

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

MESTERHÁZY MÁRIA

**ÉRZELMI ELEMÉK WALDORF-TANÁROK
IDENTITÁSÁNAK ALAKULÁSÁBAN**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:
Dr. Golnhofer Erzsébet CSc.

2019

Tartalomjegyzék

A témaválasztás problémaháttere és indokai	3
A kutatás elméleti kerete.....	4
A kutatás céljai és kérdései	6
A kutatás kérdései	6
A kutatás módszerei és mintája	7
A kutatás módszerei.....	7
A kutatás mintája	8
Eredmények	8
A narratív identitás koherenciája és érzelmi elemei	8
A tanárkép érzelmi elemei	10
Az érzelmi viszony és az identitásjellemzők közötti összefüggés.....	12
A szakmai önkép érzelmi elemei	12
A tanár érzelmi munkája.....	14
Összegzés.....	14
Felhasznált irodalom.....	15
Szerzői publikációk és konferencia előadások	18

„A jó tanítás tele van pozitív érzelmekkel. 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.).

A témaválasztás problémaháttere és indokai

Témám két nagy kutatási trend találkozásában helyezkedik el: a tanári szakmai identitás és az érzelmek kapcsolatát vizsgálom. Az affektív forradalom, valamint a 90-es évek végétől az oktatáspolitikai változások kapcsán felszínre kerülő problémák hatására növekedett meg az angol nyelvű szakirodalomban a tanári érzelmek kutatására irányuló törekezés (Sutton & Wheatley, 2003). Az elméleti háttér feltérképezése után évtizedünk második felében jelentek meg a modellalkotási törekvések, összegzések, a progresszíven fejlődő, jól körülhatárolható kutatási trend eredményeit összefogó kötetek (például Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015).

A nevelés affektív tényezői az utóbbi évtizedben élénkülő figyelmet kaptak hazánkban is (Falus, 2007), azonban a tanári érzelmekkel még mindig kevés kutatás foglalkozik (Józsa és Fejes, 2012). Kutatási eredmények jobbra a szakirodalom különböző területein szétszórva fedezhetők fel, de az utóbbi pár évben megsokszorozódtak a releváns publikációk (Szabadi, 2016; Séllei, 2016; Szelezsánné, 2016; Réthyné, 2015; Zsolnai, Rácz & Rácz, 2015).

A tanári szakmai identitás iránti fokozott érdeklődés megjelenése ugyancsak a 2000-es évek közepére tehető és kéz a kézben haladt a tanári hivatás érzelmi oldalának megértésére tett erőfeszítésekkel (Akkerman & Meijer, 2011). A pályalélektani (Szilágyi Klára, 2011), szociálpszichológiai (Pataki, 2004), pszichológiai (Hermans, 2015) megközelítések erős kapcsolatot tételeznek fel a szakmai identitás és érzelmek között, amit a témát tárgyaló nemzetközi neveléstudományi összefoglalások (Beauchamp és Thomas 2009; Rodgers és Scott, 2008; Korthagen, 2004) is hangsúlyoznak. Kevés, kis elemszámú empirikus kutatás koncentrálna a területre (Zembylas, 2005; Bullough, 2009), amit az érzelmek kutatásával kapcsolatos módszertani problémák is magyaráznak (Šarić, 2015).

Kutatásomban az ELTE BGGYK Waldorf-tanító és tanár továbbképzésén 2006 és 2016 között végzett hallgatók¹ retrospektív narratív szakmai önéletrajzait vizsgálom, melyek a továbbképzést lezáró félévben készültek önismereti kurzus keretében. A 90 narratíva egyedi, értékes forrás az érzelmek és identitás kapcsolatának többrétű, átfogó és strukturált tisztázásához.

¹ továbbiakban tanárok

A kutatás elméleti kerete

Kutatásom sokféle értelmezést felvonultató elméleti feltáró fejezetéből a kutatási kérdésekkel közvetlenül kapcsolódó megközelítéseket emelem ki. A posztmodern értelmezések az **identitás** összetettségét, változékonyságát és társas beágyazottságát hangsúlyozzák. Hermans (2015) dialógikus self elmélete szerint az identitásalkotás során különböző énpozíciók dinamikus, folyamatos és sokszólamú dialógusa zajlik. Az identitásalakulás meghatározó tengelyei: (1) A mindenkitől különböző *személyes* én és a társadalom által meghatározott *társas* én. (2) A *sokféle* szerepben mutatkozó, önmagát mégis *egységesnek* érzékelő individuum. (3) Az időben *változó*, de belső koherenciáját *fenntartó* személyiség (Akkerman & Meijer, 2011).

