

Az érzelmi intelligencia iskolai fejlesztésének oktatási aspektusai

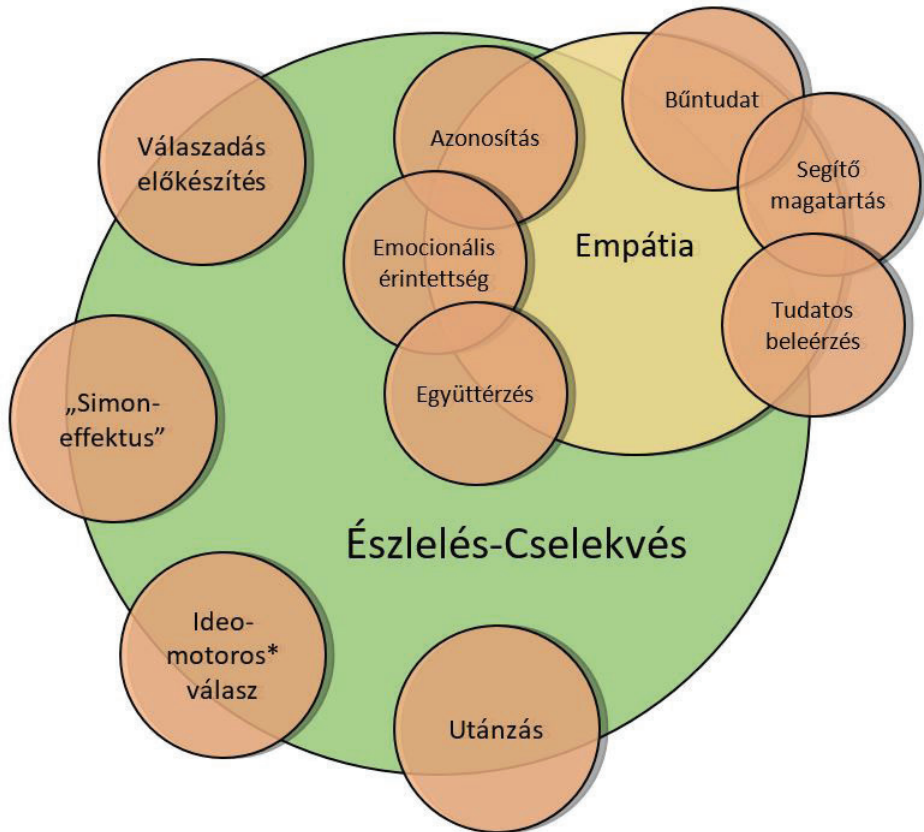
Az érzelmi intelligencia kezdeti, képességre utaló definícióit az 1990-es években Mayer és munkatársai rögzítették. Szerintük az „érzelmi intelligencia az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját érzelmek és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelem megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, amely javítja az élet minőségét”. (Mayer & Salovey, “Emotional intelligence”, 1990) Az érzelmi intelligencia fogalmának bevezetésével Salovey és Mayer a hagyományos intelligencia-modellek kiszélesítése mellett érveltek, hangsúlyozva a rugalmas tervezés, a társas életben való jártasság és a másokra való odafigyelés adaptív értékeit. Néhány évvel később Mayer és munkatársai továbbgondolták és kibővítették az eredeti meghatározást. Eszerint az érzelmi intelligencia „az a képesség, hogy felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, valamint gondolkodjunk, és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Az érzelmi intelligencia szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések asszimilálásában, valamint az érzelmek által hordozott információ megértésében és az érzelmek kezelésében.” (Sternberg, 2000)

Az érzelmi intelligencia kapcsolatrendszeri a képzésben - Az empátia oktatási aspektusai

Magyarországon az empátia fogalma Buda Béla nevéhez kötődik, akinek 1978-ban jelent meg az Empátia – a beleélés művészete című könyve. A könyv hatására az empátia fogalma nemcsak a szakmai, hanem az értelmiségi köznyelv mindennapi részévé vált. Buda Béla az empátia fogalmát így határozza meg: „empatizálni annyit jelent, mint látni a másik ember szemével, hallani a másik ember fülével és érezni a másik ember szíve szerint.” (Buda, 1985)

Baron Cohen (2004) szerint: „az empátia készítés arra, hogy felismerjük mások érzelmeit és gondolatait, és hogy megfelelő érzelmekkel reagáljunk ezekre”. (Baron-Cohen, 2004) Carl Rogers 1959-ben így ír róla: „empátiásnak lenni azt jelenti, hogy az ember a másik értelmezési keretét pontosan érzékeli a benne foglalt érzelmi jelentésekkel és összetevőkkel együtt, úgy, mintha az ember a másik lenne, de anélkül, hogy ezt a ‚mint-ha-jelleget‘ bármikor is elvesztené”. Buda Béla könyve óta sok kutatás látott napvilágot az empátia kialakulásáról és neurobiológiai hátteréről. A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy az empátia többdimenziós fogalom, amely affektív és kognitív kom-

ponenseket is tartalmaz (Preston, 2002). Az affektív összetevő az empatikus törődésre, aggodalomra, a kognitív összetevő pedig egy másik nézőpont felvételére vonatkozik (1. ábra). Önmagában az affektív empátia magának az empatizáló személynek akár kellemetlen is lehet, hiszen a másik negatív érzelmeit látva saját maga is distresszt, szorongást élhet át. Így az affektív empátia kognitív empátia nélkül bizonyos túlérzékenységet, vulnerabilitást okozhat. Ezt a más szenvedése láttán jelentkező, önmagára vonatkoztatott szorongást nevezzük empátiás distressznek, mely az empátiás törődés rovására mehet (Hoffman, 1991, 43–71).



