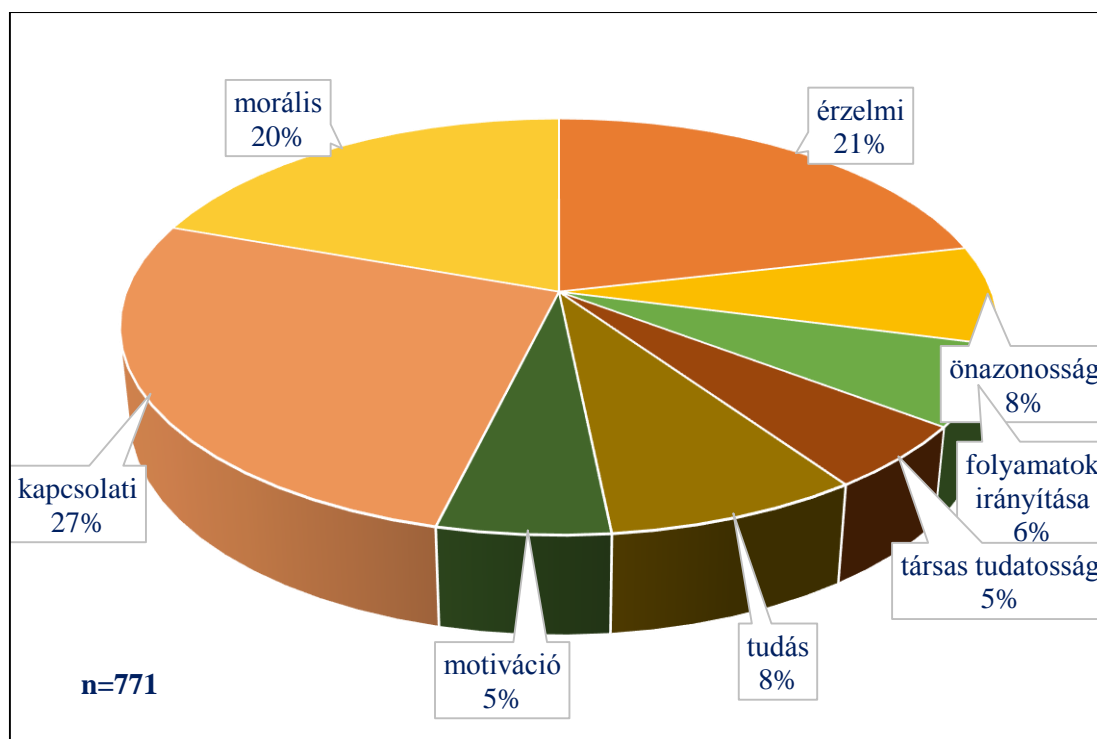
Ezután a kategorizált identitásjellemzőkből csoportokat állítottam fel. A csoportok felállítása során az általam talált identitásjellemzőket összevettem a tanárok érzelmi és szociális kompetenciáiról alkotott elképzelésekkel (Jennings & Greenberg, 2009; Zsolnai, 2010; Séllei, 2016). Így a következő identitás kategóriák születtek (1) *kapcsolati jellemzők* (2) *érzelmi jellemzők* (3) *morális jellemzők* (4) *szakmaiság, tudás* (5) *önazonosság* (6) *folyamatok irányítása* (7) *motiváció* (8) *társas tudatosság*. Az 18. táblázatban a jellemzőket a csoportokba sorolva jelenítettem meg, azt is jelöltem, hogy erősségről vagy gyengeségről van szó, továbbá az előfordulások számát is megjeleníttem.

18. táblázat A nevelési mintáknál azonosított identitásjellemzők csoportosítása

Erősségek	Gyengeségek
<b>Kapcsolati jellemzők (205)</b>	
kapcsolati tudatosság (45) figyelem/törődés (25) segítés (22) biztonság/bizalom adása (21) beszélgetés kezdeményezése (20) emberismeret (18) önállóság tisztelete (9) jóindulat (1) elfogadás (1)	személytelenség/közömbösség (24) jóindulat hiánya (9) figyelmetlenség (6) bizalmatlanság (3) emberismeret hiánya (1)
<b>Érzelmi jellemzők (165)</b>	
kedvesség/szeretetteljesség (53) humor (34) lelkesedés (20) türelem (16)	erőszakosság (21) érzéketlenség (5) türelmetlenség (2) lelkesedés hiánya (2)

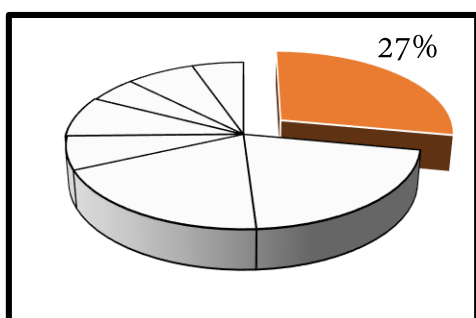
érzékenység (11)	humortalanság (1)
<b>Morális jellemzők (151)</b>	
szigor (36) rend következetesség (32) igazságosság (17) emberségesség (11) lelkiismeretesség (4) becsületesség (3) szerénység (3)	Igazságtalanság (29) kiszámíthatatlanság (9) emberség hiánya (3) becstelenség (2) következetlenség (2)
<b>Szakmaiság, tudás (62)</b>	
felkészültség (45) sokoldalúság (10)	felkészültség hiánya (7)
<b>Önazonosság (59)</b>	
szakma iránti szeretet (22) hitelesség (18) őszinteség (8) hit (5) egyensúly (3)	őszinteség hiánya (3)
<b>Folyamatok irányítása (48)</b>	
innovativitás (12) bátorság megküzdés (11) tapasztaltság (7) kreativitás (6) gyakorlatiasság (4) munkabírás (4) hatékony időkezelés (3)	praktikus érzék hiánya (1)
<b>Motiváció (42)</b>	
<b>Társas tudatosság (39)</b>	
barátságos légkör kialakítása (17) közösségteremtés (14) fejlődési zóna figyelembe vétele (3) szociális érzékenység (3)	Barátságos légkör hiánya (2)

A 18. táblázat identitásjellemező-csoportjainak százalékos megoszlását diagram formájában is megjelenítettem (24. ábra).

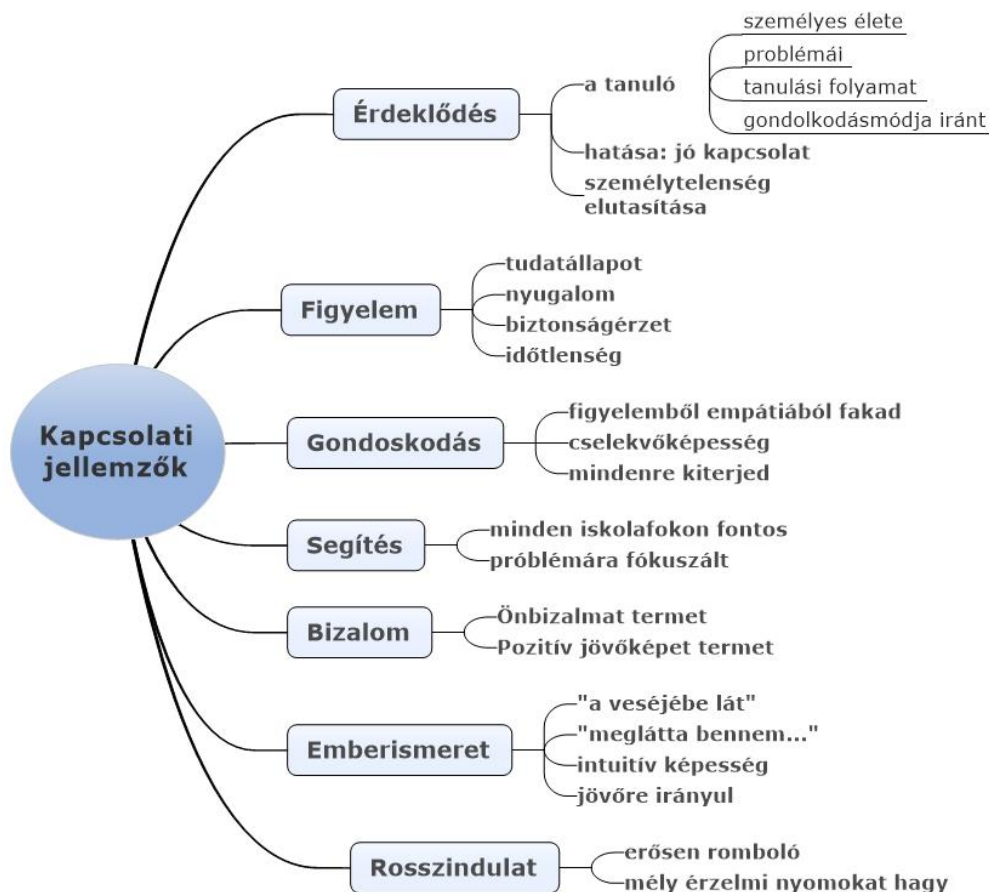


24. ábra A nevelési minta identitásjellemező-csoportjainak megoszlása

A Waldorf-tanárnak készülő hallgatók tehát leginkább a kapcsolati jellemzőket értékelik mintáik esetében, ezt követik az érzelmi jellemzők, melyek együttesen csaknem a felét alkotják az értékelt jellemzőknek. Ezt követik a morális jellemzők, a társas tudatosság, és csak ezután következik a szakmaiság, tudás szelete. Az affektív területeket érintő jellemzők arányához képest csekélynek tűnik a tanár tudásának jelentősége. Ez az adat egybe vethető Fúzi (2012) valamint Suplicz (2012) kutatásaival, amelyek alátámasztják azt a vélekedést, hogy a tanár bevétele szempontjából az érzelmi-kapcsolati tényezők nagyobb szerepet játszanak, mint tudása. Ezt a képet tovább erősítik Szabó és Virányi (2011) kutatásai az iskolához való érzelmi kötődés eddig hazánkban kevésbé vizsgált jelentőségéről. Az iskolai kötődés a tanulók pozitív vagy negatív érzelmi viszonyulását jelenti, amely egyrészt az intézményhez, másrészt a személyekhez való szeretetteljes kapcsolatban ölt testet. Hatással van az önértékelésre, a teljesítményre és a viselkedésre is. Mindez rávilágít az érzelmek és kapcsolatok rendkívül jelentős szerepére a pedagógiai folyamatokban.



#### **4.2.4.3 Kapcsolati jellemzők**



A kapcsolati jellemzők közé olyan tulajdonságokat, képességeket, viselkedési formákat soroltam, melyek a tanár és diák közötti viszony kiépítésére, elmélyítésére alkalmasak, a tanár diákkal kapcsolatos szerepére, viselkedésére vonatkozó elvárásokat, illetve minőségére vonatkozó nézeteket, attitűdöket tartalmazzák. A kapcsolati jellemzők közül a Waldorf-pedagógiai képzés hallgatói az érdeklődést emelik ki legtöbbször, ezzel párhuzamosan pedig a személytelenség/közönyösség a leggyakrabban előforduló negatív vonás. Az érdeklődés vonatkozhat a tanuló személyére: „Az óra elején mindig beszélgettünk, sosem felejtette el megkérdezni, hogy vagyok.” (P59); vagy a tanulók belső világára, gondolkodásmódjára: „érdekelte, hogy egy-egy dolgot mi hogy látunk, fontos volt számára, hogy megismerjen bennünket” (P75); a tanulási folyamatra, vagy az egyes tanulók személyes problémáira: „Kiválóan magyarázott, valóban érdekelt, amit mondott, mégis mindenki mellé egyénileg is odaült, rámutatott, hogyan lehetne másképp csinálni, odafigyelt, hol akadtunk el.” (P62); illetve személyiségfejlődésére is: „aki nem tudta elnézni, hogy azok a kamaszok, akiknek ő történelmet tanít, szünetekben folyton csak a tankönyveiket bújják, semmi mást nem hajlandók csinálni a tanuláson kívül. (Nagyon szélsőségesen „hajtós” osztály voltunk.) Oldott bennünket.” (P68)

Az érdeklődés hatását így jellemzi egy hallgató: „... jól tudott kapcsolódni másokhoz. A kapcsolódási igény viszonzásra talált a környezetében, akár kisgyermekéről, kisiskolásokról, kamaszokról, vagy felnőttek volt szó.” (P60) A személytelenség ezzel szemben olyan jellemző, melyet elutasítanak a hallgatók: „A gimnáziumban senkit nem érdekelt, hogy kiben mi lakozik. Ki voltunk szolgáltatva az egyes tanári elvárásoknak, melyek nem éppen a tanulás iránti motiváltságot növelték. Volt, akinek szó szerint kellett megtanulni mindent. Volt, aki csak a mennyiségre ment stb. A legfontosabb azonban az volt, hogy az iskola felvételi statisztikája minél jobb legyen. Ezért nem arra bíztatták a diákokat, hogy önmagukat megtalálva küzdjenek vágyaikért, hanem, hogy biztosra menjenek a jegyeik alapján a felsőoktatás felvételijére.” (P56) A személytelenség a magány érzésével, szomorúsággal, félelemmel párosul, de néhányakból a tehetetlen düh érzetét is kiválthatja. A mosolytalanság, a kapcsolatteremtés és pozitív visszajelzés hiánya, a monotonitás, az automatikus tevékenység, az egyéni igények, a tanuló iránti közöny, a tananyag szó szerinti számon kérése, magoltatása a tekintélyuralom kapcsolódik a személytelenséghez.

A figyelem mint tudatállapot jelenik meg: „... lényéből a figyelemnek és az ebből fakadó megértésnek, elfogadásnak olyan éberségét tapasztalhattam, amellyel azelőtt még nem találkoztam. Ez a figyelem mélyen megérintett, és formáló képként jelenik meg bennem, mikor szeretnék teljes valómmal jelen lenni.” (P46) A figyelem a nyugalom, időtlenség, biztonság érzetével kapcsolódik a leírásokban, a tanuló igényeihez való alkalmazkodást, gyermekközeli gondolkodásmódot, a tanuló megértését, és pozitív atmoszférát is jelent: „Csönd volt az órán, és körbeölelt minket a figyelem.” (P94) A gondoskodás emellett törődést, szeretetteljes odafigyelést is jelent: „... mindenre figyelt. Emlékszem, az egyik délelőtt ollóval levágta az egyik kislány haját, mert szemébe lógott a haja és zavarta az írásban.” (P60) A gondoskodás fontos vonása, hogy mindenre kiterjed: „Mi úgy láttuk, hogy az egész tanya gondja övé volt, az állatok (tehén, bika, birkák, tyúkok, kacsák, pulyka, galambok stb.) A háztáji földekre ő hozta össze a családot, három fiát, menyét s hat unokáját, töltötte meg a kosarakat fánkkaival, szörppel, gyümölcsökkel, hogy senki se éhezzen. Volt nagy virágoskertje, egész nap süített főzött ránk, mindent megvarrt, foltozott, kötött, horgolt, csodálatosan hímzett.” (P63) A gondoskodás nem csupán belső állapotot, hanem a tanuló érdekében folytatott, empátiából fakadó cselekvést is jelent: „Második osztályos koromban lágýéksérv műtéten estem át, és tanítóm legtöbbször maga hozta be, néha egy-egy osztálytársammal küldte be a leckét nekem a kórházba. Minden hétvégén bejött, illetve mikor már otthon lábadoztam eljött hozzánk és megtanította a tananyagokat, elmondta anyukámnak, hogy hogyan kell a leckéket megcsinálni. Mindezt azért, hogy a túl sok hiányzás miatt ne kelljen osztályt ismételnem, hanem haladhassak a saját osztályommal tovább.



Önzetlensége, segítőkészsége, kitartása nagy hatást gyakorolt rám.” (P72) A gondoskodás leginkább az alsó tagozatos tanítók, illetve nagyszülők emlékéhez kapcsolódik. A figyelem hiánya távolságérzetet, csalódást teremt a tanulóban.

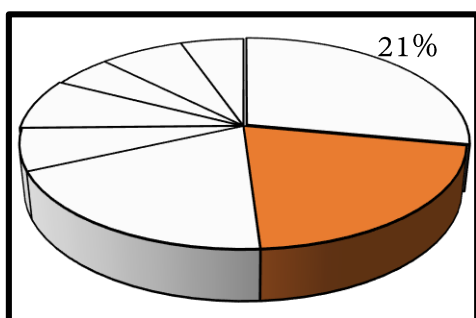
A következő leggyakrabban említett jellemző a segítség. A konkrét problémát okozó helyzetekben a megoldás keresése, legyen az iskolai feladat, vagy élethelyzet, amelyben a nevelő segítséget nyújt: „Amikor a felvételire készültünk, rendszeresen mindenkinek a házi feladatát kijavította, de a pipáláson és az aláhúzáson kívül segítséget is írt a feladat megoldásához, és úgy adott feladatokat, hogy mindenki a neki szükségeset tudja gyakorolni.” (P47) Míg a gondoskodás elsősorban a gyermekkori nevelőkhöz kapcsolódik, a segítőkészség akár az egyetemi élmények meghatározó vonása is lehet: „A gépészmérnöki képzés után mintegy 10 évvel, felüdülés volt az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karra járni. Igaz, nem sok mindent értettem elsőre – mivel abszolút nem voltak előzetes pedagógiai ismereteim –, de a tanárok jelentős részének közvetlen és segítőkész hozzáállása igen motiválóan hatott rám.” (P104)

A biztonságérzet részben a tanulók felé megnyilvánuló védő, óvó viselkedés, emellett a jókor, jó formában elhangzó dicséret, biztatás, bizalom is megteremti. Pedagógiai hatása lehet az önbizalom kialakulása „Amikor reggelente vitt az óvodába, mindig megkért, fogjam meg a kezét és vigyázzak rá az úton és az átkelésnél. Mindezt úgy tette, hogy én tényleg elhittem: én vigyázok rá. Gyógypedagógiai munkámban még most is használom az ő módszerét, hogy felkeltem egy-egy gyerekben, aki nem hisz magában, hogy ő képes rá.” (P38) A tanár és tanuló közötti bizalom, a tanuló biztonságérzetének megteremtése a jövőkép formálására is hatással lehet „Azt mondta, jövőre is bármikor bármivel fordulhatunk hozzá, keressük nyugodtan. Ezt maradéktalanul elhittem neki, és mérhetetlen nyugalommal töltött el, hogy bármi lesz a jövőben, rá számíthatok!” (P51) Az érzelmi biztonsághoz többeknél a félelem nélküliség érzése kapcsolódik. Az elfogadás a bizalomhoz hasonlóan a félelemnélküliség érzését adja, önfogadásra nevel, az elvárás nélküliség, a nyitottság, a hibák nagyvonalú kezelése kapcsolódik hozzá. A bizalmatlanság kinyilvánítása a tanár részéről súlyos traumaként, csalódásként jelenik meg az egyik visszaemlékezésben.

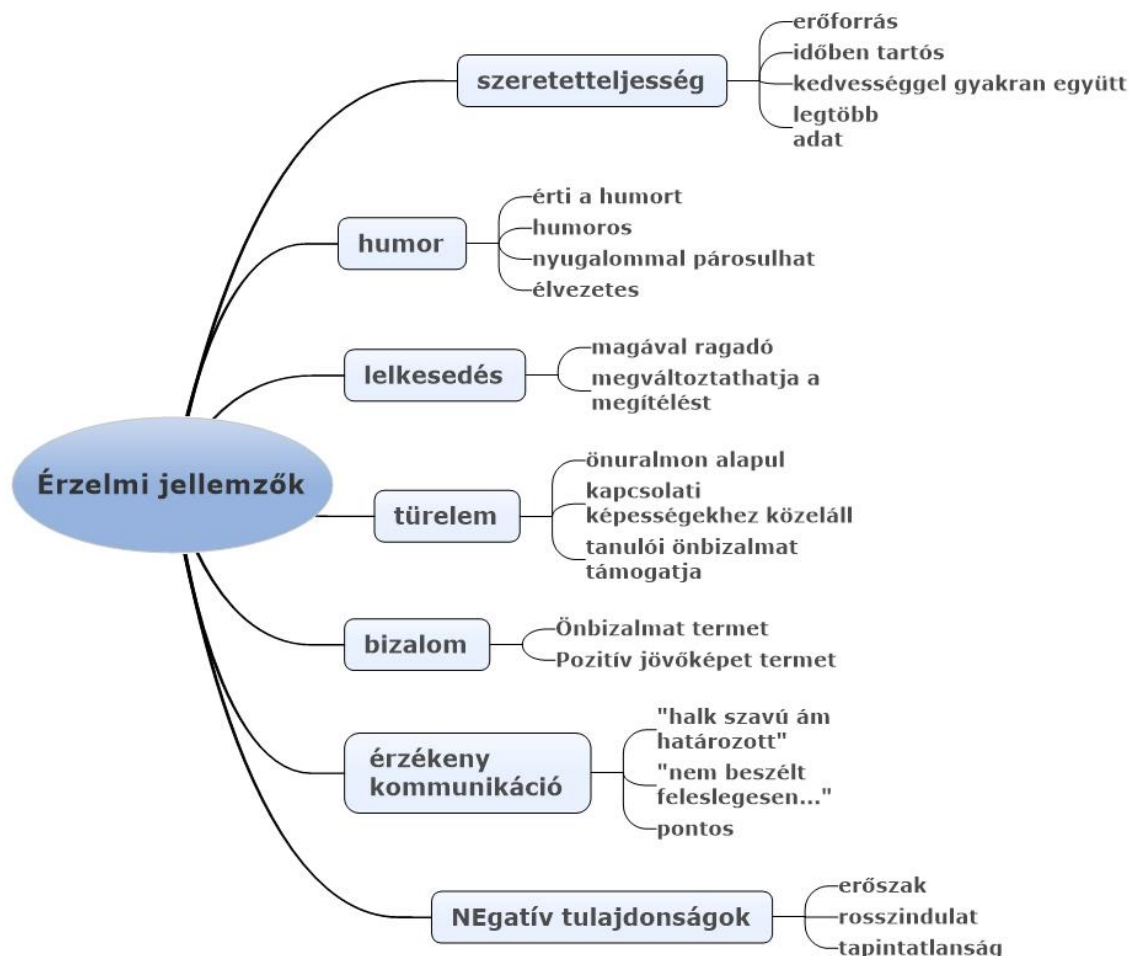
Az emberismeretként leírt tulajdonság leginkább a tanár és tanuló közötti kapcsolatnak azt a szintjét jelöli, ahol a tanuló úgy érzi, a tanár belelát, képes meglátni benne a jót: „... emberi mély bölcsességükkel vezettek. Látták a bennünk kialakulóban lévő embert, teret engedtek ÉN-ünknek őszintén, elfogadón. Ekkor írtam és mondtam életem első legőszintébb gondolatait.” (P108) Vagy épp a hibát, amit tanuló titkolni próbál: „A vesémbé látott, mindig tudta, mikor mennyit gyakoroltam az adott órára. Megtanított alázatosnak lenni a zenével szemben.” (P37)

„Soha nem fogom elfelejteni, hogy ő volt az első ember életemben, aki többet látott bennem, mint akár én saját magam.” (P50) Egyes tanárok a továbbtanulásban nyújtanak segítséget egy jókor feltett kérdés vagy jellemzés formájában, illetve képesek a tanuló jövőjét megsejteni: „Ez az ember a fejébe vette, hogy a képességeim alapján sokkal többre vagyok hivatott, mint amit az addigi eredményeim mutattak. Igaza lett.” (P80) Az emberismeret tulajdonságához a bölcsességet, intuitív megérzést is társítják a hallgatók. Gyakran hála és a tisztelet kapcsolódik hozzá.

Míg a jóindulat, mint pozitív jellemző csak egy írásban jelenik meg, ellentéte kilenc szerzőnél is előfordul. A szándékos rosszindulat minden esetben mély sérelemként marad meg a szerző emlékezetében, harag társul hozzá. „Amikor érettségire készültünk, nem tudtam a táblánál megoldani egy matematika feladatot. Kínomban és szégyenemben elnevettem magam (...) ő azt hitte, neki szólt és így „biztatott”: „Magából T. a büdös életben nem lesz pedagógus!” Ha lett volna bátorságom, kimondtam volna, amit gondolok (...): „Ha ilyen leszek, mint tanárnő, ne is legyek, mert csak szomorítanám a gyerekek életét!” Sajnos ilyen pedagógusokkal is találkoztam.” (P33)



#### 4.2.4.4 Érzelmi jellemzők



A kedvesség és szeretetteljesség gyakran együtt előforduló jellemzők: „*Nagyon félttem tőle, de utóbb kiderült, nagyon kedves, szeretetteljes.*” (P59) A kedvesség személyiségvonás vagy viselkedés is lehet: „*negyedikben egyszer engem megsimogatott dicséretképpen, és akkor arra a döntésre jutottam, hogy ő jó ember.*” (P92) A szeretetteljesség megjelenhet vonásként: „*szeretni való volt.*” (P108) A szeretet minőségét a tanár felidézett nézetei is illusztrálhatják: „*Szeretet, hit, szigor, következetesség. 'Édes fiam, a legtöbb, amit egyik ember a másíknak adhat, az idő. Idő a saját életéből – ebből mindenkinek korlátozott mennyiség áll rendelkezésére itt a Földön.*” (P25) A hatás ábrázolása is előfordul: „*megolvasztotta a szívemet a kegy, amit a szeretetének kimutatásával olykor felénk gyakorolt.*” (P34) A Waldorf-tanárnak készülő hallgatók számára a kedvesség/szeretetteljesség a legfontosabb szakmai tulajdonság a minták elemzése alapján, vagyis a tanárok megítélésének alapját képezi. A további élet szempontjából is fontos erőforrást látnak benne: „*Most is érzem azt a szeretetet és gondoskodást, amivel végigkísérte eddigi életemet.*” (P23)

A következő igen fontos jellemző a humor. Mint prototípus magába foglal számos jelzőt, vonást, külső vagy belső megnyilvánulást: vidám; bohókás; értékelt a humort; hedonista; jó kedélyű személyiség; víg kedélyű, mosolygós; nevetős; mókamester; viccesen tanított, huncutul mosolygó szem; viccelődős, játékos; mindig nevetett a szeme sugárzott; jó humorával vidámmá tette az órákat; derűsen jött velünk; sokat mosolygott. A humor megjelenhet a viselkedés leírásában is: *„És ő volt, aki egyszer, április 1-én (amikor egyedül talán én öltöztem bolondos ruhába az osztályban) megengedte nekem, hogy megtartsam az órát, és utána igen bölcsen megállapította, micsoda találó tükröt kapott.”* (P94) A humor a kapcsolatokban is fontos szerepet játszik: kétoldalú tulajdonság, azaz valaki *teremthet* vidámságot, ugyanakkor lehet *érzéke* mások humoros megnyilvánulásainak fogadására is. A humor élvezetet, vidámságot, örömet is okoz: *„Jó humorával vidámmá tette az órákat.”* (P46) *„Hát igen. Amit mégis legjobban szerettem benne, az a humora. Találó megjegyzései, és a gesztusait is átítató kissé kesernyés, kissé gunyoros, de sohasem bántó, karikatúra-szerű humor, ami időnként abba nem hagyható nevetést váltott ki többünkől.”* (P94) A humorhoz gyakran társul a nyugalom, ami derűs légkört teremt (P70); a humor és a szakmaiság elegye pedig élvezetessé teszi az órákat.

Az érzelmi jellemzők között szerepel a lelkesedés, a tanári öröm megnyilvánulása. A lelkesedett, örült, rajongott, tele volt szívvel, lelkesen és magával ragadóan viselkedett, teljes lelkével és odaadásával/örömmel tanított kifejezéseket soroltam ide. A lelkesedés hatása lehet az érdeklődés: *„minket is – kamaszokat – magával sodort a lendülete.”* (P29); de akár a tanár megítélésének megváltozása is: *„Roppant „rossz” tanárnak tartottuk. Még „szívatott” (elnézést) is minket. Egyszer azonban a négy év alatt tartott egy „olyan” órát Petőfiről. Arca kipirult a lelkesedéstől, elfelejtette tán azt is, hogy a 20. század második felében áll a katedrán. Nagyszerű volt. Úgy láttam, a pokolba kívánja a kicsengetés agresszív hangjait. Nem is érti, hiszen megszűnt a tér és az idő. Megelevenedett a kor a szavai által, és akkor én megbocsájtottam neki mindent.”* (P94) A lelkesedés gyakran csodálatot vált ki *„Csodáltam lelkesedését”* (P84); *„nagy lelkesedéssel, minket is elvarázsolva tudott mesélni.”* (P 100) A lelkesedés a tanulói teljesítményre is hatással van: *„Am kitartása, a kihívások leküzdése felett mutatott huncut öröme mindig tovább lendítette a csapatot, aztán meglegedett örömmel neveltük ki utólag a küzdelmeinket.”* (P46) A lelkesedés többször a tanárról alkotott belső képeket vált ki a visszaemlékezőből: *„Tanított, tüzes hittel és meggyőződéssel, kicsi humorral. [...] Ő az átszellemült hit példájával tanított a kitartásra, az erőfeszítések varázsára mindezt szent ferenci gyermekiséggel. Nem csodálkoznék, ha látnám őt ferences ruhában, az égben lebegve lángnyelvek között...”* (P64) *„... róla nem tudok mást írni, mint hogy amikor tanított,*

*mesélt, beszélt, egészen átszellemült, egy angyal állt előttünk és mindenki vallásos áhítattal hallgatta.” (P73)*

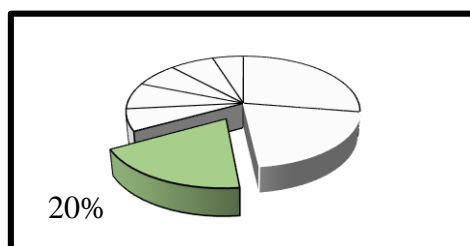
A türelem erénye gyakran a magyarázathoz, illetve a nyugalom tulajdonságához kapcsolódik: *„Türelemes, nyugodt volt.” (P45)* *„Türelemmel magyarázott. Én már szerettem volna hamar túl lenni a házi feladaton, de ő sohasem mondta meg a helyes választ. Gondolkodnom kellett, ő csak terelgetett. Aztán elmondta, hogyan lehetett volna még más úton is eljutni megoldáshoz.” (P84)* A türelem tehát elsősorban az érzelmek belső uralásával függ össze, amelynek pozitív hatása van mind a tanár-diák kapcsolatra, mind a tanuló érzelmi biztonságára: *„Szüleim elmondása alapján sokat kinlódtam az olvasással, de emlékszem, hogy S. J. tanító bácsi milyen türelemmel bánt velem. Soha egyetlen neheztelő szava nem volt.” (P44)* Az elégedettség, hála, szeretet érzése mellett akár a büszkeség is kapcsolódhat hozzá: *„Mennyire megszerettem! Mindig türelemmel magyarázott, sokat biztatott, dicsért. Gyakran egyetlen pillantása is elég volt ahhoz, hogy megerősítsen. Jó volt a közelében lenni. Egész lényét szerettem. A hangját, a mozdulatait, ahogy az ablakot nyitotta, ahogyan lépett a papucsában, az illatát. Nyári zenei táborokban úgy foglalkozott tanítványaival, mintha a gyermekei lettek volna. Büszke voltam rá, hogy a tanítványa lehetek.” (P84)*

Az érzékenység elsősorban az érzelmek kifejezésére vonatkozó, metakommunikációs jellemző: csendes volt, halkán beszélt, szelíden, mégis bátran beszélt, halk szavú volt ám határozott, sosem beszélt feleslegesen, ha mondott valamit annak jelentősége volt, hihetetlen érzékenységgel segített, finom modorú hölgy volt, tanácsaiban lényegre törő, pontos. A kommunikáció érzékenysége, finomsága gyakran a tisztelet, de akár a tiszteletteljes félelem érzetét is kiválthatja: *„Nagy bajuszú dédi papám csendes ember volt. Pipázott, hallgatott. Emlékeimben úgy él, hogy talán kicsit még félttem is tőle, de nagyon szerettem. Szavainak súlya volt, kimondott mondatait nem kérdőjelezte meg senki.” (P105)* A kommunikáció finomsága a saját tanárkép formálására is hatással lehet: *„Tanácsaiban lényegre törő, rendkívül pontos, mindig következetes, korrekt. Ezek a tulajdonságok számomra szimpatikusak és követendőek, és nagyon sokat segítenek az együttműködésben.” (P93)*