Az egyén különböző **identitáscsoportok**ba sorolja, kategorizálja önmagát – egyszerre anya, nő, középkorú, magyar, kolerikus, balkezes, vegetáriánus – **szakmai identitás**ára nézve pedig tanár. Ma a jóléti társadalmakban élő emberek többsége *szabadon* választja meg foglalkozását, melyben egyre nagyobb szerepet játszik a *személyiség* és az *érdeklődés*. Foglalkozásában az egyén kiteljesedhet, mely jóllétében meghatározó (Csíkszentmihályi & Schneider, 2011; Phelan és Kinsella, 2009).

Az ember az önmagáról mesélt történetekben alkotja meg identitását (McAdams, 2008; Pléh, 2012). A **narratív identitás** alapja az önéletrajzi emlékezet, a memória egy sajátosan emberre jellemző formája (Fivush, 2011). A múlt szintjén az „akkori önmagam”, a jelen szintjén a rálátás és értelemadás, a jövő szintjén pedig a célok meghatározóak. A Bluck és Habermas (2000) önéletrajzi sémája szerint az élettörténet olyan mentális reprezentáció, amely kognitív, érzelmi és motivációs elemeket ötvöz. A történetet az időbeli, a tematikus, a kulturális és az ok-okozati koherencia szervezi egységgé.

A tanárok hajlamosak narratív kereteket használni, amikor munkájuk során szerzett élményeik értelmét keresik. A narratív pedagóguskutatások holisztikus, emberközpontú szemléletükkel a tanár tanulására és fejlődésére, a tapasztalatok szerveződésére, a tanárszemélyiség jellemzőire világítanak rá (Szabolcs, 2013). A **szakmai önéletrajzi narratívákban** reflexiókkal átszőve jelenítik meg pályájukat, melyben a *kritikus fázisok*, *epizódok* és *személyek* játszanak kiemelkedő szerepet (Kelchtermans, 2009).

Korthagen (2004) szerint az identitás középpontjában két kérdés áll: Ki vagyok én, mint tanár? Milyen tanárrá akarok válni? A **szakmai önkép** forrása az énrre vonatkozó tapasztalatnak az a része, melyet hivatása gyakorlása közben szerez. Köcséné (2013) kvalitatív módszerekkel vizsgálta az önképet, mely alapján összetett, időben rétegzett, hálózatosan szerveződő konstrukciót ír le. A szakirodalom vizsgálata alapján az identitás egy másik, központi

jelentőségű eleme a **tanárkép**. A tanulóként megtapasztalt **nevelési minták** identifikációs folyamatra tett hatását több kutatás jelzi (Dombi, 2004; Köcséné, 2007). *Tanárkép* alatt kutatásomban azoknak a képzeteknek, mentális képeknek a rendszerét értem, amelynek alapját tanulói tapasztalat során alkotja meg a tanár, szerepéről, a képviselt értékekről, céljairól ad átfogó képet.

A narratívákban a tanárkép gyakran jellemzések formájában ölt testet. A történet mesélője megnevezi azokat a tulajdonságokat, képességeket, vonásokat, viselkedési tendenciákat, attitűdöket, amelyek mentén identifikálódik a tanári pályával, ezeket nevezem **identitásjellemzők**nek. Köcséné (2007) a tanárkép meghatározó kategóriáiként, Dombi (2004) a kötődést meghatározó értékeként utal rájuk.

Az identitásalkotás folyamatában a *külső* események önreflexióra készítetik az tanárt, a *belső* történéseket pedig az érzelmek jelzik (Pataki, 2004; Rodgers és Scott, 2008). Beauchamp és Thomas (2009) szerint **érzelem és identitás kapcsolata** reciprok: az érzelmek *formálják* és *ki is fejezik* az identitást.

Shuman és Scherer (2014) az **érzelem, a hangulat, attitűd, érzés** jelenségeit időbeli lefutásuk és az összetevőik közötti viszony alapján határozza meg. Az *érzelem* időben viszonylag rövid lefutású, kiváltó oka a környezetben megtalálható, míg a hangulatok hosszabb ideig tartanak, okaik gyakran tisztázhatatlanok. Az *attitűd* tartósabb jelenség, kognitív komponense egy nézet, csak a valencia szintjén közelít a tárgyhoz. Az érzés az adott szituációban elsősleg lejátszódó konkrét folyamatra utal. Az **affektív stílus** a személyiség állandósult vonását jelenti, az érzelmre való hajlamot, diszpozíciót (Bányai & Varga, 2014; Oatley & Jenkins, 2001). A gyakorlati kutatás során az érzelmi világ felsorolt árnyalatait gyakran lehetetlen megkülönböztetni (Shuman és Scherer, 2014). Frenzel (2014) szerint a tanári pályán leggyakrabban átélt érzelmek az öröm, a büszkeség, a harag, a szorongás, a szégyen és a bűntudat.

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 irányuló munka. Oplatka (2009) szerint olyan autonóm magatartás, amit a tanár morális értékrendje és autentikus énje irányít. A tanár érzelmek kezelésének legfontosabb szakma-specifikus jellemzőit Jennings és Greenberg (2009) foglalja össze.