1. ábra: Az empátia percepció-akció modellje (forrás https://www.researchgate.net/publication/10866840_Empathy_Its_Ultimate_and_Proximate_Bases)

Az 1990-es évek elején az empátia kutatása felé fordult a figyelem és objektív mérés lehetősége is fontossá vált, ezért a kutatók többféle tesztet is kifejlesztettek erre a célra. Az önkitöltő tesztek, melyek az egyén viselkedésbeli szokásaira, társas kapcsolataiban mutatott érzékenységre kérdeznék rá, azt mérik, hogy az illető személy általában milyen empátiás képességgel rendelkezik, azaz a diszpozicionális empátia fokát vizsgálják. Ilyen teszt például Baron-Cohen empátiahányados-tesztje (Baron-Cohen, 2004).

Empátia és érzelmi intelligencia mérését végezték el mentálhigiénés egyetemi hallgatók körében. A vizsgálatban 104 egyetemi hallgató és tanáraik vettek részt. Azt vizsgálták, hogy tanítható-e az empátia, megtanítható-e egy másik embernek, hogyan „érezze” a másik embert („to walk in someone else’s shoes”). A mérés a Davis-féle IRI Interperszonális Reaktivitás Index Skálájával történt pre- és posztteszt alkalmazásával. A mérések közötti beavatkozás Rogers alapú készségfejlesztő tréninggel történt. A tanárok interjúban és kérdőív segítségével adtak információt saját képzésükről, tanítási tapasztalataikról, hallgatóik megfigyelt empátiás készségéről. A mérések eredményeként kimutatható, hogy az empátia fejleszthetősége, a „taníthatóság” statisztikailag szignifikanciát mutat az empátiás törődés és a perspektíva felvétel alskáláiban. A kontrollcsoport, amely nem kapott fejlesztést, nem is mutatott fejlődést egyetlen alskálában sem, miközben a tréninggel fejlesztett csoport fejlődött. Habár a nőnemű hallgatók magasabb empátiás készséggel rendelkeztek a mérés elején, a fejlesztés során az derült ki, hogy a férfiak empátiás készsége is hasonlóan fejleszthető, a jelentős különbségek csökkentek, azaz empátia tekintetében mindkét nem egyaránt fejleszthető. Faktoranalízis elvégzése után, Davis ajánlása miatt, az összempátiás faktort nem mind a négy alskála eredményeiből számoltuk, hanem a személyes distressz kihagyásával képeztük az empátiás átlagot. Kimutatható fejlődés történt az empátiás törődés, a perspektíva váltás és összempátiás átlagban (fantáziaskála, empátiás törődés, perspektíva váltás alskáláinak értékösszege). Davis szerint az IRI használata során a független és függő változókat az empátia külön alskáláin nem lehet pontosan megbecsülni. További javaslata, hogy a személyes distressz alskálát ne adjuk a többi alskála eredményeihez, mert az a legprimitívebb empátia komponens. Kimutatható, hogy az életkor előrehaladtával, a valódi felnőtté válás bekövetkeztével, azaz a személyiség érettebbé válásával a személyes distressz alskála empátia komponense csökkenő tendenciát mutat. A vizsgálat további eredménye, hogy a személyiség valós empátiás képességének kialakulása a gyermekkori kommunikációval és a serdülőkori az elképzelt helyzetekkel, szereplőkkel való identifikációval indul fejlődésnek. Azaz a fantázia és a beazonosulás képessége kiindulópontja az empátia fejleszthetőségének. Így az empátia fejlődése szakaszosan és folyamatszerűen történik. Mindez kimutatható az IRI skála használatával. Pl. a fantáziaskála értékeiben növekedés tapasztalható egyetemista korosztályokban a serdülő korosztályhoz viszonyítva. Tehát az egyetemisták empátiás készségei már fejlettebbek, és ennek alapja a fantáziaskálában kimutatható. Ezekre épülhetnek az érettebb empátiás komponensek, mint a perspektíva váltás kognitív és empátiás törődés attitűdbeli komponensei. A vizsgálat további megállapításai, hogy a nők empátiás kommunikációja jobb, mint a férfiaké, de a Carl Rogers féle személyközpontú elveken alapuló fejlesztő tréning hatására ez kiegyenlítődik. Azaz a férfiak empátiás készségei, ha úgy tetszik, hasonlóképpen fejleszthetők. Az empátia tanítható nemtől függetlenül. A három alskála értékei alapján számított összempátiás potenciál mint emocionális empátiás készség vizsgált a kutatásban (S., Nadeau, K., & Marz, 1994).

Az érzelmi intelligencia és empátia kapcsolata

Tehát az érzelmi intelligencia olyan emberi képesség-együttes, amely az érzelmi alkalmazkodást a legmagasabb szintre emeli. Ennek a fogalomnak azonban legalább három alapvető értelmezése van. A legtágabb értelmezés a kulturális szint, amelyet az jellemez, hogy az ember az aktuálisan elvárt képességek birtokában hogyan viszonyul, alkalmazkodik az adott korszakban a különféle társadalmi csoportokhoz. A második értelmezés szerint az érzelmi intelligencia fogalmába olyan személyiségvonások tartoznak, amelyek nélkülözhetetlenek a célok eléréséhez, az érvényesüléshez, a sikerhez, mint például a kitartás, a teljesítménymotiváció, a szociális készségek, az önfegyelem. A harmadik és legszűkebb értelmezés szerint – amelyet az akadémiai pszichológia képvisel – az érzelmi intelligencia azoknak a képességeknek a készlete, amelyeket az érzelmi információ feldolgozásakor használunk (Oláh, A., 2005).

Az intelligencia belső összetevőinek elkülönítése évtizedek óta zajlik. Gyűjtőfogalmából a kreativitást, majd az érzelmi intelligenciát választják le. Néhány kutató az intelligencia személyes kognitív jellege helyett az érzelmi, társas kapcsolati képesség szerepét hangsúlyozza. Thorndike (1920) szerint ilyen összetevő a szociális intelligencia, amely az emberek közötti kapcsolat egyik fő eleme. Véleménye szerint elengedhetetlen, hogy pontosan megértsünk másokat, és ennek megfelelően viselkedjünk. Gardner (1993) többszörös intelligencia-fogalmában is megtalálhatók a személyen belüli – önmonitorozó és aktivizáló képesség – és a személyközi intelligencia, azaz kapcsolatteremtő képesség elemei (Gardner, 1993).