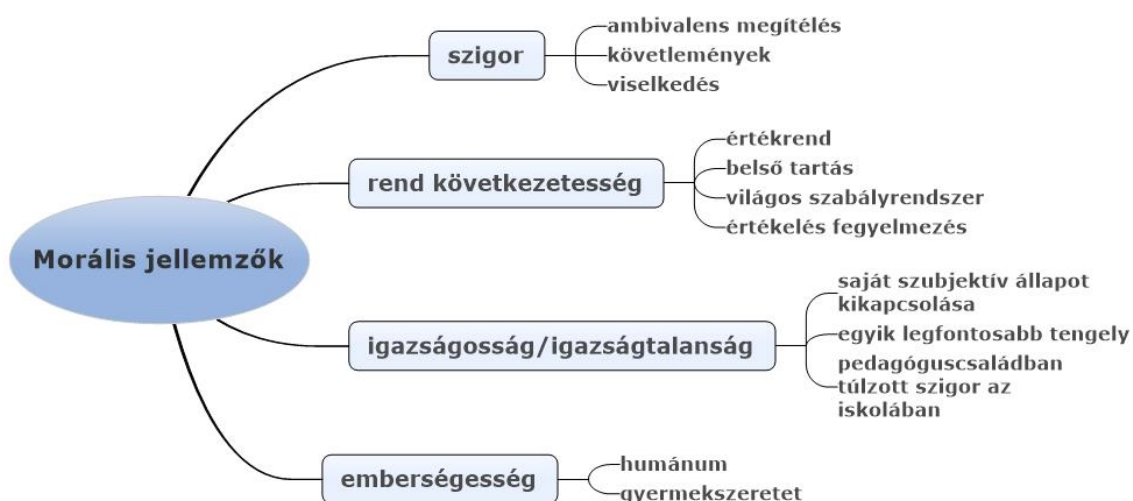
A negatív érzelmi jellemzők közül kiugrik az erőszak ábrázolása, amely leginkább az érzelmek szabályozásának hiányából fakad *„Ott N. Néni tanított engem. Kolerikus temperamentumát nem fogta vissza. Harsányan nevetett, vagy kiabált. Reakciói kiszámíthatatlanok voltak.” (P99)* De feltűnhet, mint a tanári kart általánosan jellemző légkör, és módszer is: *„A harmadik negyedik osztályban és felső tagozatban már inkább a szigorú porosz módszer érvényesült minden negatív sajátosságával, fizikai erőszakával.” (P115)* Az erőszak nem meglepő módon negatív érzelmeket vált ki, például félelmet: *„Az általános*

iskolában a tanárok többsége nagyon szigorú volt, és sokszor kiabált, én ugyan nem voltam rossz, de igazából féltem tőlük.” (P42)

A tanuló érzelmei iránti érzéketlenség leginkább tapintatlanságnak nevezhető, amely nagyon erős érzelmeket vált ki „Meg is lett a böjtje: amikor kiosztották a dolgozatokat, a tanító néni hosszan ecsetelte, egyelőre név nélkül, mennyire csalódott, milyen egyedülálló szégyentelenség történt, majd amikor, mint mindenki, én is hátrafordultam megnézni, ki lehet a bűnös, rám pirított, hogy csak ne forogjak, rólam van szó. Tetőtől talpig elöntött a szégyen.” (P102)



#### 4.2.4.5 Morális jellemzők



Ebbe a csoportba azokat a jellemzőket soroltam, melyek a tanár erkölcsi értékrendjét, tartását, felelősség vállalását, illetve akarati vonásait tükrözik (Kozéki & Berghammer, 1991). A leggyakrabban előforduló vonás a szigor. A szigor vonatkozhat az elvárásokra, a nevelő által támasztott követelményekre: „nagyon szigorú volt, sokat és sokfélét tanított”, „keményen megkövetelte a részvételt a munkában” (P78), vagy a tanár viselkedésmódjára: „nem nagyon dicsérgetett” (P83) „nagyon szigorú volt, és sokszor kiabált”. (P42); illetve érték közvetítő szerepére is: „Szigorú tanár volt, sokat követelt, de sokat is adott. Olyan értékeket közvetített, melyek ma is nagyon fontosak számomra.” (P89) A szigor megítélése kettős. Egyrészt biztonságot adónak, motiválónak, szerephez illőnek tartják a hallgatók és szimpátiát vált ki:

„Szerettem a szigorú, sokat követelő tanárokat. A külső erő segített kihozni belőlem a maximumot” (P102; másrészt félelmet is kelthet: „Nyugdíjas igazgatónő volt, mélyhangú, szigorú. Én pedig rettenetesen félttem tőle.” (P1). A szigorhoz 21/13 arányban kapcsolódnak pozitív illetve negatív érzelmek, egy esetben ambivalens a megítélés, egy további esetben nem lehet besorolni a mintát. A szigor akkor pozitív tulajdonság, ha szeretetteljesség, kedvesség, nagy tárgyi tudás, az érdeklődés felkeltése kapcsolódik hozzá: „Kedveltem még a matematika tanárt, szigorúságában is kedves volt, következetes.” (P88) Ellenszenvet szül, ha a szigorhoz nem társul következetesség: „Szigorú volt, és kellőképpen igazságtalan is.” (P62)

A második leggyakrabban említett identitásjellemző ebben a csoportban a rend, következetesség. Összeszedettséget, az értékrend tisztázottságát, önfegyelmet jelent: „határozott értékeken, következetességen alapuló belső tartást” (P46), amely a cselekvéseken keresztül is megnyilvánul. Az értékrend képviselője a viselkedésben folyamatos és átlátható: „Szintén nagy hatással volt rám az önfegyelm, amivel a napi feladatokat képes volt rendszeresen, kitartóan elvégezni anélkül, hogy a gyakorlata bemerevedett, mechanikus rutinmunkává vált volna.” (P60) A határozott elképzelések a tanítási módszerekben is megnyilvánulnak: „Pontosak, világosak voltak az utasításai. Lépésről lépésre haladtunk a tananyagban” (P24) „Mindig tudtuk pontosan, hogy miből, ezért nagyon pontosan fel is tudtunk rá készülni, és a dolgozat írása így egyfajta gyakorlást jelentett. Rengeteg szókapcsolatot tanultunk, és minden témát leegyszerűsítettünk, a lényegét kiemelve.” (P36) A rend és következetesség erénye különösen a fegyelmezésben nyilvánul meg: a tanár által felállított és betartott elvárások, világos szabályokhoz korrekt értékelés kapcsolódik. A következetességhez ritkán, de társul negatív érzés: a túlzott, látványos, vagy adminisztratív intézkedésekben merül ki, nevetségessé tehet a tanítványok szemében. A kiszámíthatatlanság és következetlenség szintén megjelenik, mint negatív tulajdonság az ars poeticákban, a rapszodikus, hisztérikus, csapongó, szangvinikus kifejezéseket is ide tartoznak. A tanár kiszámíthatatlan viselkedése a tanulóban is érzelmi bizonytalanságot kelt, hosszú távú nyomokat hagyhat: „Mai napig nem tudom miért mondta ezt. Azért mert tényleg így gondolta? Ez esetben teljesen félreismert. Vagy csak a pillanat műve volt, egy hirtelen gondolat? Azért, hogy gonoszodjon és akarattal megbántson? Nem tudom. Tény, hogy ezt nem tudtam elfelejteni. Akkor teljesen kiábrándultam belőle. Megláttam az emberi gyengeséget benne, a meggondolatlanságot. És azt, hogy nem törődik más érzéseivel, érzelmeivel.” (P111)

A következő tengely az igazságosság/igazságtalanság ellentétpár, amely többször jelenik meg hiányként, mint értéként (29/17). Az egyenlő bánásmód, akár tanulóinak képességekről, akár származásról, vagy tanulmányi eredményről van szó, az igazságosság

érzetét kelti, emellett ide tartozik a tanár saját szubjektív lelkiállapotának elválasztása az értékeléstől: „... elfogulatlanság, és a törekvés, hogy a saját meggyőződés kikapcsolásával tudjanak pedagógusokként dolgozni, szintén a lelkembe égett.” (P74) Az egyenesség, korrektség, igazságérzet különösen az értékelésben meghatározó, ha a tanuló igazságosnak látja tanárát, akkor a kritikát is hajlamosabb elfogadni és a dicséretet is jobban értékeli: „Mindig egyenesek voltak, és az ember azt kapta tőlük, amit érdemelt (jó értelemben is).” (P76)

Az igazságtalansággal kapcsolatban a hallgatók példákat mutatnak be a faji, társadalmi rang szerinti, nemi, családi alapon történő negatív megkülönböztetésre. Igazságtalanságnak élik meg a hallgatók azt is, amikor a minta által megkövetelt értékek és a viselkedés között ellentét feszül: „mindig azt mondta, szépen játszunk egymással, ne veszekedjünk, semmi sem ér annyit, hogy veszekedni kelljen rajta. (Persze Ő nap, mint nap veszekedett).” (P76) Igazságtalanság kategóriába soroltam a felsőbbrendűség éreztetését, az álságos érzelmeket (a gyermek iránti szeretet látszata a szülő felé); a tanári tekintéllyel és erőfölénnyel való visszaélést, az egyenrangú bánásmód hiányát, a tudás/követelményrendszer mérleg elbillenését, az érzelmi zsarolást, fenyegetést, kivételezést, a kipécézést, a tanuló erőfeszítéseinek semmibe vételét: „Év végén megbuktatott (fejem tetejére is állhattam volna, akkor sem sikerült volna átmenjek abban az évben nála).” (P69), továbbá a beskatulyázást: „Arra azonban jól emlékszem, hogy nagyon erős volt az a megkülönböztetés, hogy ki „jó” és „rossz” tanuló.” (P78)

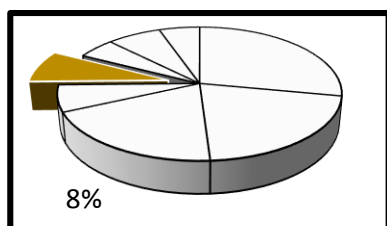
A pedagógus családból származó hallgatóknál több helyen is felbukkan a túlzott szigor, mint az igazságtalanság forrása: „A testvéreimmel együtt hátrányos helyzetű pedagógusgyerekként velünk az édesanyánk sokkal szigorúbb volt, hogy senki ne mondhatta rá, kivételezik velünk. Nagyon bántó emlék: egy demonstráló nyilvános elfenekelés a többiek előtt – így jár, aki kérdés nélkül kimegy a mosdóba alvásidő alatt.” (P88)

Az elszenvedett igazságtalanság, majd a tanár jóvátétele a pozitív tanárkép és az identitás meghatározó elemévé válhat: „Azt az időszakot a finom vagy kevésbé finom diszkrimináció jellemezte a tanító nénim részéről. A faluba betelepülő cigány család gyerekeként nem lehettem jobb tanuló, mint a főagronómus lánya a tizenkét fős osztályban – a nyolcvanas évek közepén jártunk. Tanító nénim magatartása akkor vett száznyolcvan fokos fordulatot, amikor eljött hozzánk családlátogatásra. Téli idején történt ez; végigdagonyáztuk a másfél kilométernyi sáros dűlőutat, megérkeztünk a tanyára, ahol mielőtt helyet kínáltam volna, lámpát gyújtottam (villany nem lévén), utána gyorsan kivittem az ágyban fekvő tartósan beteg anyukám alól az ágytálat, majd begyújtottam a kályhába és rettenetesen szégyelltem magam, hogy így élünk. Azt hiszem a tanító nénim is szégyellte magát – és abban az évben bátor volt kimondani az évtörésvonalon, hogy én vagyok az osztály egyetlen kitűnő tanulója. Senki nem

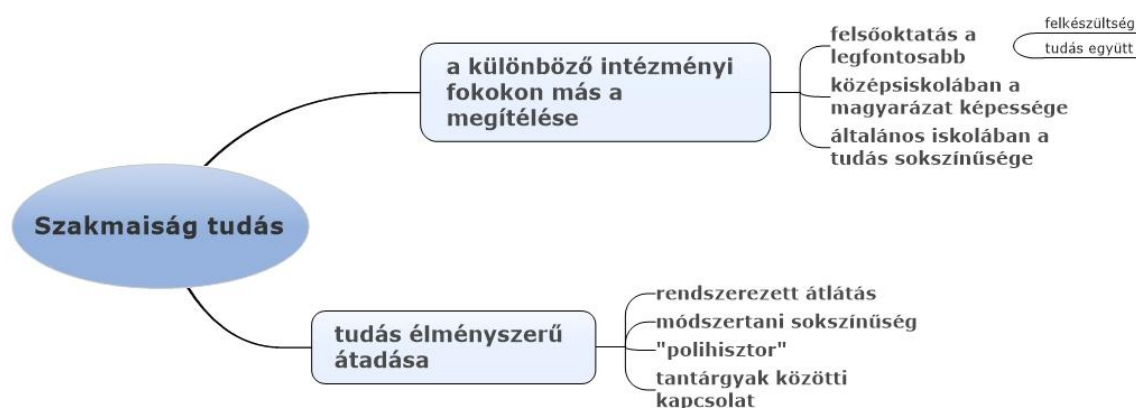


vesztegetett több szót az egészre – de számomra meghatározó volt az élmény: „A tanítók igazságosak”. (P68)

Néhány történetben embertelen magatartás is megjelenik a tanár részéről, ami hidegség, keménység, nemtörődömség, súlyos mulasztás formájában mutatkozik. A diákok emberszámba vevő, humánus, emberközpontú, ember- és gyermekszeretettel bíró tanári vonás a személytelenséggel áll szemben: *Az az ember pedig, aki ötödikben az osztályfőnököm lett, kiteljesítette ezt, és felerősítette bennem. Átala tudom, lehet, szabad és érdemes embernek lenni az embertelenségben, és nincs olyan állami ideológia, betartandó protokoll, ami túl tudná harsogni Ember szavát az Emberhez.”* (P74)

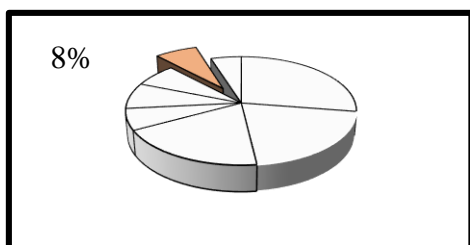


#### 4.2.4.6 Tudás jellemzők

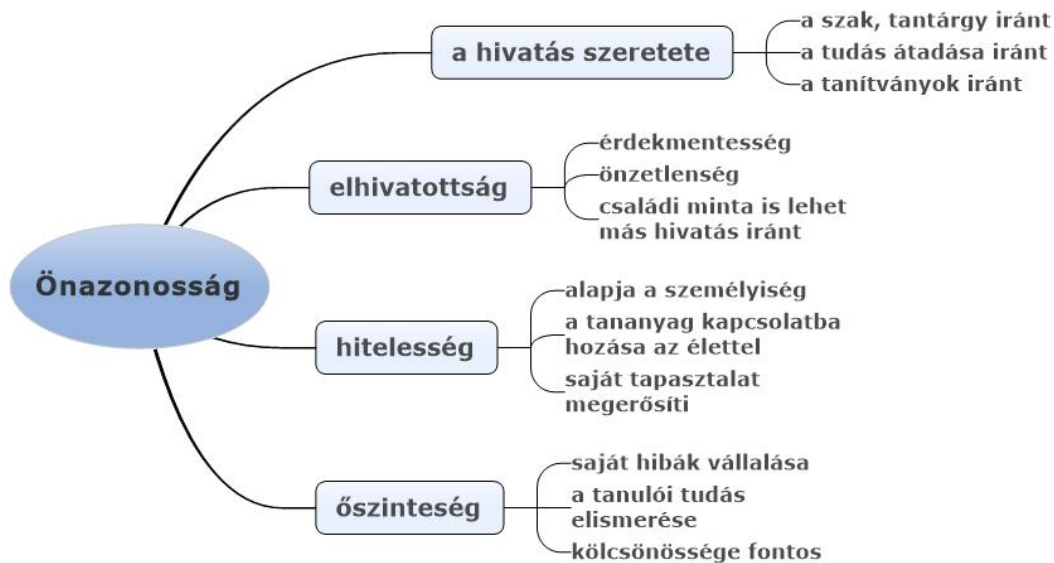


A tudás fontosságát különösen a felsőoktatási minták esetében hangsúlyozzák a hallgatók. A tudást nem csak önmagában értékelik, a tudás, tapasztalat, felkészültség, szakmai alázat keveréke a közelség érzését váltja ki: *„És bár nyilván hatalmas tapasztalattal rendelkezett mind a tanításban, mind a tárgyat illetően, minden órára jegyzetekkel jött, látszott, hogy nagyon alaposan felkészült rá.”* (P26) A tudásban a rendszerezett átlátást is értékelik. Főleg a gimnáziumi tanároknál a szaktárgyi tudás mellett a magyarázat minőségét is a szakmai tudás részének tekintik: a logikus, egyszerű magyarázatot, közérthetőséget értékelik: *„Délutánoként átmentem hozzá, és ő roppant ügyesen tudta a lényeget megtalálni, hogy hol az a pont, ahol megrekedtem, mik azok a szabályok, amiket nem ismerek.”* (P62) Az általános iskolai tanárok esetében a sokoldalúság olyan érték, ami az osztálytanító szerepre való készüléssel összhangban

áll. Kiemelik a polihisztor szerepet, értékelik azt a tudást, ami a tantárgyak között kapcsolatot termet, a jó előadói képességeket, a tágabb összefüggések bemutatását. A hallgatók elutasítók a „könyvszagú tudással” szemben, a széles látókör viszont pozitív hangsúlyt kap: *„Szaktárgyai (meg minden egyéb tárgy, amit akkoriban tanárhiány miatt rábíztak) a kisujjában voltak, nem tartott ezekből különösen magas szintű órákat, viszont mindig megtalálta azokat a pontokat, amik a diákoknak élményt adtak: kísérletek, az első számítógépek és játékok színesítették óráit.”* (P70) *„Számomra fontos volt, ahogy integrálni tudta a polarításokat, a különböző irányokat: a hagyományt az újítással, a tervezést, és kontrollálást a rugalmas alakítással és spontaneitással, az adott pillanatnak való teljes önátadást az elengedéssel.”* (P60) A hallgatók a mesterségbeli tudás részének tekintik az élményszerű tanítást. A tudás általában rokonszenvet, közelség érzést és főleg tiszteletet vált ki, de ha maximalizmusként értékelik, ambivalencia is kapcsolódhat hozzá. Ha a tudás nem kapcsolódik rugalmassággal, a tanulók elfogadásával, a feljük irányuló érdeklődéssel, akkor negatív érzelmeket vált ki. A tanári-családi minták esetében a hallgatók gyakran hangsúlyozzák a tudást. A tudás hiányát műveletlenségként, butaságként, az értelmes magyarázat hiányaként értelmezik: *„Olyan gimnáziumi tanárain is voltak, akikről az osztály egyöntetű véleménye az volt, hogy nem ért az általa tanított tantárgyhoz. Ez nagyon egyértelműen felismerhetőnek tűnt.”* (P51) *„Megvetés, szégyenérzet társul hozzá, különösen negatív érzelmeket vált ki, ha az „ostobaság” szigorral párosul”.* (P31)



#### 4.2.4.7 Önazonosság jellemzők



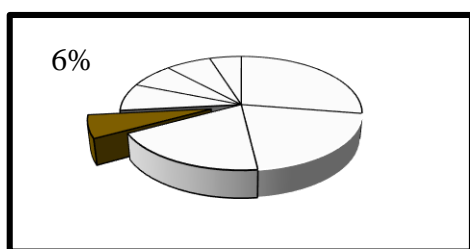
Az önazonosság csoportba a tanári hivatás és a személyiség közötti kapcsolatra vonatkozó attitűdök, képességek, vonások kifejezését, megnyilvánulási formáit soroltam. A hivatáshoz való pozitív viszony kutatásom alapján érzékelhető és értékmérő a tanuló számára: „*az volt a legfőbb erénye, hogy imádott tanítani*” (P73); „*benne élt a nyelvben, lubickolt benne*” (P29); (általa) „*megéreztem valamit a művészet szentségéből*”. (P60) A hallgatók használják még a szívvel-lélekkel tanítani, érezni a személyes elhivatottságot, komolyan veszi, szereti a hivatását kifejezéseket. A hivatás iránti odaadás nem csak a szaktárgyra, hanem annak átadására is irányulhat: „*Elkötelezte magát, hogy mindenki megértse azt az egyszerű fizikát.*” (P63) A gyermekszeretet és hivatásszeretet gyakran párosul egymással, és a saját pedagógiai elhivatottság alapját képezheti: „*Az ő szeretete irántunk, gyerekek iránt, és a munkája, vagy inkább: hivatása iránt mélyen elültetődött a lelkemben, és talán még ma is azt sugallja: érdemes!*” (P74)

Az elhivatottsághoz gyakran az érdekmentesség, önzetlenség megtapasztalása társul: „*Szeretett minket, szeretett velünk lenni. Nem nézte az időt, nem pénzért tette, amit tett. Ma már tudom, elhivatottságból.*” (P84) Családi mintáknál az egyéb pálya iránti elkötelezettség is válhat mintává. A hivatás iránti szeretet példája kihat a pályaválasztásra is: „*Szakmaszeretete visszakormányozta gondolataimat a tanítói pályához.*” (P72) Gyakran érdeklődést, lelkesedést, csodálatot vált ki: „*... szenvedélyesen szerette a tárgyát, izgalmas volt minden óra*”. (P26)

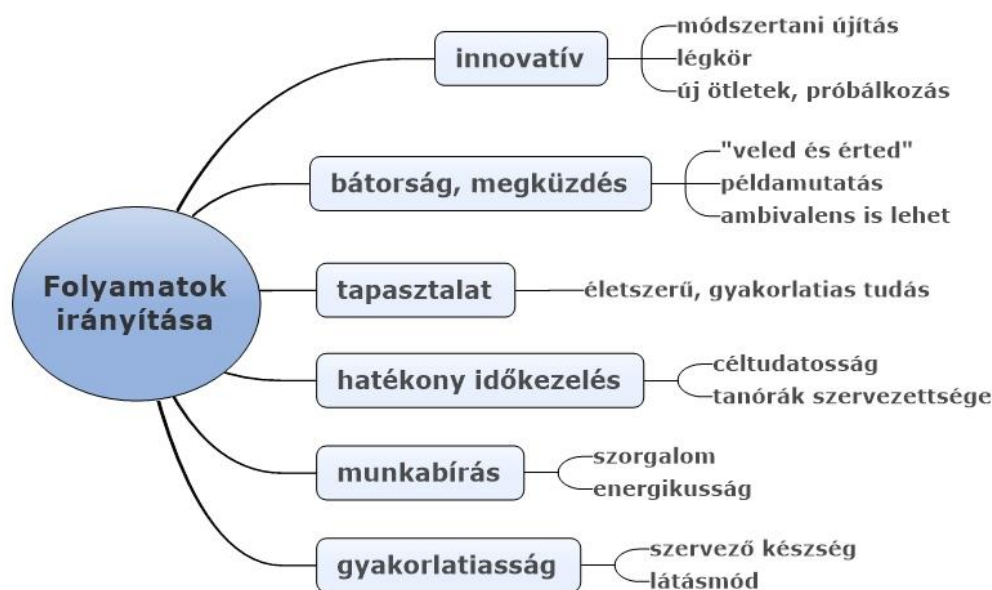
A hitelesség alapja a személyiség varázsában rejlik, melynek szinonimái a karizmatikus egyéniség, a hiteles személyiség, az egész személyiség beleadása a tanításba, saját magát vállaló, színes/nagy, magabiztos egyéniség. „*Képes volt kapcsolódni önmagához, meghallani a belső hangját, s aszerint cselekedni. Önazonos volt, s ebből az állapotból jól tudott kapcsolódni*

*másokhoz.” (P60) A hitelességet az is megteremti, ha a tanár tanácsa beválik, vagy a tananyagot életszerűvé tudja tenni. A tapasztalatok mélysége, a tanácsok időtállósága hozzájárul a hitelességhez: „itt és most”. 'Gyere, embert mutatok, nézzed, ilyen/' Úgy tudta megérinteni az ember lelkét, úgy tanított, ahogyan senki más, és ha nem értettünk valamit az sem volt baj, majd megérted 20, 30, 40 év múlva – mondta.” (P35) A hitelesség leginkább érdeklődést vált ki, de csodálat, elégedettség, hála is kapcsolódik hozzá, emellett élvezetessé teszi a tanulást.*

Az őszinteség alatt azt a vonást értik a hallgatók, amikor a tanár meri vállalni önmagát, a hibáit; fontos a kölcsönösség: „*őszinteségért őszinteséggel fizetett*”. (P108) A legtöbb példa úgy ábrázolja az őszinte tanárt, mint aki képes örülni a tanuló jó eredményének, akkor is, ha az eltér a saját gondolkodásmódjától, vagy ha nem fél bevallani hibáit: „... *nála is előfordult, hogy egy feladatot én jobban oldottam meg, mint ő. Ez azonban egy csepp sem zavarta, boldog volt minden szép megoldástól.*” (P26) A tanárt hite is hitelessé teszi: „*Jó kapcsolatban volt a benne rejlő „szellemivel”; istennel és a gondviseléssel.*” (P38) Az őszinteség hiánya megvetést kelt. Az egyensúly, mértékletesség szintén előfordul a pozitív tanárszemélyiség jellemzésénél.



#### 4.2.4.8 Folyamatirányítási jellemzők

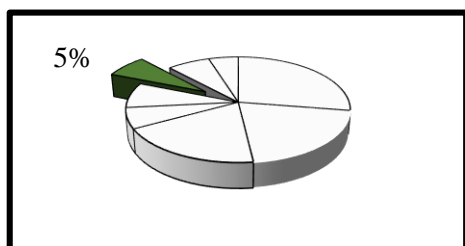


A folyamatok irányításánál kódolt identitásjellemzők gyakran attitűdöt, cselekvési módot takarnak. A leggyakrabban említett pozitív tulajdonság az innovatív: *„... a haladó, felfedező, kereső embert állította elé, aki a szellemi tanítások igazságát a hétköznapi életünkben, működésünkben, cselekedeteinkben kutatja és praktizálja”*. (P46) Az innovatív csoportba soroltam, ha a mintákkal kapcsolatban valamilyen módszertani újdonság megtapasztalásáról számoltak be a hallgatók: leginkább a drámapedagógia, vizuális művészetek, kooperatív módszerek kerültek szóba. A hallgatók azt is szívesen megemlítik, ha a tanár saját maga által fejlesztett módszereket, ötleteket használ, próbálkozik. Az iskola friss, újító légkörének említése is előfordul: *„A pedagógiai tevékenység területén olyan oktatók gyakoroltak rám nagy hatást, akik újfajta, friss szemlélettel, elgondolkoztatva tágították látóhatárainkat és érzékelésünk kereteit. Új nézőpontok keresése felé terelték figyelmünket, serkentették a kreatív gondolkodásunk, és a szabad asszociációs képességeinket”*. (P116)

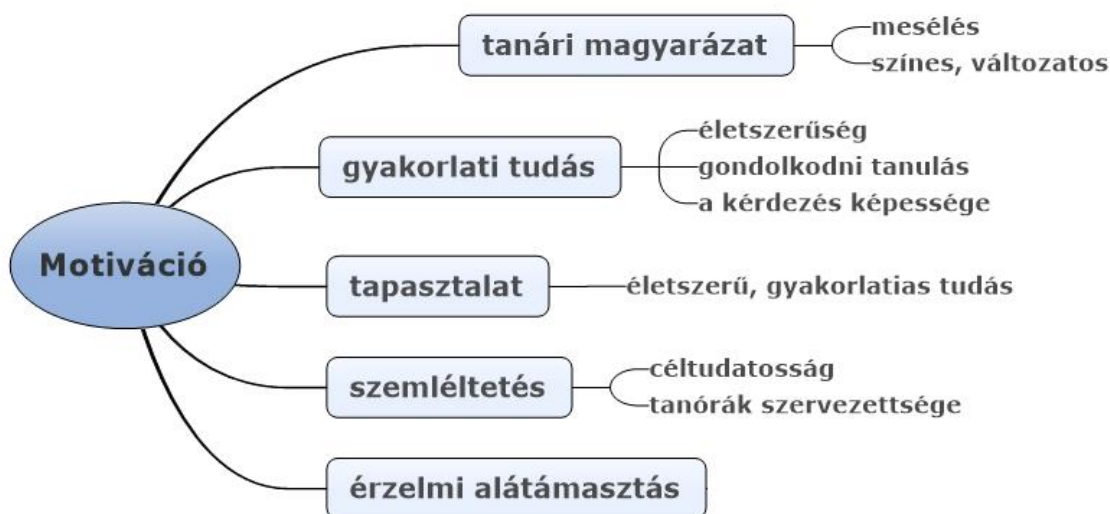
A bátorság, megküzdés attitűdjét is becsülik a hallgatók: *„Oroszlánként küzdött az osztályáért, a diákjaiért; és ugyanígy küzdött velük is.”* (P113) Gyakran a kitartással is összekapcsolódik, valamint a jövőbe vetett hittel. A túlzott megküzdési hajlam ambivalens érzelmeket vált ki. A kamaszokkal kapcsolatban viszont inkább értéke van, tisztelik: *„Akivel végigharcoltuk a négy évet, és azt hiszem mind a harmincnyolcunkkal másik fronton küzdött. Velem a szabadság vs. önfegyelem fronton. De ez talán nem is volt olyan komoly, hiszen fontosabb volt, ami az irodalomórán történt.”* (P63) Hatása az öröm élménye, amely a saját megküzdés kialakulását segíti: *„Ő az átszellemült hit példájával tanított a kitartásra, az erőfeszítések varázsára.”* (P64) A megküzdés irányulhat társadalmi igazságtalanság, probléma ellen: *„Jelenetekre emlékszem, amik megmaradtak, hogy anya az akkori érdi vajda fiát felpofozza, mert az belerakta a csizmáját a leveses tálba. Mondták, hogy na, ezért most bejön a vajda és megöli édesanyámat. Be is jött, és kezet csókolt neki. Láttam. (...) Volt két gyönyörű és okos kislánya, Bori és Rozi, anyám tanította őket. Aztán egyszer elmaradtak az iskolából, hírlett, hogy férjhez kell menniük (12 és 13 évesek voltak ekkor). Édesapámmal kísértük el anyát Sz.-ékhoz, mert rá akarta beszélni őket, legalább hadd tanuljanak tovább a lányok, megérné, nagyon okosak, szorgalmasak. Kedvesen fogadtak, de határozott nem-mel. De nagyon hősieznek láttam akkor édesanyámat.”* (P73)

A kreativitás attitűd, szemlélet vagy magatartás is lehet, különösen a művészeti tárgyakkal, a matematikai feladatmegoldással kapcsolatban fordul elő és rokonszenvet kelt. A tanár tapasztaltságát akkor tekintik erénynek a hallgatók, ha gyakorlattá vált képességekről van szó; és ha szerénységgel párosul, ekkor szeretet, megbecsülés társul hozzá. A gyakorlatiasságot a szervezőképességgel hozzák kapcsolatba, a munkabírást, a szorgalmat az energikusságot

csodálatot kelt. A hatékony időkezelés a céltudatosság egy formája, melyet bár kevesen említenek, de nagyra értékelnek a hallgatók: *„Ez persze meglátszott az órákon is, nagyon összefogottak voltak, és mindig valahova vezettek. Soha nem volt az az érzésem, hogy fölösleges volt ott lenni.”* (P26) *„A tanóra minden egyes perce be volt osztva nála, egy kis kockás füzetben több oldal sűrűn teleírva. Célja a lehetetlen volt, azokat a lányokat is használható zenei tudáshoz akarta juttatni, akik nulla előképzettséggel rendelkeztek (...) Az órán hatalmas tempót diktált, és sokat kellett otthon gyakorolni, de fantasztikus eredményeket ért el”* (P77).

