
AZ EGYETEMI OKTATÓK ÉRZELMI MUNKÁJA DIGITÁLIS OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN – EGY PILOT KUTATÁS EREDMÉNYEI

*Harmat Vanda*²³

DOI: [10.29180/978-615-6886-01-9_6](https://doi.org/10.29180/978-615-6886-01-9_6)

ABSZTRAKT

A technológiai fejlődés, a munka világában bekövetkező változások és a hallgatói preferenciák átalakulásának következtében egyre nagyobb igény mutatkozik a digitális oktatásra a felsőoktatási intézményekben. Korábbi kutatások azonban rávilágítottak arra, hogy a digitális oktatás dominanciája számos kihívást generálhat az oktatók körében, köztük az érzelmi munkavégzés tekintetében, mely a szervezeti érzelmi megnyilvánulási normáknak való megfelelés érdekében tett munkavállalói erőfeszítéseket jelenti. Jelen tanulmány célja annak a vizsgálata, hogy a hazai üzleti felsőoktatásban dolgozó egyetemi oktatók érzelmi munkáját miként alakítja a digitális oktatási környezet. Ennek feltárására első lépésben egy pilot kutatást végeztünk, melynek keretében az adatgyűjtéshez online kvalitatív kérdőívet, az adatelemzéshez induktív tartalomkódolást alkalmaztunk. A vizsgálat 2024 májusában zajlott 12 egyetemi oktató bevonásával. A kutatási terepet három hazai üzleti felsőoktatási intézmény jelentette. Eredményeink többek között rávilágítottak arra, hogy a digitális oktatási környezetben jellemző csökkent hallgatói aktivitás és elköteleződés fokozott érzelmi erőfeszítést igényelt az oktatóktól.

Kulcsszavak: érzelmi munka, digitális oktatási környezet, digitális érzelmi munka

JEL-kód: M54

BEVEZETÉS, ELMÉLETI KERET

A technológiák fejlődésének és az átalakuló hallgatói igényeknek köszönhetően a digitális oktatás egyre dominánsabbá válik a felsőoktatásban, melynek számos előnye azonosítható, ugyanakkor, mint ahogyan arra Géring et al. (2024) kuta-

²³ Harmat Vanda, tudományos munkatárs, Budapesti Gazdasági Egyetem, e-mail: harmat.vanda@uni-bge.hu

tási eredményei is rámutatnak, a digitális oktatás elterjedése az oktatók számára negatív változást is jelenthet. A digitális oktatás amellett, hogy megköveteli a digitális eszközökhöz kapcsolódó tudás folyamatos fejlesztését, és az oktatási módszerek újragondolását, fokozott érzelmi igénybevételt is előidézhet az oktatók körében többek között a csökkent hallgatói aktivitás és a hallgatói munka nyomonkövetésének nehézségei miatt (Kálmán et al., 2021). Az oktatók viselkedésének e kihívások ellenére azonban összhangban kell lennie az intézmény által megfogalmazott normákkal, köztük az érzelmi megnyilvánulásra vonatkozó elvárásokkal, mely utóbbi munkavállalói erőfeszítést Hochschild (1983) érzelmi munkának nevezi. Gabriel et al. (2023) az érzelmi munka három elemét azonosította: az érzelmi megnyilvánulási normákat, azaz a szervezeti szabályokat az érzelelkifejezésére vonatkozóan, az érzelemszabályozási stratégiákat, valamint az érzelmi teljesítményt. Az érzelemszabályozási stratégiák között szerepel a felszíni érzelmi munka – az elvárt érzelmek kifejezése azok valódi átélése nélkül –, a mély érzelmi munka – az autentikus érzelmek módosítása és az elvárt érzések valós átélése –, továbbá az autentikus érzelelkifejezés, mely a munkavállaló valós érzéseinek kifejezését jelenti. Az érzelmi teljesítmény az érzelmi erőfeszítés sikerességének a mértékére utal.