Az érzelmi intelligencia kevert modelljei közül a legismertebb Bar-On (1997) elképzelése, aki szerint: „az érzelmi intelligencia azon érzelmi, személyes és társas kompetenciák, valamint készségek együttese, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén eredményesen küzdjön meg környezeté követelményeivel.” (Bar-On, 1997) Bar-On a Gardner-féle elméletből indul ki, és úgy gondolja, hogy az érzelmi intelligencia és a társas intelligencia szorosan összekapcsoló tulajdonságjellemzők, amelyek lényegében egy közös konstruktumnak „az érzelmi és társas intelligenciának” az alkotórészeiként értelmezhetők (Bredács, 2009).

Az érzelmi intelligencia ma használatos fogalma nem olyan régen jelent meg a kutatásokban (Mayer, Di Paolo és Salovey, 1990; Salovey és Mayer, 1990). Viszont Mayer (1990) szerint az érzelmi intelligencia jelen fogalmának kialakulása mögött ott van a gondolkodás és érzelem kapcsolatának okorig visszavezethető története. „A konstruktum megszületését elsősorban annak köszönheti, hogy az érzelmek modern kutatása feltárta azokat a bizonyítékokat, amelyek alátámasztják az érzelem és értelem integritásáról szóló elképzeléseket” (Mayer, J.D.; Salovey, P., 1990) (Salovey & Sluyter, 1997. pp. 3-31).

Mayer & Salovey (1990) szerint az érzelmi intelligencia az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelem megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, ami javítja az élet minőségét”.

A diszpozicionális és szituatív empátia; az empátia interperszonális és intrapszichés tényezőkkel való kapcsolata

Az empátia az érzelmi intelligencia egy részhalmaza, ez a fogalom Bar-On nevéhez fűződik (Bar-On, 1997). Az empátia mérésének másik lehetősége, ha azt vizsgáljuk, hogy a személy mennyire képes felismerni mások érzelmi reakcióit, azaz a szituatív empátiát teszteljük.

Az empátia olyan képesség, amely a személyiségtől függ: vannak jó és kevésbé jó empátiás készségű emberek. Ezt diszpozicionális empátiának nevezzük (Davis, H. M., 1983). Ez nem jelenti azt, hogy az empátiát ne lehetne fejleszteni. Továbbá az empátia függ a személy pillanatnyi állapotától is. Hiszen ha valaki fáradt, fájdalma van, vagy súlyos gondok nyomasztják, akkor beleélő képessége is csökken. Tulajdonképpen minden olyan dolog, ami a személy figyelmét saját énjére irányítja, csökkenti az empátia mértékét. Így az empátiás képesség nemcsak egyfajta stabil személyiségjellemző, hanem az aktuális állapottól is függ. Ez utóbbi a szituatív empátia, mely mindig adott pillanatra vonatkozik.

Az empátia interperszonális aspektusára koncentrálva Davis (1983) is úgy vélekedik, hogy megjelenhet a másik affektív állapota nyomán a befogadóban parallel érzelmi válasz, ami a másik aktuális vagy feltételezett érzelmeihez hasonló emóciók megjelenéséhez vezet.

Már serdülőkorban is jelentős a szerepe az empátia és a szorongás egyes jellemzőinek, vagyis ezek fejlettsége meghatározó a problémamegoldás alakulásában, és fordítva: mind a szorongás, mind az empátia függ a problémák megoldásának hatékonyságától. A szociális problémamegoldás, a szorongás és az empátia kapcsolatát vizsgálták 12–19 éves serdülők körében. A vizsgálat feltárja, hogy az életkor előrehaladtával fokozatosan erősödik a kapcsolat a problémamegoldás pozitív orientációja és az empátia egyik kognitív részterülete, a nézőpontfelvétel/-váltás között. A negatív orientáció és az elkerülés, illetve az impulzivitás az empátia másik összetevőjével, a személyes distresszel mutat egyre szorosabb kapcsolatot. A negatív orientációra nagy hatással bír mindegyik életkori csoportban a vonásszorongás. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban, valamint a jövőbeni kutatási-fejlesztési célok megfogalmazásakor egyaránt hasznosak lehetnek a feltárt eredmények (Gáspár & Kasik, 2015).

A negatív érzések átvételére vonatkozó hajlamot mérő Davis-féle IRI distressz-skálája szignifikáns, pozitív összefüggést mutat az érzelmi kimerüléssel és a személyes hatékonyság érzésének csökkenésével. Míg a deperszonalizációval fordítottan jár együtt a perspektíva felvétel és az empátiás törődés, addig a személyes hatékonyság érzésének növekedésére prediktív értékkel bír a nézőpontváltásra való képesség. A distressz érzése az érzelmi kimerülés és személyes hatékonyság csökkenése esetében is befolyásoló tényezőnek bizonyul. A személyes hatékonyság érzésének alakulását meghatározó három legfontosabb változó a megélt distressz, a nézőpont váltásra való képesség és a személytelen bánásmód. Várható, hogy a személyes hatékonyság érzésének csökkenését a megélt distressz és a deperszonalizáció befolyásolja leginkább a vizsgált változók közül. A nézőpontváltásra való képesség megjelenésével várható a személyes hatékonyság érzésé-

nek növekedése. A deperszonalizációt az empátia törődés, valamint a gyógyító-páciens kapcsolatot középpontba állító attitűd csökkenti, az érzelmi kimerülés növekedésével azonban várható a deperszonalizáció megjelenése (Fülöp & Devecsery, 2012).