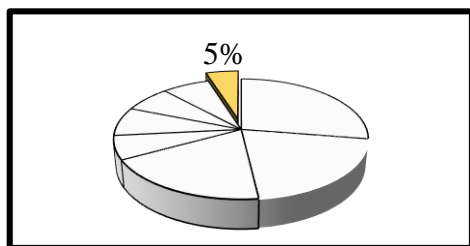


#### 4.2.4.9 Motivációs jellemzők

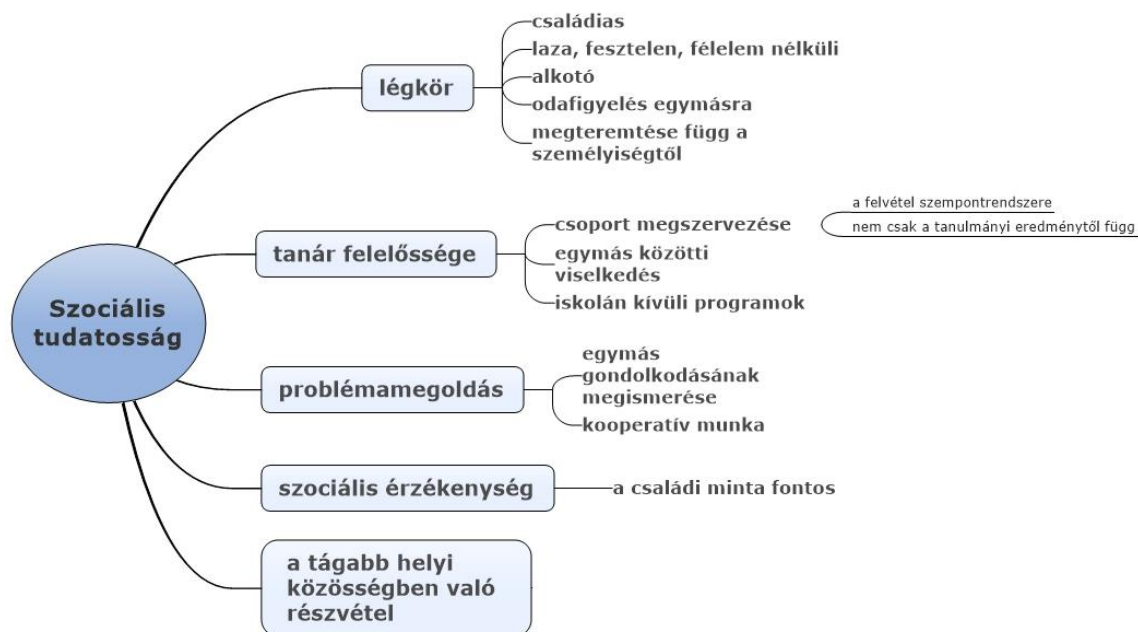


Mik azok a motivációs eszközök, amelyeket a Waldorf-pedagógiai képzés hallgatói értékelnek tanáraiknál és a jellemzések során fontosnak tartanak megemlíteni? Elsősorban azokat a tanáraikat emelik ki, akik képesek voltak közel hozni a tananyagot, személyes élménnyé tenni a tanulást. Ezeket, mint életteli, érdekes, szórakoztató színes órákat írják le, fontos az érdekes magyarázat, a módszertani színesség, és az óra ritmusa, valamint a magas követelményrendszer: *„Rendkívül szigorú volt, de nagyon élvezetes órákat tartott: pergő, egy percig sem unalmas órákat, ahol énekeltünk, játszottunk és színdarabokat írtunk és adtunk elő orosz nyelven.”* (P26) Kiemelik a történetmesélés fontosságát, legyen az saját élettapasztalat,

tündérmese, vagy valós történelmi esemény: „Emellett úgy tudott személyes élettörténeteit színesen anekdotázva, illetve korszakalkotó személyiségek élettörténeteit bemutatva, legendázva, beszélgetve tanítani, hogy észre sem vettük, mi minden tényanyagot sajátítottunk el.” (P46) A gyakorlatban is használható tudás, a tanulót is gondolkodásra készítő feladatok szintén motiválóak: „Megtanultunk kérdezni. Az nem volt különösebb kunszt, ha valaki tudta „az anyagot” és ötös dolgozatot írt belőle. Arra néztünk irigykedve, aki kérdezni tudott. (Egyetlen ilyen fiú volt akkor az osztályban). Ezért hát elkezdtünk előre tanulni, hogy képbe kerüljünk, hogy lehessenek kérdéseink. Ezek a kérdések először nem mindig a mi saját valódi kérdéseink voltak, de a lényeg az volt, hogy kérdezzünk.” (P68) A tankönyv elhagyását többen is megemlítik: „Tanítóim közül azokat szerettem, akik igyekeztek könyv nélkül tanítani” (P31); helyette a szemléltetést preferálják: „A kémia tanárnőm is nagy hatást tett rám a bemutatott kísérleteivel, amelyeket varázslatként és csodaként éltem át. Ennek hatására választottam Vegyipari Szakközépiskolát az általános iskola után”. (P93) Említik a személyiség varázsát és az egészséges versenyszellemet is. A motiváló tanári viselkedéshez kapcsolódó leggyakoribb érzés az élvezet és az érdeklődés, de megjelenik a közelség, csodálat is.



#### 4.2.4.10 Társas tudatosság jellemzők



A társas tudatosság csoportba azokat az identitásjellemezőket soroltam, amelyek a csoportok irányításával, kezelésével, gondozásával állnak kapcsolatban. Először is értékeli a barátságos légkört: a félelem nélküli, laza, fesztelen, alkotó hangulat az órákon, kisvárosi, patinás, otthonos, családias szerepelnek a jelzők között, az illatok, színek, atmoszféra is gyakran ábrázolt. A kiemelt emberi minőségek: a csoport tagjai közötti odafigyelés egymásra, a kommunikatív, oldott hangulat, a megengedő közeg. A barátságos légkör, jó hangulat megteremtését a jellemmel hozzák összefüggésbe: *„Osztályfőnöksége alatt rövid időn belül megváltozott az osztály struktúrája. Nem tudom, hogy mennyire volt tudatos és mennyire volt ösztönös, amit csinált. (már régóta tervezem, hogy megkérdezem tőle) Mindenesetre odafigyelt, hogy hogyan alakul a közösség, ki szorul ki, kinek nincsenek barátai, kinek mi az erőssége, amit a közösség érdekében használhatna”.* (P75) A közösség tudatos formálása lényeges pedagógiai vonás, melynek az egyik hallgató által megfogalmazott alapelve: *„... közösséget teremteni úgy, hogy a megvalósításban mindenki önálló ideával tudjon részt venni és abból gazdagodni.”* (P64) Része az iskolán kívüli programok megszervezése, közös est, szánkózás, kirándulás, hogy megismerjék egymást. A hallgatók gondolkodásában megjelenik a tanár felelőssége a közösség iránt, például befolyása arra, hogy a közösség tagjai hogyan viselkednek egymással. Pozitívan értékeli, ha a tanár a közösség tagjai közötti problémák hatékony kezelésében részt vesz: *„Így kerültem A. néni beosztása alapján egy csoportba legnagyobb vetélytársnőimmel. Lázadtunk, de nem volt választásunk, együtt kellett dolgoznunk, ha nem akartunk szégyenben maradni társaink előtt. Közben kiderült, nem is vagyunk annyira mások, és mindenki, de főleg a magunk legnagyobb csodálkozására nagyszerűen felkészültünk együtt. Barátok nem lettünk,*



*de azontúl respektáltuk egymást, és nem marakodtunk ...” (P46) A problémák kezelésének egyik fontos módja egymás gondolkodásmódjának megismerése: „Kamaszként az osztályban klikkek kezdtek alakulni, sok vitánk volt egymás között, „E. bá” mégis úgy tudott pártatlanul időt, teret adni ezeknek az értékrendeknek az ütköztetésére, megvitatására, hogy közben szavaiból mindnyájan azt érezhettük, meghallotta és megértette álláspontunkat.” (P46) A közösség kialakítására tett erőfeszítés, például felvételinél a közösségszervezés szempontja szintén teret kap: „Egyensúlyra törekedett a gyerekek családi hátterét, a városból és a vonzáskörzetéből érkezők arányát tekintve és nála még véletlenül sem a tanulmányi eredmény döntött kizárólagosan a felvételnél.” (P80) A tanulók közötti tartós kapcsolatrendszer kialakulását egyértelműen a tanár hatásával hozza összefüggésbe az egyik hallgató: „... ennek a tanárnak olyan közösséget sikerült kovácsolnia, amely most is minden évben igényt tart a találkozásra és meg is szervezi azt.” (P80) A hallgatók véleményei között megjelenik a tágabb közösség életében való részvétel és a különböző korosztályok közös programjainak fontossága is. A csoport fejlődési zónájának megfelelő feladat választása is pozitívum. A szociálisan hátrányos helyzetben lévők segítése inkább családi mintaként jelenik meg: „... szociális érzékenységét is „átörököltette” rám. Mindig csodálkoztam azon, hogy a legelesettebb, legrongyosabb, legrosszabb, legszegényebb gyerekek ültek az ölében. Őket simogatta, szeretgette. Ha nem tudták a kirándulás árát kifizetni, ő kifizette helyettük. Ha nem volt ruhájuk, élelmük ő vett nekik” (P44).*

#### 4.2.5 A nevelési minták hatása az identitás alakulására

Az ars poeticák számos adatot tartalmaznak arra nézve is, hogy milyen hatással vannak a mintaként említett nevelők a tanári identitás alakulására. Ezeket röviden, tematikusan csoportosítva foglalom össze a 19. táblázatban, mivel az egyes érzelmek tárgyalásánál már utaltam rá, illetve idézetekkel is illusztráltam.

19. táblázat A mintáknak tulajdonított legfontosabb hatások

Hatások	Jellemző tartalmak	adatok száma
<b>Pályaválasztás</b>		
Pozitív minták	Óvodás, kisiskolás korában szerepjáték: gyakran játszott „tanítókat”, volt tanítója a példaképe. A tanító iránti szeretet, csodálat motiválja a pályaválasztásban. Olyan akart lenni, mint tanára, a tanár által vezetett tevékenységformák vonzóvá váltak, ezért választotta a tanári hivatást.	6
Pozitív minták	A család, hozzátartozó támogatta a pedagógusi pálya választásában	9

Pozitív minták	A tanító/tanár ismerte tanítványa vonzalmát a pedagógusi pálya iránt, és tudatosan, következetesen ápolta, támogatta. Hosszabb, mélyebb kapcsolat alakult ki közöttük. A tanítvány visszajárt hozzá később, tartotta vele a kapcsolatot.	1
Pozitív minták	A tanár bevonta segítőként a munkába (korrepetálás, edzések tartása, csoportvezetés).	3
Pozitív minták	A tanár elhivatottsága, odaadása, szakmai elkötelezettsége, pozitív jellemzői vonzóvá tették a tanári pályát.	7
Pozitív minták	Megszerettette a tantárgyat általa és ezért választotta a továbbtanulásnál.	9
Pozitív minták	Tanárra segített az érettségire, felvételire készülni. Tanácsot adott a felvételinél, javasolta a tanári pályát.	3
Pozitív minták	A tanárképzés során kedves tanárától kapott hosszabb távú, pozitív pályaképet, ami erős motivációvá vált.	4
Negatív minták	Negatív iskolai élményeik, a negatív minta a tanári szerep iránti ellenszenvet alakított ki, ami elbizonytalanította. Ezek miatt sokáig eleve kizárta a tanári pályát.	4
Negatív minták	A családi minta hiánya, a pedagógus pálya választásának ellenzése eltántorította a hallgatót a tanári hivatástól a pályaválasztás idején.	2
Negatív minták	Nem volt pozitív mintája. A hallgató később, saját erőből, vagy nem pedagógus minták, hanem egyéb jelentős személyek alapján építette fel a tanárképet.	18
<b>Átértékelés, kiértékelés</b>		
Pozitív minták	A pozitív minták jellemzése után gyakran megjelenik a mondat: „ilyen akartam/akarok lenni!”	15
Pozitív minták	A volt tanárral való későbbi találkozás során rálát emberi gyengeségeire, de ennek ellenére hiteles marad számára. A főiskolai tanulmányok során, vagy a Waldorf-pedagógia kapcsán ráismer volt tanárai módszereire, melyet értéként, pozitív mintaként él meg. Tudatosan benne, hogy mennyi munkát jelenthetett a tanárnak az értékek kialakítása, képviselése.	8
Pozitív minták	Hordozzák magukban a jelenben is a pozitív minta példáját, amely belső irányítónak működik, illetve fokról fokra értelmet nyer az életút során. A pozitív minta belső erőforrássá válik.	26
Negatív minták	Jelenig ható rossz érzés, a megküzdés a saját gyakorlatban a rossz mintával, illetve vannak olyan hallgatók is, akik korán és rendkívül tudatosan készültek a tanári pályára, számukra a negatív minta akár erőforrást is jelenthet.	13
Negatív minták	Negatív élmény lehet a korábbi tanárokkal való találkozás, a szembesülés a kiégettséggel, vagy a korábban tisztelt személy hibáival.	3
Negatív minták	Gyakori az „ilyen nem akartam/akarok lenni” mondat. A negatív minta felismerése a saját gyakorlatban egyfajta tükör, amely segít éberrel tartani az önismeretet, így a tanulás, fejlődés egyik motorjává válhat.	13

Konkrét tartalom		
Pozitív minták	Formálta a szemléletét volt tanára, amit ma is érzékel önmagában. Konkrét jellemzőt, amit tanáránál tapasztalt, felfedez önmagában. Küzdelmet folytat azért, hogy olyanná váljon, mint volt tanára. Módszertani tudást visz tovább praxisában. Néhány hallgató erőforrásként gondol nevelői mintájára.	41
Szembesülés		
Pozitív és negatív minták	A tudattalanul felvett mintával való szembesülés: „belém ivódott” „felvettem magamba” „formálta a szemléletemet” „beépült” kifejezéseket – a társas tanulás során, utánzással beépült mintákkal a hallgató később, nevelői munkája során tudatosan is szembesül. Az önképet tudatosan formálja ez alapján.	31

A megjelenített összefüggések arra utalnak, hogy a szakmai identitás formálásában a nevelői minták döntő, közvetlen szerepet játszanak.

#### 4.2.6 A minták identitásjellemezői és a hozzájuk fűződő érzelmi viszony összefüggése

„Milyen összefüggésben állnak a minták identitásjellemezői a hozzájuk fűződő érzelmi viszonytal?” kutatási kérdéshez kapcsolódóan Khí-négyzet próbát végeztem az SPSS statisztikai programmal. Mivel a Khí-négyzet próba érzékeny az esetszámra, a gyengeségek és erősségek identitásjellemező-csoportjait összevontam.

A Khí-négyzet próba eredménye a gyengeségek identitásjellemező-csoport esetében ( $\chi^2=226,114$ ,  $N=473$ ,  $df=6$ , Cramer  $V=0,691$ ,  $p<0,05$ ) szignifikáns összefüggést mutat. A post-hoc analízis szerint az ambivalens és a negatív érzelmi viszonyulások felülreprezentáltak a gyengeségek jellemzőkkel felruházott minták esetében, míg a pozitív tulajdonságok alulreprezentáltak (20. táblázat).

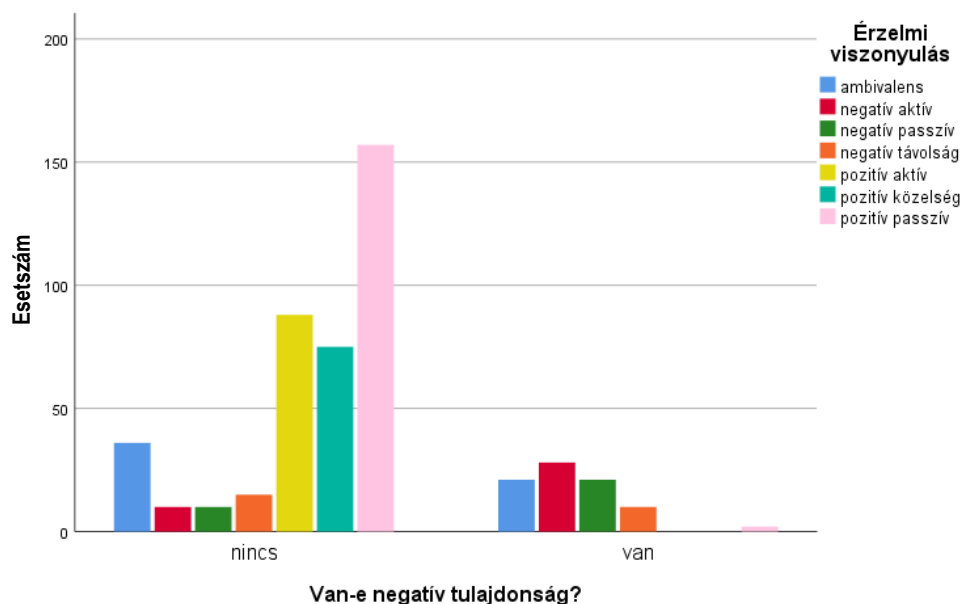
20. táblázat Mintákra vonatkozó gyengeségek/érzelmi viszonyulás Khí-négyzet próba keresztábra

Van-e negatív tulajdonság? * Érzelmi viszonyulás keresztábra		Érzelmi viszonyulás						Összeg	
		ambiv alens	negatív aktív	negatív passzív	negatív távolság	pozitív aktív	pozitív közelség		pozitív passzív
nincs	Esetszám (megfigyelt)	36	10	10	15	88	75	157	391
	Esetszám (elméleti)	47,1	31,4	25,6	20,7	72,7	62,0	131,4	391,0
	(ASR) <sup>35</sup>	-4,1	-9,6	-7,7	-3,1	4,8	4,3	6,6	

<sup>35</sup> Adjusztált sztenderdizált reziduális

van	Esetszám (megfigyelt)	21	28	21	10	0	0	2	82
	Esetszám (elméleti)	9,9	6,6	5,4	4,3	15,3	13,0	27,6	82,0
	(ASR)	4,1	9,6	7,7	3,1	-4,8	-4,3	-6,6	
Összeg	Összeg (megfigyelt)	57	38	31	25	88	75	159	473
	Összeg (elméleti)	57,0	38,0	31,0	25,0	88,0	75,0	159,0	473,0

Az összefüggéseket grafikon formájában is megjelenítem a jobb átláthatóság érdekében (25. ábra).



25. ábra Mintákra vonatkozó gyengeségek/érzelmi viszonyulás Khí-négyzet próba oszlopdigramja

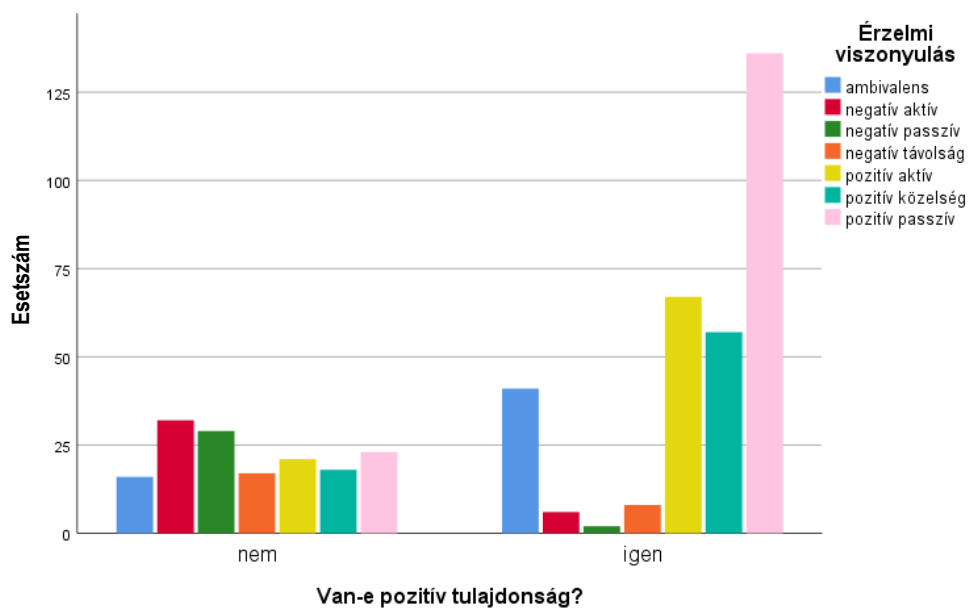
Az erősségek identitásjellemező-csoport esetében a Khí-négyzet próba eredménye ( $\chi^2=141,768$ ,  $N=473$ ,  $df=6$ , Cramer  $V=0,547$ ,  $p<0,05$ ) szintén szignifikáns összefüggést mutat. A post-hoc analízis szerint a pozitív érzelmi viszonyulások felülreprezentáltak a pozitív tulajdonságokkal felruházott minták esetében, míg a negatív tulajdonságok alulreprezentáltak (21. táblázat).

21. táblázat Mintákra vonatkozó erősségek/érzelmi viszonyulás Khí-négyzet próba keresztábra

		Érzelmi viszonyulás							Total
		ambiva lens	negatív aktív	negatív passzív	negatív távolság	pozitív aktív	pozitív közelség	pozitív passzív	
nincs	Esetszám (megfigyelt)	16	32	29	17	21	18	23	156
	Esetszám (elméleti)	18,8	12,5	10,2	8,2	29,0	24,7	52,4	156,0

	(ASR)	-,8	7,0	7,4	3,8	-2,0	-1,8	-6,1	
van	Esetszám (megfigyelt)	41	6	2	8	67	57	136	317
	Esetszám (elméleti)	38,2	25,5	20,8	16,8	59,0	50,3	106,6	317,0
	(ASR)	0,8	-7,0	-7,4	-3,8	2,0	1,8	6,1	
Összeg	Összeg (megfigyelt)	57	38	31	25	88	75	159	473
	Összeg (elméleti)	57,0	38,0	31,0	25,0	88,0	75,0	159,0	473,0

Az összefüggések ábrázolását grafikon formában a 26. ábra mutatja.



26. ábra Mintákra vonatkozó erősségek/érzelmi viszonyulás KHI-négyzet próba oszlopdiagramja

Valószínűsíthető tehát, hogy mind a gyengeségek, mind az erősségek identitásjellemzők (is) befolyásolják, hogy a hét érzelmi kategória közül melyikbe kerül az adott minta. Elmondható, hogy a pozitív érzelmek inkább a gyengeségekkel, míg a negatív érzelmek inkább az erősségekkel állnak összefüggésben.

A legnagyobb mértékű felülreprezentáltság a negatív aktív (ASR=9,6) és a negatív passzív (ASR=7,7) érzelmek esetében mutatkozik. A korábban bemutatott gyakoriságok alapján (ld. 19., 20. ábra), ezeknek a csoportoknak a legnagyobb arányban megjelenő érzelmei a passzív *szégyen* és az aktív *a félelem*. A negatív aktív és passzív érzelmekkel kimutatható két legnagyobb mértékű felülreprezentáltság a negatív minták jelentős szerepére utal. A pozitív érzelmek közül a passzívak dominálnak (ASR=6,1), amelyek közül a korábbi elemzés gyakorisági adatai szerint kiemelkedik *a szeretet, a csodálat és az elégedettség* (ld. 21. ábra). A felsorolt érzelmeknek a tanulók életében és tanárrá válás folyamatában betöltött jelentőségéről érdemes lenne további vizsgálatok során adatokat gyűjteni (v.ö. Rapos, 2003 az

iskolai félelmekről, továbbá Szabó és Virányi, 2011 az iskolához való kötődésről és benne a kapcsolatok szerepéről). Sajnálatosan kevés az ilyen irányú kutatás.

Az ambivalens viszonyulás sajátos értékeket mutat. Az erősségek csoportnál nem mutatható ki pozitív szignifikáns különbség (ASR=0,8), az ambivalens érzelmek inkább a gyengeségekkel esetében felülreprezentáltak (ASR=4,1), és az elméleti értékhez képest a különbség nagyobb, mint például a negatív távolság érzések esetén (ASR=3,1). Azaz a negatív jellemzőkkel felruházott mintákhoz a tanárok hajlamosabbak voltak ambivalens érzelmeket társítani. Óvatosan fogalmazva: az ambivalens érzelmek egy alapvetően inkább negatív viszonyt sejtetnek, ami mellé azonban valamilyen oknál fogva pozitív érzelmeket is társítanak. Vajon ezek az adatok a negatív érzések kifejezésével kapcsolatos háritással függenek össze? Vagy a jelenből érkező hatásokra hívják fel a figyelmet, például a szerző identitásában zajló változásokat jelzik? Esetleg más okok állnak mögötte? A fenti kérdések megfogalmazása fontos, de nem megválaszolhatóak a kutatás alapján; az adatok mindenképpen felhívják a figyelmet az ambivalens érzelmek jelentőségére.

Az erősségek esetén a pozitív *közelség* kategóriával sem igazolható szignifikáns összefüggés (ASR=1,8), vagyis mintha az erősségek jelenléte vagy hiánya nem hajlamosítaná a pozitív közelség kialakulását. A gyengeségek esetében is megfigyelhető, hogy a legkevésbé a negatív *távolság* érzésre hajlamosítanak a többi negatív viszonyhoz képest (ASR=3,1). E két adat együttes értelmezése azt mutatja, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a tanárra vonatkozóan jelen vannak olyan enyhe szimpátia-antipátia érzések is, melyek az identitásjellemzőktől függetlenebbek; az identitás alakításában elsősorban az erősebb, jobban behatárolható érzelmek játszanak szerepet.

### 4.3 A szakmai önkép érzelmi elemeinek vizsgálata

A szakmai önkép képzetek összessége, melyeket a tanár önmagának tulajdonít, a tanári szerepek, célok, értékek, érzelmek, jellemzők tekintetében, s melyek dinamikusan szerveződő-változó egységet alkotnak. A szakmai önkép része az identitásnak, épp úgy, mint a tanárkép. Míg az előző fejezetben azt a tanárképet vizsgáltam, mely a tanulói tapasztalatok, a volt tanárok mintái alapján alakult ki a hallgatókban, ebben a fejezetben arra koncentrálok, hogy a saját gyakorlati tapasztalatok érzelmi elemei hogyan formálják az identitást.

A 4.3 fejezetben vizsgált érzelmi elemek: (1) a tanár érzelmei a pályatörténeteken keresztül; (2) az érzelmi jellemzők gyakorisága, szerepe a tanár önmagának tulajdonított

identitásjellemezői között a tanár önjellemezésén keresztül; (3) a tanár érzelmi munkája a pályatörténetek és az önjellemezések alapján.

Pályatörténetek alatt azokat az epizódokat értem, melyeket a hallgató tanári perspektívából ábrázol. A hallgatók által előzetesen kapott kérdésekből az „*egy kiemelkedő tanítási élményem*” szempontra adott válaszok tartalmazzak elsősorban saját tanári tapasztalatokat; emellett a tanárrá válás ábrázolásakor, vagy a saját pedagógiai elvek bemutatásánál is előfordulnak releváns történetek. Önjellemezés alatt azokat a szövegrészeket értem, ahol a hallgató saját pedagógiai erősségeit és gyengeségeit értékeli. Ez kevésbé narratív, inkább leíró vagy felsorolást tartalmazó, gyakran strukturált, pontokba szedett szövegrész, amelyben néhol történetek is előfordulnak. A 90 hallgató közül 76 fejt ki rövidebb-hosszabb válaszában, hogyan látja önmaga pedagógiai erősségeit és gyengeségeit. Az önjellemezések néhány soros bekezdéstől több oldalig terjednek.

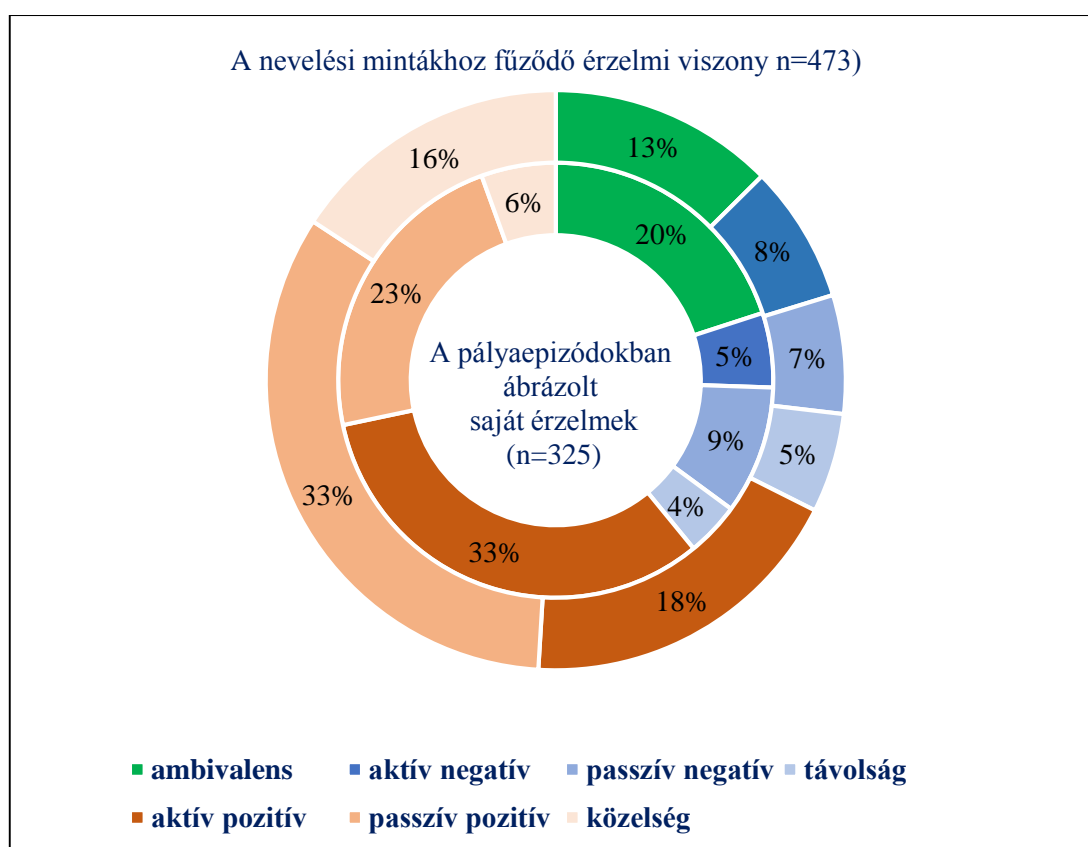
Az érzelmek kódolásánál továbbra is a Geneva érzelmi kerék 3.0 verzióját (ld. 4. ábra) és a 4.2.3.1 fejezetben leírt kategóriarendszert használok: azaz a pozitív-negatív, aktív-passzív tengelyen helyezem el az érzelmeket. Az identitásjellemezők között vizsgálom az előző fejezetben feltárt csoportokat: az érzelmi, kapcsolati, morális, társas, felkészültség-tudás és motivációs, valamint folyamatirányítási jellemzőket. A közös szempontrendszer lehetőséget nyújt a tanárkép és a szakmai önkép érzelmi elemeinek összevetésére is.

### **4.3.2 A tanár érzelmei a pályaepezódokban**

#### ***4.3.2.3 A narratív perspektíva változása a pályaepezódokban***

A tanári érzelmek elemzése során az érzelmek másfajta jellege mutatkozott meg, mint a tanári mintákhoz való érzelmi viszonyulás kódolásakor. Míg a tanulói perspektívából befogadói illetve passzív szerep jelenik meg, addig a pályatörténetekben maga a narrátor válik főszereplővé, a történetek küzdő, cselekvő, aktív mozgatójává. A színházi metaforát használva (Hermans, 2006) a tanulói szerep perspektívája olyan, mint a görög drámában a karé: a kar tagja elszenvetője, élvezője, a csoport tagjaival együtt befolyásolója is a színpadon zajló eseményeknek, aki véleményt alkot a lezajló drámáról, legfontosabb feladata pedig az ítéletalkotás. A tanári szerepben a narrátor a dráma főhősévé válik, irányító szerepénél fogva belső történései is dinamikusabbak. A szövegek műfaja is változik. A mintákat elsősorban jellemzéssel mutatják be a hallgatók, volt tanáraik portréját rajzolják meg. A pályatörténetek viszont többnyire mikronovellák: van bevezetésük, fordulatokban bővelkednek, érzékelhető a történet csúcspontja, majd lezárása, gyakran a tanulást maga fogalmazza meg a szerző. A történetek egy részében erőteljesebb a gondolati szál, s inkább a tanulás válik uralkodóvá.

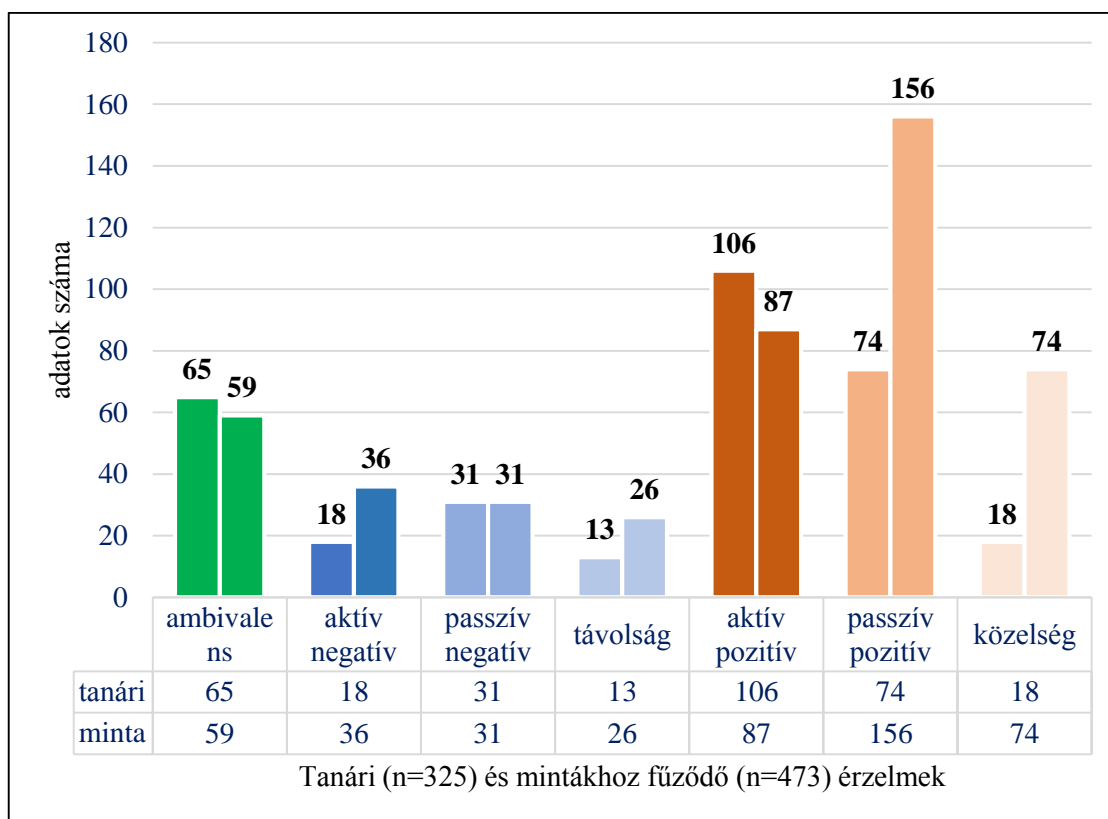
Mindebből adódóan változik az érzelmek szerepe is: míg a mintákkal való viszony statikusabb, egy fő karakterében megragadható érzelem uralkodik (alapadatokat ld. 23. ábra: A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony megoszlása), addig a történetekben a főszereplő változó érzelmeket él át a fordulatok során. A 27. ábra a mintákhoz való érzelmi viszony és a pályatörténetek során azonosított érzelmek arányainak összehasonlítását mutatja. A belső körön ábrázoltam a pályaepezódok érzelmait. Jól érzékelhető, hogy mind a pozitív, mind a negatív érzelmek között megnőtt az aktív aránya, ez különösen a pozitív érzelmek területén jelentős. A negatív érzelmek aránya összességében alig változott, az ambivalens érzelmek aránya szintén jelentősen növekedett. A közelebről be nem azonosítható érzelmek (távolság-közelség) aránya csökkent, a pozitív aktív érzelmek aránya a legmagasabb, mindez tükrözi a nézőpontváltást.