Az egyetemi oktatók érzelmi munkájának digitális oktatási környezetben történő vizsgálata megjelenik a nemzetközi szakirodalomban (Webb, 2012; Nazari, Karimpour, & Xodabande, 2024; Naylor & Nyanjom, 2021), ám mindaddig kevés hazai kutatás született a területen, így kutatási célkitűzésünk annak a feltárása, hogy miként alakul a hazai egyetemi oktatók érzelmi munkája a digitális oktatási környezetben. A téma körüljárására első lépésben egy kvalitatív pilot kutatást végeztünk, melynek eredményei segítik a kutatás további fázisainak finomhangolását.

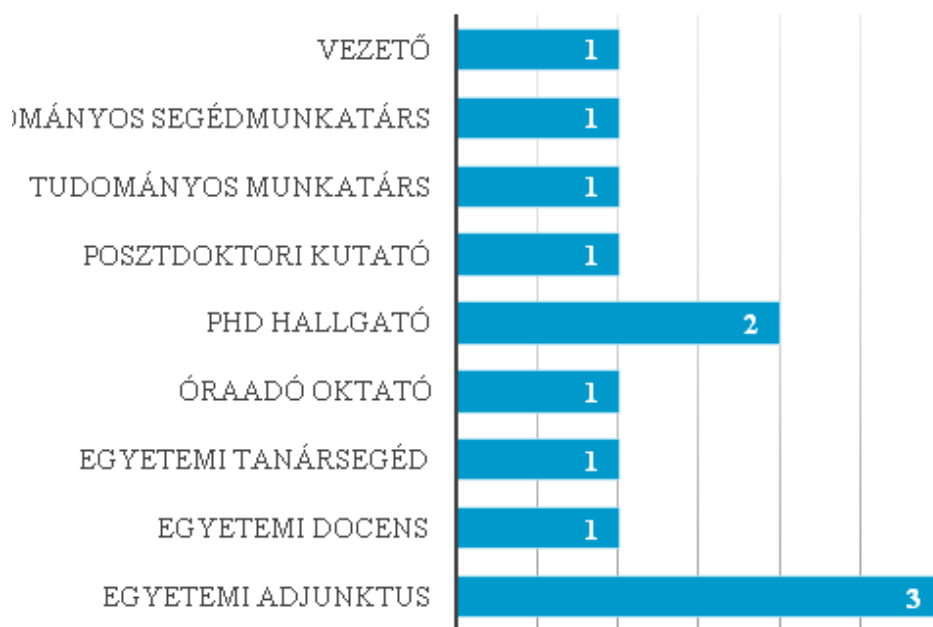
A cikk felépítését tekintve a bevezetést követően bemutatása kerül a kutatási módszertan, majd ezt követően pilot kutatásunk eredményeit és a következtetéseket ismertetjük. Végül a kutatás korlátait és a további kutatási irányokat tárgyaljuk.

MÓDSZERTAN

Pilot kutatásunkhoz az adatfelvételt online kvalitatív kérdőív alkalmazásával végeztük (Braun et al., 2021) 2024 májusában, mely 4 bevezető kérdést és 8 témához kapcsolódó kérdést tartalmazott. Az anonimitás biztosítása érdekében az alanyokat kódokkal jelöljük (pl.: Alany 1- A1). Az adatelemzés induktív tartalomkódolással történt Mayring (2004) módszertani ajánlása alapján.