Az empátia fontos alapot teremt ahhoz, hogy képesek legyünk bensőségesen kapcsolódni másokhoz, és szintén fontos bázisa a stresszel való megküzdésnek és konfliktusaink adekvát kezelésének (Kremer & Dietzen, 1991).

Az empátia kulcsfontosságú a személyiség éneřejének szempontjából a hasonlóan fontos valóságérzékelés, intelligencia és kreativitás mellett. Fontos prevenció potenciál tartalma van a lelki egészség megőrzésében (S., Nadeau, K., & Marz, 1994).

Az érzelmi intelligencia és a megküzdési stratégiák kapcsolata

A megküzdési képességek, más néven coping stratégiák azt mutatják meg, hogyan tud a megfigyelt ember a stresszkelteő élethelyzetekkel megbirkózni. A magatartástudomány álláspontja szerint az ember-környezet rendszer dinamikusan formálja a személy viselkedését (Kopp, 1994). Ebben a rendszerben a főszerep a döntési folyamatra hárul. A személynek folyamatosan dönteni kell arról, hogy képes-e az adott környezeti kihívásoknak megfelelni, megoldást találni. Egyszóval megküzdzeni a helyzettel.

Az ember-környezet modell szerint a személy egyensúlyi állapot fenntartására törekszik. Stressz ebben az esetben a személy mentális egyensúlyvesztését okozhatja. A megküzdés egy olyan folyamat, amely során a személy kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a stressz forrását jelentő konfliktus megoldására.

Lazarus és Launier (1978) kétféle megküzdési formát különböztet meg (Margitics & Pauwlik, 2006):

Problémaközpontú megküzdés: ekkor a személy a helyzetre, a problémára összpontosít, hogy megkísérelje azt megváltoztatni, hogy a jövőben el tudja kerülni.

Érzelemközpontú megküzdés: a személy ekkor azzal foglalkozik, hogy enyhítse a stresszhelyzet okozta érzelmi reakciókat, megakadályozza a negatív érzelmek elhatalmasodását. Akkor is ilyet használ a személy, ha a helyzetet nem tudja megváltoztatni.

A problémaközpontú megküzdés problémamegoldó stratégiák alkalmazását jelenti, amely irányulhat kifelé, magára a problémás helyzetre, de befelé is, a személy önmagában változtat meg valamit ahelyett, hogy a környezetet módosítaná.

Billings és Moos (1984) kutatásaik során azt találták, hogy akik problémaközpontú megküzdést használtak stresszhelyzetekben, mind a stressz alatt, mind a stressz után kevésbé voltak depressziósak (Margitics & Pauwlik, 2006).

Lazarus és Folkman (1986) kutatásai eredményeként a problémaközpontú és érzelmezőzpontú megküzdési formákon belül további nyolcféle stratégia különíthető el (Margitics & Pauwlik, 2006):

- konfrontáció: ez a problémával való szembehelyezkedést, aktív megküzdést jelenti;

- eltávolodás: a helyzettől való érzelmi és mentális távolságtartást jelenti, hogy energiát gyűjthessen a további megküzdéshez;

- érzelmek és viselkedés szabályozása: ez az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmi kifejezőmód és viselkedés megtalálását jelenti;
- társas támogatás keresése: a társas környezet részéről rendelkezésre álló erőforrások, támogatások keresését és kihasználását jelenti;
- a felelősség vállalása: az észlelt, tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe ebben az esetben;
- problémamegoldás-tervezés: kifejezetten kognitív, racionális stratégia, azoknak a lehetőségeknek a kiértékelését jelenti, amelyek a helyzet megoldását elősegíthetik;
- elkerülés-menekülés: nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból;
- pozitív jelentés keresése: a negatív jelentésű esemény kihívásként, bizonyos szempontból pozitívként való értékelése történik ekkor;

Oláh Attila nemzetközi kutatásai szerint minden általa vizsgált kultúrában (magyar, indiai, olasz, svéd, jemeni) felnövő serdülőkre érvényes, hogy az alacsony és közepes szorongásszint esetén a megküzdés konstruktív útjait, magas szorongásszint esetén az elkerülést alkalmazták mint a feszültséggel való maladaptív megküzdést (Oláh, A., 1995).

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének szükségessége az oktatásban

Rendkívül fontos megérteni az érzelmek és az EQ közötti megkülönböztető jellemzőket. Az érzelem egy természetes ösztönös állapot, amely a jelenlegi és múltbeli tapasztalatainkból és helyzeteinkből származik. Az érzelmek környezetünkől, körülményeinkből és tudásunkból, valamint hangulatainkból és kapcsolatainkból származnak. Érzéseink és tapasztalataink befolyásolják érzelmeinket. Ezzel szemben az EQ az a képesség, készség és tudatosság, hogy ismerje, felismerje és megértse ezeket az érzéseket, hangulatokat és érzelmeket, és pozitív módon használja őket. Az EQ megtanulja, hogyan kezelje az érzelmeket, és használja ezt az információt, hogy viselkedjen és cselekedjen, beleértve a döntések meghozatalát, a problémák megoldását, az öngazgatást és a mások vezetését. Továbbá megerősíthető, hogy az EQ fokozza az önbecsülést, a jólétet, valamint a szakmai és személyes motivációkat (Faltas, 2017).

Az emberek gyakran meglepődnek, hogy az érzelmi intelligencia paradigmán belül három különböző elmélet létezik. Mindegyik elmélet a társadalmi és érzelmi intelligenciával kapcsolatos készségek, vonások és képességek jobb megértésére és megmagyarázására tesz kísérletet. Véleményem szerint az érzelmi intelligencia paradigmában lévő több elméleti szempont létezése nem jelez gyengeséget, hanem inkább a terület nagyságát mutatja. Így az érzelmi intelligencia területén belül a definíciók változók, inkább egymást kiegészítik, mint ellentmondást okoznak.