A kutatás céljai és kérdései

Kutatásom alapvető célja, hogy

- a tanári érzelmek és a szakmai identitás kapcsolatát tisztázza,
- az elméleti feltárás és az empirikus kutatás eredményei által a téma fontosságát érzékeltesse.

Ennek érdekében célom, hogy szakmai önéletrajzokban feltárjam

- (1) a narratív koherenciát és ennek érzelmi rétegeit (2) a tanárképet (3) a szakmai önképet (4) és az érzelmi munkát.

Módszertani vonatkozásban célom a neveléstudomány terén újdonságot jelentő narratív módszerek alkalmazása:

- a kvalitatív és kvantitatív módszerek ötvözése, az érzelmi közelség/távolságra vonatkozó kutatási eredmények felhasználása, az érzelmek nyelvi markereinek feltárása.

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?

A kutatás módszerei és mintája

A kutatás módszerei

Kutatásom során narratív jellegű, kvalitatív hangsúlyú, kevert stratégiájú tartalomelemzést végeztem. Kutatásom episztemológiai szempontból is vállaltan narratív szemléletű: szerepet kap a tér-idő-közösség szempontrendszer (Conelly & Clandinin, 1990), az élettörténeti séma (Bluck & Habermas, 2000), az időbeliség narratív szerveződése (Pólya, 2007), a történettípusok vizsgálata (Gergen & Gergen, 1983), az ok-okozati összefüggések mögött meghúzódó önértelmező tartalom megragadásának igénye (McAdams, 2008). Alkalmazom emellett a kapcsolati-érzelmi tér narratológiai kompozíciós elvét (Pohárnok, Nagy, Bóna, Naszódi, Kis, & László 2005). A tartalomelemzés értelmezésében Ehmann Bea (2002) felfogását osztom. Kutatásom kvalitatív hangsúlyú, amennyiben felderítő-megismerő jellegű, ugyanakkor fontos szerepet tulajdonítok a kvantitatív elemzéseknek a megismert összefüggések alátámasztásánál, a kvalitatív adatok kvantitatívvá transzformálásának gondos mérlegelése mellett. Vizsgálatom beavatkozás mentes, ami nem tett lehetővé kvalitatív ciklikusságot. A kutatás megbízhatóságát és érvényességét többek között a folyamat átgondoltsága, elméleti megalapozottsága, dokumentáltsága, reflektáltsága, továbbá a személyi módszertani trianguláció és a komprehenzív adatkezelés hivatottak megalapozni.

Az érzelmek azonosítása a **Geneva érzelmi kerék 3.0** változatára épül, (Shuman & Scherer, 2014). A modell a két legfontosabb komponens, a *valencia* és a *kontroll/erő* mentén passzív-pozitív (elégedettség, csodálat, szeretet, megkönnyebbülés, együttérzés), passzív-negatív (csalódás, szégyen, megbánás, büntudat, szomorúság), aktív-pozitív (érdeklődés, élvezet, büszkeség, vidámság, öröm) és aktív-negatív (düh, utálat, lenézés, undor, félelem) csoportokat különböztet meg. Pohárnok Melinda személyes közlésként rendelkezésemre

bocsájtott kategória leírásai és szótárai az nyelvi markerek és érzelmi profilok kidolgozásához jelentettek kiinduló pontot. Az adatfeldolgozást az Atlas.ti és SPSS programokkal végeztem.

A kutatás mintája

Kutatásom populációja az ELTE BGGYK Waldorf-tanár és tanító továbbképzésen 2006 és 2016 között végzett 207 hallgató, a hozzáférési alapú mintát 43,4%-uk, összesen 90 hallgató képezi, akik hat évfolyam tagjai, 85,6%-uk nő, átlag életkoruk 40,47 év volt, a legtöbben 4-9 év tanítási gyakorlattal rendelkeztek. A narratívák írása idején 56,7%, jelenleg 86,2%-uk tanít Waldorf-iskolában

Eredmények

A narratív identitás koherenciája és érzelmi elemei

A **tematikus koherencia** elemzése során azonosítottam, kategorizáltam és tematikus csoportokba szerveztem a szövegekben fellelhető 1275 epizódot. Az epizódokat a nevelés fogalma kapcsolja össze:

- (1) Pályatörténeti epizódok (51%): pálya iránti érdeklődés gyökerei, pályára állás története, pályakezdő évek, gyakorlott időszakok.
- (2) Iskolai epizódok (33%): általános- és középiskolai, felsőoktatási, óvodai
- (3) Személyes epizódok (16%): például kisgyermekkorai családi történetek, saját gyermek születése és nevelése, (c) sorsdöntő események a családban.