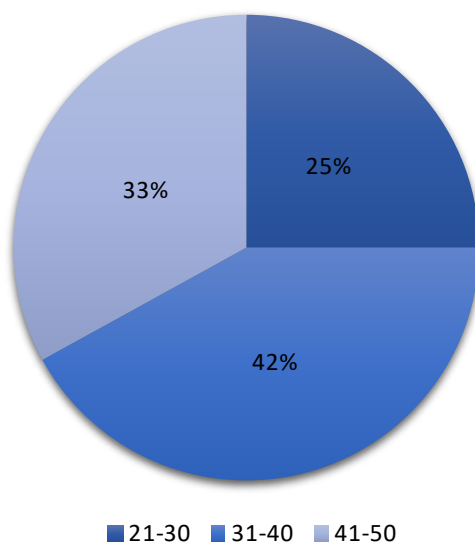
A kutatásban résztvevő alanyok száma 12 fő volt. A minta a Budapesti Gazdasági Egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, továbbá az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem oktatóiból tevődött össze. A mintában szereplő oktatók beosztását az 1. ábra szemlélteti. Az alanyok az oktatásban átlagosan 7,5 évet töltöttek el. A nemek szerinti megoszlást tekintve a kitöltők 66,7%-a (n=8) nő, 33,3%-a (n=4) férfi volt. Az alanyok életkorának megoszlását a 2. ábra mutatja be.

1. ábra: A kutatásban résztvevő oktatók beosztása



Forrás: Saját szerkesztés, empirikus kutatásom alapján

2. ábra: A kutatásban résztvevő oktatók életkorának megoszlása



Forrás: Saját szerkesztés, empirikus kutatásom alapján

EREDMÉNYEK

Az induktív tartalomelemzés eredményeként körvonalazódott témákat az 1. táblázat mutatja be. A digitális oktatáshoz kapcsolódó érzelmek tekintetében azonosított témák az *ambivalencia* és a *negatív érzések*, míg az érzelmi megnyilvánulások kapcsán a *semlegesség*, a *reputáció védelme*, a *szóbeli kifejezés fontossága* és az *elvárás megfogalmazója* kerültek azonosításra. Az érzelemszabályozási stratégiák tekintetében a *felsőszíni érzelmi munka* és az *autentikus érzelemkifejezés* jelentek meg jellemző témaként. Az érzelmi teljesítmény tekintetében a *visszajelzés hiánya* és az *érzelmi erőfeszítések értékelése* kódok jelentek meg.

1. táblázat: A tartalomelemzés során körvonalazódott témák

Érzelmi munka eleme	Téma	Idézet
Az oktatók autentikus érzései	ambivalencia	„A jó, hogy kényelmes, mert csak be kell ülni a gép elé, országhatárokat át lehet szelni. A rossz, hogy kevesebb a módszertanom, az aktivizálási képességem, a kontrollok, hogy mi történik a diákoknál.” (A1)
	negatív érzések	„Frusztráció, csalódottság, aggodalom, izgatottság, stressz. Egy online óra sose lesz olyan jó, mint egy fizikai.” (A2)
Érzelmi megnyilvánulási normák	semlegesség	„Az alapvető elvárás a semlegesség, érzelemmentesség, értékítélet-mentesség.” (A2)
	reputáció védelme	„Az oktatóknak csak olyan magatartásformákat szabad megengednie és alkalmaznia, amelyek az órát visszanézve, visszahallgatva sem sértik az egyetem jó hírét, etikáját, az oktatók és a dolgozók reputációját.” (A8)
	szóbeli kifejezés fontossága	„...az érzelmek metakommunikációból nem olvashatók, szerintem sokkal inkább explicit módon kell ezekről kommunikálni, lényegében majdnem mindent verbalizálni kell.” (A5)
	az elvárás megfogalmazója	„Érzelmekre vonatkozó utasítást nem kaptunk, és nem is érzékeltem, hogy ez prioritás lett volna abban az időszakban.” (A3)
Érzelem-szabályozási stratégia	felszíni érzelmi munka	„Semleges álarcot teszek magamra, visszafogom a valós érzéseimet.” (A5)
	autentikus érzelmkifejezés	„Szerencsére – legalábbis nem tudok felidézni ilyen esetet – nem szoktam olyan helyzetbe kerülni, hogy nem valós érzésemet kell kifejeznem.” (A8)