27. ábra A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony és a pályaepezódokban ábrázolt érzelmek százalékos összehasonlítása

A jobb átláthatóság kedvéért a fenti összefüggést oszlopdiagram formájában is ábrázoltam (28. ábra).





28. ábra A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony és a pályaepezódokban ábrázolt érzelmek százalékos összehasonlítása oszlopdiagramon

Az érzelmek részletes elemzése során igyekszem közelebbről is megérteni a fenti változások okait.

#### 4.3.2.4 *Ambivalens érzelmek*

Az egy történeten belül jellemző érzelmi kettőségre (33) az elbeszélő sokszor erőteljesen felhívja a figyelmet: hullámhegyek és völgyekről, hátborzongató és csodálatos élményekről, öröm és fájdalomról, felemelő és fájó élmények időben párhuzamos jelenlétéről, egyszerre vicces és komoly helyzetekről beszélnek a hallgatók. Gyakran mint kiindulópont jelenik meg, és a főhős elmozdulása az ambivalens állapottól a bemutatott folyamat lényege. Az ambivalencia a kezdő tanári lét kísérője: „Az első évemet két szóval tudom jellemezni: menny és pokol.” (P70) Az ambivalens érzelem mögött feszültséget keltő okok állnak, amelyek miatt a tanárban lévő pozitív és negatív érzelmek ütköznek. A negatív érzés oka lehet belső: önmagával kapcsolatos kétségek, a sikerek és kudarcok váltakozása, egy-egy döntéssel kapcsolatos dilemmák. A külső okok között szerepel a kollégák negatív hozzáállása a pályához, a tanulókhöz vagy magához, az oktatási rendszer felől érkező nyomás és korlátok, a munkamennyiség, a tanítási eszközök alkalmatlansága, vagy a személyes élethelyzet

nehézsége. Az így létre jövő szorongás, félelem vagy szomorúság mellett mindenképpen megmutatkozik valamilyen pozitív érzélem is: a tanulók iránti szimpátia, az önmagába, a pedagógusi pálya értelmébe vetett hit. *„És bár nagyon kedveltek a diákok, tudtam velük dolgozni, egyre inkább azt érzem, annak, amit nap mint nap csinálok, nincs értelme. Sok diák volt, akin azt láttam, hogy szenved, hogy segítségre szorul, de a statisztikák világában ez nem számított. A tanári értekezleteket, ahol a gyerekekről egy szó sem esett, végigszenvedtem.”* (P100) Az ambivalens érzelmek a változás szükségességét is jelzik. Ez a változás lehet belső: *„Megtanultam meglátni a munkámban az értéket és a szépséget. Megtanultam gyorsabban dolgozni és egyszerűsíteni – a táblarajz-munkámban is – úgy, hogy a minőséget megőrizzem. És főleg, nevettem a saját félresikerült táblarajzaimon...”* (P96); máshol a külső körélmények megváltoztatása hoz feloldást. A tanár az ambivalens érzelmein keresztül érzékeli, hogy nincs a megfelelő helyen: *„Iskolaváltásomnak még egy oka volt. Úgy éreztem, egy ideje nem fejlődöm tovább. Olyan közösség tagja kívántam lenni, ahol az emberek hasonlóan gondolkodnak az életről, mint én. Ahol tanulhatok, tapasztalhatok, mi több, ezt el is várják tőlem.”* (P18) A tanár, különösen a pálya elején közérzetére reflektálva keresi helyét: például a neki megfelelő életkorú gyermekcsoportot, a hozzá közel álló légkörű munkahelyet, esetleg feladatkört. Az ambivalens érzelmeknek ez a csoportja időben hosszan fennálló állapotot is takarhat: *„Ez alatta a két év alatt mindvégig meghasonlottam önmagammal. Volt egy határozott elképzelésem, hogy hogy szeretnék tanítani, de a rendszer sok esetben akadályozott.”* (P75)

Az ambivalens érzelmek egy másik csoportja is megjelenik, mely karakteresen elüt az időben hosszan tartó ambivalens érzelmektől (27). Legfontosabb jellemzőjük épp az, hogy villanásszerűen, egy pillanatban hirtelen megjelenő változásról van szó: a rádöbbenés, meglepetésszerűség a legfontosabb elemük. Pozitív vagy negatív érzelmi állapotot is követhetnek. Egy hallgató például hosszan jellemzi az egyik tanított osztállyal kapcsolatos negatív élményeit. A megoldás keresése egy évet átfogó folyamat. *„Nagyon féltem a kicsiktől. Nem is hiába! Úgy gondoltam, nem tudok megbirkózni a feladattal. Harmadikosokat kaptam, egy igen beleváló, vagány osztályt... akik megéreztek, hogy félek. Így aztán egy teljes tanéven keresztül, amint kinyitottam az osztályuk ajtaját, alig vártam, hogy kívülről becsukhassam és futás! Nem vagyok büszke rá! Bevettem az általam ismert összes motiváló játékot, dalokat, meséket, kedvességet, jóságot, mindent, amit csak tudtam, de nem sikerült valami tanórához hasonló sem elérnem náluk. Úgy tűnt, Aprajafalva kifogott rajtam! Teljes kudarc, hatalmas pofon, padló.”* A megoldás megtalálása a Waldorf-képzésen szerzett ismeretekhez kapcsolódik, amelyről így ír a hallgató: *„... szerencsémre év elején sokszor esett szó a harmadikos gyerekekről, majd a negyedikesekről. Szorgalmasan átültettem a gyakorlatba az itt hallottakat,*

és talán tudat alatt is beépült a sok-sok segítő információ ennek a korosztálynak a világáról.” Így ír a meglepetésszerűen bekövetkező változásról: „Ekkor történt a CSODA. Kapcsolatom az imént említett „immár negyedikes” osztállyal gyökeresen megváltozott. Remekül tudunk együtt dolgozni, keressük egymás társaságát, tudjuk szeretni és tisztelni egymást. Olyan élmény és felismerés ez nekem, ami feledteti az elmúlt év nehézségeit.” (P57)

A rádöbbenés, meglepetés élménye más hallgatóknál is összekapcsolódik a saját hiányosságok felismerésével, a tanulás, fejlődés élményével: „Az iskola fejlesztő pedagógusa vett szárnyai alá, rengeteget tanultam tőle. Rávilágított erényeimre, s feltárta azokat a dolgokat, amikre több figyelmet kell fordítanom. Újabb rádöbbenés következett, hogy mennyit kell még tanulnom, tudatosodnom!” (P18) A rádöbbenés, meglepetés lehet megrendültség, a szomorúság és öröm egyidejű átélése is, például nehéz sorsú tanítványok esetén: „Soha nem olvastam még ilyen dolgozatot. Minden szavából sütött a szeretet, ahogyan ez a kislány érzett az édesapja iránt. Tudta, hogy mennyi áldozatot hoz értük, mennyit dolgozik. Leírta, hogyan vigasztalja, hogyan próbálja szegényes életüket örömtelivé varázsolni. Hát engem is elvarázsolta! Ekkor kezdtem jobban odafigyelni erre a kisgyermekre.” (P44)

A rádöbbenés követhet egy hosszabb válságos, ambivalens érzelmekkel jellemzett periódust. Például egy gyermekkel folytatott küzdelmes időszak megélése után a viselkedés titkának megfejtése, felismerése okoz meglepetést. Erőteljesen összekapcsolódik a megértéssel, a kognitív és affektív szféra együtt jelenik meg: „Sosem tudtam eldönteni, hogy nem szereti az adott órát, engem, vagy miért nem beszél. Az epochák alatt sikerült megfejtennem a választ. Zárkózott és maximalista. Csak akkor hajlandó megcsinálni valamit, illetve belefogni valamibe, ha egészen biztos benne, hogy az jól fog menni. Nem engedheti meg magának a kudarcot. Mikor erre rájöttem, egészen meg tudtam változtatni a hozzáállásomat. Minél több időt töltöttem az osztállyal, annál inkább ráéreztem, hogyan is viszonyuljak hozzá, hogy az segítő legyen számára.” (P51) A megértés érzésén keresztül vezet az út a megfelelő tanári viselkedés kialakításához.

A valósággal való szembesülés is lehet kiváltója a megdöbbenésnek. Ez különösen a kezdő tanárok életéhez tartozó jelenség: „... viszont mikor valójában megkezdtem pályafutásom jött a hidegzuhany. Nem is az döbbsentett meg, hogy a gyerekek nem is olyanok, mint ködös emlékeimben, hanem önmagamtól, a saját érzéseimtől, reakcióimtól ijedtem meg.” A hallgató által jelzett félelem ez esetben nem csupán negatív érzés, nem az önmagában való csalódás élménye a meghatározó. Felismerésekhez vezet, az önismeret egy mélyebb fokához: „Az első heteken is túl voltunk, döbbsenten jöttem rá, hogy a türelem, és az a feltétel nélküli szeretet egyáltalán nem olyan egyértelmű részemről, mint gondoltam.” Az érzelmi élményben

ambivalencia lép fel, mely belső bizonytalansághoz vezet: *Nem mintha nem kedveltem volna őket az első perctől, de a napi többszöri összeverekedés, az, hogy egyáltalán nem utánoznak, hogy volt köztük hiperaktív [...] elbizonytalanított abban, hogy alkalmas vagyok erre a pályára.*” A hallgató számára ez az elemi első élmény egy hosszabb fejlődési folyamatot indít meg, melynek kifutását végül pozitívan éli meg: *„Azóta persze sok minden változott [...] magam is fejlődtem, továbbléptem, s ezt a tanulási folyamatot így utólag egészen jól nyomon tudom követni.”* (P85)

A katarzis jelenségét a görög drámákhoz kapcsolódóan Arisztotelész írta le először. (N. Kollár & Szabó, 2004). Olyan, elsősorban a drámához, költészethez és zenéhez kapcsolódó esztétikai fogalom, melynek középpontjában az érzelmektől való megtisztulás áll az együttérzés és félelem együttes átélésén keresztül. A katarzis élmény általában hirtelen jelentkezik hosszabb, feszültségekkel terhes folyamatot követően. A katarzis megtisztulást jelent: a negatív érzelmek feloldásával, az énélmény kitágulásával (Fodor, 2010), érzelmi és gondolati megértéssel járó folyamat. Oatley és Jenkins (2001) a katarzis élmény pszichológiai-érzelmi aspektusát elemezve a szó három jelentésrétegre hívják fel a figyelmet. (1) A megtisztulást lehet egyfajta „purgálásnak”, a negatív érzelmek levezetésének tekinteni; (2) az érzelmekben lejátszódó feloldódás élményére is kerülhet a hangsúly. (3) A szerzőpáros azonban a megtisztulás *megértés* aspektusát hangsúlyozza. Értelmezésük szerint a katarzis élmény megtisztító hatásának legfontosabb eleme, hogy az átélőnek lehetővé teszi egy magasabb nézőpont megragadását, a lelki megbékélést, a lezajlott folyamatra való rálátást, az okok azonosítását. A katarzusra irányuló újabb kutatások foglalkoznak nem csak a befogadói, de a kifejezői élmény katartikus aspektusaival is, amely a művészetterápiák fontos eleme. A megdöbbenés, meglepetés érzéseként kódolt érzelmi folyamatokat indokoltnak gondolom a katarzis jelenségével azonosítani. A katarzis tehát fontos eleme a tanári szakmai identitás alakulásának, jelzi a válságokból kivezető utat, a tanár fejlődését, tanulását és a változásokat. Az érzelmek tehát az identitás változásában kiemelkedően fontos szerepet játszanak.

Az ambivalens érzelmek között szintén új elemként jelenik meg a remény, amely bizonytalanságot, félelmet jelez a jelenben, ugyanakkor a jövő felé irányuló pozitív érzelmeket tükröz. A remény érzése gyakran a tanári jövőkép kialakításához kapcsolódik (9). A válságos pályaszakaszok idején jelenik meg; a kezdő tanárok életéhez ugyanúgy hozzátartozhat, mint a pályája vége felé járó, öregedéssel vagy kiégéssel küzdő pedagóguséhoz. A kezdő szakaszban tartó hallgató egy metaforában is kibontja az önmagáról alkotott képet: *„A tanítás mesterségét csak három éve űzöm, még pályakezdőnek érzem magam. Ez azt jelenti, hogy még bízom benne, hogy változom, sokat tanulhatok és sokkal jobban csinálhatom a tanítást. A tanítás eleinte úgy*

*tűnt nekem, mintha egy bozótos dzsungelban keresném az utat, ill. nekem kéne utat vágni, hogy lássam a fákat, a teret. Most már egy kicsit tisztult a bozót, de az egész erdőt még mindig nem látom, még mindig csak kis facsoportokat, tisztásokat látok. Nem látom az egész folyamatot egyben és nem látom a gyerekeket sem, mint csoportot, egészet, kívülről. De most már legalább van egy képem, hogy mit kellene megfigyelnem, mit kellene látnom.”* (P26) A pályája végén járó pedagógus pedig így fogalmazza meg jövőképét: *„Úgy hiszem, saját pedagógusi pályámban hamarosan változás következik be. Mivel a lábam egyre rosszabb, már nem tudom titkolni sem, hogy sántítok, ezért azt hiszem, nem vagyok már jó testnevelő tanárnak. Nem fogalmaztam meg, mit szeretnék csinálni, hiszen világosan tudom, hogy az irány megmutatkozik majd. Azt nem mondom, hogy nem várom a jeleket, és az útmutatást. Talán eljutottam oda, hogy bármi legyen az, elfogadom.”* (P83)

#### **4.3.2.5 Passzív negatív érzelmek**

A passzív negatív érzések közül a szomorúság (16) és a csalódás (12) fordul elő leggyakrabban. A szomorúság, vagy fokozata, az elkeseredés és reménytelenség a tanári lét legkínzóbb élményei közé tartoznak. A tanár leginkább akkor éli át, ha rájön, nem tud segíteni. Különösen fájó állapot ez, ha még az okokat sem tudja diagnosztizálni, így elveszítve a tanulás lehetőségét: *„Ami szomorú, hogyha rajtam múlt, foglalom sincs, hogy mit tehettem volna másképp.”* (P33) A segítségadást megakadályozhatja a tanár környezete is, a hiányzó támogatás: *„A félévi osztályozó értekezleten azonban igazgatóm közölte velem, hogy egy „ilyen” gyerekek nem adhatok dicséretet. Hiába próbáltam érvelni ennek nevelési lehetőségével, hiába próbáltam bizonyítani a dicséret ösztönző hatását, én maradtam alul.”* (P44) A problémákkal való egyedül maradás, a túlzottan nagy teher, megoldhatatlanság érzékelése szomorúsághoz vezet.

A csalódás élménye igen gyakran kapcsolódik a kezdő tanári helyzethez. Okozhatja az is, ha a pályakezdő nagyobb kihívásokra vágyik, amit nem kap meg, vagy épp túl nehéz feladatot bíznak rá, melyre még nincs felkészülve. Elgondolkodtató, hogy a leggyakrabban külső okok: az iskola negatív légköre, a kollégák kiégettsége, motivátlansága, merevsége, fásultsága, a neveléssel kapcsolatos elképzelések ütközése, a szülői támogatás hiánya. A belső okok között találjuk a fegyelmezési problémákat, a tanulók visszaélését a tanár bizalmával. A negatív távolság érzéseknél (13) hasonló okokat jeleznek a tanárok: a tanítás mókuseréknek való megélése, idegenség érzés a munkahelyen, melyhez gyakran az oktatási rendszer és a kollégák kritikája társul.

A negatív passzív érzés lehet átmeneti állapot is, egy végül pozitívan alakuló történet mélypontja: *„Amikor az iskolába került, teljesen működésképtelen volt: elbújt, állandóan kiabált, sokszor trágárságokat, társait egyfolytában bántotta, kiverte kezükből a furulyát, a ritmikus rész alatt vagy a gyerekeket rugdosta hátulról, vagy elbújt egy pad alá, megesett, hogy ki akart ugrani az ablakon. Füzetét összefirkálta, földhöz vagdosta, stb.”* A kisgyermekről adott leírás után a történet narrátora kialakult negatív érzelmeit fogalmazza meg, melynek fő oka a segítségadásra való képtelenség: *„... és eljött egy pillanat, amikor azt gondoltam, meg kell tőle válni, mert nem tudok segíteni. Vágytam is erre már, a nyugalomra. Hiszen a kezdetektől járt szakemberhez, a szülőkkel is nap mint nap beszéltem, rengeteget őrlődtem rajta, mindenkitől tanácsot kértem, olyan színdarabot írtam amely az ösbizalom erősítését szolgálja, hogy neki segíthessek stb. stb. és nem történt semmi.”* A negatív érzelmi állapot fontos eleme a megoldásra vonatkozó elképzelések kimerülése. A történet mégis pozitív fordulatot vesz: *„arra irányítottam figyelmemet, hogy segítenem kell neki, mert nem véletlenül került hozzám, akkor egyszer csak úgy éreztem, hogy nem tehetem meg, nem küldhetem el csak azért, hogy nekem könnyebb legyen. Elhatároztam, hogy másként tekintek rá holnaptól, bármit csinál, csak arra fogok gondolni, hogy segítséget kér, így jelzi, mert csak így tudja jelezni.”* (P100) A fordulathoz tehát nem külső esemény, hanem a tanár belső hozzáállásának megváltoztatása vezet. A tanár a válságos helyzetben, a negatív érzelmek súlya alatt *tisztázza* magában, milyen nézetek élnek benne a tanár-diák kapcsolatra vonatkozóan. Ez a nézet, hit vezet oda, hogy képes változtatni. Az elkeseredés helyébe az empátia felerősödése lép: *„És ekkor elindult egy lassú változás: lassan-lassan elkoptak a beüvöltések, egyre kevesebbet panaszkodtak rá társai, néha már rám emelte szemét a reggeli köszöntésnél, olykor-olykor odamerészkedett a ritmikus rész alatt a körhöz stb. [...] jó érzés arra gondolni, hogy nekem is részem lehet abban, hogy egy kisgyerek újra bízni merjen a világban. [...] Számomra ez a siker”* (P100) A hallgatói történetek között van olyan is, amely nem végződik pozitív fordulattal, a kiutat, belső fordulatot nem találó tanár végül megválnak a problémát okozó tanulóól. (P109)

Míg a mintákhoz kapcsolódó negatív passzív érzelmek között a szégyen tűnt fel leggyakrabban, a saját élmények között csak kevés (4) adatot találtam, a büntudatra, megbánásra pedig egy-egy példát azonosítottam, ezek tehát a saját tanári élményvilág kevésbé fontos, vagy kevésbé megjelenített érzelmei.

#### **4.3.2.6 Aktív negatív érzelmek**

Az aktív negatív érzelmek közül leginkább a stressz leírása gyakori, ahol a félelem, az idegesség, ingerültség együttesen jelentkeznek (18). Az okok között megjelennek a tanárra

nehezedő elvárások, a tanulók motivátlansága, a feloldatlan és feldolgozatlan negatív élmények halmozódása. A félelem e formája különösen a kezdő tanári lét velejárója: „*Amikor először álltam ki tanítani a gyakorlóiskolában, remegett kezem, lábam. Soha nem felejttem el azt az érzést. Eszembe jutottak az én kisiskolás éveim. Mit is szerettem volna akkor? Hogyan bánjon, tanítson engem a tanító? Megijedtem a gyerekektől. Kétségek gyötörtek, hogy azt adom-e, amit várnak tőlem.*” (P24) A tempó gyorsasága, az az élmény, hogy túl sok mindenre kell figyelni egyszerre a kezdő tanári stressz egyik okozója: „*Mindenre hasonlított a 36 fős osztály, csak nem a nyugalom szigetére. Meg voltam zavarodva ettől a versenystállótól. Semmire nem volt idő, mindent gyorsan kellett csinálni*” (P35) A kezdő tanár motivátlansága szintén feszültségek forrása: „*A főiskola után – kizárólag racionális okokból – tanítani kezdtem [...] szó szerint idegesített a tanítás. Rettenetesen kimerített, nagyon sokat betegeskedtem és el nem tudtam képzelni, hogy bármikor is visszatérek erre a pályára.*” (P43) A kezdő lét egyik legerősebb stressz forrása a bizonytalanság: „*Sokszor úgy érzem, hogy „ezt bizony nem így kellett volna”, vagy, hogy olyan voltam mint egy „hárpia”, aki állandóan fegyelmezi azokat a szegény örömteli, mozgékony kis gyerekeket. Néha meg azon morfondírozok, hogy lehet, hogy nem tartok elég nagy fegyelmet.*” Ennek a bizonytalanságnak a feloldásában jelentős lehet a külső segítő szerepe. A hallgató így folytatja a történetet: „*Sokat kérdezek az iskolai mentoromtól [...]. Szoros és jó munkakapcsolat alakult ki közöttünk, melynek köszönhetően bármilyen pedagógiai kérdéssel bátran fordulhatok hozzá.*” (P53)

Egy másik hallgató így ír a kezdeti szorongásból és problémákból kivezető folyamatról: „*Bejöttek kollégák hospitálni, egy-egy alkalommal. Utána nagyon pontosan és konkrétan megfogalmazták a problémákat, rávilágítva a folyamatokra, hogy mit éreznek a gyerekek, és hogyan lehet hatékonyan kezelni a helyzetet. Nagyon sok változás történt, és azóta sokkal csendesebb és türelmesebb az osztály. Én is megnyugodtam, a gyerekek is.*” (P58) Érdeemes arra is felfigyelni, hogy a kollégák segítsége arra irányult, hogyan érzékelje, élje át a tanulók érzéseit. A mentorok felkészítése az érzelmi interakciók érzékelésére és ennek segítésére nagy jelentőségű lehet a kezdő tanárok beválása szempontjából. Amennyiben a kezdő tanár nem kap külső segítséget, a megoldások keresgélése nagyon erős stresszrel járhat, különösen szociálisan nehéz helyzetben lévő tanulók esetén: „*Nem nagyon történt érdemleges tanítás, vártam többé-kevésbé türelmesen, hogy majd ők unják meg előbb, hogy állok szemben velük és néha mondok pár szót, aztán várok megint a csendre, alig-alig nyitottuk ki a füzeteket... Sok mindennel próbálkoztam, a többségük nem jött be. Amikor mesélni próbáltam, akkor kiröhögtek [...] Önvizsgálatként esténként az albérletben tömtem magamba számolatlanul az édességet, és olvastam a pszichológiai könyveket, hogy ötleteket merítsek.” (P81)*

A kezdő évek sikertelenségei mellé azonban egyre inkább pozitív élményeik is vegyülnek, amelyek a tanári identitás megerősítéséhez járulnak hozzá: *„Ezekben az években történt, hogy rám sózták az „etika” nevű tantárgyat és az iskolaréme osztályokat. Mit csináljak, hogy legyen értelme vagy egyáltalán: hogy ne torkolljon káoszba az óra? Hogy is van ez a dolog a bevonódással?”* A stressz érzése mellett ebben a történetben megjelenik a saját belső motivációk keresése, a kihívás iránti érdeklődés, a megküzdés és bátorság felébredése, valamint a szociális érzékenységen alapuló empátia: *Pedig nagyon izgalmas kérdéseket lehet körbejárni – a valódi tétje ez volt annak az órának. Pláne a város gettóiból jövő gyerekekkel. [...] megdöbbenett és egyben vonzott ezeknek a gyerekeknek az életismerete, a beszédük, a durva őszinteségük és a humoruk.”* Az érzelmek tudatos formálásával együtt megjelenik a próbálkozás, ezúttal sikerélmény társul hozzá: *„Kezdetleges ötleteim voltak, de nagyrészt működtek.”* A hallgató végül kitér arra is, hogyan segítette a stresszhelyzet, és az azzal való megküzdés szakmai identitása megerősödésében: *„Közben rájöttem, hogy tulajdonképpen jobban szeretek közöttük lenni, mint a „tanulós” osztályokban. A tanulós osztályokhoz gyakran gyomorideggel mentem be, a „nehézfűkhöz” viszont másfajta izgalommal; a szorongásba várakozás is vegyült. A tanulós osztályoknál belekényszerültem egy szerepbe, ami nem az „én” voltam. A nehézfűknél kénytelen voltam az „én”-nel ott lenni, mert másképpen szétszedtek. Remek lehetőség volt, hogy egyre többször bukkanjon fel az „én” és megvessem a lábam benne.” (P68)*

Egy másik kezdő hallgató, hasonló szituációban, motiváció híján nem talál megoldást: *„Ellenkező élmény volt a másik hetedik osztály. Nagyhangú, ambiciózus társaság jó jegyekkel. Én és az Etika munkafüzet. Nekem se tetszik, de NAT, a munkafüzetet megvették a tanulóknak, és ki kell tölteni. Majd a munkafüzet és az ismeretlen tanár néni megmondja nektek, hogy mi a helyes a világban. Teljes káosz minden óra, a hetedikesek irtó jól szórakoznak.” (P63)*

Míg a mintákhoz való viszony leírásában kimutatható volt az utálat és a lenézés, a tanulókhoz való viszonyban ezek az érzések egyáltalán nem játszanak szerepet.

#### **4.3.2.7 Aktív pozitív érzelmek**

A hallgatók által leírt élmények nagyobb része sikertörténet (80%), a sikerélmények leírása vélhetően az identitás megerősítésére, a pozitív szakmai önkép kialakítására szolgál. A tanításhoz kapcsolódóan az öröm a leggyakrabban előforduló pozitív érzés (35). Örömforrás lehet a tanítás megélése, a saját erő, kifejezőképesség megtapasztalása. A segítség sikeressége gyakori forrása az örömmel, valamint a jó kapcsolat a tanulókkal. A tanítói hivatáshoz kapcsolódó felelősségérzet, az osztálytanítóság élménye, a megtalált életfeladat, a saját tanulás



is olyan sikerélmény, mely örömmel tölti el a hallgatókat. Emellett a gyerekekkel való foglalkozást is említik a hallgatók, a közös értést, a tudás, a tantárgy átadásának élményét, a jó módszer megtalálását, a tanulók aktivitását. A tanuló és tanár közötti jó kapcsolat, bizalom kialakulása és megélése, a kihívásokkal való megküzdés, az együtt megélt közös, kreatív tevékenység, a megoldás megtalálása egy tanulóval kapcsolatos nehéz problémára szintén örömmel töltik el a hallgatókat. A tanuló sikerélménye, különösen, ha nehezen küzdötte ki, tanulási motivációjuk megtapasztalása, az osztály áhítatos csöndje, a tanulók iskolához való pozitív viszonya, a negatív viszonyulás megváltozása, a tanulók fejlődése és lelkesedése is örömteli élmények forrása.

A büszkeség (33) számos sikertörténet lényeges eleme, az egészséges önbizalom forrása, mely az identitás megerősítését szolgálja. A büszkeség kiváltója lehet külső esemény, a hallgatók gyakran ábrázolnak egy-egy ünnepet, bemutatót. Szívesen említik személyes szakmai sikereiket, amelyekben különösen az innovációkat emelik ki. Az innováció különösen akkor fontos, ha a hallgató úgy érzi, szakmai kiteljesedése személyes életcéljával harmóniában valósul meg, s amit tesz, az hasznos mások számára is: *„Ezekben az időszakokban éltük-éltem át leginkább azt a teljességet, amit a tanítás-tanulás nyújtani tud. A sikerhez egyéni és közösségi felelősségvállalásra, elmélyült, figyelemmel teli munkára, kreativitásra, empátiára, sok gyakorlásra volt szükség.”* (P60)

A büszkeség belső forrása a pozitív identitásjellemzők megélése, amelyhez a tanulók értékelése társul: *„Most, már minap végzős zeneakadémistaként, [...] felnőtt fejjel is el tudta mondani, hogy mit tartott a pedagógusi hozzáállásom számára legjölésőbb elemének. Azt a szociális figyelmet, amit a hangulatuk és rezdüléseik keltettek bennem, azt a bölcs [...] és békés attitűdöt, amire érzésem szerint csak törekszem, a magam korlátaival küzdve az említett vezérelvek mentén..., nekik mégis nagy tanítás. S ha tudnák, hogy esendően hiú lelkemet ez milyen jó érzéssel tölti el!”* (P65) A tanárt büszkeséggel tölti el tanulói sikere, akár a később, az iskola végeztével elért sikerek is ide tartoznak. Jelentős szerepet játszik a hozzáadott érték, azoknak a tanulóknak a fejlődése, akik nehézségekkel küzdenek. Különösen akkor, ha a környezet egyébként reménytelennek ítélte a helyzetet, és a tanár kitartása, segítése váltotta ki a fejlődést: *„Nagyon fontos, a bizalmat erősítő élmény, amikor valami változik, fejlődik, megtörténik az, amire már régen vártam. Egyik legnagyobb élményem, amikor az elektív mutizmussal diagnosztizált gyerekem, aki első osztályban senkihez nem beszélt, 3. osztályban egyik reggel végre elmondta a bizonyítványversét. Ezért meg kellett dolgozni, ki kellett várni türelemmel, de azt hiszem a legfontosabb, hogy bízni kellett benne. A vers végén megtapsolták.”*

(P67) A büszkeség érzését ritkán nevezik meg a hallgatók, az eredmények hangsúlyozása és a külső megerősítés jelzi.

Az érdeklődés a harmadik leggyakrabban előforduló pozitív aktív érzelem (28). Az érdeklődés megnyilvánulhat a tanulók, mint csoport vagy egyes gyerekek tanulási előmenetele, személyiségük fejlődése iránt. Szakmai problémák is izgatják a hallgatókat: „Folyamatosan elégedetlenkedtem a munkámmal kapcsolatban. Kerestem az okát, hogy miért teljesít sok gyerek a képességeihez mérten gyengén, miért utálnak az iskolában tanulni.” (P47) Az érdeklődés kialakulásához az iskola légköre is hozzájárul: a támogató légkörben könnyebb fenntartani. A sikerélmények táplálják a tanár érdeklődését, amely érdeklődést kelt a tanulóknál is. Fenntartásában szerepet játszanak a kihívások: új osztályok érkezése, új feladatkörök megjelenése.

A vidámsággal (14) kapcsolatban a hallgatók kiemelik feloldó hatását, amely szemben áll a szigorral és fegyelmezettséggel: „Egyik énekórán történt, az első osztályosokkal énekeltünk valami vidám dalt, mozogtunk hozzá, léptünk előre-hátra, ugráltunk, emeltük a karjainkat. Nagyon jó hangulatúra sikerült, elénekeltük még egyszer. A kis elsősök teljesen felszabadultak, először csak egyik lépett fel a székére, onnan a pad tetejére, őt pillanatokon belül követte az összes többi. Harsogott az ének, boldogságtól sugároztak a kis arcok. Mikor próbáltam visszaállítani a rendet, hirtelen kivágódott az ajtó, és az egyik elsős kislány cseppet sem kedves anyukája elkiabálta magát, és addig ordított, míg mindenki a helyére ült. Én csak egy hosszú, jelentőségteljes, lesújtó pillantást kaptam.” (P67) A vidámságot kiválthatják váratlan helyzetek, a humor és a humor értékelése. Van, aki inkább az általa teremtett légkör jellemzőjének, mások személyiségvonásnak tekintik. Élvezetet (12) vált ki a játék, az új területek felfedezése, gyakran említik művészeti vagy szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban.