Időbeli koherencia: a múltbeli elbeszélte lineáris történet és az elbeszélői perspektíva kapcsolatából Pólya (2007) szerint következtethetünk a személy aktuális identitásállapotára is. A narratívákban fellelhető időstruktúrák típusai:

- (1) Lineárisan szervezett 47%
- (2) Tematikusan-lineárisan szervezett: 40%. Témaköreik: nevelési minták, pályaválasztás.
- (3) Felborult időszerkezet: 13%. A narratív perspektíva jelentősen kilép a linearitásból, az érdeklődés középpontjában jelenben is zajló életrajzi vagy szakmai élmény azonosítható.

A lineáris időtől való eltérés egy epizódon belül is érzelmileg mély, nehezen kimondható emlékre utal.

A **kulturális koherencia** területén a Waldorf-iskolákhoz kapcsolódás:

- a hallgatók 91%-nál megjelenik (1) a Waldorf-pedagógia iránti érdeklődés történetének bemutatása és/vagy (2) Waldorf-iskolai epizódok bemutatása.

- Ugyanakkor a tanulói élményeket is beleszámítva az iskola világához kapcsolódó epizódok 82%-a állami fenntartású intézményben zajlik.

A hallgatók élményvilágának mélyebb kulturális rétegében találjuk az állami oktatásban szerzett tapasztalatokat, egy újabb keletű, rövidebb idejű élményanyag kapcsolódik a Waldorf-iskolákhoz. A Waldorf-iskolák világához való kapcsolódás motívumai lehetnek életrajzi jellegűek:

- kamaszkori önkeresés: olvasmányélmények, sorsdöntő emberi találkozások;
- a felsőoktatás keretében nyert információk a Waldorf-pedagógiáról;
- saját gyermek születésének megrázó élménye, saját gyermekkel kapcsolatos probléma;
- munkahelykeresés.

A belső motívumok között találjuk:

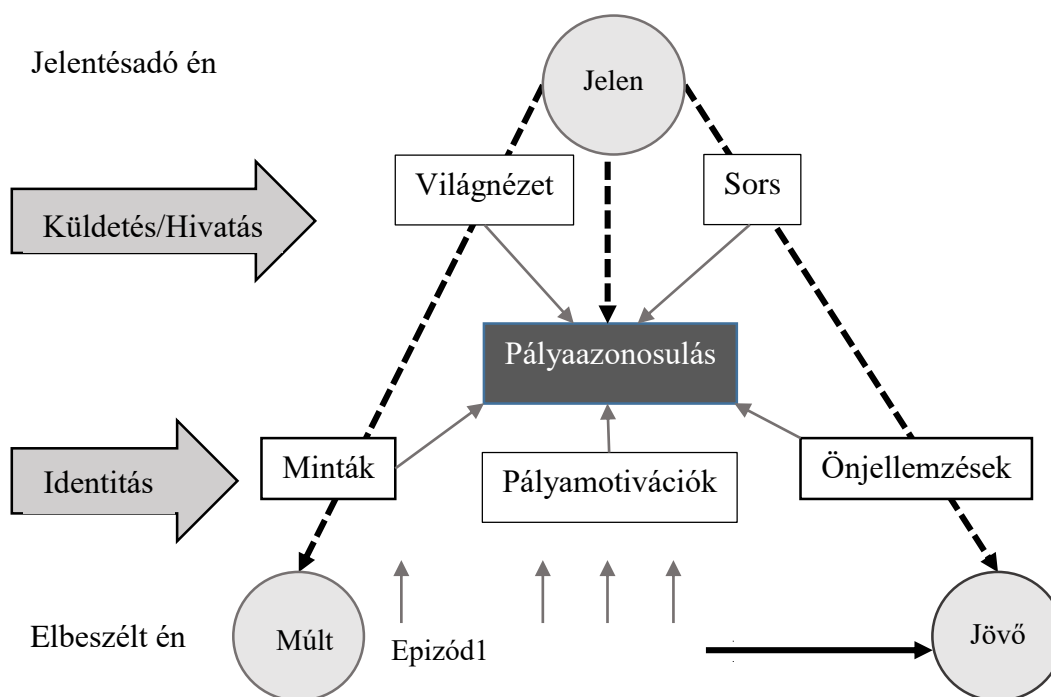
- a nevelői szereppel kapcsolatos nézetek megváltozását;
- a kreativitás, az újdonság vagy fejlődési lehetőség keresését.

A külső és belső motívumok összjátékából bomlik ki az egyedi, személyes történet és tagolódik bele az időbe. A tanárok:

- 56%-a fogalmaz meg azonosulást a Waldorf-pedagógiával, további 22% pedig erős közeledést.
- 21% használja intenzívebben a szakzsargont, további 57% pedig néhány kifejezést alkalmaz.

Az identifikáció *folyamat*, amely különböző szinteken és módokon tükröződik az önéletrajzban.