Érzelmi teljesítmény	visszajelzés hiánya	„Többnyire sehogy, nem érzek különösebb reakciót a részükről, többnyire megmaradnak csendes üzemmódban.” (A11)
	érzelmi erőfeszítések értékelése	„Empatikusak. Az említett kamera kikapcsolás kapcsán, többen bekapcsolták és ezzel fejezték ki az érzéseiket. Illetve emoji is szoktak jönni.” (A9)

Forrás: saját szerkesztés, empirikus kutatásom alapján

AZ EGYETEMI OKTATÓK DIGITÁLIS OKTATÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ ÉRZELMEI

A kutatási alanyok digitális oktatással kapcsolatban megjelenő autentikus érzelmeinek tekintetében két jellemző mintázat körvonalazódott, köztük az *ambivalencia* és a *negatív érzések*. A kitöltők egy része pozitívan éli meg a digitális oktatás kényelmét és rugalmasságát, ugyanakkor a hallgatói reakciókkal kapcsolatban kontrollvesztettséget élnek meg: „Vegyes érzések kapcsolódnak hozzá. Pozitív, mert kényelmes a saját laptop előtt ülni, esetleg az otthon kényelméből tartani az órát, illetve sokszor egyszerűbb mozgósítani. Negatív, mert nem látni a hallgatók reakcióit, nem tudni, hogy van-e elakadásuk, mi igényel esetleg több magyarázatot.” (A4)

A vizsgálatban résztvevő oktatók másik csoportja negatív érzéseket élt meg az online oktatással kapcsolatban, melyek a vezetői szerep elvesztésének érzéséből, a digitális kompetenciákkal kapcsolatos bizonytalanságból, továbbá a kapcsolódás hiányának a megéléséből adódtak. A megkérdezett oktatók egy csoportja úgy érezte, hogy a digitális ingerekkel „nem tudnak versenyezni”, továbbá, hogy a hallgatók órai részvételét nem tudják kontrollálni: „Azzal sem tudok mit kezdeni, amikor a kérdésre nem válaszolnak, eltűnnek, csak névlegesen vesznek részt az órán.” (A11) Bizonyos oktatókban félelem és aggodalom jelent meg a digitális eszközök kezelésével kapcsolatban, ugyanis úgy érezték, hogy a hallgatók megkérdőjelezhetik a kompetenciáikat: „Rettegek, hogy valami „elromlik” és beégek, hogy nem tudom hogyan kéne megjavítani.” (A12) A negatív érzések harmadik jellemző forrása a kapcsolódás hiányának megélése volt: „Kevésbé személyes az óra, a hallgatók nem kapcsolnak kamerát, nem jött visszajelzés és elszigetelődve érzetem magamat.” (A9)

Érzelmi megnyilvánulási normák

A digitális oktatási térben érvényes érzelmi megnyilvánulási normák tekintetében a semlegesség, a reputáció védelme, továbbá a szóbeli kifejezés fontossága körvonalazódott. Az alanyok egy része szerint az oktatás során a helyes magatartás az értékítélet-mentesség és az érzelemmentesség, míg más oktatók szerint az elsődleges szempont az érzelmkifejezés során, hogy az oktató viselkedése ne veszélyeztesse az intézmény és a kollégák jó hírnevét. Szintén kiemelte a válaszadók egy része, hogy az online oktatás során még nagyobb jelentőséggel bír az érzelmek verbalizálása: „Mivel a kommunikáció személyes csatornái közül sok kiesik, sokkal kevesebb jellel kommunikálunk, az érzelmek metakommunikációból nem olvashatók, szerintem sokkal inkább explicit módon kell ezekről kommunikálni.” (A5)

Érdekes eredmény, hogy a kutatási alanyok egy csoportja nem tudott felidézni olyan, a munkahelyük által megfogalmazott normákat, amelyek az érzelmkifejezésükre vonatkozóan iránymutatást adnának, így a saját értékrendjüknek megfelelően jártak el: „Barátságos, támogató, interaktív, ami szerintem elsősorban beszédstílusban és módszerekben tud megnyilvánulni. Abban nem vagyok biztos, hogy ez explicit egyetemi elvárás, vagy inkább a sajátom.” (A11)