#### **4.3.2.8 Passzív pozitív érzelmek**

A leggyakrabban előforduló passzív pozitív érzés az elégedettség (29). Az elégedettség jelzi, hogy a történet főszereplője a helyén érzi magát, egyensúlyban van. Az elégedettséget nehéz elválasztani a büszkeségtől; de míg a büszkeség a külső értékeléshez kapcsolódik, a megelégedettség a tanár belső önértékelésére támaszkodik. Elégedettség kapcsolódhat a saját teljesítményhez, egy jól megtartott órához vagy epochához, a tantárgyhoz, a munkahelyi légkörhöz, a saját nézetek beigazolásához, az eltervezettek megvalósításához, a szociális problémamegoldáshoz. Az elégedettség bázisa a tanár jó közérzetének. Az identitás formálásában mint észrevétlen, de nélkülözhetetlen alap jelenik meg.

A szeretet érzése (28) a második leggyakrabban említett pozitív passzív érzés. A gyermek iránti szeretet mellett megjelenik a korosztály, illetve gyermekcsoport szeretete is. A szeretet érzése alapvető jelentőségű a tanár jólléte szempontjából: *„Szeretem a jelenlegi munkámat, érdekes. Korareggel indulok, másfél órát utazom. Egy kiegészítő iskolában dolgozom, hátrányos helyzetűekkel, értelmi fogyatékosokkal. Úgy érzem magam, mint aki hazaérkezett.”* (P31) A szeretet önmagában megelégedettséget vált ki, nem szükséges hozzá a szakma külső értékeltsége. A szeretet a tanulók iránt a tanár-diák között felépülő bizalom alapja: *„... érzik, hogy szeretem őket, fontosak nekem, így a bizalmukba fogadnak, s alkalmanként iskolán kívüli problémáikban is tudok segíteni.”* (P33) A szeretetet egyes hallgatók mint szakmai tulajdonságot mutatják be: *Ami meglátásom szerint erősségemnek tekinthető, hogy a mások által nehezen elfogadható gyerekeket is igazán szívből tudom szeretni és elfogadom őket.* (P40)

A szeretet leglényegesebb vonása az egyik hallgató szerint éppen az érzés minőség megteremtésében áll, emellett a tanár tudatos belső munkáját igényli. Fontos vonása az önzetlenség: *„Szeresd őket! Úgy, ahogy vannak! – szólt a jó tanács. De hogyan? Ugyan hogyan szeressem őket, ha bántanak, megsértenek a szavaikkal, a tetteikkel?! Nagyon nehéznek tűnt a feladat, talán azért, mert ezt a tanácsot sokáig nem értettem. [...] Akármeddig töröm rajta a fejem, nem jutok előbbre! Így elengedtem görcsös ragaszkodásomat a gondolkodáshoz, s jött is azon nyomban a felismerés: ezt nem is érteni, hanem érezni kell! Ez a szív dolga, nem a fejé... Azóta igyekszem nyitott szívvel fogadni a nehéz helyzeteket, szeretettel fordulni az átlagostól eltérő gyerekek felé és úgy tapasztalom, a jutalom nem marad el.”* (P57)

A szeretet tehát lehet kiküzdött állapot, tudatos és kitartó munka eredménye. Az érzés megteremtése mellett *kimutatása* is fontos, amelynek eszköze a figyelem. Különösen a hátrányos helyzetű, szociális vagy tanulási nehézségekkel küzdő tanulók esetében: *„A szeretetet, kötődést, bizalmat hosszan nélkülöző kis tanítványaim arra tanítottak, hogy ha nem érzik magukat szeretve figyelmem által, bármire képesek, hogy azt kiharcolhassák. Kerestem a módját, hogyan biztosíthatom számukra azt az alapvető szükségletet, hogy szeretni valónak és szeretve érezhessék magukat.”* (P46)

A szeretetteljes kapcsolat kiépítése folyamat, alapja a gyermek problémájának megismerése, a gyermek reakcióinak állandó monitorozása, a bizalom építése. A szeretettség érzésének a tanulót motiváló, teljesítményt fokozó hatást is tulajdonítanak egyes hallgatók. Egészen sajátos módja is lehet: *„Úgy október közepe táján, amikor az első osztályban a betűtanításra került a sor, vettem észre, hogy az új betűk tanulásánál R. mindig kikéredzkedik hasfájásra, bágyadságra hivatkozva.*

Az osztályterem végébe felállítottam egy kis sátrat, belül kibéleltem báránybőrrel [...]  
 A következő alkalommal, mikor R. megint kikéredzkedett, azt mondtam neki, hogy nem engedem ki, hanem menjem abba a kuckóba, pihenjen, s mikor jobban érzi magát, akkor üljön vissza a helyére. Így is történt. Egy idő múlva kérnie sem kellett, ha úgy érezte, hogy fáj valamije, vagy tán megerőltető neki a feladat, akkor elvonult. [...].Egy idő után észrevettem, hogy az „elvonulások” rövidebbek lettek és azt is, hogy R. olyankor is figyel a tananyagra miközben a kuckóban van. Végül tavasszal lebontottam a sátrat, okafogyottá vált otléte. R. sikeresen elvégezte az első osztályt.” (P50)

A tanulóval vagy osztállyal kiépített szeretetkapcsolat forrása lehet a tanár személyes fejlődésnek is. A bizalom teli légkörben a tanulók bátrabban adnak visszajelzést, ami segíti önismereti útját: „Tőlük tudom, mennyi erőt kaphat a tanár gyerekektől, ha ereje fogy, hogy általuk miként rajzolódhat ki az út, ha nem látja, merre tovább, hogy saját gyengeségei hogyan köszönhetnek vissza a fejlődésért a gyerekek által tartott nem-sértő, humoros, őszinte és szeretetteljes tükörben.” (P74)

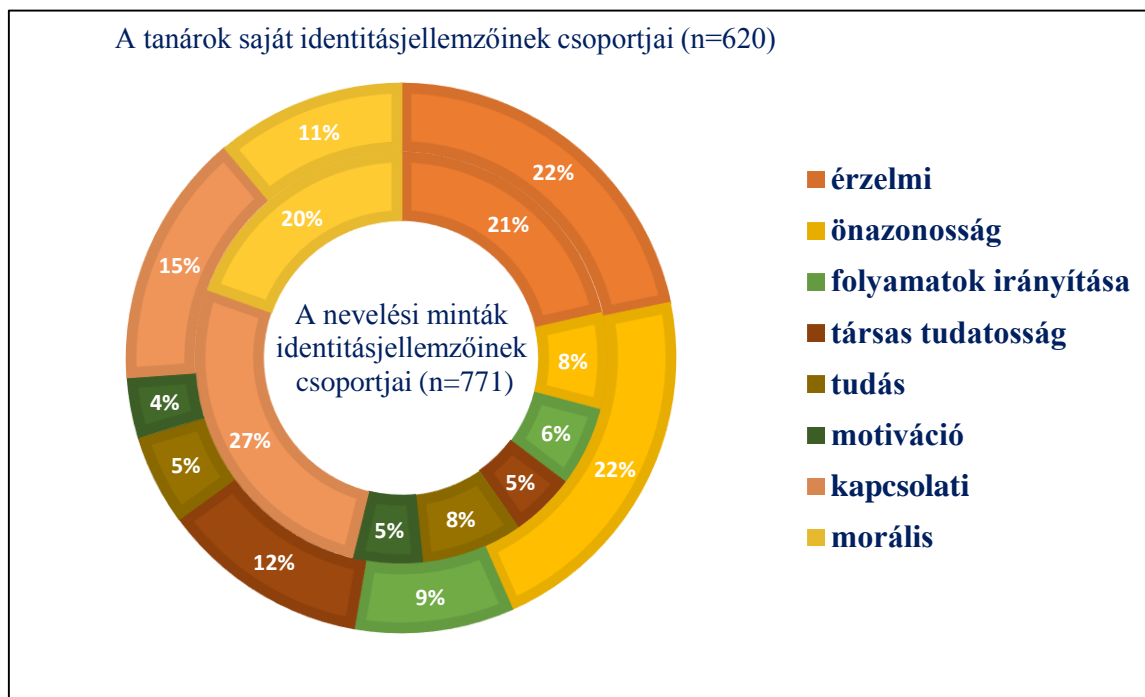
Egyes esetekben a tanár családi szerepeket vesz át, amikor erős, szeretetteljes kapcsolatot épít ki a tanítványaival. Ezt a problémakört csak jelzem, mert szerteágazó és meghaladja a disszertáció kereteit. A hallgatók írásai azonban jelzik, hogy a tanárok számos alapvető érzelmi szerepet kénytelenek átvenni a szülőktől, és vesznek át segítőszándékból. Arra is van adat, hogy a túl erős szeretetkapcsolat akadályozhatja a tanárt további kapcsolatok kiépítésében: „Életem végéig elkísér egy csoportom emléke [...] Olyan közel kerültünk egymáshoz, hogy mikor két év múlva saját osztályt kaptam (nem volt más választásom), nem volt számukra elég hely a szívemben. S ezt érezte az osztályom. Soha nem is tudtak egészen elfogadni, minden erőfeszitésem ellenére távol maradtunk egymástól. Hibáztam: nem tudtam elengedni az előző csoportot, s nem szívvel fordultam a rám bízottak felé.” (P108) Az itt jelzett problémakörök már a tanár érzelmi munkájának kérdéséhez vezetnek, melynek tárgyalását a 4.4 fejezetben folytatom.

A pozitív passzív érzelmek között feltűnik még a megkönnyebbülés (5) és az együttérzés (6). A közelség érzését (18) váltják ki megélt szép pillanatok, távolabbinak érzett, már feldolgozott emlékek.

### **4.3.3 Az önkép identitásjellemzői**

A saját identitásjellemzőket a nevelési minták identitásjellemzőivel összevetve mutatom be. A 29. ábra belső körén a minták identitásjellemzőit (az alapadatokat ld. 18. táblázat és 24. ábra), míg a külső körön a tanárok saját identitásjellemzőit ábrázoltam (alapadatokat ld. a. 22.

táblázatban). Az érzelmi jellemzők továbbra is a legfontosabb csoportnak mutatkoznak, és hasonló súllyal jelenik meg az önazonosság csoport. Ezen a téren látható a legnagyobb változás, ami érthető, hiszen a tanár önmaga önazonosságát sokkal erőteljesebben érzékeli, mint a mintákét. Míg a kapcsolati jellemzők súlya csökkent, jelentősebb növekedést tapasztalunk a társas jellemzők csoportjában. A motiváció és tudás képességei továbbra is a legalacsonyabb arányú csoportot képezik. A folyamatok irányítása és a morális jellemzők csoportja nem változott.



29. ábra A nevelési minták identitásjellemező csoportjainak és a saját identitásjellemezők csoportjainak összehasonlítása

A tanárkép és önkép nem fedi, hanem dinamikusán áthatja egymást, határaik nem ugyanott húzódnak. Az önkép belső nézőpontjában fontosabb szerepet kap az önazonosság, az érzelmek, a társas és a folyamatirányítási jellemzők, míg a tudás, motiváció, kapcsolati jellemzők iránt a tanulói nézőpontból fogékonyabbak.

Az egyes csoportok összetétele is változott, azaz vannak olyan identitásjellemezők, melyeket tanulói perspektívából nem érzékelték a hallgatók, míg a tanáriból igen. Ezek felsorolását az 22. táblázat tartalmazza. A táblázatban keretezéssel kiemeltem azokat a jellemzőket, melyeket csak önmaguknál említene a tanárok

22. táblázat A tanárok által önmaguknak tulajdonított identitásjellemzők csoportjai

Erősségek	Gyengeségek
<b>Érzelmi jellemzők (135)</b>	
lelkesezés (21) türelem (20) <b>empátia</b> (19) humor (16) <b>érzelmek uralása</b> (5) kedvesség (4) érzékenység (2)	<b>érzelmek uralása</b> (20) türelem (14) érzékenység (8) humor (4) kedvesség (2)
<b>Kapcsolati jellemzők (93)</b>	
figyelem törődés (20) kapcsolati tudatosság (19) elfogadás (15) segítség (13) érzelmi biztonság (6) beszélgetés (1)	elfogadás (8) kapcsolati tudatosság (6) figyelem törődés (4) önállóság tisztelete (1)
<b>Morális jellemzők (69)</b>	
rend következetesség (25) lelkiismeretesség (14) <b>kitartás</b> (5) szigor (3) szerénység (2)	rend következetlenség (14) szigor (4) igazságtalanság (1) lelkiismeretesség (1)
<b>Szakmaiság, tudás (33)</b>	
szakmai felkészültség (8) <b>művészi képességek</b> (5) sokoldalúság (5)	kognitív (6) <b>művészi képességek</b> (5) felkészültség hiánya (3) sokoldalúság (1)
<b>Önazonosság (134)</b>	
<b>fejlődés</b> (28) egyensúly (8) őszinteség (8) hitelesség (7) <b>tudatosság</b> (7) <b>optimizmus</b> (5) <b>önazonosság</b> (9) a szakmai iránti szeretet (6) <b>intuitívitás</b> (1)	önbizalom (17) <b>túlterhelés</b> (15) <b>bizonytalanság</b> (14) <b>tudatosság</b> (4) <b>fejlődés</b> (2) egyensúly (2) szakma iránti szeretet (1)
<b>Folyamatok irányítása (58)</b>	
kreativitás (6) innovatív (5) hatékony időkezelés (5) bátorság megküzdés (3) tapasztaltság (2) <b>vezetés</b> (2) gyakorlatiasság (1) munkabírás (1)	hatékony időkezelés (11) távolságtartás (9) halogatás (7) tapasztalat (2) <b>vezetés</b> (2) bátorság megküzdés (2)
<b>Motiváció (22)</b>	
motiváció (21)	motiváció (1)
<b>Társas tudatosság (76)</b>	
<b>problémamegoldás</b> (18) <b>rugalmasság</b> (18) barátságos légkör kialakítása (5) közösségteremtés (9) szociális érzékenység (8) fejlődési zóna figyelembe vétele (2)	fejlődési zóna megítélése (7) <b>problémamegoldás</b> (4) <b>rugalmasság</b> (4) közösségteremtés (1)

Csak az önképben megjelenő jellemzők tehát (1) az érzelmek terén: *empátia, érzelmek uralása*. (2) A morális jellemzők terén: *kitartás*. (3) Tudás terén: *művészeti képességek*<sup>36</sup>. (4) A legtöbbet az önazonosság területén találjuk: *fejlődés, tudatosság, optimizmus, önazonosság*<sup>37</sup>,

<sup>36</sup> A művészeti képességek megjelenése a tudás terén összefügghet a Waldorf-képzés tananyagával, és az osztálytanító szereppel. A képzés tananyagában számos művészeti óra - festés, dráma, euritmia, zene - szerepel. (V.ö. 6. melléklet: a tanúsítvány bellapja, a képzés témaköreinek felsorolása). Az osztálytanító szerep pedig sokféle művészeti képességet igényel (V.ö. A Magyar Waldorf Iskolák Kerettanterve, 2013).

<sup>37</sup> Az önazonosság a hallgatók által *expressis verbis* is megnevezett jellemző.

*intuitivitás*, a gyengeségek között a *túlterhelés*, *tudatosság*, *fejlődés*, *bizonytalanság* szerepel. (5) A folyamatok irányításánál a *vezetői képesség* kerül be. (6) A társas tudatosság terén pedig a *problémamegoldás* és a *rugalmasság*. Mintha ezek a jellemzők képeznék a szakmai önkép tulajdonképpeni magját, és egyben rejtenék a változás, alakulás, fejlődés lehetőségét. Az adatok elemzésére részletesen visszatérek az érzelmi munka fejezetben.

Vizsgáltam az identitásjellemzők sorrendjét is, függetlenül csoportbesorolásuktól: a tanárok önmaguknak tulajdonított pozitív jellemzőit (erősségeit), negatív jellemzőit (gyengeségeit), a minták pozitív és negatív jellemzőit, valamint ezek együttesét (23. táblázat). Az eredmény megerősíti, hogy a szakmai önkép és tanárkép nem fedi egymást, az, amit a tanár belülről átél, nem egyezik meg azzal, amit a tanárszerepben lévő mintától elvár, vagy értékesnek gondol. Míg *tanárként a fejlődés, a rend, a motiváció, a lelkesedés, a tanulóra irányuló figyelem* meghatározó, addig *tanulói perspektívából előtérbe kerül a tanár kedvessége, szakmai felkészültsége, motivációja, szigora és humora*. Míg saját gyengeségeinél *elsősorban az érzelmek uralását, a túlterheltséget, a rend fenntartásának és a türelemnek a hiányát* érzik, addig *tanáraikban az igazságosság, a figyelem, a szigor, a szakmai felkészültség és az érzékeny kommunikáció* meglétét hiányolják leginkább.

23. táblázat Pozitív és negatív identitás jellemzők (erősségek, gyengeségek) gyakorisági sorrendje a tanárképben, az önképben, illetve az összes adatot együttesen tekintve

	<b>Önkép erősségei</b>	<b>Önkép gyengeségei</b>	<b>Tanárkép erősségei</b>	<b>Tanárkép gyengeségei</b>	<b>Összesítve</b>
1.	fejlődés	érmek uralása	kedvesség	igazságosság	figyelem
2.	rend	túlterheltség	szakmai felkészültség	figyelem	rend
3.	motiváció	rend	kapcsolati tudatosság	szigor	kapcsolati tudatosság
4.	lelkesedés	türelem	motiváció	szakmai felkészültség	motiváció
5.	figyelem	bizonytalanság	szigor	érzékenység	tudás
6.	türelem	időkezelés	humor	érzelmi biztonság	kedvesség
7.	kapcsolati tudatosság	érzékenység	rend	őszinteség	humor
8.	empátia	elfogadás	figyelem	rend	türelem
9.	probléma-megoldás	kapcsolati tudatosság	segítés	türelem	szigor
10.	rugalmasság	fejlődési zóna	szakma szeretete	lelkesedés	igazságosság

A 27. és 28. ábrák és a 26. és 23. táblázatok elemzése alapján a tanári identitás *nem* logikusan szerveződő konstrukció, a tanárban élő tanárkép és szakmai önkép nem fedi egymást, bár hasonló elemekből építkezik. A tanulói és tanári perspektíva, valamint az erősségek és gyengeségek más és más oldalát mutatják meg az identitás értékrendszerének. Az identitásról

készült pillanatfelvételen egyszerre van jelen a tanárkép és az önkép eltérő perspektívája, a maga összetett módján. Az *ars poetica* írása során a hallgatók felszínre hozzák, tudatosan átvilágítják ezeket a konstrukciókat, a napi tanítási rutin működése közben azonban nem feltételezhetjük ezt a fajta tudatosságot. Az *ars poeticák* megírásának jelentőségét a tanár tanulása szempontjából éppen ez adja: az átvilágítás az identitás megerősítéséhez vezet, a tanár tisztázza magában azokat az értékes identitásjellemzőket, melyek munkája gyakorlása során benne élnek. A tisztázásnak ez a foka azonban nem logikus: a hallgatók a minták tanárképét nem kötik össze *tudatosan* saját tapasztalataikkal. A tanárnak ez a fajta gyakorlati tudása tehát sokkal inkább narratív, mint paradigmikus koherenciával rendelkezik. Az összefüggés nem logikai, hanem időbeli, személyes és kontextusfüggő. Az emlékezés más-más rétegében él. A tanulói perspektívából megalkotott tanárkép egy régebbi réteghez tartozik, a szakmai énkép, amely a jelen szintjén formálódik, erősebb mozgásban van. Azonban a tanárkép sem halott tudás vagy emlék csupán, ahogy a tanár fejlődik, máshogy tekint a mintákra is. A tanárkép talán leginkább a növény gyökérzetéhez hasonlítható, mely nem látszik ugyan, de folyamatosan táplálja, tartja a jelen folyamatait.

A szakmai identitásjellemzők a tanár tacit és személyes tudásához (Polányi, 1994) tartoznak. Az *ars poetica* megírásának épp az a jelentősége, hogy ezt a tacit tudást explicitté teszi, kiemeli a hallgatólagosság köréből, ahonnan a szerző ráláthat identitására. A feladat szempontrendszere kapaszkodókat kínál a hallgatóknak, de tőlük függ, milyen módon élnek ezzel a lehetőséggel. A különböző szempontok mentén felszínre hozott, explicitté tett tudás csak részben válik strukturálttá.

Összefoglalva tehát a tanári szakmai identitás nem paradigmaticusan, hanem narratíván koherens struktúra. Korthagen (2004) szerint a tanárszemélyiség rétegei hatással vannak egymásra, a magasabb szint visszahat az alacsonyabbra, az identitás szintje például a nézetek szintjére. Ez részben magyarázatot adhat a pedagógusok nézeteiben a kognitív koherencia terén megmutatkozó hiányára is (Kálmán, 2013). Ez a feltételezés további kutatásokat igényelne.

#### 4.4 A tanár érzelmi munkája

Az eredmények bemutatásának utolsó fejezetében a tanár saját érzelmei, érzelmi jellemzői és egyéb identitásjellemző-csoportok közötti összefüggéseket keresem és értelmezem az érzelmi munka kontextusában. Hargreaves (1998) állítása szerint a tanári lét elválaszthatatlan része, velejárója az érzelmekkel végzett munka. Schutz és Lee (2014) az érzelmi munkát a tanári identitás meghatározó elemének tekinti. Érzelmi munka alatt a tanár azon erőfeszítéseit értem,



melyet a saját és a tanulók érzelmeinek szabályozása érdekében tesz, hogy ezáltal hatékonyabbá tegye a tanítás-tanulás folyamatát. Szabályozás alatt a negatív érzelmek uralása mellett azt is értem, ha a tanár tudatosan utat enged egy érzelmi folyamatnak, vagy felkelti azt. A saját érzelmeivel való munka mellett ide értem a tanulók érzelmeivel való bánást is.

Hargreaves (1998) szerint a tanár érzelmkezelése szorosan összefügg azokkal a morális célokkal, amelyeket maga elé tűz. Ezt a megfogalmazást kutatásom szempontjából úgy interpretálom, hogy a tanár önmagának tulajdonított identitásjellemzői, melyek kifejezik értékrendjét<sup>38</sup>, játszanak központi szerepet az érzelmkezelésben. Az érzelmi munka szempontjából tehát azt fogom vizsgálni, hogy az érzelmi jellemzők alapján hogyan kezeli a tanár érzelmeit, továbbá az érzelmi jellemzők hogyan kapcsolódnak a többi identitásjellemző-csoporthoz a tanár munkájában. A fejezet végén kitérek arra is, hogy belülről fakad-e az érzelmi munka igénye, vagy külső tényezők is befolyásolják, továbbá hogy tanulható-e.

#### **4.4.1 Az érzelmi jellemzők szerepe a tanár érzelmi munkájában**

##### **4.4.1.1 Érzelmek uralása**

Az érzelmek uralása a tanárok számára a legtöbb problémát jelentő érzelmi jellemző. Nem szerepel a tanárkép jellemzői között, viszont a szakmai énképben meghatározó tulajdonság, és a gyengeségek között ezt említik leggyakrabban a hallgatók (ld. 22. és 23. táblázat). Egyértelműen tanulható képességnek tartják, amelyet a tanár tapasztalatai során alakít ki: „*Egyre kevesebb alkalommal fordul elő, de olykor felcsattanok, hirtelen haragom pillanatok alatt elszáll, de maga után hagyja a fagyos levegőt, amit nehéz felmelegíteni.*” (P23). Az öröm bánat közötti egyensúly megtalálása, az érzelmi hullámvás csökkentése, vagy az érzelgősség leküzdése is ide tartozik. A szangvinikus temperamentumot, mint az érzelmi hullámvásra való hajlamot említik, az elkeseredés, az önhibáztatást viszont a melankolikus temperamentummal hozzák összefüggésbe. A kolerikus temperamentumot mint az indulatosság forrását is említik, általában a saját temperamentummal való megküzdést az érzelmek uralásához többen kapcsolják. Ez arra is felhívja a figyelmet, hogy a tantervbe épített, érzelmekre vonatkozó tudást a hallgatók magukévá tették, gyakorlatukban is kezdik értelmezni, amit a szó gyakori használata is alátámaszt (v.ö. 11. táblázat).

A negatív érzelmek közül a harag, a félelem, pánik uralása is problémát jelent, ahogy a túlzott, kontrollálatlan vidámság is. A harag uralásában a hallgatók szerint segíthet, ha a negatív viselkedést a tanár üzenetnek fogja fel, ami az empátia felé tereli a tanár érzéseit. Nehezíti a

<sup>38</sup> v.ö. a 2.4.4 fejezet, tanárkép, szakmai önkép és identitásjellemzők meghatározása

fáradtság, vagy ha valamilyen külső körülmény miatt stressz alakul ki a tanárban, amit nem tud elválasztani a tanulási helyzettől. Ez különösen kezdő tanároknak nehéz. Az önbizalomhiányt is összefüggésbe hozzák az önuralom elvesztésével, aminek megteremtése szintén feladat több kezdő tanár számára. Kezelésében fontos szerepet játszik a gyakorlat: *„Azelőtt, hogy kisfiam megszületett, sokszor éltem át, hogy hosszasan türelmes vagyok, aztán, ha nem tudom keresztülvinni az akaratomat, gyomron ragad az indulat, és előtör belőlem, mint a gátszakadás. Ilyenkor kiabáltam. Ma már ezeknek az indulatoknak, benső agresszióknak a kezelésében sokat ügyesedtem, részben az együttműködő kommunikáció, részben az elmélyültebb gyermekismeret révén.*” (P46) A belső nyugalom megteremtését egyes hallgatók összefüggésbe hozzák az önazonosság kialakulásával, amely a hatékony érzelemkezelés alapját képezi. Ezt a vélekedést alátámasztja Goroshit és Han (2010) kutatása.<sup>39</sup>

#### 4.4.1.2 *Érzelmek érzékelése*

A hallgatók önjellemzésük során *nem említik* erősségeik és gyengeségeik között az érzelmek érzékelését, de a pályatörténetek elemzése során világossá vált, hogy nagyon intenzíven – és valószínűleg kevésbé tudatosan – dolgoznak ezzel az érzelmi képességgel. A történetekben 91 pozitív, 40 negatív és 7 ambivalens tanulói érzelem jelzését azonosítottam. Ez arra utal, hogy ismét csak tacit tudásról van szó, ami a gyakorlatban érvényesül. Az adatok a legkülönbébb csatornákat jelzik. Gyakran említik a szemkontaktust illetve a tanulók arckifejezését: *„A csúcspont ismét az olimpián volt a magasugrásnál. Meglepően magasat tudott átugrani, s ahogy földet ért, azt földöntúli, boldog arcot sosem fogom elfelejteni, mintha énjének egy részét akkor kapta volna meg. Édesanyjával, és felkészítő tanárával láttuk az arckifejezését, s azóta is ezt az eseményt csodaként emlegetjük.*” (P38) Az egyik hallgató értelmi fogyatékos tanítványai esetében az oda-vissza folyó metakommunikáció finomabb csatornáit írja le: *”Élvezem, ahogy belépek közéjük, és a maguk esetlen, korlátozott módján kifejezik örömeiket. A szavak szintje alatt élnek, sem fájdalomukat, sem örömeiket nem tudják artikulálni. Mennyit tanultam tőlük, hányszor szégyenülök meg. Úgy kell velük bánni, mintha egyenlők lennének. Mégpedig minden tekintetben, beleértve a hanghordozás, a magatartás legapróbb részleteit is. Egyetlen mozzanat elegendő ahhoz, hogy visszataszítsam őket eredendő állapotukba, és a köztünk lévő egyensúly felboruljon.*” (P31) A tanár folyamatosan monitorozza tanulói érzelmi viselkedését, gesztusait, mimikáját és azok minőségét. Az osztálytanító és a tanítványok közötti mindennapos reggeli kézfogás szokását többen említik, mint a tanuló érzelmi állapotáról alkotott információ forrását. Az osztály hangulatának érzékelése szintén számos hallgató leírásában előfordul és a

<sup>39</sup> v.ö. 4.4.1.7 Empátia fejezet végén az empátia, önhatékonyság és érzelmi önhatékonyság összefüggéséről

változások érzékelését is magában foglalja. Megjelenik az a felfogás, hogy az empátiával párosuló érzékelés negatív viselkedés mögött meghúzódó fájdalom, bánat érzékelésére is képessé teszi a tanárt. A pályakezdő számára az érzelmekre való figyelés mellett azok értelmezése is problémát jelent; az érzelmi érzékelés tanulásában egy tapasztaltabb tanár segítő-megfigyelő jelenléte, valamint a tapasztalatok irányított feldolgozása nagy segítséget jelenthet. Az egyik hallgató jelzi, hogy a tanulók érzelmeire csak akkor lett képes figyelni, amikor a tanítási helyzetet már megszokta, amikor elkezdte biztonságban érezni magát a tanárszerepben.

#### **4.4.1.3 Érzelmek kifejezése**

Az érzelmek kifejezésében a hallgatók a finomság, érzékenység és a kedvesség értékeit nevezik meg identitásjellemezőik között; a pályatörténetek elemzésével ez a kép tovább árnyalódott. A kommunikáció finomságának alapja, ha az osztály és a tanár között összhang és felépített szokásrend alakult ki: *„Reggel például elég egész halkán dúdolnom a beszélgető körbe hívogató dalt, a gyerekek rakják is el dolgaikat, veszik a párnát, és jönnek a körbe. Fontosnak tartom ezeket az apró rituálékat, melyek első osztályban pár hét alatt szokássá érlelődtek.”* (P23) Emellett a kifejezés tudatossága is fontos, amelyet a gyakorlattal tud kiérlelni a nevelő: *„Nagyjából tudom, mikor kell erőteljesen szólni, mikor fontos kiabálni, és mikor elég egy sóhaj.”* (P29) Több hallgató ennek a képességnek a hiányát érzékeli önmagán, amelyet a kommunikáció erőszakosságának élnék meg és szeretnének leküzdeni. Az érzékenység, finomság hátrány is lehet, például, ha valaki nem tud megfelelő erővel beszélni: *„Halkan beszélek, és hátul nem mindig hallatszik: ez például éneklés és a ritmikus részek közben nem, alsóbb osztályokban az órák második felére jellemző, de igyekszem figyelni a csillogó szempárokat, és amikor hátul nem csillognak, mert nem hallanak, vagy mert nem is néznek rám, esetleg egymáshoz beszélnek, akkor tudom, hogy reagálnom, változtatnom kell.”* (P82) Az érzelmi kommunikáció tehát oda-vissza folyik a tanár-diák között. A kedvesség leginkább a szeretet érzésével, annak kifejezésével függ össze: *„Jellemző rám a kedvesség, ami szerintem a szeretetnek egy finom formája.”* (P42)

#### **4.4.1.4 Humor**

Az érzelmi jellemzők közül a humor a vidámság, az öröm és az élvezet érzéseivel áll kapcsolatban. A humor a nehézségeken való átlépésben, a kudarcok és negatív érzelmek feldolgozásában játszik szerepet, emellett egy olyan közös nyelvnek tartják a tanárok, amelyen minden gyermek ért. *És amikor már semmi sem sikerül, akkor humorral kell feloldani a helyzetet, mert azt mindenki érti.”* (P50) Az érzelmi munka lényege itt, hogy a feszült helyzetben a tanár uralkodik érzelmein és a megoldást a feszültség feloldásával éri el. Lehet a

fegyelmezés eszköze is, ebben az esetben segít konfliktus nélkül megoldani a helyzetet. A humor megteremtésében nagy szerepet játszik a rugalmasság, spontaneitás. Hiánya kudarcélményekhez vezet: *„Azokat a szituációkat tartom legnagyobb pedagógiai kudarcomnak, melyeket túl kevés szeretettel, vagy humor nélkül próbáltam megoldani, és persze nem sikerült.”* (P51) A humor szemlélet is lehet, az önirónia, a derű fontos eleme; a pozitív világszemlélet, optimizmus elősegíti. A humor érdeklődést kelt a tanulóknál. Az óra jó légkörének, s egyben alkotó hangulatának megteremtésére is alkalmas, támogatja a tudásátadást.

#### **4.4.1.5 Lelkesedés**

Frenzel (2014) szerint a lelkesedést sokan a tanári hatékonyság és motiváció kulcsfeltételének tekintik. A hallgatók egyrészt a tantárgy iránti szeretetnek, másrészt cselekvő, tevékeny, aktív minőségnek írják le, ami megfelel a szakirodalmi értelmezéseknek. A tanítás módjára, stílusára is vonatkozhat: olyan lendület, tűz, ami áthatja a beszéd minőségét. Az érzelmek közül az élvezetet és az örömet kapcsolják hozzá: az egyik hallgató az öröm kisugárzásának nevezi. (P92) A lelkesedés forrása lehet a tantárgy, a kihívást jelentő feladat, vagy a tanulók maguk: *„Mindig új és új erőre kapok, ha gyerekek elé állhatok, megtöltenek energiával, még a kamaszok is.”* (P23) Motiváló hatást tulajdonítanak neki: *„Lelkesedésem, amellyel tudok örülni az apró eredményeknek, amivel meglátom az élet kis csodáit, és örülni tudok nekik, úgy tapasztalom, kibontják a gyermekek érdeklődését, csodálatát a világ iránt.”* (P46) A lelkesedés ragályos, a sikerélmény pedig táplálja. A túlzott lelkesedés veszélye lehet a saját határok nem érzékelése, a túlvállalás. A lelkesedés a kezdő tanárok történeteiben gyakran fordul elő. A lelkesedés lehet spontán, de szándékos felkeltése újból és újból a tanár számára érzelmi munkát jelentő feladat, melynek a motiváció fenntartásában tulajdonítanak jelentőséget.