Úgy tűnik azonban, az iskola világában – fontossága ellenére – még mindig nem kap kellő hangsúlyt az érzelmek fejlesztése. Egy amerikai kutatás szerint 150 megkérdezett pedagógus fele nem hallott még az érzelmi intelligenciáról. Azok többsége, akik ismerték a koncepciót, úgy értelmezték, mint „az élet egy fontos készségét”, illetve mint „valami olyat, ami hatékonyabbá teszi a tanulást és elősegíti a jólétet”. A tanárok harmada vi-

szont úgy vélte, hogy „érdekes, de zavaros dolog”, míg néhányan úgy tekintettek rá, mint egy „újfajta szentimentális divathóbortra” (Claxton, 2005).

Egy 2019-es kutatás arra mutat rá, hogy az oktatásban eltöltött évek befolyásolják az oktatók, képzők érzelmi intelligenciáját. A kapott eredmények megerősítik, hogy a nappali képzésben lévő tanuló hallgatók a pedagógus pályán lévő oktatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér egymástól. Valamint az empátiát kifejező faktorai magasabbak a már pályán lévő oktatóknak. Ebben jelentős mértékben a gyakorlat, az életkor is szerepet játszik. Ez a változás kétirányú. A hallgatóknak szignifikánsan magasabb a fantáziaskála eredménye, tehát a fiktív személyekkel való azonosulási hajlam. A kevesebb tapasztalatuk miatt egy elképzelt szituációba könnyebben belehelyezkednek. Így a tanulók gondolataihoz kongruensebben állnak hozzá, viszont jobban be is vonódnak. A pályán lévő pedagógusok a fantáziát igénylő eseményeknél távolságtartóbbak. A személyes distressz értékei is nagyobbak a hallgatóknak, mint a pályán lévő pedagógusoknak, így nehezebben tudnak adekvát reakciókat adni egy stresszes helyzetben. Azaz az empátia azon affektív bevonódást kifejező faktorában erősebbek, amely miatt a hallgató jobban éli át mások szenvedését, dühét. Hamarabb bevonódik. Ez az emocionális komponens viszont épp gátolhatja is az empátiás törődést, ami a pedagógusnak egy alapfeladata. A gyakorlatban résztvevő oktatók perspektíva-felvételi képessége növekszik, tehát az empátia ezen kognitív komponense esetén könnyebben képesek nézőpontfelvételre, illetve fókuszpont-váltásra, amely egy affektív bevonódás során mentális műveletben teljesezhet ki. A másik erősség, ami szignifikánsan eltérő volt, az az empátiás törődés. A pályán lévő oktatóknál az együttérzés képesség magasabb értéket vett fel, mint a hallgatóknál, így náluk könnyebben indukálhat cselekvést egy érzelmi hatás.

Ezen kívül a kutatás talált összefüggést az intraperszonális (magabiztosság, éntudatosság, önbecsülés, függetlenség, önmegvalósítás) jellemzők és az önbüntetés mint megküzdési stratégia között. Ez azt jelenti, hogy ha egy képző, oktató, fejlesztő személy jó önismerettel rendelkezik, akkor megfelelő helyre helyezi önmagát probléma esetén. Tehát ők a nehéz vagy stresszes helyzetek kezelésében megpróbálják a személyiségük stabilitását megőrizni, így a figyelem a fenyegetésről az énré terelődik. Ezért stresszes helyzetekben gyakrabban keresnek külső támaszt, segítséget. Viszont az intraperszonális skála és a figyelemelterelés megküzdési stratégia is korrelált egymással a munkaerőpiacon lévő oktatóknál, tehát a megküzdésük egyik lehetséges megjelenési formája, hogy az egyén elhárítási manővert hajt végre, kilép a helyzetből, halogatja a közbeavatkozást, önmaga felé fordul.

Az egyes csoportok megküzdési stratégiái vizsgálatánál a kutatás azt jelezte, hogy a hallgatóknak a feszültségkontroll értékei szignifikánsan alacsonyabbak, mint a pedagógus pályán lévőké. Tehát a stabilitásuk megőrzése sokkal több energiát igényel. A pedagógusok magabiztosabbak, rugalmasabbak. Van én-erejük, hogy a stabilitásukat megőrizzék. A pedagógusok a megküzdési folyamat két lépését könnyebben tudják azonosítani és használni. Az első lépés tisztázza, hogy a feszültség milyen mértékben érinti az egyén életét, céljait, illetve lehet-e valamit tenni a stresszt kiváltó faktor megszüntetésében, és ha igen, akkor mit. A második lépés folyamán számba veszi, hogy milyen

belső források állnak rendelkezésre a megküzdéshez (probléma-centrikus vagy érzelem-reguláló stratégiára van-e szükség, mi történne, ha nem tenne semmit a helyzettel), és ezek kimerítése esetén a belső hozzáállásán, saját magán változtat (Mészáros, 2019).

Kijelenthető, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésének egyik alappillére az önismeret, azaz ismerni a saját érzelmeinket, vágyainkat, motivációnkat, s ezeket a jelen helyzetünkben úgy irányítani, hogy pozitív jövő elé nézhessünk. Minél több sikerben lesz részünk, annál hatékonyabban éljük meg az önkontroll, az önuralom s az önirányítási képességünket, ami hozzásegít a sikeres megküzdéshez az élet minden területén. Ez a képességegyüttes megkönnyíti a stresszhelyzetek, konfliktushelyzetek felismerését, kezelését, elviselését és az indulatszabályozást, azaz hogy az érzelmek egyensúlyba kerüljenek, ne váljanak dominánssá a negatív érzelmek, így nyomás alatt is tudjunk megfelelően teljesíteni. Ez a hozzáállás lesz az alapja a másokkal való sikeres együttműködésnek, a jó konfliktuskezelésnek és a sikeres kapcsolatteremtésnek (Balázs, 2014).

Lehet fejleszteni az érzelmi intelligenciát?