Az **ok-okozati koherencia** elemzése négy szintet derített fel. (1) Az elbeszélt én szintje, epizódok. (2) A pályamotivációk ábrázolása, a minták jellemzése és a manifeszt önjellemzések magasabb nézőpontot képeznek, nem függenek az időrendtől és beékelődnek a történetmesélésbe. A küldetés/hivatás szinten (3) a sorsról és világnézetről alkotott elképzelések hatnak a történetre és nagyobb csomópontokat képeznek: magyarázatot keresnek több epizód összefoglalásával, a pályamotivációkat, mintákra vonatkozó és önjellemzéseket beillesztik egy nagyobb összefüggésrendszerbe. (4) A jelentésadó én a jelenből építi az élettörténeti elbeszélést, narratív perspektívája legerőteljesebben a történet bevezetésében mutatkozik meg. A pályaaazonosulás kifejezése mindezen elemek összhatásából alakul ki mint a történet szíve, a szakmai identitás középpontja (1. ábra).



1. ábra A vizsgált szakmai önéletrajzok ok-okozati koherenciájának összefüggérendszer

A fenti szempontok alaposabb vizsgálatával a szakmai önéletrajzokat sémátípusba soroltam:

- (1) Beteljesedés/stabilitás történetek 34,4%,
- (2) Progresszív/meglepetés történetek 21,1%,
- (3) Önkeresés történetek 14,4%,
- (4) In medias res történetek 13,3%,
- (5) Úton levők történetei 12,2%,
- (6) Nem vallja magát pedagógusnak 4,4%.

A narratív séma legfontosabb érzelmi elemei: a múlt szintjén a nevelési mintákhoz fűződő pozitív és negatív érzelmek és a pályatörténetekben felszínre kerülő tanításhoz kapcsolódó érzelmek, siker- és kudarcélmények; a jelen szintjén a narratív perspektíva attitűdje és az érzelmi önazonosság érzete/hiánya változása. Az időstruktúra képet ad a jelen érzelmi fókuszairól. A pályaazonosulás manifeszt megfogalmazása erőteljesen érzelmi színezetű.

A tanárkép érzelmi elemei

A korábbi kutatások elsősorban az intézményes keretek között szerzett tanulói tapasztalatokat vizsgálták, elemzésem a tanárkép forrásainak összetettebb rétegeit is feltárta.. 49% általános és középiskolai, 17% felsőoktatási, 2% óvodai, 12% családi, 6% tanár-családi mintát találtam. 14% az egyéb minták aránya (ideálképek, mesterek, egyéb). Kimagaslóan magas a humán (25%) és reál (20%) szakos tanárok ábrázolása. A nők aránya 46%, míg a

férfiaké 25% 12% esetében nincs nem jelölve. A pedagógiai mintákra való emlékezés során a megsűrűsödött tapasztalat sok esetben személyek csoportjához kapcsolódik, ezek aránya 17%.

A megállapított 473 nevelési mintánál az érzelmeket több lépcsős folyamatban kódoltam. (1) A szövegekben nyelvi markerek alapján azonosítottam az érzelmeket. A leggyakrabban felbukkanó negatív érzelmekek a szégyen, csalódás, szomorúság, (passzív), félelem, düh, (aktív) pozitívak közül a szeretet, csodálat, elégedettség (passzív), érdeklődés (aktív). (2) Az egyazon mintára vonatkozó érzelmekek összesítésével azonosítottam a mintára vonatkozó érzelmi viszonyt. A gyakorisági adatokat az 2. ábra külső köre mutatja.

Az identitásjellemzők vizsgálata a kapcsolati, érzelmi és morális jellemzőcsoportok 68%-os súlyát jelzi (1. táblázat).

1. táblázat Az erősségek és gyengeségek identitásjellemző-csoportjai a mintákra vonatkozóan

Erősségek	Gyengeségek
Kapcsolati jellemzők 27%	
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)
Érzelmi jellemzők 21%	
kedvesség/szeretetteljesség (53) humor (34) lelkesség (20) türelem (16) érzékenység (11)	erőszakosság (21) érzéketlenség (5) türelmetlenség (2) lelkesség hiánya (2) humortalanság (1)
Morális jellemzők 20%	
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)
Szakmaiság, tudás 8%	
felkészültség (45) sokoldalúság (10)	felkészültség hiánya (7)
Önazonosság 8%	
szakma iránti szeretet (22) hitelesség (18) őszinteség (8) hit (5) egyensúly (3)	őszinteség hiánya (3)
Folyamatok irányítása 6%	
innovativitás (12) bátorság megküzdés (11) tapasztaltság (7) kreativitás (6) gyakorlatiasság (4) munkabírás (4) hatékony időkezelés (3)	praktikus érzék hiánya (1)
Motiváció 5%	
Társas tudatosság 5%	
barátságos légkör kialakítása (17) közösségteremtés (14) fejlődési zóna figyelembe vétele (3) szociális érzékenység (3)	Barátságos légkör hiánya (2)