#### **4.4.1.6 Türelem**

A türelem képességét higgadtságnak, nyugalomnak, a belső egyensúly állapotának írják le a hallgatók. Gyakran fordul elő a figyelemmel, beleérző képességgel és a kitartással vagy következetességgel együtt. A tanárok az egyik leghatékonyabb eszköznek tartják: *„A munkám során számtalan olyan szituációt megéltem már, amikor bebizonyosodott, hogy a leghatékonyabb nevelési eszköz a türelem és a következetesség.”* (P41) A türelem alapja az érzelmek uralásának rutinja. A türelem kialakításának küzdelméről számos tanár beszámol. A türelmes viselkedés része a gyermekben zajló folyamat figyelése és segítése, a megfelelő pillanat kivárása, akár rövidebb, akár hosszabb távú folyamatról van szó. Megtanulásában a mentor sokat segíthet. A türelem megnyilvánulása a válságos helyzetben a nyugodt cselekvés,

valamint tanítás közben a magyarázat újabb és újabb megadása egy kérdésre. Hatására nyugalom alakul ki a tanulóban is, a tanár felé pedig tiszteletet ébreszt.

A türelemmel kapcsolatos érzelmi munka egy formája lehet a negatív érzelmek verbális megformálása, szabadon engedésük helyett. A türelemnek is van határa: *„Egyes helyzetekre visszagondolva úgy látom, néha jobb lett volna bizonyos viselkedésformákkal kevésbé toleránsnak lenni, mert az hosszabb távon jobb nevelési hatású lett volna.”* (P66)

Az időkezelés hatékonyságára lehet leginkább káros hatással a túlzott türelem. Türelem alatt tehát nem a cselekvésképtelenséget értik, hanem a tudatosan és érzésben is uralt nyugalmat. A türelem elvesztéséről számos adat van, az érzelmek kezelésének egyik legérzékenyebb pontja. A türelmetlenség megnyilvánulhat a tanár önmagával szembeni túlzott elvárásaiban és a tanítványokkal szemben is. Az egyik hallgató így fogalmazza meg a türelem tanulásához vezető utat: *„Türelem. Azt a hitet erősíteni, hogy mindennek oka van, ami történik és elfogadni türelemmel és alázattal, hogy nem láthatom mindennek az okát, csak a következményét.”* (P35) A türelem tanulása a figyelem képességével is összefügg: *„Gyengém elsősorban a figyelem és ez a fajta koncentráció, hogy türelemmel kivárjam, amíg „megteremtődik” egy kör körülöttünk, és ne szóljak közbe, magam szüntetve meg azt.”* (P65) A türelmet akadályozza a fáradtság, a negatív minták vagy az alkati impulzivitás. A türelem adottság is: a flegmatikus temperamentummal összefüggésbe hozzák. A türelmetlenséget viszont összefüggésbe hozzák a túlzott szabálykövetéssel, vagy a túlszabályozással.

#### **4.4.1.7 Empátia**

Az empátia kutatásom eredménye szerint az önképben megjelenő, tanárképből viszont hiányzó jellemző. A tanárok magas arányban tartják magukat empatikusnak, a 8. leggyakrabban említett erősség, ugyanakkor senki nem jelzi az empátia hiányát önmagánál (ld. 22. és 23. táblázat). A legtöbb identitásjellemzőnél ez nem így van, általában előfordulnak az erősségek és a gyengeségek csoportjában is. Ez utalhat arra, hogy a tanárok empátia képessége erős megkülönböztető jellemző: azaz valaki vagy empatikus, vagy nem. Alátámasztja ezt Cooper (2004) kvalitatív kutatása, mely szerint a tanárok is megkülönböztetik az empatikus és nem empatikus csoportot az iskolai közösségben. Goroshit és Han (2010) szerint az empátia képesség a pozitív osztálytermi légkör megteremtését támogatja, és összefüggésben áll az önhatékonysággal. Kutatásukban magas korrelációt mértek az érzelmi önhatékonyság, az önhatékonyság és az empátia mutatók között, és a tanári tapasztaltság is gyengén korrelált mindhárom tényezővel. Az empátia tehát növekedhet a tapasztalattal, és különösen fontosnak

tűnik a hatékony tanári érzelmi munkában. Mindezt alátámasztja Mesterházy és Vámos (2016) kutatása is.

Empátia alatt a hallgatók gyakran a gyermekekhez való érzelmi közelséget értik, amely táplálkozhat a saját gyermekkorukra való emlékezésből, mások intuitív alkatuknak tulajdonítják. Kognitív megértés, affektív átérzés, és cselekvési késztetés együttes hatása jellemzi: *„Megértő vagyok, és a másik ember helyzetébe nagyon beleérző, empatikus. Amikor valaki panaszkodik nekem, több síkon érzek, egyrészt átérzem, amit érez, amit mond, és együtt érzek vele, másrészt látom a helyzetet és őt kívülről és azonnal megpróbálom őt kihúzni a problémából, más szempontokra rávilágítani, és biztatni, a hitre, reményre, valamire, hogy jobb lesz. Ilyenkor automatikusan bekapcsolnak a saját életemben átélt nehézségek, a más nehéz sorsú közvetlen ismerőseim által megtapasztaltak, illetve emellett azok a tanítások, tanulmányok amelyeket a vallásoktól, Steinertől kaptam.”* (P36) A fenti leírás szinte szó szerint megfelel az Az empátia kialakulásának feltétele, hogy a tanulóktól érkező negatív jelzésekre nem indulattal, hanem megértéssel képes a tanár felelni. Az empátiát egyes hallgatók tanulhatónak írják le, kisebb vagy nagyobb nehézségek árán. Az empátiát is egyensúlyban kell tartani, több hallgató szerint szemben áll a rend, fegyelmezés, következetesség értékeivel: *„Próbálom magam a gyerekek élethelyzetébe behelyezni, ezáltal nem igazán tudok rájuk haragudni, könnyen engedékennyé válok. Ezen kell még sokat dolgoznom, hogy a következetesség és a szigorúság, a gyerekek érdekét szolgálja.”* (P79)

#### 4.4.2 Érzelmi munka a kapcsolatok alakításában

A kapcsolati tudatosság a tanárok által összességében harmadik leggyakrabban említett identitásjellemző, fontosságát tehát nem lehet eléggé hangsúlyozni. Az érzelmi munkával három területen kapcsolódik. A tanár (1) kiépít kapcsolatokat tanítványaival, (2) fenntartja és ápolja azokat, és végül (3) el kell engednie az általa tanított, felnövekvő gyermeket. Mindhárom fázis különböző minőségű érzelmi munkát igényel.

A kiépítés vizsgálatakor fontos tekintetbe a kapcsolat mélységét, azaz gyenge vagy erős voltát. Suplicz (2012) részletesen bemutatja, hogy a tanár-diák viszony a hálózatelméletek alapján inkább gyenge kapcsolatokat takar. Suplicz a hiteles gyenge kapcsolatokat tartja a jó tanár-diák kapcsolat egyik kulcsának. A Waldorf-osztálytanítói szerep sajátossága, hogy osztályát nyolc éven keresztül tanítja a tárgyak legnagyobb részéből, így sokkal inkább erős kapcsolat kiépítésére törekszik. Az osztálytanító és a szaktanár kapcsolat különbséget több hallgató is említi: *„Természetesen rengeteg szép, jó, érdekes, tanulságos, érzelmekkel telített, és még sorolhatnám milyen sokféle élményem volt a nyelvtanítással kapcsolatban, hisz*

*nyelvtanár vagyok, és ott szereztem a legtöbb tapasztalatot. Mégis be kell látnom, egészen másfajta kapcsolat tud kialakulni nyelvtanárként és osztálytanítóként tanár és gyerek között.*”

(P51) A nyolc közös év valószínűleg egy egészen másfajta kapcsolati hálózat létrejöttét eredményezi a Waldorf-iskolában, amelynek hatását részletesen is érdemes lenne kutatni.

A kapcsolat kiépítése során fontos tényező, hogy a tanár számára nem minden gyermek egyformán szimpatikus. Az ellenszenvvel való megküzdés fontos fázis: *„A nyílt, igazságot kereső diákokra szívesen emlékszem vissza, még ha valamilyen módon konfrontálódtam is velük, s megbántva éreztem magam. Sajnos túlságosan az érzelmeimen szűrök át mindent: jót, rosszat is; ritkán tudok józan fejjel felmérni egy helyzetet abban a pillanatban. Aludnom kell rá egyet! De az alamuszi, képmutató diákok esetében tehetetlennek éreztem magam. Akaratlanul föl vállaltam annak a felelősségét, hogy ezen nekem változtatnom kell”.* (P108) A kapcsolatépítés szakaszában nagyon fontos az elfogadás. Ugyanez a hallgató így ír kezdő tanári élményéről: *„Nagyon sok múlik/múlott az elfogadáson. A saját osztályomról sok olyan apró képem van, amikor egyszerűen képtelen voltam őket megérteni, úgy éltem meg egyes megnyilvánulásait, mintha engem akartak volna bántani. Sokszor sértve éreztem magam, pedig egyszerűen csak én nem tudtam, kik ők.”* (P108) A tanuló kezdeti negatív érzelmeivel is meg kell küzdeni: *„Az első osztályos tanulóimon is tapasztaltam már pozitív változásokat. Az egyik kisfiú nagyon intellektuális, magányos gyerekként jött az iskolába, mindennapos éjszakai bepisilései voltak. Nagyon maximalista volt, magával szemben irreálisan magas elvárásai voltak. Ha elsőre nem sikerült neki valami, megsértődött, nyafogott, és abbahagyta (ilyen volt például a kötés és az ugrókötelezés). Türelmes biztatás után csak belekezdett újra, és ha sikerült neki, nagyon tudott örülni. Igyekeztem azt is elérni, hogy ha nem elégedett a munkájával, akkor ne vesse magát bele a szomorúságba és a sajnálkozásba.”* (P45) A kapcsolat építés folyamatában nagy szerepet kap a tanár empátiája.

A tanár nem csak az egyénnel, hanem az osztály egészével is kapcsolatot épít. A tanár-diák közötti bizalom kiépítésének alapja az érzelmileg biztonságos légkör kialakítása, amely függ a tanár érzelmkezelésének kiszámíthatóságától. A kapcsolatok fenntartásában a figyelem, törődés, gondoskodás játssza a legnagyobb szerepet. A figyelem nem véletlenül áll az összesített identitásjellemzők között az első helyen. A tanítás jó minőségéhez szükséges figyelmi állapotot a tanárnak tanulnia kell, ami a kezdők számára komoly kihívás. A figyelem minőségéről az egyik hallgató így ír: *„Ha tanítok, megszűnik számomra a világ, csak a gyerekekre figyelek, nem terelődnek el a gondolataim, figyelmem kihegyeződik, „vág az agyam, mint a borotva”. Ez a figyelem, úgy tapasztalom, a gyerekekre is rendező hatással van.”* (P46).

A megfelelő kapcsolati távolság kialakítását a tanulókkal több hallgató említi. A jó tanárok kapcsolatra jellemzője a kölcsönös tisztelet, része továbbá az egyes tanulókkal működő kommunikációs stratégia kialakítása: *„Mindig, minden feladat alól kereste a kibúvókat, minden csintalanságban benne volt. Ha valamilyen vélt vagy valódi sérelem érte, nagyon tudott magyarázni, ellenkezni, hűzöngeni. Nagyon jó humora volt(van). Minden gyereknél, nála különösen számított, ha érezte, hogy nem ítélekem felette, nem büntetem, szidom, hanem meghallgatom, beszélgetünk, bízom benne.”* (P47)

A tanulók elengedése is lehet érzelmileg megterhelő a tanár számára. Meg kell dolgoznia az elengedésért, uralnia kell ezzel kapcsolatos nehéz érzéseit, különösen, ha olyan tanulóról van szó, akiért aggodalmat érez: *„Talán ennek az epochának a légköre segített abban is, hogy még egyszer utoljára ránézhessek az osztályomra, mielőtt elengedem őket. Mindenki volt még egy utolsó általam kezdeményezett beszélgetés. Soha nem találok ki előre, mit mondok majd nekik, hagyom, hogy megsúgja valami a szavakat. [...] Egy új kislány az osztályomban betegesen depressziós. Soha nem voltam még olyan elkéseredett, hogy az öngyilkosságra igazán gondoljak, ezért nehezen tudom megérteni őt, aki már kétszer próbálkozott is ezzel és a családjában többen ezt választják megoldásnak. És ezt meg tudtam neki mondani, meg tudtam mondani, hogy nem biztos, hogy tudok segíteni és az sem biztos, hogy megértem majd őt. Ettől olyan nyitottá vált a beszélgetésünk, hogy amikor megkérdeztem, tudtam-e bármiben is olyasmit mondani, ami egy depressziós embernek a segítségére lehet, ő csillogó szemekkel nézett rám. Azóta is jár egy utat, látom, hogy napról napra jobban van, bár még sok a visszaesés, mégis talál kapaszkodókat. Én tudom, hogy nehezen mentem bele ebbe a beszélgetésbe.”* (P23) Az elengedés nehézsége felléphet tragikus esetekben is, ahol a tanárnak a gyász élményével kell megküzdenie, és segítséget adni az osztálynak. *„Sokkal nehezebb dolgom volt azonban, amikor átléptem az iskola kapuját, és 24 tanítványommal kellett elfogadtatni a megváltoztathatatlant [...] A következő órákon azzal próbáltuk egymást vigasztalni, hogy sok szenvedéstől menekült meg. A szomorú eset után A. üres padját minden nap virágok borították. Gyertyák és fényképei emlékeztettek arra, hogy milyen fontos volt a közösségünknek. A fájdalom gyermekeimet is összekovácsolta, talán megérezték, mennyire védtelenek, mennyire szükségük van a szeretet kötelékére.”* (P44)

#### 4.4.3 Érzelmi munka a morális téren

A rend, következetesség, szigor, kitartás, lelkiismeretesség – a morális jellemzők területe a tanárok leírása alapján *szemben áll* az érzelmekkel. A morális jellemzők esetében a hallgatók fontosnak tartják az objektivitást, hogy a tanár ne hirtelen elhatározásból vagy érzelmi alapon



döntsön; a túlzottan heves érzelmi reakciók a rend rovására mennek. A jó értelemben vett szigor viszont inkább támogatja a jó kapcsolat kialakulását: *„Sokáig tartottam attól, hogy a szigor a bizalom és a szeretet kárára fog válni, de tévedtem. A gyerekek valóban hálásak a határokért.”* (P86) Az átlátható következmények, a tanári viselkedés fegyelmezettsége érzelmi biztonságot ad a tanulóknak. A hallgatók szerint a munkához szükséges rend alapját a biztonságosan kialakított szokások képezik, melyek elsősorban a tanár önfegyelmétől függenek. Az önfegyelem több hallgató szerint tanulható: *„... jóleső érzés, hogy kidolgoztam már magamban azt az önfegyelmet, ami a gyerekeknek biztonságot nyújtó keretek, szokásrend napi, rendszeres ismétléséhez szükséges.”* (P46) A családi és iskolai értékrend különbözősége, az indokolatlan engedékenységek, a tanár szétszórtsága a rend hátráltatói. Leginkább a fegyelmezés és értékelés területén van szükség a morális jellemzők kialakítására. Az érzelmi biztonság megteremtésében az is szerepet játszik, hogy indulatok helyett a tanár empátikus segítő szándéka kapcsolódjon a büntetéshez: *„Az indíték a fontos, hogy megfékezni akarom-e őt, vagy segíteni szabadulni valamiből, ami nem szolgálja fejlődését. Az utóbbi már nem is büntetés, inkább segítségnyújtás. Ezt a magatartást próbálom követni pályám során. Például ha egy gyermek nem képes a ritmikus részben társaival együtt dolgozni, megkérem, hogy üljön le, és nézze egy kicsit a többieket, hogy is játsszák ezt a játékot! Ha pedig úgy érzi, ezeket a szabályokat betartva szívesen játszana tovább, jöjjön vissza közénk. Ezeket a kéréseimet a gyermek nem veszi zokon, együttműködik, esetleg közli, hogy nagyon fáradt, és csak később tér vissza.”* (P18)

#### 4.4.4 Érzelmi munka az önazonosság területén

Az önjellemzésekben a fejlődés jelenik meg leggyakrabban a pozitív jellemzők (erősségek) között. Az önkép magjáról van szó tehát. A fejlődés a tanárok értelmezésében belső út, önnevelés, aminek alapja a hibák felismerése, a gyengeségek elismerése, a változni tudás, a megújulás keresése. A diákok is érzik, ha a tanárban van nyitottság a változásra: *„Úgy vélem, a gyerekek azt várják, hogy nap, mint nap olyan ember álljon eléjük, akit követni tudnak. Egy egyhelyben álló embert azonban nem lehet követni, ezért a tanárnak is haladnia kell az útján.”* (P22) A tanulás része a fejlődésnek: a Waldorf-pedagógia szakirodalmának tanulmányozása, a Waldorf-pedagógiai képzés, vagy az intézményes tanulás más formája. Érzelmileg a fejlődés feltétele az újra való nyitottság, a tanulás iránti szeretet. A tanárnak a fejlődéshez le kell győznie belső korlátait, amiben a kollégák, tanulók visszajelzései sokat segítenek. Az egyik hallgató említi a kapott nevelési minták átdolgozásának fontosságát: *„Az első pár tanítással töltött év valószínűleg a rossz minták gyakorlati feldolgozásáról fog szólni. Mivel sok tanár keltett bennem félelmet, ezért attól tartok, hogy majd a saját tanítványaimban is ösztönösen félelmet*

*fogok kelteni a viselkedésemmel.*” (P99) Az önismerethez ez esetben tehát a félelemmel való megküzdés vezet. Több hallgató kiemeli, hogy a Waldorf-pedagógia által megélt, tanulta saját kreativitását, szakirodalmának tanulmányozása pedig hasznos útmutató a fejlődéshez.

Az önazonosság egy másik eleme a hitelesség, amelynek alapja lehet a tanár lelkesedése, valamint az életbe és hivatás értelmébe vetett hit. A példaadás, a pozitív vagy optimista beállítottság, a vidámság, a jövőbe vetett bizalom növeli a tanár hitelességét. Az öröm megerősíti az önbizalmat, emellett a tanulók is segítik a tanárt abban, hogy igazán önmaga legyen: *„Velük tudok igazán önmagam lenni, ők megengedik, és szeretik, ha az igazi önmagam vagyok”* (P36) A tanulói visszajelzések – akár az időben jóval későbbiek – szintén megerősítők. A szakma-, gyermek- és emberszeretet az önazonosság alapja. *„Nagyon jó érzés gyerekek között lenni. Néha azon szerencsések között érzem magam, hogy eljöttem játszani az iskolába. Szeretem azt, amit csinállok.”* (P95) Ezt az eredményt az állami általános iskolai tanárokkal végzett kvalitatív kutatás is megerősíti (Mesterházy & Vámos, 2016).

Az öröm mellett a szeretet, élvezet is eredménye az önazonosságnak, az egyik hallgató szerint pedig a belső munka, a hibákból való tanulás feloldja a feszültségeket. Az önbizalomhiány viszont erős érzelmi feszültséggel jár, ennek eredménye lehet például a tanár lassú reagálása.

A pályakezdőknél az önkép hiánya forrása az önbizalomhiánynak, amelynek feloldásában segítséget várna a tapasztalt tanároktól. *„Hogyan tudok elég érdekes, izgalmas, a lehető legtöbb temperamentumú gyermeket megmozgató órát tartani úgy, hogy közben a különböző nehézségekkel küzdő gyermekeket is meg tudjam szólítani. Mivel harmadik éve tanítok még csak, eleinte nagyon sok nehézséget okozott a „mit tanítsak” kérdése, és hogy „hogyan”, ezekben a dolgokban a képzések, a kerettanterv, a mentorom és a kollégáim is nagyon sokat segítettek. Nehézséget okozott a kezdeti időszakban, hogy nagyon sok minden, ami számukra magától értetődő volt, és nyilvánvalóan úgy is beszéltek mindenről, számomra nem volt az. Eleinte a kérdés is nagyon nehéz volt nekem (ez amúgy is nehéz a mai napig, de fejlődöm...)”* (P82) A bizonytalanság nemcsak a pályakezdők sajátja, az állandó elégedetlenség később is jellemzővé válhat: *„Pedagógiai gyengeségemnek tekintem a sok vívódást, ami gyakran kialakul bennem. A képzés hatására sokkal magabiztosabb lettem, hiszen egyértelműen kiderült számomra a sok gyakorlati foglalkozás segítségével, hogy mivel kapcsolatban vagyok jó irányban, és min kell változtatnom.”* (P53) Az önkép hiányosságai, a hibákkal való szembesülés, a fegyelmezési problémák, a túlterhelés, a saját határok nem érzékelése, a túlzott segítészándék, a feltöltődés hiánya, a reménytelen helyzetek felvállalása, a maximalizmus, túlzott önfegyelem kimeríti az energiákat, ami az önazonosság gyengüléséhez vezet. Több tanár

említi a Waldorf-iskolai plusz terheket: az öngazgatásban való részvételt, a szülőkkel való kapcsolatápolást, mint kimerítő feladatot.

#### 4.4.5 Érzelmi munka a társas tudatosságban

A társas tudatosság csoportban az önképben új elem a problémamegoldás. Sok tanár vallja magát jó problémamegoldónak (18), amin többnyire szociális problémamegoldó képességet értenek (Kasik, 2015). Ide értik a segítség kérését, elfogadását és adását; problémáikat leginkább a kollégákkal osztják meg, de ha szükséges, bevonják a szülőket, a fejlesztő pedagógust, mentorukat. Fontosnak tartják a konfliktuskezelésre szánt időt. A problémamegoldásban a higgadtságnak, a kitartásnak, a személyes figyelemnek, a döntéshozási bátorságnak, a jó kommunikációs- és kompromisszumképességnek, a rugalmasságnak tulajdonítanak szerepet. A rugalmasságot a tanulók állapotához való alkalmazkodásnak, spontaneitásnak, improvizációs készségnek is nevezik. A rugalmasság lehet örömforrás is, és fontos a tanulókkal való kapcsolatban: *„Sok mindenben nagyon spontán vagyok. Szeretem a szabadságot, a döntés szabadságát. Nem tudom, hogy ez erősség vagy gyengeség. Az osztályom is ilyen. Ha valamin, amit elképzelttem, előkészíttem az utolsó pillanatban változtatok, akkor ők lelkesen követnek. Néha meggondolatlanok tűnhetek, néha az is vagyok, de ha én bízom a gyerekekben, akkor sikerül.”* (P86)

A szociális érzékenység része a segítség, a hátrányos helyzetű vagy tanulási nehézségekkel küzdő tanulók iránti empátia. A közösségalkotás jó szervező készséget takar, emellett több tanár lételemének tartja a közösséget, és saját bevallása szerint jól bánik közösségi folyamatokkal *„A kulcs a megismerés, a gyerekek állandó érzékelése, nálunk fokozottabban érvényes az elsősztályos cél, egy közösséggé válás, egyénileg pedig mozgékonyság a teljes értelemben vett tanulásra, a világ megismerésére, a nem intellektuális tanulás csatornáinak megnyitása, vagy fejlesztése. Nehéz pont optimális kihívásokat, tevékenységeket kitalálni, de sokkal könnyebb ezt osztálytanítóként tenni, mint szaktanárként.”* (P77) A barátságos légkör kialakításában tehát alapvető a tanár állandó figyelme, az érzelmek érzékelése. A tanulók számára megfelelő fejlődési zóna eltalálása sem könnyű feladat. A tanárnak le kell mondania saját elvárásairól, és le kell lassulnia a tanulók tempójához. Több kezdő tanár panaszkodik ennek hiányáról, az osztályra nehezedő túlzott elvárások pedig figyelemzavart, túlfűtöttséget keltenek. Konfliktusforrás lehet a haladás gyorsasága, az egyéni munka és osztály összehangolása.

#### 4.4.6 Érzelmi munka a motiváció területén

A motiváció területén a tanárok nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanuló érzelmi bevonásának, amit a szakirodalom érzelmi alátámasztásnak (*emotional scaffolding*) nevez (például Rosiek, 2003). Ehhez a tanulók reakcióinak állandó figyelése, a rugalmasság, a folyamatos kommunikáció az eszközök: *„A történet feldolgozása során, a közös alkotó munka eredményeként egyszer csak azt vettük észre, hogy megelevenedett – egy előre ily módon meg nem tervezett – történet. Olyan alkotás született, amit a gyerekek csináltak, és onnantól kezdve élt ez az „anyag”, hogy az övéké. Nem betanítás folyt, hanem sok-sok „visszadobott labda”. Nekem ehhez azt kellett figyelnem, mi az, ami érdekli őket, melyek azok a pontok, ahol fordulatok állnak be a történetben, milyen helyzetek teremthetők.” (P20)*

Az érzelmi bevonódás érdekében igyekeznek megtalálni a tananyag azon perspektíváit, amely a tanulót megmozgatja: *„Berszenyit kellett tanítanom, aki talán a legtávolabb áll a kamasz lelkivilágtól, mégis sikerült ezt úgy megoldani, hogy végül a tizedikeseim egy fájó lelkű kamasznak érezzék a nagyklasszicistát, és tényleg nagyon megszerették.” (P73)* A tantárgy megszerettetése, az érdeklődés felkeltése fontos, a közös élmények, a beszélgetés pedig hosszabb távon is megalapozzák a jó kapcsolatot. A tanár lelkesedése, saját tantárgya iránti tisztelete, rajongása, az átadás szándéka is fontos. A tanár türelme, ha rugalmasan, számos megközelítésből tud magyarázni, elősegíti a motivációt. A valódi kihívást jelentő vagy életszerű feladat – például egy műsor létre hozása – szintén motiváló, viszont ezek végig vitele sok energiával jár. A motiváció része a jókor és őszintén adott dicséret. Az érdeklődés érzékelésében az érzelmi reakciók figyelése ismét fontos szerepet kap: *„Nincs szebb látvány a kíváncsian égő örömteli gyermek arcocskáknál.” (P55)* Az érzelmi alátámasztás része a művészeti eszközök bevonása, például a tanár által készített táblarajz az epochához, a drámapedagógia eszközeinek használata. A tanár beszédmódját is motivációs tényezőnek tartják *„... a diákok fantáziáját jól megmozgatva adok elő.” (P70);* ezen a téren külön jelentőséget tulajdonítanak a meséknek, valamint a játékos formáknak főleg kisebbeknél: *„Nagy élmény volt megfigyelni, hogy a műveletmanókról szóló mese milyen hatással volt az elsőimre. Volt, aki feltette a kezét és azt mondta: „Én olyan vagyok, mint az a manó, aki szeret enni!” Volt, aki rögtön Osztó Ottó erős igazságérzetével és harciasságával azonosult. És persze azok a temperamentumok még passzoltak is a gyerekekhez. Hihetetlenül motiválja őket a négy manó.” (P93)* Az érzelmi alátámasztás a lelkesedés folyamatos fenntartását, és rengeteg – nem csak érzelmi – plusz munkát jelent a tanárok számára.

#### 4.4.7 Érzelmi munka a tudás és folyamatirányítás terén

A tanár szakmai felkészültsége tiszteletet kelt a tanulóknál az egyik tanár szerint. A felkészültség részének tartják a módszertani alaposágot, például a sokféle dal, játék, motiváló lehetőség gyűjtését. A szakmai felkészültség alapja a rugalmasságnak is, a jól felkészült tanár képes váltani a tanulók igényeinek megfelelően. A sokoldalúság magában foglalja a széleskörű érdeklődést. Van, aki épp a tanítás sokoldalúsága miatt büszke hivatására. A tantárgyak közötti kapcsolat, különösen a művészeti tárgyak bevonása a tananyag elmélyítését segíti elő. A sokoldalúság csodálatot vált ki az egyik hallgató szerint.

A kreativitásnak a tanár hasznát veszi a módszertani sokszínűségben, a saját kreativitás megélése pedig örömmel tölti el: *„Fantasztikus érzés átélni, hogy olyan csatornák nyíltak meg nekem, amikről ez idáig csak hallottam, de nem tapasztalhattam meg. Waldorf... minden, amire képes lehetsz. Igen, képes vagyok... És nem csak képes vagyok, de ez a tevékenység örömmel is tölt el. Rágondolok egy gyermekre az osztályomból, végig gondolom az elmúlt hónapokat, mondatait, hallom a nevetését, felidézem, ahogy jött felém a virágkaput átlépve rózsaszín gyertyával a kezében. Ki vagy te? – tettem fel a kérdést, amikor iskolakészültségi vizsgálatra érkezett hozzám. Egyszer csak elindul a kezem, és írok és írok és írok. Életem első bizonyítvány versét”* (P105) Az innovativitás megélése büszkeséget vált ki a hallgatóknál. A gyakorlatias képességeknek – a vezetésnek, munkabírásnak, hatékony időkezelésnek – a stressz, az érzelmi sérülékenység elkerülésében tulajdonítanak jelentőséget.

#### 4.4.8 Az érzelmi munka belső/külső vezérlése

Nincs nyoma az ars poeticákban annak, hogy a hallgatók érzelmeiket valamilyen külső szabály alapján kezelnék. Amíg egy utaskísérő, bolti eladó vagy rendőr érzelmi munkájában a munkaadója elvárása fontos szerepet játszhat (Hochschild, 1993/2003), a tanárok érzelmeiket döntően saját értékrendjük befolyásolja, amely az értékesnek vélt identitásjellemzőkben (erősségek) manifesztálódik. Ennek az értékrendnek a kialakulásában a mintáik alapján felépült tanárkép fontos szerepet játszik, amelynek hatását jelzik. A minták alapján felépült tanárképbe azonban fokozatosan beépülnek azok az értékek, amelyeket önmagának tulajdonít a tanár, vagyis erősségeinek és gyengeségeinek ismerete, szakmai önképe. Ezt az önképet a tapasztalatok formálják, amelyet befolyásol a környezete. A Fried és munkatársai (2015) által felállított modell alapján a tanár érzelmeiket befolyásolják (1) a tanulók (2) a szülők (3) a tantestület (4) a társas, kulturális és politikai faktorok. Ezeket veszem számba röviden.

Az ars poeticák vizsgálata alapján kétségtelenül a tanulók hatnak legerősebben a tanár érzelmkezelésére. A pályatörténetek során a tanulók érzelmeire vonatkozó 138 kódolt adat mutatja, hogy a tanár folyamatosan monitorozza, érzékeli a tanulók érzelmeit. A tanár-diák között folyó érzelmi kommunikációt az elemzés során részletesen bemutattam. Az érzelmi munka bemutatásán keresztül képet kaptunk arról is, hogyan dolgozik a tanár önmaga és a tanulók érzelmeivel a tanítás-tanulás folyamatában. A tanár a tanulóktól érkező közvetlen visszajelzések alapján formálja önmagát, identitását, amelyben lelkiismerete, önbecsülése, a tanítványok iránti pozitív érzései játszanak szerepet.