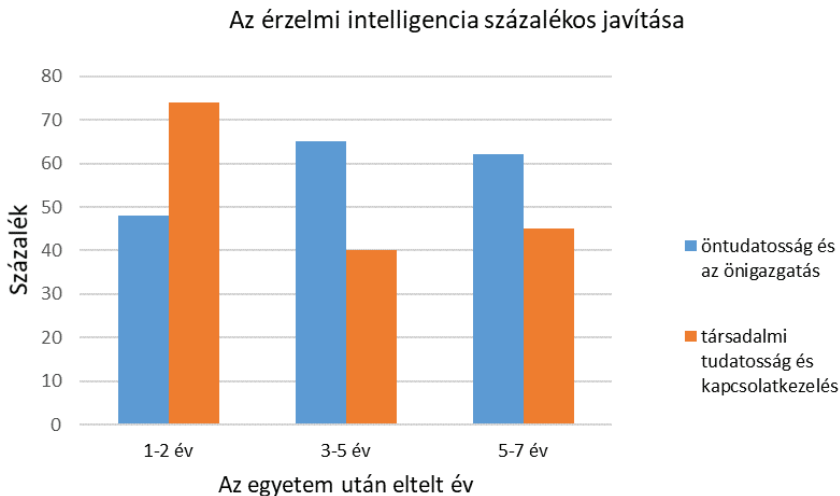
Számos kutatás született arra, hogy megértsük, hogyan működnek az elméleti konstrukciók. Ebben az értelemben döntő fontosságú a megfelelő mérőeszközök kifejlesztése a vizsgálat megfelelő irányításához és értelmezéséhez (pl. Bar-On & Parker, 2000; Petrides és Furnham, 2000).

Az érzelmi intelligencia elméletének további tényezője az a feltételezés, hogy az IQ-val ellentétben érzelmi intelligenciát lehet kifejleszteni. Meggyőző empirikus kutatások állnak már rendelkezésre, amelyek arra utalnak, hogy ezek a készségek javíthatók és tanulhatók.

Bar-On azt találta, hogy az idősebb korosztályok inkább az EQ skálán magasabb pontszámot érnek el, ami azt sugallja, hogy bizonyos mértékig az EQ az életműnyen keresztül tanulható. A pszichoterápia területein számos eredményt találtunk; képzési programok bizonyítják, hogy az emberek képesek arra, hogy komoly erőfeszítésekkel és szisztematikus programokkal javítsák az érzelmi kompetenciáikat. Továbbá, az érzelmi idegtudományi területen tapasztalható új eredmények kimutatták, hogy az érzelmi agyi kapcsolatok felnőttkorban is meglehetősen plaszticitást mutatnak (Davidson, Jackson, & Kalin, 2000).

Bár az érzelmi intelligencia kompetenciáival kapcsolatos kutatások közül kiemelkedik a Case Western Reserve University Weatherhead School of Managementben végzett longitudinális vizsgálat (Boyatzis, Cowan, & Kolb, 1995). A kísérletben résztvevő hallgatók egy kompetencia-építés kurzuson vettek részt, amely lehetővé tette a hallgatók számára, hogy a kognitív képességeiken kívül az érzelmi intelligenciájukat is fejlesszék. A fejlesztésben egyéni célokat és egyénre szabott tanulási utat dolgoztak ki és hajtottak végre. A diákok objektív értékelése a program elején, a diploma megszerzése után és évekkel később a munkahelyen történt. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az érzelmi intelligenciához tartozó kompetenciáik jelentősen javultak, sőt ezek a fejlesztések idővel fenntarthatók lettek. Az, hogy a kísérletben megfigyelt hatások több éven keresztül fennmaradtak, bizonyítják arra, hogy nem csak az érzelmi intelligencia kompetenciák

fejlesztése lehetséges, hanem az, hogy ilyen változások hosszabb ideig fenntarthatók. (2. ábra)



2. ábra: A Western Reserve University longitudinális vizsgálata (forrás: Boyatzis, Cowan, & Kolb, 1995)

Az affektív idegtudományi megállapítások is alátámasztják az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségét. LeDoux megállapításai azt mutatják, hogy bár az egyedi érzelmek központi kapcsolataiban stabil egyéni különbségek vannak, az aktiválási mintákban szintén megfigyelhető a plaszticitás (LeDoux, 1996).

A jelenlegi gyakorlatban azonban a hagyományos képzések az egyetemen alapvetően teljesítményelvűek. Ezért ritka az érzelmi intelligencia fejlesztésére összpontosító nem hagyományos pedagógiai módszerek használata. Szükség lenne olyan képzési programokra, amelyek elősegítik az énhatékonyság növelését, a személyes látásmód kialakítását és az érzelmi intelligencia-kompetenciák fejlesztését. Ha ez a fejlesztés megtörténik, akkor ez a munkaerőpiacon komoly előnyt jelenthet a végzett hallgatónak (Csikszentmihályi, 1990).

A magasabb EQ-val rendelkező embereknek miért is lesznek sikeresebbek?

A munkavállalásban, így a pedagógiai munkában is nagyon fontos a sikeresség. Mind a saját sikerességünk, mind a végzett diákjaink sikeressége. Tehát az érzelmi intelligencia növelése befolyásolhatja a pedagógusok munkájának sikerességét és minőségét. Ha összehasonlítjuk a munkavállalókat, akkor megállapítható, hogy a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező emberekre az alábbiak jellemzőek:

- a magas EQ-emberek jobban kommunikálják ötleteiket, szándékaikat és céljaikat.

- az EQ szorosan kapcsolódik a csapatmunka szociális készségeihez, amelyek nagyon fontosak a munkában.

- akinek az EQ-ja magasabb, olyan támogató környezetet épít fel, amely növeli a szervezeti elkötelezettséget.

– a magas EQ-jú emberek érzékelik és ismerik saját és társai erősségeit és gyengeségeit, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy kihasználják az előbbit, és kompenzálják az utóbbit.