Az érzelmi viszony és az identitásjellemzők közötti összefüggés

A nevelési minták identitásjellemzői és a hozzájuk fűződő érzelmek összefüggésének megállapítására Khí-négyzet próbát végeztem az erősségek és gyengeségek összevont jellemző-csoportok esetében, mely szignifikáns összefüggést mutat

- az ambivalens és a negatív érzelmi viszonyulások felülreprezentáltak a gyengeségek jellemzőkkel felruházott minták esetében
- a pozitív aktív és passzív érzelmi viszonyulások felülreprezentáltak az erősségekkel felruházott minták esetében, míg a gyengeségek alulreprezentáltak

Valószínűsíthető tehát, hogy az identitásjellemzők befolyásolják, hogy a hét érzelmi kategória közül melyikbe kerül az adott minta. Az eredmények felhívják a figyelmet a *szégyen*, *a félelem a szeretet*, *a csodálat és az elégedettség és érdeklődés* jelentőségére. A kvalitatív elemzés is megerősíti az összefüggést, a hallgatók által a mintáknak tulajdonított hatások:

- A pozitív minták a tanárszerep elsajátításában, a pályaválasztásban, a pálya vonzóvá tételében, a tantárgy megszerettetésében is szerepet játszanak, követendő példaképet jelentenek, akár jelenig ható erőforrást nyújtanak.
- A negatív minták ellenszenvet alakítanak ki a pálya iránt, amivel a hallgatóknak később meg kellett küzdeniük, negatívan hat a minta kiégésével való szembesülés is. A pozitív minta hiányát is gyakran említik, mint gátló tényezőt.

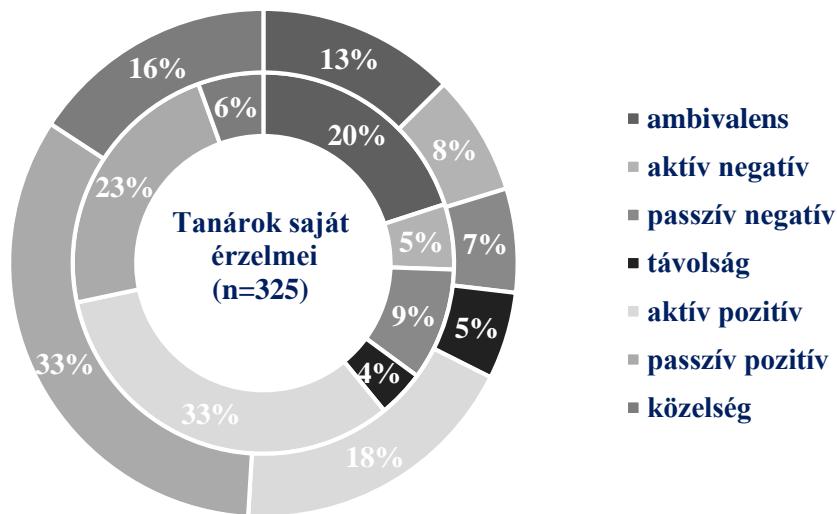
A minta akár pozitív, akár negatív, a hallgatók harmadának vélekedése szerint beépül és hat a nevelői munka során.

A szakmai önkép érzelmi elemei

A tanárok önmagukról mesélt történeteinek elemzése során az érzelmek másfajta jellege mutatkozott meg, amit szemléltet az 2. ábra. A pályatörténetekben maga az elbeszélő válik a történetek küzdő, cselekvő mozgatójává. Megnö az aktív érzelmek aránya, különösen a pozitív érzelmek területén. Az ambivalens érzelmek aránya szintén jelentősen növekszik.

Az ambivalens érzelmek szerepe kettős: az időben hosszabban tartók a változás szükségességét jelzik előre. Az ezt követő változás során az érzelmi élmény összekapcsolódik a kognitív megértéssel, ami pillanatszerűen lezajló katartikus érzések forrása, a tanár tanulási folyamatának kulcsa.