A szülők szerepe ebben a folyamatban másodlagos, de egyáltalán nem elhanyagolható. A szülők érzelmekkel való bánása közvetetten hat a gyermekre keresztül, emellett a szülői elvárások megnyilvánulhatnak a tanárral folytatott beszélgetések során. A szülők szerepe meglehetősen ellentmondásosnak tűnik: 11 esetben jeleznek a hallgatók konfliktust, 17 esetben pedig segítő magatartást a tanulókkal kapcsolatos problémák megoldásában. A szülő és a tanár eltérő nézetei az érzelmkezeléssel kapcsolatban komoly problémaforrás: *„Ő a harmadik, a legkisebb gyermek a családban, és ahogy észrevettem, a szülei szemében ő a „tökéletes gyermek”. Ennek fényében minden csak tökéletes lehet, amit a kislány csinál. Ehhez még hozzáadódott a kislány erősen kolerikus természete is. A szülők nevetve mesélték, hogy kislányuk, – miután elköltöztek Budapestről – néhány hét alatt átalakította az új óvodai csoportjának életét. Átszervezett jó néhány szokást és szinte átvette az óvó néniktől az irányítást. Egy évig így élte mindennapjait az óvodában. Az iskolában az első naptól kezdve nehézségeim voltak vele, egyszerűen azt tapasztaltam, hogy képtelen volt elfogadni azt, hogy nem ő irányítja az osztály életét”.* (P40) A tanárok a tanulóval kapcsolatos problémák forrását többször a szülői háttérben keresik. A problémamegoldás folyamatában a szülőkkel való együttműködés elkerülhetetlen. Jó esetben sikerül megoldást találni, ami a nevelésről alkotott elképzelések – jelen esetben a rend, következetesség – megváltoztatásával jár az egyik vagy a másik fél részéről. A fenti történet szerencsés befejezést nyer: *„Ekkor erősödött meg bennem, hogy ennek a kislánynak korlátokra van szüksége. Ezeket a korlátokat nap, mint nap szigorúan, de nagy szeretettel állítottam a gyermek elé. Ha kellett, fizikailag is megállítottam, de emellett a „babusgatást” is megkapta tőlem (már amennyit elfogadott belőle). Hálás vagyok a szülőknek, hogy maximálisan partnereim voltak és mostanra eljutottunk oda, hogy gyakran – minden különösebb indok nélkül – odabújik hozzám és megölelget.”* (P40)

A tanárt iskolai környezetéből szintén erős hatások érik. A hallgatók inkább a konfliktusokról írnak kollégáik esetében (14 történet), de a kollégák segítő magatartását is említik (4 történet). Előbbiek általában a kezdő tanári léthez kapcsolódnak, amikor a

kollégákkal való nézeteltérés leggyakoribb tartalma az érzelemkezeléshez kapcsolódik: „Kollégáim sem vallották nézeteimet, jobban hittek a kiabálásban, megfélemlítésben, mint a szép szóban”. (P18) „Egyetlen rossz dolog volt ebben az időszakban: a kollégáim fásultságát, ingerültségét, boldogtalanságát nézni, azt hallgatni, hogy a gyerekeket „idiótának” meg „baromarcúnak” nevezték folyamatosan”. (P73) „A. néni többször kifogásolta, hogy mosolygok, illetve azt is szóvá tette, miért engedem, hogy a gyerekek megöleljenek. Ahogy az elején is írtam, nekem fontos a környezetem hatása.” (P84) Az igazgatóval kapcsolatban a hat kódolt adat mindegyike konfliktust jelez. A mentorokkal kapcsolatban viszont 5/1 a segítő/konfliktusos helyzetek aránya. A mentorral való őszinte kapcsolat segít a legtöbbet a tanárnak az érzelmek kezelésének megtanulásában. A hallgatók kritikusan néznek az oktatási környezetre, az érzelmek kezelésével kapcsolatban a rendszer merevségét, személytelenségét, az érzelmekre fordítható idő hiányát említik. A témára nem térek ki részletesen terjedelmi okokból, de nyilvánvalóan fontos terepe lehet a jövőbeli kutatásoknak, a nemzetközi vizsgálatok fényében különösen (Séllei, 2016).

A fenti rövid elemzés közel sem meríti ki az érzelmekre ható kapcsolati tényezők témáját. Jelen dolgozat nem tűzte ki célul az érzelmek társadalmi-társas konstruálásának vizsgálatát, habár rendkívül figyelemre méltó értelmezéseket találunk a tanárok érzelmeire vonatkozóan a dinamikus ökológiai rendszerek (Schutz, 2014) vagy az önértelmezés diszkurzív gyakorlatának (Zembylas, 2003) perspektívájából. Egy ilyen fajta megközelítés könnyebben teret kaphatna mélyinterjú vagy esettanulmány jellegű vizsgálódásokban (Zembylas, 2005a, 2005b).

#### **4.4.9 Az érzelmi munka tanulhatósága**

Az érzelemkezelés tanulhatóságáról leginkább a pályakezdő (n=122) és gyakorlott évek (n=130) epizódjainak összehasonlítása alapján alkothatunk képet (ld. 8. táblázat).

Mi jellemzi tehát a pályakezdőket az érzelmek szempontjából? Az egyes identitásjellemzők vizsgálatával elének táruló kép kettős helyzetet mutat. A pályakezdőkben erős a lelkesedés, fontosnak tartják innovatív magatartásukat, bátorságukat, kreativitásukat. Érdeklődnek a tanulók iránt és fontosnak tartják a motiválásukat. Előtérbe helyezik a rend, következetesség megteremtését, örülnek ezzel kapcsolatos sikerélményeiknek. Vágynak a bennük lévő képességek megismerésére és kibontakoztatására. Szívesen próbálkoznak új módszerek bevezetésével. Az újra, kihívásokra való nyitottság és a pályakezdőben élő fiatalos lendület van tehát a serpenyő egyik tányérjában.

Ugyanakkor küzdenek képességeik hiányával, önazonosságuk még kialakulatlan, a fiatal tanár a benne élő nevelési minták átalakításának feladatával is szembesül. Mindez erős stresszel jár, amelyben a hirtelen pánik és a hosszabban tartó gyötrődés (az adatok alapján 1-3 év) is szerepet játszik. A rá nehezedő – gyakran önmaga által támasztott – elvárások, a negatív élmények halmozódása, a túl sok információ, az új helyzet miatti szorongás bizonytalanságot okoz. A kezdő tanár tanulja a szeretet, empátia megélését és kifejezését, a segítő szerephez szükséges önuralmat, a barátságos légkör, a humor megteremtéséhez szükséges türelmet, nyugalmat. A tanuló felől érkező érzelmi jelzések fogadására akkor tudja figyelmét fordítani, amikor ezt a viszonylagos érzelmi biztonságot megszerezte. Addig hajlamos támadásnak venni a tanulóktól érkező jelzéseket, vagy önmagát hibáztatni, ami önmagában nem vezet megoldáshoz. Az érzelmi csatornákon érkező információk értelmezése is tanulási folyamat, amit az egyes tanulók és az osztályközösség szintjén is el kell sajátítani. Emellett küzd az érzelemkifejezés egyensúlyának megtalálásával, a túlzott bevonódással, személyes és munkahelyi érzelmei elválasztásával. A beilleszkedés során nyitottan figyelmezteti a környezetét, keresi helyét. Az iskolai közösségben érzékelt érzelmi kultúrát összeveti sajátjával, ami rossz vagy jó közérzetet okoz – ez alapján alakítja tovább önképét és ennek megfelelően hozza döntéseit, alakítja sorsát.

Hogy e folyamatban sikerül-e megformálnia szakmai identitását, abban két tényező különösen fontosnak tűnik. Az egyik saját belső motivációja. Amennyiben nincs, a fenti folyamat stresszel terhelt értelmetlen küzdelemmé válik. Ez esetben a pályakezdő sodródik, vagy pályaelhagyóvá válik. Ennek a motívumnak a megtalálása a későbbiekben is lehetséges, több hallgató hosszabb-rövidebb kitérő után fedezi fel belső útját a tanári hivatáshoz, többen a Waldorf-pedagógia megismerésének köszönhetően.

Ha a belső motiváció erős, akkor a pályakezdő folyamatosan ismeri meg saját szakmai énjét, alakítja ki identitása jellemzőit és tanulja meg kezelni önmagát. Néhány hallgató rendkívül összetetten és pontosan fogalmazza meg a benne zajló egyensúlyozást, önismereti munkát: *„Nem tudom még irányítani ezt a feloldó hatásomat, igazán nem is tudom, mivel idézem elő. Csak tapasztalom jelenlétét, és látom értékeit: a gyerekek jókedvűek, felszabadultak, levetkőzik félelmeiket, megfelelni akarásukat, teljesítmény centrikusságukat, és lassan megnyílnak az együttes játék, az önjutalmazó tanulás, a külső kontroll helyett a benső, önszabályozó folyamatok működésbe lépése felé, amelytől megelégedettek lesznek, és ebből fakadóan jól érzik magukat.”* A hallgató azonban ennek a tulajdonságnak az árnyoldalát is látja: *„Ugyanakkor olykor riadtan érzékelem azt is, hogy ez a felszabadultság kontrollálatlan, valóban önfeledt viselkedésbe csap át, és az érzelmek olyan áradatát indítja meg*



(„nevetőgörcsök”, duhajkodás vagy más gyerekeknél dacolás, ellenkezés esetleg megállíthatatlan ficánkolás), ami kétségbe vonta számomra ennek az adottságnak a gyerekekre való jótékony hatását.” (P46)

Végül azt is leírja, milyen önismereti stratégiát folytat: „Mivel „elmulasztani” nem tudom ezt a tulajdonságomat, megpróbálok nem befelejtkezni, hanem figyelni, mikor kezdenek az érintett gyerekek átbillenni. Az a tapasztalatom, hogy ha ilyenkor, mint egy fa, szilárd gyökerekkel a földbe cövekelve, benső nyugalommal tudok megállni és csendben, békében várni a gyerekek előtt, akkor a bennem lévő nyugalom, én-jelenlét meg tudja állítani a gyerekeket, és ezzel a csendes támogatással saját magukat tudják fegyvelmezni.” (P46) A tanár önfegyelme, önismerete és önazonos érzései a tanuló belső motivációját is képesek felébreszteni – ennek a kölcsönös folyamatnak érzékelésén át tanul a tanár.

A másik rendkívül fontos tényező, hogy a pályakezdő kap-e segítséget a megfelelő pillanatokban ehhez az érzelmi munkához. Szüksége van a tanítványok által tartott tükör értelmezésére, a tapasztalatok feldolgozására, amely szempontokat, finom irányítást igényel. A mentorral való őszinte, bizalmon alapuló kapcsolat, a gyakorlati tudás átadása, a megküzdési stratégiák megosztása, a távlati célok, motivációk megerősítése, a pozitív élmények, sikerek, örömteli események visszajelzése a mentor fontos feladatai közé tartoznak (Bullough, 2009). A mentor szerepe ideális esetben ennek a belső útnak a támogatását jelenti, ahol a tanulási folyamat irányítója maga a fiatal tanár.

## 5. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásom során érzelmi elemeket vizsgáltam Waldorf-tanárok identitásának alakulásában. A vizsgált anyag, a Waldorf-képzést végzett hallgatók retrospektív, irányított kérdések mentén megalkotott önéletrajzai újdonságot jelentenek a hazai neveléstudományi kutatások területén; elsősorban a tanárok életének rejtettebb, bensőségebb szempontjait tárják fel: narratív identitásuk struktúráját és koherenciáját, nevelési mintáik forrását, a hozzájuk fűződő érzelmi viszonyt, értékrendjüket tükröző identitásjellemzőiket, a tanítás-tanulás során átélt pozitív és negatív érzelmeik minőségeit, katarzis élményeik forrását, tanárképük és önképük eltéréseit és hasonlóságait, érzelmeik kapcsolatát a tanárkép és önkép alakulásával, hivatásuk gyakorlását átható érzelmi munkájuk rétegeit. Mind a kutatott anyag mélysége, mind mennyisége (90 narratíva, 440 oldal) a nemzetközi kutatások viszonylatában is ritkaságnak számít.

### 5.1 A kutatás eredményeinek összefoglalása a kitűzött célok mentén

Kutatásom legjelentősebb újdonsága leginkább abban áll, hogy az érzelmi világ különböző rétegeit, így magukat az érzelmeket, az érzelmi jellemzőket, az érzelmi munkát egy kutatásban vizsgálva a középpontba állítja. Célom volt, hogy az eredményeken keresztül ráirányítsam a figyelmet a tanári érzelmelek marginális helyzetben lévő területének jelentőségére.

A narratív séma vizsgálata során felszínre kerültek az érzelmelek identitás különböző rétegeket átszövő elemei, a tanárképhez fűződő érzelmi viszony, az időstruktúrában kifejeződő érzelmi fókuszok a jelen identitásállapotára is utalva, a tanári hivatás gyakorlásához kapcsolódó érzelmi élmények, és az érzelmi munka. A tanárkép módszertani újdonságokat is rejtő vizsgálata rávilágított, hogy a tanítás-tanulás folyamatában állandóan jelen lévő szimpátia-antipátia hálóban különösen az aktív és passzív negatív, valamint a passzív pozitív érzelmelek játszanak különösen fontos szerepet az identifikációban. A szakmai önkép vizsgálata rávilágított az aktív érzelmi állapotra, mely a tanári hivatást jellemzi. Az ambivalens érzelmelek jelentőségére hívja fel kutatásom a figyelmet, melyek előre jelzik-kísérik az identitásváltozás katartikus pillanatait. A hosszabb időn át is jelentkező, disszonanciát okozó ambivalens érzéseket a kognitív megértés és az érzelmi átélés összekapcsolódása által a villanásszerű feloldás követi. A tanár érzelmi munkájának vizsgálata rávilágított az érzelmi identitásjellemzők kiemelkedő szerepére. Az érzelmi munka, mint a hajszalerek, szövi át a

tanári létet. Az azonosított érzelmi elemek mennyisége, sokszínűsége, sokféle kontextusa és feltárt szoros kapcsolata a tanári szakmai identitással megengedik a kijelentést, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok munkájában az érzelmi elemek döntően fontos szerepet játszanak. A kutatásomban szereplő konkrét adatok a tanárok szélesebb körére nézve nem általánosíthatóak, azonban a hazai szakirodalomból az affektív tényezők, tanár-diák kapcsolat, módszertani eredményesség, klíma, jóllét, burn out kutatásokból aprólékosan összegyűjtött adatok, és a nemzetközi szakirodalom széles köréből idézett elméleti és gyakorlati kutatások eredményei ugyanabba az irányba mutatnak, mint eredményeim: a tanár érzelmi mind bevétele, mind jólléte és személyes boldogulása szempontjából központi szerepet játszanak.

### 5.1.1 A gyakorlati kutatás eredményei

Az időbeli, tematikus, kulturális és ok-okozati koherencia elemzése több oldalról világította meg az identitás komplex szerveződését. A vizsgált szövegekben az életút epizódjai az identitás tematikus egységei köré szerveződtek, melyek jelentős epizódokat, időszakokat és személyeket ábrázolnak. A három fő téma: (1) Iskolai epizódok: óvoda, általános iskola, középiskola, felsőoktatási intézmény (tanulói perspektívából szemlélve). (2) Pályatörténet, benne a pályaválasztással, a pályaaazonosulással és a pályán eltöltött évek epizódjaival (tanári perspektívából elbeszélve). (3) A személyes élet tanári léthez kapcsolódó epizódjai: gyermekkori történetek és a saját családalapításhoz kapcsolódó történetek.

A kulturális koherencia vizsgálatának legfontosabb tanulsága, hogy a szerzők tanári és Waldorf-tanári identitása is alakuló konstrukció, az egyes hallgatók ennek az útnak különböző fázisaiban tartanak.

Az ok-okozati koherencia elemzésével kirajzolódott az önéletrajzok teljes narratív struktúrája, amely a következő elemeket tartalmazza: (1) Az *elbeszélt én* szintje a múltbeli történetekben jelenik meg. (2) Az *identitás* szintje: (a) a *tanárkép*, (b) a *pályamotivációk* (c) a *pályaaazonosulás*, (d) a saját történetekben, önjellemzésekben elbeszélt *önkép*. (3) A *küldetés* szintje a (a) világnézet és a (b) sorsról alkotott nézetek formájában kapcsolódik. (4) A *jelentésadó én* szintje főleg a történetek elején és végén manifesztálódik a bevezetés perspektívájában és a befejezés összegző gesztusában. Az összefüggésrendszer finom szövetében azonosíthatóvá váltak az érzelmi elemek struktúrái: a feladattal kapcsolatos jelenbeli érzések, attitűdök; pozitív és negatív érzelmi viszonyulás a nevelési mintákhoz; az epizódokban megjelenő hangulatok, atmoszférák, légkör ábrázolások; a pályához való közeledés és távolodás szakaszaiban az önazonosság érzete vagy hiánya; a pályaevizódokban az önmagával való elégedettség és elégedetlenség, a kudarcélmények és sikerélmények érzelmi

színezete, és a jelentésadó én érzelmi viszonyulása az elbeszélte történethez, az identitásalkotás folyamatában is létre jönnek vagy megváltoznak érzelmek.

Kutatásom második problémája az identitásban központi szerepet játszó, mintákban megjelenített *tanárkép* köré szerveződött. A tanárkép forrásainak részletes vizsgálata bővíti tudásunkat a nevelési mintákról: a kétharmad arányban ábrázolt közoktatási, felsőoktatási minták mellett megjelennek a családi minták, és kisebb arányban egyéb személyek és ideálképek is. A tanár-családok mintái sajátos réteget képeznek. A nevelési minta tehát összetett, sokféle forrásból táplálkozó konstrukció, amelyben kiemelkedett a általános és középiskolai modell személyek fontossága. A nézetkutatások már korábban rávilágítottak a minták jelentőségére a tanárrá válás folyamatában, ami újdonság, az az érzelmek igen jelentős szerepe.

A nevelési mintákhoz való érzelmi viszonyulás megállapítása során feltűnt a pozitív, ezen belül pedig a passzív érzelmek túlsúlya. A tanárok sokféle hatást tulajdonítanak mintáiknak: pozitív mintáikra akár erőforrásként is gondolnak, míg negatív mintáikkal identitásuk alakítása során meg kell küzdeniük. A passzív negatív érzelmek közül feltűnt a szégyen, az aktív negatívak közül a félelem, a passzív pozitívak közül a szeretet, csodálat és elégedettség, az aktív pozitívak közül pedig az érdeklődés, büszkeség, élvezet és öröm magas aránya. Szemléletessé vált, ahogy a tanár mintáihoz fűződő érzései tükrében építi, alakítja identitását. Fontos eredmény az egyes érzelmek kiváltó okainak tisztázása, mely nemcsak a tanárkép, de a tanulói érzelmi élmények megismeréséhez is hozzájárul. Különösen érdekes lehet – ugyanakkor a legtöbb bizonytalanságot is mutató terület – a tanár és diák közötti szeretetkapcsolat jellegének feltárása. A tanárkép részletes vizsgálata igazolta, hogy az identitás és az érzelmek oda-vissza ható bonyolult kapcsolatban vannak, az érzelmek kijelzik, ugyanakkor formálják is az identitást.

A szakmai önkép az emlékezés egy közelebbi rétegében mutatkozik meg, ahol az érzések is intenzívebbek. A narratív perspektíva változik, belülről ábrázolva látjuk a tanítás során végbe menő érzelmi folyamatokat. A tanár saját érzelmeinek vizsgálata során feltárult az érzelmi folyamatok jellege, összetettsége, erőssége. Lehetővé vált a mintákhoz fűződő érzelmi viszony és a tanári érzelmek összevetése. Világosan mutatkozó különbség az ambivalens, és különösen az aktív érzelmek erőteljes növekedése. A tanár tanulása-fejlődése szempontjából meghatározó a katarzisz érzésének és szerepének azonosítása. Az érzelmek az identitás *változásával* erős kapcsolatban állnak, az ambivalens érzések előre jelzik a változás szükségességét, a katarzisz során pedig az érzelmi és kognitív megértés összekapcsolódik, a kognitív és affektív folyamatok egymást támogató összhangja érvényesül. Az eredmények rávilágítanak arra is,

hogy a tanári szeretet nem csak érzés, sokkal inkább a segítő szerep felvállalásából adódó munka, küzdelem.

Dolgozatomban feltártam a minták identitásjellemzőit, ezek különösen a kapcsolati, érzelmi és morális jellemzők hangsúlyára hívják fel a figyelmet. Az elmúlt évtizedekben a tanári szereppel kapcsolatos változások egyértelműen jelezték a tudásátadó szerep háttérbe szorulását a segítő-nevelői szerep javára, azonban meglepő lehet, hogy a tudás jellemzők összesen 5%-ban játszanak szerepet, míg érzelmi jellemzőket 22%-ban, kapcsolati jellemzőket szintén 22%-ban jeleznek a hallgatók.

Különösen érdekes adatokkal szolgál az identitásjellemzők csoportjainak összevetése a tanárkép és önkép esetében. A mintákhoz képest új identitásjellemzők megjelenése az önképben – például problémamegoldás, empátia, érzelmek uralása és különösen az önazonosság különböző jellemzői: a fejlődés, tudatosság, önazonosság, intuitivitás, optimizmus – tükrözi, ahogy az önképben átrendeződik az identitásjellemzők hangsúlya. Az egyes identitásjellemzők szintjén vizsgált sorrend tovább erősíti azt a képet, hogy a tanár identitásában egyszerre több perspektíva van jelen, míg az önképnél a fejlődés, a következetesség és rend, a motiválás, a lelkesedés a legfontosabbnak vélt képességek, addig a nevelési mintáknál a kedvesség, a szakmai felkészültség, a kapcsolati tudatosság, a motiválás a legfontosabbnak gondolt jellemzők, vagyis a szakmai önkép és tanárkép nem fedik egymást. Ez a feszültség lehet az egyik oka, hogy az identitás állandó, dinamikus mozgásban van, a tanárkép és az önkép egymást formálva változik az identitásalakulás során. A tanárszemélyiség megértésében nélkülözhetetlennek tűnik a hagyomány-modell belsőbb rétegeinek vizsgálata, és a narratív megismerés logikus-oksági viszonyokon túlmutató narratív-történeti koherenciájának vizsgálata.

A tanár érzelmi munkájának elemzése azt mutatja, hogy a tanári lét igen jelentős területéről van szó, amelynek jelentőségét – a jelenleg a neveléstudományi kutatásokban képviselt súlyához képest – nem lehet túlhangsúlyozni. Az érzelmi jellemzők az összes többi identitásjellemző-csoporttal kapcsolatban állnak: az érzelmek uralásának, kifejezésének, értelmezésének képessége, a humor, a türelem, az empátia és a lelkesedés jelentős hatást gyakorolnak a tanítás-tanulás folyamatában, jelző, kiegyensúlyozó szerepet látnak el. A kutatás alátámasztja, hogy az érzelmi munka belülről vezérelt, ugyanakkor az adatok felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatáspolitikai által meghatározott keretek erős hatást gyakorolhatnak a tanár érzelmezésére, valamint közérzetére is azzal, hogy mennyire teszik lehetővé a belső igény érvényesülését. Ha a tanár olyan helyzetbe kerül, ahol nem tud olyan érzelmi munkát végezni, amit lelkiismerete, felelősségérzete diktál számára, akkor ambivalens érzésekkel kell

megküzdnie. Az is meghatározó, hogy a közvetlen iskolai környezetben mennyire érzel a magáéhoz hasonló értékrendet. Ennek hiányában megint csak összeütközésbe kerülnek érzelmi világában a belső és külső elvárások. Ezek az adatok az érzelmi kimerülés, kiégés okaira mutatnak rá.

A kezdő tanárok érzelmi jellegzetességeinek elemzése szintén fontos adatokkal szolgál; az erős bizonytalanság, félelem, szorongás mellett az intenzív pozitív érzelmek sérülékenységről árulkodnak. Az eredmények afelé mutatnak, hogy az érzelmi munka tanulható, a kezdő tanár tanulását pedig nagyban megkönnyíti a tapasztalt kollégák, különösen a mentor tudásátadása ezen a téren. További, részletes vizsgálatok volnának kívánatosak.

Dolgozatomban a szokásosnál több idézetet használok, melyek a tanárok saját hangját jelentik meg. Az identitás megfogalmazása során a tanárok saját hangja a felszínre bukkan, az önértelmezés, önmegértés az identitás egyik legfontosabb jellegzetessége. Különösen fontos ennek a hangnak a megjelenítése az érzelmek vizsgálatával kapcsolatban, hiszen az idézetek épp a közlések minőségét, affektív rétegeit rejtik. A példákat válogattam, nagy számú, gyakran 50 feletti kódolt tartalomból és gondos mérlegelés után döntöttem, hogy melyiket mutassam be. Minden egyes példa egyedi, fontos és új nézőpontot világít meg, ezek tanulmányozása értékes felismerésekhez juttathatja a kutatási terület iránt érdeklődőket.

### 5.1.2 Az elméleti feltárás eredményei

Kutatásom során céлом volt egy olyan elméleti összefüggésrendszer feltérképezése, amely egyrészt a tanárok érzelmei, másrészt a szakmai identitás terén kiinduló alapot jelenthet és további vizsgálatokat ösztönözhet. Az elméleti fejezetekben az érdeklődő kutatók gazdag támpontrendszert találnak a további vizsgálódáshoz, amelyben a lényeges kérdések, csomópontok kiemelkednek, és orientációs pontot nyújtanak. Disszertációm elméleti fejezetei leginkább a következő pontok tisztázáshoz járulhattak hozzá:

- *A tanári érzelmek elhelyezése a neveléstudomány affektív vizsgálataiban;*
- *a tanárok érzelmeit kutató nemzetközi trendek felvázolása;*
- *a hazai kutatások rendszerezése, a szétszórtan fellelhető adatok összegyűjtése és értelmezése a nemzetközi kutatások tükrében;*
- *a tanári érzelmek gyakoriságára, érzelmi munkájára, az érzelmek funkcióira vonatkozó szakirodalom fő pontjainak felvázolása;*
- *az identitás területén egy korszerű és átfogó szempontrendszer alkalmazása és tovább gondolása;*
- *A tanárkép és szakmai önkép fogalmának értelmezése.*

Egy fecske nem csinál nyarat, így csak remélni tudom, hogy lesznek kutatók rajtam kívül is, akik ihletet merítve az összeállított anyagból egyes részterületek tisztázására vállalkoznak majd. Fontos feladat például az érzelmek szerepének differenciáltabb tisztázása különböző iskolai fokokon és intézményi keretek között.

### **5.1.3 A kutatási módszerekre vonatkozó tanulságok**

Módszertani szempontból fontos újdonságot jelent a neveléstudományt érintő narratív vizsgálaton belül a tartalomelemzés kvalitatív és kvantitatív módszereinek egymást támogató felhasználása. Fontos eredménynek tartom az egyes érzelmekhez tartozó profil feltérképezését, a markerek azonosítását.

### **5.1.4 További kutatási lehetőségek**

Bizonyos kérdések vizsgálata kívül esik a kiválasztott kérdések megválaszolásán. Ezek között első helyen áll a tanárok egyedi identitásmintázatainak és érzelmeik kapcsolatának feltárása, esetleg típusok megállapítása. A rendelkezésre álló adatokkal további kvantitatív összefüggések feltárása is van lehetőség például a független változókkal. A jelen vizsgálat olyan felderítő jellegű kutatásnak is tekinthető, melynek adatai alapján további célzott kutatások tervezhetők, például interjú vagy kérdőív formában. Továbbá a dolgozatomban feltárt összefüggéseket érdekes lenne más mintákon is vizsgálni, részben a Waldorf-tanárok szélesebb körében, részben a közoktatásban dolgozó tanárok esetében.

## **5.2 Ajánlások a felsőoktatás pedagógiai gyakorlata számára**

Kutatásom eredményeit különösen a tanárképzők, mentorképzők és tanár továbbképzők figyelmébe szeretném ajánlani. Az identitás szintjének bevonása a tanárképzésbe nemzetközi szakirodalom és kutatásom eredményei szerint is lehetséges és kívánatos lépés lehet a tanárképzésekbe.

Az identitás szint bevonása különösen fontos lenne a tanárképzések jelenlegi új struktúrájában, ahol a gyakorlat sokkal hangsúlyosabban jelenik meg, mint korábban. A gyakorlatok feldolgozása narratív eszközökkel kívánatos lenne és különösen hasznos az első tanítási élmények idején, amikor a fiatal tanárjelölt sérülékenysége fokozott. Ez egyrészt veszélyt rejt, de egyben az identitás változásának nagyobb lehetőségét is. Olyan érzékeny szakasz tehát, amely meghatározó az identitás alakításában. A hibákból való tanulás elsajátítása az egész életpályára döntő hatást gyakorolhat, ahogy a kudarcokkal való egyedül maradás

eltántoríthatja a fiatal a tanári pályától. A narratív reflexiók diagnosztikus szerepet is játszhatnak, rávilágíthatnak a mentor számára, mi az, amiben a tanár fejlődni szeretne. A gyakorlati tapasztalatok feldolgozása, értelmezése, reflexiója történetek formájában –kutatásom tanulságai szerint –közvetlenül hat az identításalakulásra.

A kutatásom alapját képező ars poeticák tanártovábbképzés keretében születtek, jól átgondolt és felépített módszertan mentén. Ez a módszertan ebben a formájában nem átemelhető bármely más tanárképzésbe, viszont megfontolásra érdemes tanulságai vannak.

- *Narratív módszerek beépítését érdemes átgondoltan strukturálni és több lépcsős folyamatban tervezni*
- *A pedagógussá válás folyamatának felidézése a pályamotivációkat erősíti*
- *A nevelési minták narratív feldolgozása a negatív mintákkal való megközdést is segíti*
- *A hallgató számára fontos olvasmányélmények, vagy más ideálok reflektív feldolgozása támogatja a saját pedagógiai nézetrendszer kidolgozását*
- *A saját tanítási élmények megosztása az érzelmileg megterhelő helyzetek feldolgozását elősegíti*
- *A pozitív érzelmi élmények feldolgozása segít megerősíteni a pozitív önképet és önbizalmat*
- *A saját pedagógiai elmélet kimunkálására tett kísérlet világossá teszi a tanuló tanár számára saját értékrendjét*
- *Az erősségeikre és gyengeségeikre való rákérdezés segíthet körvonalazni és strukturálni az önképet, az önmegértésben és a fejlődésben is központi szerepe lehet*
- *A kérdések, kétségek, dilemmák megfogalmazása a jövőkép körvonalazásában, a fiatal tanárjelölt előtt álló feladatok átlátásában, a szembesülésben is segít*

Az identitás narratív módszerekkel való megerősítése a továbbképzések számára is lehetőség. A gyakorlott tanár esetében a felsorolt módszerek és témák még inkább használhatóak, mivel gazdagabb feldolgozható tapasztalati anyag áll rendelkezésére.

A tanári pályán a kiegészítés komoly veszély. Az élmények feldolgozása a burn out megelőzésében, vagy kezelésében is fontos szerepet játszhat. A saját motivációk újra felfedezése, az önértelmezés, a saját hang megtalálása segít.

A tanárképzések számára másként is hasznos lehet kutatásom. A fiatal tanárokat már a képzés során fontos lenne felkészíteni a tanári érzelmek sokrétűségére, a megküzdési stratégiákra, a kapcsolatépítés módjaira, az érzelmi munka jelentőségére. A gyakorló tanárok esetében ez a felkészítés a tapasztalatok feldolgozásával párosulhat, ami a tudás beépülésének legbiztosabb módja.



A tanár érzelmi munkájának ismerete különösen mentorképzések számára lehet hasznos, hiszen a mentor az, aki a fiatal tanár első lépéseit kíséri, vagy nehézségekkel küzdő tanárok problémáinak megoldását segíti. Mindez a tanári érzelmek ismerete nélkül ösztönösen is történhet. A gyakorlott tanárok, jó szakemberek többnyire jártasak az érzelmi munkában, de nem biztos, hogy tudatosítják ezt. A hatékonyságot azonban nagyban növelheti a tanári érzelmek alaposabb és tudatos ismerete. Az identitás szintjével való munka a tanárképzőtől is szerepe átértelmezését és sajátos kompetenciákat kíván meg, továbbá hiteles, de a személyes szférát tiszteletben tartó kapcsolat kiépítését a mentorált hallgatókkal.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁSOK

Disszertációm elkészítése mintegy hét évet ölel fel, az elhatározás pillanatától a megszületésig. A bejárt útra visszatekintve hálával gondolok témavezetőmre, *Golnhofer Erzsébetre*. Az a mód, ahogy szándékaimat, látásmódomat tiszteletben tartva, ugyanakkor mindenre kiterjedő figyelemmel és következetességgel javítgatta hibáimat, biztatott a fordulópontokon, tanácsokkal látott el minden téren, példa értékű volt és marad számomra. Emberi és kutatói magatartása utat mutatott és biztonságot adott a fejlődéshez. Az ELTE PPK Doktori Iskolájának műhelye és tanárai alapvető hatással voltak kutatóvá válásom folyamatára. Köszönettel tartozom *Vámos Ágnesnek*, aki a Tanítás-tanulás program vezetőjeként első kutatói próbálkozásomat kísérte. *Kolosai Nedda*, *Kálmán Orsolya*, *Kun Bernadett* és *Kasik László* doktori disszertációi mintaként szolgáltak a dolgozat elkészítése során, munkájuknak sokat köszönhetek. *Ehmann Bea* a legjobbkor nyújtott segítséget a narratív kutatások módszertani problémáival való küzdelem során, *Pohárnok Melinda* pedig személyes közlésével segítette munkámat. Ez úton is szeretném megköszönni a műhelyvitán *Dávid Mária*, *Füzi Beatrix* *Mészáros György* és *Szabolcs Éva* értékes hozzászólásait, amelyekből rengeteget tanultam.

Az ELTE BGGYK Waldorf-osztálytanító Szakirányú Képzés felelős vezetője, *Sósné Pintye Mária*, valamint *Maléth Anett*, a Gyógypedagógiai Továbbképző Központ igazgatója a volt hallgatók tájékoztatása és a beleegyező nyilatkozatok összegyűjtése során nyújtottak értékes segítséget. Különösen nagy hálát érzek Mesterházi Zsuzsa, a Waldorf-képzés korábbi vezetője és a Pedagógiai ars poeticám feladat kidolgozója iránt, aki tanácsaival, biztatásával, tapasztalatával fáradhatatlanul egyengette utamat. A *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner e. V.* és a *Software AG* anyagi támogatása nélkül nem jöhettek volna létre doktori iskolai tanulmányaim. A Magyar Waldorf Szövetségnek, név szerint *Liszka Andreának* és *Szabó Zoltánnak* köszönöm a támogatási pályázatokban való közreműködést, *Kótai Zitának* pedig a volt hallgatók felkutatásában nyújtott segítséget. A *Research Institute for Waldorf Education* (NY) munkatársainak tapasztalataik megosztását.