– a magasabb EQ-hoz hatékonyabb alkalmazkodási készségek kapcsolódnak, amelyek lehetővé teszik az emberek számára, hogy jobban kezeljék az elvárásokat és a stresszt.

– a magas EQ-jú emberek pontosan azonosíthatják, milyen érzések és szükségletek vannak, valamint motiválódobak és támogatódobak. Több izgalmat, lelkesedést és optimizmust generálnak (Furnham, 2012).

Példa az érzelmi intelligencia fejlesztésére a felsőoktatásban

Az University of San Francisco tanárképző karán (<https://www.usfca.edu/education>) a hallgatóknak egy érzelmi intelligencia kurzust vezettek be. A kurzus több összetevőből állt, köztük az elméleti ismeretekre épülő új pedagógiai környezetet és módszertanokat tervező gyakorlatok voltak a legérdekesebb részek. A kurzus ezen kívül magában foglalta az érzelmiintelligencia-elméletek vizsgálatát és hasznosítását az oktatásban és a tanulásban.

Témakörök, módszerek:

1–7. alkalom: az érzelmi intelligencia és a kreativitáselméletek áttekintése. (A modul olvasmányokból, fórumokból, esettanulmányokból és feladatokból állt). A feladatok közé tartozott az irodalomkutatás, pedagógiai relevancia kutatás, projektszoportos brainstorming, hogy miként lehet beépíteni az intelligenciaelméleteket egy projekten keresztül az oktatásba. A bemutatók után feedback körök módszerével segítették egymás projektjeinek a pontosítását.

7. alkalomtól a projekt design folyamata következett. Megvalósult projektek témakörei voltak: jégtörő gyakorlatok alkalmazása a tanításban, szociális érzelmi információk megjelenése a tanórán, önmagunk érzelmi állapota és az empátia fejlesztése, érzelmek azonosítása és kezelése, szorongás kezelése a tanórán. Ezen témakörök esetében a projekt kidolgozza az óravázlatokat, lecketerveket, amely webalapú tanári, tanulói, szülői tanulási segédletekké alakítottak. Az online felületre rövid ismertetőket, bemutatókat készítettek. Majd az egészet kipróbálták.

A végén mindenkinek be kellett nyújtani egy komplex projektdokumentációt.

Központi cél volt, hogy a hallgatók egy kreatív projekten keresztül pozitív érzelmi környezetet teremtsenek a tanulók számára. A hallgatók különböző kognitív ismereteket igénylő tantárgyakba integrálták az érzelmi intelligencia fejlesztést (zene, testnevelés, földrajz, biológia, matematika, közgazdaságtan). Minden tárgynál szerették volna bemutatni az atipikus gondolkodás lehetőségét. Cél volt, hogy csökkentsék a tanulók érzelmi szorongását a tanórán.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése kulcsfontosságú az oktatásban. A bemutatott kurzus sikeresen motiválta a tanárjelölteket az érzelmi intelligencia elmélet gyakorlati alkalmazására. Az érzelmi intelligencia fejlesztését célzó módszerek pedagógiai szempontból is hasznosnak bizonyultak. Pozitív tanulási tapasztalatok jelentek meg, a hallgatók új, kifejező tanári gesztusokat kezdtek alkalmazni, a kollegialitás kultúrája előmozdult. A

kurzus eredményei arra utalnak, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztését be kell vezetni a tanárképzésbe, a hallgatók fejlődéséhez, különösen az érzelmi fejlődéshez szükséges tudás és készségek módszertani diverzitásának növelése és az érzelmi tudatosság ösztönzése érdekében (Kaplan, 2019).

Összefoglalás

Az érzelmi intelligencia tanulható. A gyermekek már születésük után képesek dekódolni mások érzéseit, képesek kifejezni saját érzelmi állapotaikat, késleltetni vagy éppen kontrollálni érzelmeiket, azaz megtanulnak „bánni az érzelmeikkel” (Kádár, A., 2012). Ezért fontos lenne a pedagógusképző intézményekben és a tanár-továbbképzéseken nagyobb hangsúlyt fektetni az érzelmi intelligencia fejlesztésére. A fejlesztés két ok miatt is szükséges. Egyfelől, kutatásunkban is rámutattunk, a pályán eltöltött idővel arányosan növekszik azok száma, akik érzelmileg erősen megkopnak, mellyel saját és a tanítványaik mentális egészségét egyaránt veszélyeztetik. Másfelől, kapcsolati készségeik alapján a pedagógusok többsége alkalmas a hatékony interperszonális kapcsolatra, hiszen jóhiszeműek, szívesen törődnek másokkal, és még az erős megfelelési vágyuk hátterében is a jó szociális kapcsolat megőrzése áll (Baracsi, 2011).

Normál esetben az EQ fejlesztésnek alaphelyszíne a család, kisgyerekkortól nagyon lényeges az a szülői attitűd, amely meghatározott keretek között enged hibát vétetni. Hiszen ahogy a szülő felvállalhatja az érzéseit és tévedhet, úgy a gyerekek is biztosítani kell ugyanezt a lehetőséget. A „Merj érezni!” is fontos jelszó. Az EQ egyik alapja ugyanis, hogy bátran adom önmagamat és adekvátan, de merek beszélni az érzéseimről is! Ugyanakkor számos családban ez nincs meg, sokszor elfedik a gyengeséget, „a szülő nem hibázhat” elvet követik, így az EQ fejlesztés a tanítók, oktatók feladatkörévé is válik. Ezért fontos az ilyen irányú, integratív fejlesztési folyamat, mert a gyermek kap egy új esélyt a változásra.