Az oktatók által alkalmazott érzelemszabályozási stratégiák

Az érzelemszabályozási stratégiák tekintetében két jellemző mintázat vált azonosíthatóvá az adatelemzés során. Domináns stratégiaként jelent meg a felszíni érzelmi munka, azon belül is a negatív érzelmek elrejtése: „Mikor türelmetlenséget éreztem, de türelmet erőltettem magamra.” (A7) „Az adott órával kapcsolatos kedvezőtlen érzéseimnek – unalom, enerváltság, kedvtelenség, motiválatlanság – nem szoktam hangot adni.” (A8) „Ilyen akkor szokott előfordulni, ha csalódott vagyok a hallgatói aktivitás, részvétel kapcsán, de folytatnom kell az órát, fenn kell tartanom a saját „lelkedésemet”. (A11), bizonyos alanyokra azonban az autentikus érzelmkifejezés volt jellemző: „Nehéz volt áttörni a falat az elszigetelődés érzése kapcsán, amikor a hallgatók nem kapcsoltak kamerát. Ilyenkor kihangosítottam az érzéseimet és a gondolataimat. Elmondtam, hogy mi van most bennem, hogy például milyen nehéz, hogy nincs visszajelzés.” (A9) „A teljes (érzelmi) transzparenciát választottam, folyamatosan kommenteltem nekik, hogy én hogyan érzem magam, mi okoz nehézséget vagy megkönnyebbülést/örömet a helyzetben, az órán, a reakcióikban. Nem akartam (nem is tudtam volna) tökéletesnek tűnni, szerettem volna kissé velük is megosztani a problémát, a helyzetet, azért, hogy együtt próbáljunk megoldást keresni, ők is érezzék ebben a saját felelősségüket.” (A4)

Az oktatók érzelmkifejezését a digitális környezet kétféleképpen alakította: a saját kamerahasználatuk egyrészt gátolta érzelmi megnyilvánulások intenzitását és gyakoriságát („Kevesebb érzelm kifejezésére ösztökél az, hogy viszontlátom magam a kamerában, így annak érdekében, hogy kevésbé monitorozzam magam („ne legyen mit monitoroznom”), minimalizálom az érzelmkifejezést.” (A5)), ugyanakkor a nonverbális kommunikáció korlátainak észlelése arra ösztönözte őket, hogy a hanghordozásra jobban figyeljenek, illetve, hogy emojikat is alkalmazzanak a sikeresebb érzelmkifejezés érdekében: „Sokkal hangsúlyosabb a játék a hanghordozással.” (A11) „Szoktam „szívet” nyomni.” (A12).

Az oktatók érzelmi teljesítménye

A kutatásban résztvevő alanyok érzelmi teljesítményére vonatkozóan kétféle elmentéses oktatói észlelés körvonalazódott az adatelemzés során. A kitöltők egy csoportja a hallgatói visszajelzések hiányát élte meg, ebből adódóan bizonytalanok voltak az érzelmi munkájuk sikerességével kapcsolatban: „Többnyire sehogy, nem érzek különösebb reakciót a részükről, többnyire megmaradnak csendes üzemmódban.” (A11) „Sajnos nem láttam. Kamerát nem kapcsoltak, és így nehéz volt például viccelődni, mert nem lehetett tudni, hogy hogyan megy át nekik egy-egy poén.” (A3). Ugyanakkor más alanyok úgy érezték, hogy a hallgatók értékelték az érzelmi erőfeszítéseiket és az oktatói autentikus érzelmkifejezés együttműködésre is ösztönözte őket: „A pozitív oktatói érzéseket – szerencsére ezek gyakoribbak, mint a csalódottság – saját elmondásuk szerint nagyon sokat jelentenek a hallgatók számára.” (A8) „Empatikusak. Az említett kamera kikapcsolás kapcsán, többen bekapcsolták és ezzel fejezték ki az érzéseiket. Illetve emojik is szoktak jönni.” (A9)