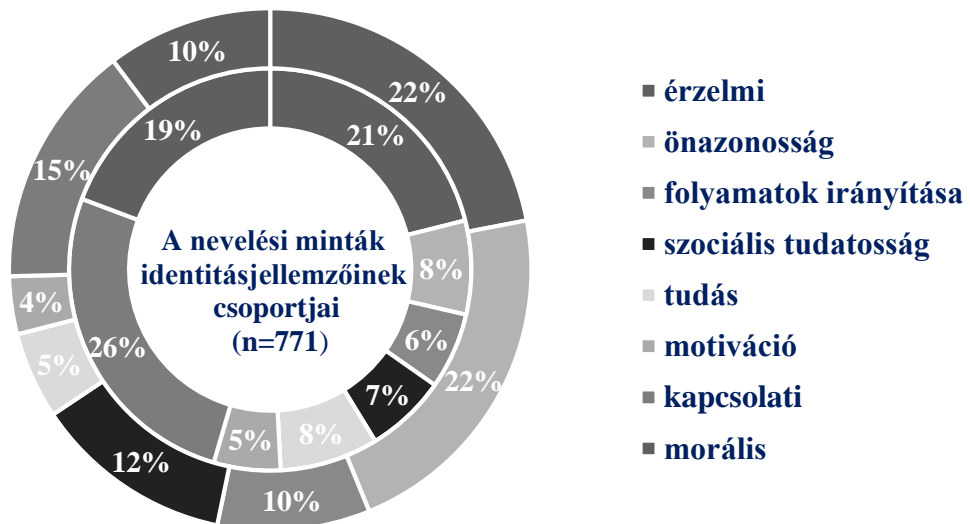
A nevelési mintákhoz fűződő érzelmi viszony n=473)



2. ábra A mintákhoz való érzelmi viszony (külső kör) és a tanárok saját történeteiben felbukkanó érzelmek (belső kör) arányának összehasonlítása

Az identitásjellemzők terén a legfőbb változás az önazonosság csoportot érinti, mely 8%-ról 22%-ra növekszik. Az érzelmi jellemzők csoportja továbbra is alapvetően fontos helyet foglal el (22%). Az önképben megjelenő új jellemzők közül hangsúlyos szerepet kap az empátia, az érzelmek uralása és a fejlődés (3. ábra).

A tanárok saját identitásjellemzőinek csoportjai (n=620)



3. ábra A minták identitásjellemzőinek (belső kör) és a tanárok saját identitásjellemzőinek (külső kör) összehasonlítása

A tanárképben és önképben értékelt jellemzők nem fedik egymást, az identitásban megmutatókozó koherencia nem logikus, hanem narratív természetű.

A tanár érzelmi munkája

A tanár érzelmi munkájában az érzelmek érzékelése, kifejezése és uralása mellett a humor, a lelkesedés, a türelem és az empátia kap kiemelt szerepet. Az érzelmi jellemzők az összes többi identitásjellemző-csoporttal kapcsolatban állnak.

Az érzelemkezelésre ható tényezők közül kiemelkedik a közvetlen környezet szerepe. A kollégákkal kapcsolatban inkább problémákat jeleznek, de a mentorokkal kapcsolatos tapasztalatok pozitívak. A szülőkkel való konfliktusok gyökere gyakran az érzelemkezelésben megmutatkozó értékrendbeli különbség. Az adatok oktatáspolitikai környezet alakító hatására is felhívják a figyelmet.

Az érzelmi munka tanulhatóságáról a pályakezdő/gyakorlott évek epizódjainak összevetése adott képet. A pályakezdőkben erős a lelkesedés, fontosnak tartják innovatív magatartásukat, bátorságukat, kreativitásukat. Érdeklődnek a tanulók iránt és kiemelik a motiválást, a rend, következetesség értékeit, örülnek ezzel kapcsolatos sikerélményeiknek. Ugyanakkor önazonosságuk még kialakulatlan, a fiatal tanár a benne élő nevelési minták átalakításának feladatával szembesül. Az egész osztály érzelmi állapotára kiterjedő figyelem nehéz. Mindez erős stresszel jár, amelyben a hirtelen pánik és a hosszabban tartó gyötrődés (akár 1-3 év) is szerepet játszik. A rá nehezedő 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. Hogy e folyamatban sikerül-e megformálnia szakmai identitását, az függ motivációjától, továbbá attól, hogy kap-e segítséget a megfelelő pillanatokban az érzelmi munkához. Szüksége van a tapasztalatok feldolgozására, a tanítványok által tartott tükör értelmezésére,. A mentorral való őszinte, bizalmon alapuló kapcsolat, a gyakorlati tudás, megküzdési stratégiák megosztása, a távlati célok, motivációk megerősítése, a pozitív élmények, sikerek, örömteli események visszajelzése a mentor fontos feladatai közé tartoznak. A mentor szerepe a tanár belső útjának támogatása, ahol a tanulási folyamat irányítója maga a fiatal tanár.

Összegzés

Az azonosított érzelmi elemek mennyisége, sokszínűsége, sokféle kontextusa és feltárt szoros kapcsolata a tanári szakmai identitással megengedik a kijelentést, hogy a vizsgált 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 tényezőkre, tanár-diák kapcsolatra, módszertani eredményességre, klímára, jóllétre, kiégésre, iskolai kötődésre vonatkozó kutatásokból aprólékosan összegyűjtött adatok, és a nemzetközi szakirodalom széles köréből idézett elméleti és empirikus kutatások eredményei egy irányba mutatnak: a tanár érzelmei mind beválása, mind jólléte szempontjából központi szerepet játszanak. E téren további kutatások kívánatosak.