Az EQ rendkívül komplex rendszere az emberi psziché affektív területének. Lelki „ujjlenyomatunk”, amelynek van egy egyedi, megismételhetetlen tulajdonsága is. Három fontos alaptényezőt lehet azonosítani. Az első, hogy egy adott személy miképpen kapcsolódik érzelmileg önmagához és a hitrendszeréhez, ezt „én-ismeretnek” nevezhetnénk. A második, hogyan kapcsolódik másokhoz, amin keresztül megszerzi az „ön-ismeretet”. A harmadik pedig, hogy az érzelmi tapasztalatai, miként integrálódnak a személyiségébe, azaz hatnak ki a viselkedésére a későbbiekben a serkentés és gátlás szintjén. Fontos tény emellett, hogy később a krízisek és traumák érzelmi hozadékai hogyan alakítják át az érzelmi intelligenciát. Ezek miatt is fontos, hogy kisgyermekkorban, amikor bekerül valaki az iskolarendszerbe, egy olyan felnőttel találkozzon, akinek az érzelmi intelligenciája magas, személyisége átdolgozott. Mivel a pedagógustársadalom átlagéletkora magas, így Magyarországon szükség van minden frissen végzett pedagógusra. Így nem mindegy, hogy milyen EQ értékekkel kerülnek ki a katedrához a hallgatók. A kutatás megmutatta, hogy az életkorral és a gyakorlattal az EQ érték növekszik, de addig sok gyermekre vagyunk hatással. Jó lenne, ha már magasabb EQ értékkel kerülnének ki az egyetemről a

hallgatók. Ez a gyermeknevelésre is jó hatással lenne, és természetesen a tanító szakmai kompetenciáira, interperszonális és intrapszichés képességeire is pozitívan hatna.

A beavatkozás is igazolta, hogy van lehetőség az ember EQ területének a fejlesztésére, de a személyiség fejlődéséhez hosszú idő kell, nem lehet megtanulni, mint egy kognitív képességekre épülő tantárgyat. 1997-es könyvében Goleman azt állította, hogy a kognitív képesség (azaz az intelligencia) mintegy 20%-kal járult hozzá az élet sikeréhez, de a fennmaradó 80% közvetlenül az érzelmi intelligenciának tulajdonítható (Goleman, 1997). Tehát, hogy hasznos fejleszteni az EQ-t a kognitív teljesítmény szempontjából is. Így a korai, már iskolai érzelmi intelligencia fejlesztésének személyiségfejlődésre vonatkozó jótékony hatása van.

Irodalom

Balázs, L. (2014). *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-press Kiadó Kft.

Baracsi, Á. (2011). Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In J. Karlovitz, & J. Torgyik, *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. Forrás: <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0511BaracsiAgnes.pdf>

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Baron-Cohen, W. S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 163-175. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/304424998_The_Empathy_Quotient_An_Investigation_of_Adults_with_Aasperger_Syndrome_or_High_Functioning_Autism_and_Normal_Sex_Differences

Boyatziš, R. E., Cowan, S. S., & Kolb, D. A. (1995). *Innovations in professional education: Steps on a journey to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bredács, A. (2009). Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *iskolakultúra*. Forrás: http://real.mtak.hu/58104/1/17_EPA00011_iskolakultura_2009-5-6.pdf

Buda, B. (1985). *Az empátia- a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Claxton, G. (2005). *An intelligent look at Emotional Intelligence*. London: The Association of Teachers and Lecturers.

Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow*. Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt.

Davidson, R., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890-909.

Davis, H. M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44 No. 6., 113-126. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/215605832_Measuring_individual_differences_in_empathy_Evidence_for_a_multidimensional_approach

Faltas, I. (2017. 03 04). Three Models of Emotional Intelligence. Forrás: <https://www.researchgate.net/publication/314213508>

Furnham, A. (2012. February). *Emotional Intelligence* . Forrás: researchgate.net: <https://www.researchgate.net/publication/221923485>

Fülöp, E., & Devecsery, Á. C. (2012). Az érzelmi bevonódás és a kiegészítés összefüggései pszichiáter rezidensek körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13 (2012) 2, , 201—217. Forrás: <http://real.mtak.hu/58159/1/mental.13.2012.2.6.pdf>

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic-Books.

Gáspár, C., & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, (25. évfolyam, 2015/10. szám). Forrás: <http://real.mtak.hu/34834/1/05.pdf>

Goleman, D. (1997). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.

Hoffman, I. (1991). Empátia, társas kogníció és morális cselekvés. In K. Zs. (szerk.);, *Morális fejlődés, empátia és altruizmus. Szöveggűjtemény*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Kádár, A. (2012). Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban. *PedActa, Volume 2, Number 1*.

Kaplan, D. E. (2019). Emotional Intelligence in Instructional Design and Education Psychology, 10, 132-139. *Psychology*, 2019, 10, 132–139. Forrás: https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2019013116182894.pdf

Kopp, M. (1994). *Orvosi pszichológia*. Budapest: SOTE Magatartástudományi Intézet.

Kremer, J. F., & Dietzen, L. L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed. *Journal of College Student Development*, 69–75.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.

Margitics, F., & Pauwlik, Z. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 1. szám, 43–62.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition and Personality*, 185–211. Forrás: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf

Mayer, J., & Salovey, P. (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition and Personality*, 185–211.

Mészáros, A. (2019). *Az érzelmi intelligencia és megküzdési stratégiák vizsgálata pedagógus hallgatók körében*. Kolozsvár: BBTE pszichológia MA diplomamunka .

Oláh, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*, 18./4, 491–512.

Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.

Preston, S. d. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*.

S., H. L., Nadeau, M. S., K., W. L., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116):961-74. Forrás: <https://www.researchgate.net/>

publication/15306035_The_teaching_of_empathy_for_high_school_and_college_students_Testing_Rogierian_methods_with_the_Interpersonal_Reactivity_Index

Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence. In J. D. Mayer, & P. Salovey, *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.

Sternberg, R. (2000). "Models of Emotional Intelligence". In M. J.D., P. Salovey, & D. R. Caruso, *Handbook of Intelligence*. England: Cambridge University Press.