KÖVETKEZTETÉSEK

Hasonlóan Naylor & Nyanjom (2021) eredményeihez, a vizsgálatban résztvevő oktatók esetében is megjelent az ambivalencia érzése a digitális oktatáshoz kapcsolódóan. Az adatelemzés eredményeként láthatóvá vált továbbá, hogy az egyetemi oktatók által követett érzelmszabályozási stratégiái között szerepelt a Hochschild (1983) által leírt felszíni érzelmi munka, továbbá a Gabriel et al. (2023) által azonosított autentikus érzelmkifejezés. A csökkent hallgatói aktivitás és elköteleződés fokozott érzelmi munkát igényelt az oktatóktól, melyet Nazari, Karimpour, & Xodabande (2024) is azonosított. Az oktatók egy csoportja pozitív visszacsatolást kapott az érzelmi teljesítményéről a hallgatóktól, akik

értékelték a támogatást és az empátiát az oktatók részéről, mely megállapítás egybeesik Webb (2012) kutatási eredményeivel.

Kutatási korlátok, további kutatási irányok

A kutatás korlátai között szerepelt, hogy az érzelmi teljesítmény csak az oktatók nézőpontjából került vizsgálatra, továbbá, hogy az érzelmi igénybevétellel való oktatói megküzdés és az érzelmi erőforrások helyreállításának lehetőségei nem kerültek feltárássra. Mindemellett, tekintettel a minta elemszámára, jelen pilot vizsgálat eredményei mindössze a kutatás további szakaszainak a finomhangolásához járulnak hozzá.

A további kutatási irányok között szerepel annak a feltérképezése, hogy a hallgatók miként érzékelik az oktatók érzelmi munkáját digitális oktatási környezetben, és az oktatók érzelmi erőfeszítései miként alakítják az elköteleződésüket és motivációjukat az online oktatás során. Szintén érdemes lenne kutatni, hogy az oktatók érzelmi erőfeszítései miként érintik a munkahelyi jóllétüket, továbbá, hogy az érzelmi erőforrásaik helyreállítására milyen stratégiákat alkalmaznak.

IRODALOMJEGYZÉK

- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International journal of social research methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Gabriel, A. S., Diefendorff, J. M., & Grandey, A. A. (2023). The acceleration of emotional labor research: Navigating the past and steering toward the future. *Personnel Psychology*, 76(2), 511-545. <https://doi.org/10.1111/peps.12576>
- Géring, Z., Király, G., Miskolczi, P., Szendrei-Pál, E., & Tamássy, R. (2024). Kapcsolódások és ellentétek a felsőoktatási jövőképekkel kapcsolatos oktatói és hallgatói véleményekben. *Educatio*, 32(4), 612-626. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.4.5>
- Hochschild AR. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University California Press
- Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021). Arctalanság a távolléti felsőoktatásban: Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában. *Neveléstud-*

- mány Oktatás–Kutatás–Innováció, 9(3), 43-61. <https://doi.org/10.21549/NTNY.34.2021.3.3>
- Mayring, P. (2004). *Qualitative Content Analysis*. Klagenfurt, Mannheim: Gesis.
- Nazari, M., Karimpour, S., & Xodabande, I. (2024). English language teachers' emotion labor in response to online teaching: An interpretative phenomenological approach. *Journal of Education*, 204(2), 455-467. <https://doi.org/10.1177/00220574221150000>
- Naylor, D., & Nyanjom, J. (2021). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1236-1250. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645>
- Webb, S. (2012). Online tutoring and emotional labour in the private sector. *Journal of Workplace Learning*, 24(5), 365–388. <https://doi.org/10.1108/13665621211239895>