Mély hálát érzek a Waldorf-képzés hallgatói iránt, akik beleegyezésüket adták *pedagógiai ars poeticájuk* vizsgálatához. Gondolataik, őszinteségük, bizalmuk nem csak kutatási anyagot, de erőforrást is jelentett hónapokon át. Nem utolsó sorban köszönöm a *Fészek Waldorf Iskolában* kollégáim megértését, akik az elmúlt hét évben igazi közösségként támogattak, helyettesítettek, ha kellett, és szorítottak nekem a megmérettetések során. Végül egész családomnak, különösen férjemnek és gyermekeimnek mondok köszönetet azért a mérhetetlenül sok türelemért és biztatásért, amellyel támogattak.

## BIBLIOGRÁFIA

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Amati, G. M. (2015). Egy waldorf intézmény tanári konferenciája, mint paradigmaticus közösségi gyakorlat, In Baska, G. & Hegedűs, J. (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. (pp. 238-248). Budapest: ELTE PPK.
- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Ballér, E. (2002). A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai. Gadamer: Igazság és módszer. *Iskolakultúra*, 12(12), 21-23.
- Bañcerowski, J. (2005). A pozitív érzelmek konceptualizálásának néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr*, 129(1), 71-77.
- Baracsi, Á. (2010). Pedagógusok interperszonális kommunikációja. *Pedagógusképzés*, 8(2-3), 21-39.
- Baracsi, Á. (2013). Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In Karlovitz, J. T., & Torgyik, J. (Eds.), *Vzdelávanie, Výskum. A Metodológia*. 480-488.  
doi: <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0511BaracsiAgnes.pdf>
- Bahr-On, R. (2006). The Bahr-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Barrett, L. F. (2006). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46.
- Bartlett, F. (1985). *Az emlékezés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bányai, É. (2014). Az affektív pszichológia tárgya, szemlélete és alapfogalmai. In Bányai, É., & Varga, K. (Eds.), *Affektív pszichológia*. (pp. 27-71). Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Bányai, É., & Varga, K. (2014). *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Bárczi, G., & Országh, L. (1959-1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Benczúr, L. (2014). Tudatos és tudattalan motivációs és érzelmi folyamatok. In Bányai, É., & Varga, K. (Eds.), *Affektív pszichológia*. (pp. 531-549). Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Bergner, R. M. & Holmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychoteraphy*, 37(1), 36-44.
- Block, N. (1994). Consciousness. In Gutenplan, S. (Eds.), *A companion to the philosophy of mind*. (pp. 210-219). Oxford: Blackwell.
- Bluck, S., & Habermas, T. (2000). The Life Story Schema. *Motivation and Emotion*, 24(2), 121-147.
- Bredács, A. (2009). Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában - különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, 19(5-6), 55-72.
- Bruner, J. (2001). A gondolkodás két formája. In László, J., & Thomka, B. (Eds.), *Narratívák 5*. (pp. 27-57). Budapest: Kijárat Kiadó.

- Bulei, I., & Dinu, G. (2013). From Identity to Professional Identity – a Multidisciplinary Approach. Proceedings of the 7th International management Conference. New Management for the New Economy, November 7-8. Bucharest, Romania.  
doi: <http://conferinta.management.ase.ro/archives/2013/pdf/29.pdf>
- Bullough, R. V. Jr. (2009). Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. In Schutz, P., & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in Teacher Emotion*. (pp. 55-73). New York: Research. Springer.
- Chang M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychological Review* 21(3), 193-218.
- Chang M. L. & Davis H. A. (2009). Understanding the Role of Teacher Appraisals in Shaping the Dynamics of their Relationships with Students: Deconstructing Teachers' Judgments of Disruptive Behavior/Students. In Schutz P., & Zembylas M. (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research*. (pp. 95-127). Boston: Springer.
- Clore, G. L., Ortony, A., & Foss, M. A. (1987). The psychological foundations of the affective lexicon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 751-766.
- Code, J. (2011). The art of knowing: Epistemological implications for a schooling of the imagination. *Research on Steiner Education*, 2(1), 12-23.
- Connelly, F. M., & Clandinin. D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 2-54.
- Csejtei, M. (2006). Társas-közösségi viszonyok és kulturális habitus. In Vitányi, I. (Eds.), *A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ.  
Doi:  
[https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/tudomany\\_es\\_ismeretterjesztes/A\\_magyar\\_kultura\\_es\\_elyei/pages/010\\_tarsas.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/tudomany_es_ismeretterjesztes/A_magyar_kultura_es_elyei/pages/010_tarsas.htm)
- Csapó, B., & Zsolnai, A. (2011). *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csépe, V., Györi, M., & Ragó, A. (2008): *Általános pszichológia. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csíkszentmihályi, M., & Schneider, B. (2011). *Életre hangolva. A felnőtté válás útvesztői*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2002). *Handbook of Affective Sciences*. New York: Oxford University Press.
- Dahlin, B. (2013). Poetizing our unknown childhood: meeting the challenge of social constructivism. *Research on Steiner Education*, 4(1), 16-47.
- Deaux, K. (2001). Social identity. In Worrell, J. (Eds.), *Encyclopedia of women and gender*. (pp. 1059-1067). San Diego CA: Academic Press.
- Dennett, D. (1991). *Consciousness explained*. Boston: Little Brown.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Di Blasio, B. (2010). *A történeteink mi magunk vagyunk*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dombi, A. (2004). *Tanári minta – mintatanár*. Gyula: APC-Stúdió.

- Doyle, W., & Carter, C. (2003). Narrative and learning to teach: Implications for Teacher-education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 129-137.
- Dudás, M. (2006). *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Ehmann, B. (2002). *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ehmann, B., Csertő, I., Ferenczhalmy, R., Fülöp, É., Hargitai, R., Kővágó, P., Pólya, T., Szalai, K., Vincze, O., & László, J. (2014). Narratív kategoriális tartalomelemzés: a Narrcat. In X. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia, 2014. január 16-17., Szeged.
- Emotion words (2019, február 3.). doi: <https://www.unige.ch/cisa/research/topics/specific-research-projects/language-and-culture/grid-project/emotion-words/>  
Szövegben a 60. oldalon.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Evelin, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher education*, 24(5), 1137-1148.
- Falus, I. (2001a). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E., & Nahalka, I. (Eds.), *Pedagógusok pedagógiája*. (pp. 15-27). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2001b). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységben. In Báthory, Z., & Falus, I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (pp. 213-234). Budapest: Osiris Kiadó.
- Falus, I. (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Falus, I. (2007). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat-Infonia.
- Fehr, B., & Russell, J. (1984). Concept of Emotion Viewed From a Prototype Perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113. 464-484.
- Fivush, R. (2011). The Development of Autobiographical Memory. *Annual Review of Psychology*, 62. 559–582.
- Fleming, J. S. (2004). Psychological Perspectives on Human Development.  
doi: <http://swppr.org/Textbook/Contents.html> Utolsó letöltés: 2018. december 12.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fontaine, J. J. R. (2013). Dimensional, basic emotion, and componential approaches to meaning in psychological emotion research. In Fontaine, J. J. R., Scherer, K. R., & Soriano, C. (Eds.), *Components of Emotional meaning. A sourcebook*. (pp. 31-46). Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Fontaine, J. J. R., Scherer, K. R., & Soriano, C. (2013). *Components of Emotional meaning. A sourcebook*. Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Fónai, M., & Dusa, Á. R. (2014). A tanárok presztizsének és társadalmi státuszának változása a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41-49.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In: Pekrun, E., & Linnenbrink-Garcia, E. A. (Eds), *International Handbook on Emotions in Education*. (pp. 495-519). New York: Routledge.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model of guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.

- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In Ryan, K. (Eds.), *Teacher Education 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 2. vol. (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Füzi, B. (2007). A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője egy vizsgálat tükrében. *Pedagógusképzés*, 5(3), 9–30.
- Füzi, B. (2012). *A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD értekezés, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Füzi, B. (2013). Az érzelmi-kapcsolati elemek tanítási módszerek eredményességre gyakorolt hatása. In Kozma, T., & Perjés, I. (Eds.), *Új kutatások a Neveléstudományokban*. (pp. 153-172). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Füzi, B. (2015). A tanári szerepmódel fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, 3(4), 38-56.
- Gallant, A. (2013). 'Self-conscious emotion: How two teachers explore the emotional work of teaching. In Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning*. (pp. 163–181). UK: Emerald Publishing Group.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(91), 9-125.
- Gergen, K. J. (1998). Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung. In J. Straub (Eds.), *Identität und historisches Bewusstsein*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gergen, K. J. (2011). The Self as Social Construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108–116.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1983). Narratives of the Self. In Sarbin, T., & Scheibe, K. (Eds.), *Studies in Social Identity*. (pp. 254-273). New York: Praeger.
- Geertz, C. (1994). *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Századvég.
- Gloviczki, Z. (2014). Tanár-e a pedagógus? Jelentéstörténeti vázlat. In Torgyik, J. (Eds.), *Sokszínű pedagógiai kultúra: II. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia*. (pp. 67-72). Szlovákia, 2014.01.09-2014.01.11. Komárno: International Research Institute.  
doi:[https://www.researchgate.net/publication/261213840\\_Gloviczki\\_Zoltan\\_Tanar-e\\_a\\_pedagogus\\_Jelentestorteneti\\_vazlat\\_In\\_Torgyik\\_Judit\\_szerk\\_Sokszinu\\_pedagogiai\\_kultura\\_II\\_Nevellestudomanyi\\_es\\_szakmodszertani\\_konferencia\\_534\\_p\\_Konferencia\\_helye\\_ideje\\_Szlava](https://www.researchgate.net/publication/261213840_Gloviczki_Zoltan_Tanar-e_a_pedagogus_Jelentestorteneti_vazlat_In_Torgyik_Judit_szerk_Sokszinu_pedagogiai_kultura_II_Nevellestudomanyi_es_szakmodszertani_konferencia_534_p_Konferencia_helye_ideje_Szlava)
- Goffman, E. (1990). A homlokzatról. In Síklaki I. (Eds.), *A szóbeli befolyásolás alapjai. II. kötet*. (pp. 3-30). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Goldwert, M. (1991). Kairos and Eriksonian Psychology. *Perceptual and Motor Skills*, 72(2), 553-554.
- Golnhofer, E. (2001). *Az esettanulmány. Kutatásmódszertani kiskönyvtár 3*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Golnhofer, E., & Nahalka, I. (Eds. 2001). *Pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Golnhofer, E., & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Gombos, K., Bányai, É., & Varga, K. (2009). A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 7(2-3), 103-129.
- Goroshit, M. & Han, M. (2010). Does emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.

- Gulyás, L., Kampis, Gy., Kutrovácz, G., Ropolyi, L., Soós, S., & Szegedi, P. (2013). *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Halász, G. (2015): *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációt vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development, 10*(1), 79–119.
- Harangi, L. (2004). A tanári elégedettségéről. Egy 2003. márciusi vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra, 14*(1), 14- 23.
- Hardy, B. (1968). Towards a poetics of fiction: An approach through narrative. *Novel, 2*. 5–14.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practise of Teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2006). Towards a social geography of teacher education. In Harley, D., & Whitehead, M. (Eds.), *Major themes in Education*. (pp. 227-255). London: Routledge.
- Hercz, M. (2005). Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerésének tükrében). *Magyar Pedagógia, 105*(2), 153-184.
- Hercz, M. (2007). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hercz, M., Ráczné, Oláh, E. & Takács, N. (2015): *Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete. Önfejlesztő munkatankönyv*. Szeged: Szegedi Egyetem.
- Hermans, H. J. M. (2006). The Self as a Theater of Voices: Disorganisation and Reorganisation of a Position Repertoire. *Journal of Constructivist Psychology, 19*(2), 147–169.
- Hermans, H. J. M. (2013). The Dialogical Self in Education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology, 26*(2), 81–89.
- Hermans, H. J. M. (2015). Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories. *Europe's Journal of Psychology, 11*(1), 1–4.
- Hochschild, A. R. (1983/2003). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley, Los Angeles, California: University of California Press.
- Holecz, A. (2015). A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. (pp. 145-164). Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Holecz, A., & Molnár, Sz. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra, 24*(10), 3-15.
- Hunyady, Gy. (2015). Tanárgenerációk nézetei: értékek, attitűdök, megítélések. In Felvinczi Katalin (Eds.), *Problémafókuszú pedagógusképzés*. (pp. 89-154). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Ibsen, H. (2000). *Peer Gynt*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39*(4), 694-713.
- Jámbori, Sz. (2003). Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia, 103*(4), 481-497.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johnson-laird, P. N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3(2), 81-123.
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó, B. (Eds.), *Mérlegen a magyar iskola*. (pp. 367–406). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kasik, L. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Katona, N. (2009). Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7(2-3), 129-159.
- Kálmán, O. (2009). *A hallgatók tanulási szokásai és ezek változása*. PhD értekezés, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kálmán, O. (2013). A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In Kotschy, B. (Eds.), *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. (pp. 81-104). Eger: Líceum Kiadó.
- Kelchtermans, G. (2009). Career stories as a gateway to understanding teacher development. In Bayer, M., Brinkjaer, U., Plauborg, H., & Rolls, S. (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives*. (pp. 29-47). New York: Springer.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kenyon, G. M., & Randall, W. L. (1997). *Restorying our Lives. Personal growth through autobiographical Reflection*. Wesport, Connecticut, London: Praeger Publishers.
- Kiss, O. (2000). Irányzatok a mai tudományhermeneutikában. *Replika*, 41-42. 115-124.
- Kissné Gombos, K. (2009). Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai szempontból. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 26. 43-50.
- Knorr-Cetina, K. (1983). "The Ethnographic Study of Scientific Work: Towards a Constructivist Interpretation of Science" In Knorr-Cetina, K., & Mulkay, M. (Eds), *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*. (pp. 115-140). London: Sage.
- Kolosai, N. (2012). Kisiskoláskor és történeti idő - Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák tartalomelemzése. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. J. A. (2009). Commentary. Professional Learning from Within. *Studying Teacher Education*, 5(2), 195-199.
- Korthagen, F. J. A. (2011). Making Teacher Education Relevant for Practice: the Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Korthagen, F. A. J., & Verkuyl, H. (2002). Do you meet your students of yourself? Reflection on professional identity as an essential aspect of teacher education. In Kosnik, C., Freese, A., & Samaras, A. P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study: Proceedings of the fourth international conference on self-study of teacher education practices*. (pp. 43-47.) England: Herstmonceaux.



- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Kozéki, B., & Berghammer, R. (1991). Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusból. *Magyar Pedagógia*, 91(2), 131-149.
- Kovács, M., Kovács, E., & Hegedűs, K. (2008). Az érzelmek szerepe a lelki kiégés alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 199-216.
- Kovács, Zs. (2009). *Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai*. PhD értekezés, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kónya, A. (2006): *Az emlékezés konstruktív szemlélete*. In Oláh, A. (Eds.), *Pszichológiai alapismeretek*. (pp. 225- 256). Budapest: Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In Falus, I. (Eds.), *A tanárrá válás folyamata*. (pp. 121-155). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Köcséné Szabó, I. (2009a). *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során, és a pályára lépés első éveiben*. PhD értekezés, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Köcséné Szabó, I. (2009b). Módszertan a tanári mesterség alapjai című tantárgyból.  
Doi: [https://www.srpszkk.hu/tamop412b/tanari\\_mesterseg\\_alapjai/323\\_identits.html](https://www.srpszkk.hu/tamop412b/tanari_mesterseg_alapjai/323_identits.html)
- Köcséné Szabó, I. (2013). Tanárjelöltek a tanárról és a tanításról. In Kotschy, B. (Eds.), *Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. (pp. 151-176). Eger: Lceum Kiadó.
- Kövecses, Z. (2003). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Paris: Cambridge University Press.
- Kun, B. (2011). *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktív-szer-használatban*. PhD értekezés, ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola.
- László, J. (2008). A narratív pszichológiai tartalomelemzés. *Magyar Tudomány*, 166(11), 1366-1375.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of Emotions*. New York, London: The Guilford Press.
- Locke, J (2003). *Értekezés az emberi értelemről*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Magyar Waldorf Szövetség (2013). *A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve*.  
doi: <https://drive.google.com/file/d/1I6Z86VZFv5T2WZ4dRSjsikf9J1Zs5oJC/view>
- MacIntyre, A. (2007). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams, D. P. (2008). Personal Narratives and the Life Story. In John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. (pp. 241-261). New York: Guilford Press.
- Mesterházi, Zs. (2014). Pedagógiai ars poeticám. Waldorf-tanárok identitáskeresése. *Antropozófia*, 25(4), 44-48.
- Mesterházy, M. (2018). Tanárok érzelmei – nemzetközi trendek, hazai helyzetkép az affektív paradigma fényében. *Pedagógusképzés*, 1-4. összevont 61-83.
- Mesterházy, M., & Vámos, Á. (2016). Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról. *Iskolakultúra*, 26(11), 16-34.
- Mérő, L. (2010). *Az érzelmek logikája*. Budapest: Tercium Kiadó Kft.
- Mészáros, Gy. (2010). Új episztémológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 20(1), 14-34.

- Mészáros, Gy. (2014). *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia.* Veszprém: Iskolakultúra.
- Morel, J., Bauer, E., Meleghy, T., Niedenzu, H. J., Preglau, M., & Staubmann, H. (2000). *Szociológiaelmélet.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (1994). Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94(1-2), 3-26.
- Nagy, J. (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20(7-8), 3-22.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7(2), 21-34.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111(2), 486–511.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (2001). *Érzelmek.* Budapest: Osiris kiadó.
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39-47.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.* Budapest: Trefort Kiadó.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher education Quarterly*, 35(1).  
doi:  
[https://www.researchgate.net/publication/274003407\\_Introducing\\_Teacher\\_Identity\\_and\\_This\\_Volume](https://www.researchgate.net/publication/274003407_Introducing_Teacher_Identity_and_This_Volume)
- Oplatka, I. (2007) Managing emotions in teaching: toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teach Coll Record* 109:1374–1400, idézi Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009).
- Oplatka, I. (2009): Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialization. In Schutz, P., & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research.* (pp. 55-73). New York: Springer.
- Paksi, B., & Schmidt, A. (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 48-64.
- Pataki, F. (1997): Identitás - személyiség - társadalom. In Lengyel, Zs. (Eds.), *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény.* (pp. 512-523). Budapest: Osiris Kiadó.
- Pataki, F. (2004): *Érzelem és identitás.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pauwlik, Zs., & Margitics, F. (2008). Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6-7), 37-46.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014): *International Handbook of Emotions in Education.* New York, London: Routledge.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences. A practical guide.* Malden, MA: Brackwell.
- Pérez-Valverde, C., & Ruiz-Cecilia, R. (2014). The Development of FL Teachers' Professional Identity through the Production of Narratives. *Porta Linguarium*, 22(2), 61-72.
- Phelan, S., & Kinsella, E. A. (2009): Occupational Identity: Engaging Socio-Cultural Perspectives. *Journal of Occupational Science*, 16(2), 85-91.
- Pléh, Cs. (2003). *A természet és a lélek. Sok szeretettel Kamillának, aki olya természetes.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. (2004). A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, 14(5), 57-61.
- Pléh, Cs. (2012). Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés, mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 22(3), 3-24.

- Pléh, Cs. (2014). Az érzelem- és mozgatóerő-kutatás múltja. In Bányai, É., & Varga, K. (Eds.), *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Pohárnok, M., Nagy, L., Bóna, A., Naszódi, M., Kis, B., & László, J. (2005). A kapcsolati mozgások számítógépes nyelvészeti vizsgálata élettörténeti motívumokban. *Pszichológia*, 25(2), 157-168.
- Pohárnok, M. (személyes közlés, 2018). Közelítés és távolítás igecsoportok, Közelítés és távolítás kategóriák példákkal.
- Polányi, M. (1994). *Személyes tudás. Úton egy posztkritikai filozófiához*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Pólya, T. (2007). *Identitás az elbeszélésben*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rapos, N. (2003). Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 13(5), 107–112.
- Rawson, M. (2018). A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. *Research on Steiner Education*, 9(2), 1-23.
- Reinhardt, M. (2009). Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra*, 19(9), 24-45.
- Revelle, W., & Scherer, K. R. (2009). Personality and emotion. In Sander, D., & Scherer, K. R. (Eds.), *The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. (pp. 304-306). Oxford: Oxford University Press.
- Réthy, E. (2015). *Elégedettség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Győr: Palatia Kiadó.
- Révész, Gy. (2007). Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In Gyöngyösiné Kiss, E. & Oláh, A. (Eds.), *Vázlatok a személyiségről. A személyiség lélektan alapvető irányzatainak tükrében*. (pp. 224 -243). Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73-81.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 732-755). New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group, Association of Teacher Educators.
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding. An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54, 399-412.
- Rosiek, J., & Beghetto, R. A. (2009). Emotional scaffolding: The emotional and imaginative dimensions of teaching and learning. In Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. (pp. 175-194). New York: Springer.
- Rudd, (2015). No self? Some Reflections on Buddhist Theories of Personal Identity. *Philosophy East and West*, 65(3), 869-891.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sacharin, V., Schlegel, V Scherer, K. (2012). Geneva Emotion Wheel Rating Study.  
Doi:  
([https://www.researchgate.net/publication/280880848\\_Geneva\\_Emotion\\_Wheel\\_Rating\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/280880848_Geneva_Emotion_Wheel_Rating_Study))
- Salavecz, Gy., & Neculai, K. (2006). Pedagógusok mentális egészsége a munkahelyi stressz és a megküzdés szempontjából. *Pedagógusképzés*, 4(1-2). 17-30.
- Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(4), 10-26.
- Sántha, K. (2007). Beavatkozás nélküli vizsgálatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7-8), 68-77.

- Schacter, D., & Addis, D. R. (2007). The cognitive neuroscience of constructive memory: remembering the past and imagining the future. *Philosophical Transactions of the Royal Society. Biological Sciences*, 362, 773–786.
- Schank, R. C. (2004). Bevezetés. In Schank, R. C. (Eds.), *Dinamikus emlékezet – a forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. (pp. 13-33). Budapest: Vince Kiadó.
- Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions*, 364, 3459-3474.
- Schieren, J. (2010). Conclusion, Judgement, Concept: The Quality of Understanding. *Research on Steiner Education*, 1(2), 5-14.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1–12.
- Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity.  
doi:  
[https://www.researchgate.net/publication/283271833\\_Teacher\\_emotion\\_emotional\\_labor\\_and\\_teacher\\_identity](https://www.researchgate.net/publication/283271833_Teacher_emotion_emotional_labor_and_teacher_identity)
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, Beliefs and Goals Related to Emotions in the Classroom. In Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in Education*. (pp. 223-241). Burlington MA: Elsevier.
- Seligman (2004). Az erősségek és erények újjáélesztése. In Boross, O. & Pléh, Cs. (Eds.), *Bevezetés a pszichológiába*. (pp. 476-501). Budapest: Osiris Kiadó.
- Settlage, J. Southerland, A. Smith, L. K., & Ceglie, R. (2009). Constructing a Doubt-Free Teaching Self: Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction Within Diverse Settings. *Journal of Research in Science teaching*, 46(1), 102-125.
- Séllei, B. (2016). A pedagógustársadalom érzelmi térképe. *Neveléstudomány*, 4(4), 65-77.
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and Structures of Emotions. In Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. (pp. 13-35). New York: Routledge.
- Suplicz, S. (2012). *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. PhD értekezés, Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Steiner, R. (1993). *A temperamentumok titkai*. Budapest: Jáspis Kiadó.
- Stéger, Cs. (2015). A pedagógusok nézetvizsgálatai: áttekintés a közelmúlt hazai és nemzetközi irodalma alapján. In Felvinczi, K. (Eds.), *Problémafókuszú pedagógusképzés – a pedagóguspálya problémái*. (pp. 72-88). Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Szabadi, M. (2016a). Az affektív-szociális kompetencia kérdőív: a fejlesztés folyamata és az értékelők működésének feltárása. *Magyar Pedagógia*, 116(4), 383-402.
- Szabadi, M. (2016b). A szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése zeneterápiás eszközökkel tanár szakos hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 26(6), 14-29.
- Szabolcs, E. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, E. (2013). Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés*, 2011-2013 összevont, 109-115.
- Szabó, É. & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111-125.

- Szelezsánné Egyed, D. (2016). A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés jelensége; prevenció és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményekben. *Opus et Educatio*, 3(5), 590-603.
- Szilágyi, K. (2011). *Pályalélektan*. Gdöllő: Szent István Egyetem.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Szivák, J. (2013). Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői.  
doi: <http://agoraoktatas.hu/5-pedagogusok-es-a-kozoktatas-tovabbi-szakmai-szereploitanulmany/>
- Szokolszky, Á. (1998). A séma fogalma a pszichológiában. Régi és új értelmezések. *Pszichológia*, 18(2), 209-235.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tauszik, K. (2014): Az érzelmek pszichológiai aspektusai. In Bányai, É., & Varga, K. (Eds.), *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó: Budapest. 391-412.
- Tiller, D. K. (1988). *Structure in the affective lexicon*. PhD értekezés, University of Oxford.
- Tókos, K. (2009). *Serdülők önmagukról alkotott képe narratív megközelítésben. Az önismereti kompetencia fejlesztésének lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban*. PhD értekezés, ELTE PPK NDI Neveléstudományi kutatások Program.
- Tóth, E. (2011). Pedagógusok nézetei a tanulóiteljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, 111(3), 225-249.
- Tóth, E. (2015). Az országos kompetenciamérés hatása. *Magyar Pedagógia*, 115.(2), 115-138.
- Tóth, E., & Kasik, L. (2010). A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In Zsolnai, A., Kasik, L. (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: tanulmánygyűjtemény*. (pp. 163-182). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Turay, A. (1984). *Lételmélet*. Budapest: Katolikus Hittudományi Főiskola.  
doi: <http://mek.oszk.hu/07900/07966/> utolsó letöltés: 2019.01.14.
- Turner, J.C., & Tajfel, H. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In Worchel, S., & Austin, W.G. (Eds.), *Psychology of Intergroup Relation*. (pp. 7-24). Chicago: Hall Publishers.
- Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional Intelligence versus Emotional Competence. *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26-33.
- Vámos, Á. (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101(1), 85-108.
- Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör és ELTE Neveléstudományi Intézet.
- Vámos, Á. (2008). A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 18(1-2), 24-38.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. UK: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2004). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Paris: Cambridge University Press.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.

- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. (2005a). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.
- Zembylas, M. (2005b). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465–487.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(1), 1-10.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 3–15.
- Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59-68.

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra Korthagen (2004) hagymahéj-modellje .....	38
2. ábra A tanárkép, szakmai önkép és az identitás kapcsolatának összefoglalása .....	43
3. ábra: A tanárok érzelmeihez kapcsolódó legfontosabb kutatási keretek rendszere.....	46
4. ábra A GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kerék 3.0 verziója a megfeleltetett magyar nyelvű kifejezésekkel (Shuman & Scherer, 2014). .....	62
5. ábra A vizsgálat folyamatábrája .....	69
6. ábra A minta megoszlása évfolyamonként .....	86
7. ábra A minta megoszlása életkori sávok szerint az ars poetica írása idején.....	86
8. ábra A minta megoszlása Waldorf-iskolában a vizsgálat kezdetekor betöltött feladatkör szerint .....	87
9. ábra A minta megoszlása a diploma szerzésének éve szerint.....	88
10. ábra A minta megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint .....	88
11. ábra A tanítási gyakorlat éveinek száma az ars poeticák írása idején .....	89
12. ábra A Waldorf-iskolában eltöltött gyakorlat a tanítási gyakorlat éveinek száma szerint rétegezve a képzés kezdetekor .....	90
13. ábra A minta lakóhely szerinti megoszlása .....	91
14. ábra Az ars poeticák ok-okozati koherenciájának összefüggésrendszere.....	104
15. ábra A hallgatók sorssal, világnézettel, küldetéssel kapcsolatos nézeteinek feldolgozása gondolattérkép formájában.....	106
16. ábra A nevelési minták, jelentős személyek és ideálképek megoszlása Családi minták ..	117
17. ábra A köztatásban é felsőoktatásban szerzett tapasztalatok mintáinak megoszlása iskolafok szerint (n=372).....	119
18. ábra A nevelési minta megoszlása szakok szerint (n=272).....	120
19. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes passzív negatív érzélem megoszlása .....	124
20. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes aktív negatív érzelmek megoszlása .....	128
21. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes passzív pozitív érzélem megoszlása .....	131
22. ábra A nevelési minták ábrázolásában megjelenő összes aktív pozitív érzelmek megoszlása .....	135
23. ábra A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony megoszlása (n=473).....	138

24. ábra A nevelési minta identitásjellemező-csoportjainak megoszlása .....	141
25. ábra Mintákra vonatkozó gyengeségek/érzelmi viszonyulás Kí-négyzet próba oszlopdiagramja.....	164
26. ábra Mintákra vonatkozó erősségek/érzelmi viszonyulás Kí-négyzet próba oszlopdiagramja.....	165
27. ábra A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony és a pályaepezódokban ábrázolt érzelmek százalékos összehasonlítása .....	168
28. ábra A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony és a pályaepezódokban ábrázolt érzelmek százalékos összehasonlítása oszlopdiagramon .....	169
29. ábra A nevelési minták identitásjellemező csoportjainak és a saját identitásjellemezők csoportjainak összehasonlítása .....	181

## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat A foglalkozás helye Pataki (1997) és Deux (2001) identitáskategóriáiban .....	21
2. táblázat A narratív és a pragmatikus séma összehasonlítása (Pléh Csaba, 2012).....	27
3. táblázat A tanárszemélyiség rétegei, a hozzájuk tartozó kérdésekkel és példákkal Korthagen és Vasalos (2005) .....	39
4. táblázat A Matarka adatbázisban egy kulcsszavas keresés alapján a tanárok érzelmeire vonatkozó kutatások .....	46
5. táblázat A tudatosság szintjeinek különböző megközelítései.....	64
6. táblázat A kutatási kérdések és módszerek összefoglalása .....	81
7. táblázat A középiskolai és általános iskolai tanárok szakjai .....	89
8. táblázat Az ars poeticákban előforduló epizódok típusai.....	96
9. táblázat A pályaepezódok megoszlása iskolatípus szerint .....	99
10. táblázat A közoktatásban/Waldorf-iskolában szerzett tapasztalatok aránya az epizódokban .....	99
11. táblázat A Waldorf Iskolák szakszókincsenek használata (előfordulások száma) .....	100
12. táblázat A Waldorf-iskolához való kapcsolódás külső motívumai .....	101
13. táblázat A Waldorf-iskolához való kapcsolódás belső motívumai .....	102
14. táblázat Az ars poeticákban felfedezhető leggyakoribb pályamotívumok.....	107



15. táblázat	<i>Az ars poeticák sémátípusai a bevezetés vizsgálata alapján.....</i>	112
16. táblázat	<i>Az ars poeticák élettörténeti sémájának összefoglalása.....</i>	113
17. táblázat	<i>A családi minták megoszlása nemek szerint.....</i>	118
18. táblázat	<i>A nevelési mintáknál azonosított identitásjellemzők csoportosítása.....</i>	140
19. táblázat	<i>A mintáknak tulajdonított legfontosabb hatások.....</i>	161
20. táblázat	<i>Mintákra vonatkozó gyengeségek/érzelmi viszonyulás Khí-négyzet próba keresztábra.....</i>	163
21. táblázat	<i>Mintákra vonatkozó erősségek/érzelmi viszonyulás Khí-négyzet próba keresztábra.....</i>	164
22. táblázat	<i>A tanárok által önmaguknak tulajdonított identitásjellemzők csoportjai .....</i>	182
23. táblázat	<i>Pozitív és negatív identitás jellemzők (erősségek, gyengeségek) gyakorisági sorrendje a tanárképben, az önképben, illetve az összes adatot együttesen tekintve.....</i>	183

## MELLÉKLETEK

1. melléklet: A Waldorf-pedagógiai alapismeretek pedagógus továbbképzési program alapítási engedélye 2010-2015. évekre, Részletes tematika 22-23. oldal. Nemzeti Erőforrás Minisztérium OK – 410/98/2010.
2. melléklet: A Pedagógiai ars poeticám című kötethez írt előszó (2014)
3. melléklet: A Pedagógiai ars poeticám című feladat hallgatók számára elküldött megfogalmazása (2010)
4. melléklet: A Waldorf-pedagógiai képzés tanúsítványa
5. melléklet: A Waldorf-pedagógiai képzés tanúsítványának betétlapja (2014)
6. melléklet: A képzést záró beszélgetés (vizsga) leírása (2014)
7. melléklet: A hallgatók tájékoztatásához készült levél
8. melléklet: A beleegyező nyilatkozat mintája (2008)
9. melléklet: A kutatási engedély
10. melléklet: 1. sz. narratíva
11. melléklet: 2. sz. narratíva