Kutatásomban újdonságnak számít az érzelmi elemek többszintű vizsgálata; fontos eredmény az érzelmek és identitás kapcsolatának strukturált feltárása, a minták forrásáról alkotott összetett kép megismerése. Különösen fontos eredmény az ambivalens érzelmek identitásváltozásban betöltött jelentőségének megismerése, valamint az érzelmek és identitásjellemzők összefüggésének kvantitatív alátámasztása. Újdonság, hogy a kutatás bepillantást enged a Waldorf-tanárok eddig kevésbé vizsgált világába: identitásuk jellemzőinek feltárása és az érzelmi-kapcsolati jellegű csoportok magas aránya figyelmet érdemel és további kérdéseket vet fel.

Kutatásom eredményeit különösen a tanárképzők, továbbképzők és mentorképzők tudják gyakorlatukba beépíteni. A tanár érzelmi munkájára való felkészítés és kompetenciafejlesztés alapvető feladat. Az identitás szintjének bevonása a tanárképzések munkájába a nemzetközi szakirodalom és kutatásom eredményei szerint is lehetséges és kívánatos lépés.

Felhasznált irodalom

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Bányai, É., & Varga, K. (2014). *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- 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.
- Bluck, S., & Habermas, T. (2000). The Life Story Schema. *Motivation and Emotion*, 24(2), 121-147.
- 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.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Csíkszentmihályi, M., & Schneider, B. (2011). *Életre hangolva. A felnőtte válás útvesztői*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Dombi, A. (2004). *Tanári minta – mintatanár*. Gyula: APC-Stúdió.
- Falus, I. (2007). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat-Infonia.
- Ehmann, B. (2002). *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Fivush, R. (2011). The Development of Autobiographical Memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559-582.
- 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.
- 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.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practise of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- 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.
- 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.
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó, B. (Eds.), *Mérlegen a magyar iskola*. (pp. 367-406). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keltchtermans, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (2001). *Érzelmeink*. Budapest: Osiris kiadó.
- 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.
- Pataki, F. (2004): *Érzelem és identitás*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014): *International Handbook of Emotions in Education*. New York, London: Routledge.
- Phelan, S., & Kinsella, E. A. (2009): Occupational Identity: Engaging Socio-Cultural Perspectives. *Journal of Occupational Science*, 16(2), 85-91.
- Pléh, Cs. (2012). Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés, mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 22(3), 3-24.
- 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.
- Pólya, T. (2007). *Identitás az elbeszélésben*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Réthy, E. (2015). *Elégedettség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Győr: Palatia Kiadó.
- 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.
- Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(4), 10-26.
- 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.

- 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.
- Szabadi, M. (2016). A szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése zeneterápiás eszközökkel tanár szakos hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 26(6), 14-29.
- Szabolcs, E. (2013). Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés, 2011-2013 összevont*, 109-115.
- 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*. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Zembylas, M. (2005). 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.
- Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59-68.

Szerzői publikációk és konferencia előadások

Mesterházy, M. (2014a). A művészeti nevelés transzferhatásainak vizsgálata egy metaanalitikus kutatás tükrében. *Pedagógusképzés: Pedagógusképzők És -Továbbképzők Folyóirata, 2014–15*(összevont), 173–181.

Mesterházy, M. (2014b). A szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése a komplex művészeti nevelés keretei között a Waldorf-iskolákban. In *Sokszínű pedagógiai kultúra* (pp. 468–474).

Mesterházy, M. (2016). Tanárok érzelmei – nemzetközi trendek, hazai helyzetkép, a tanárképzés lehetséges feladatai. In *XX. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia Absztraktok* (pp. 39–39).

Mesterházy, M. (2017a). Érzelmi munka innovatív iskolában dolgozó pedagógusoknál. In *V. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia [Vzdelávacia, výskumná a metodická konferencia]* (pp. 58–58).

Mesterházy, M. (2017b). „Ki vagyok én? Milyen tanárrá akarok válni?” A tanári identitás a narratív kutatások fényében. In *A teljesítmény művészete. X. Miskolci Taní - tani Konferencia* (pp. 8–8).

Mesterházy, M. (2018). Tanárok érzelmei - nemzetközi trendek, hazai helyzetkép az affektív paradigma fényében. *Pedagógusképzés: Pedagógusképzők És -Továbbképzők Folyóirata, 1–4. szám*, 61–82.

Mesterhazy, M. (2019). The role of professional autobiography in student teacher's identity formation. In *4th International Conference on Teacher Education* (pp. 159–159).

Mesterházy, M., & Vámos, Á. (2016). Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata, 26*(11), 16–33.