

Balázs László

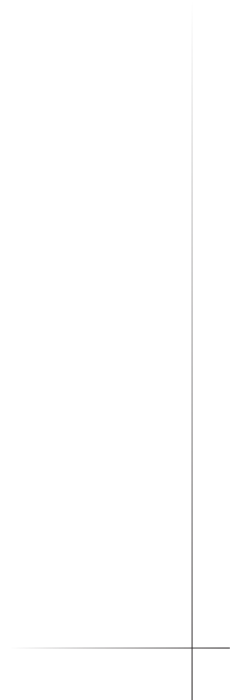
Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés



D•U•E PRESS

Balázs László

Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés



© Dr. Balázs László 2021

Lektorálta: Dr. habil Nádasdi Ferenc, Dr. Szász Erzsébet

A kötet megjelenését a EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen projekt támogatta.

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
www.uniduna.hu
D=U=E PRESS
Kiadóvezető Németh István

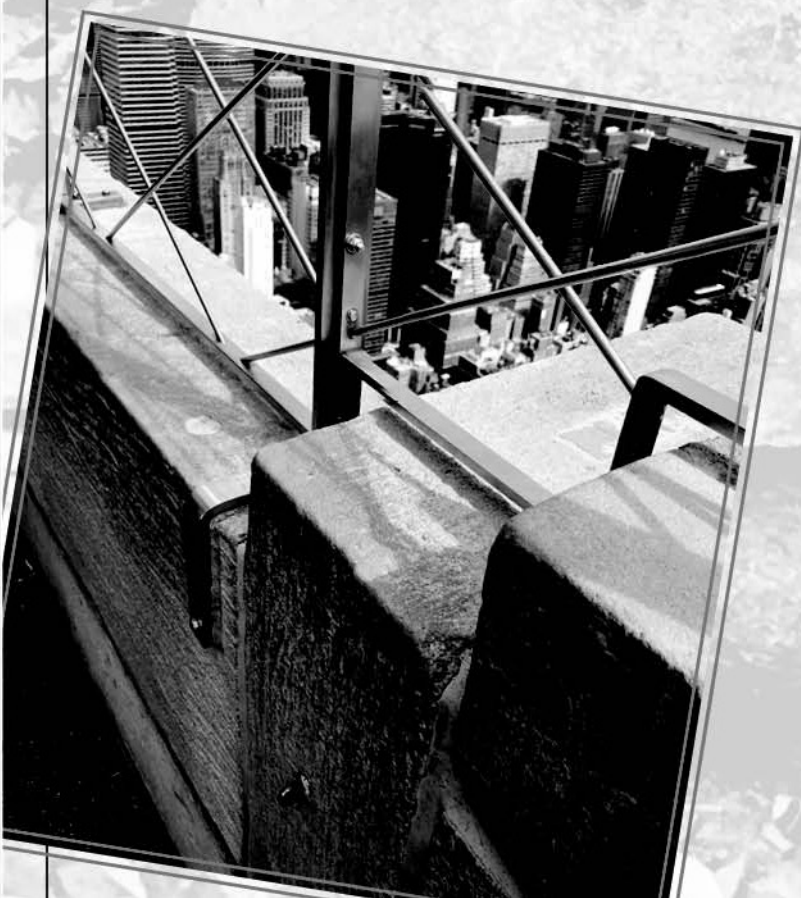
Felelős kiadó Dr. habil András István
Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr

Borítótervezés és tördelés Duma Attila
Borítófotó Németh István Péter
Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978-615-6142-11-5

Balázs László

Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés



D•U•E PRESS

TARTALOM

Előszó	7
 I. VEZETŐI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS ÉS ÉRZELMI INTELLIGENCIA	
A VEZETŐI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS MEGHATÁROZÓ GYAKORLATA(I) (Rajcsányi-Molnár Mónika–Balázs László–András István)	13
A TANÁRI REZILIENCIA FEJLESZTÉSÉN ALAPULÓ MÓDSZERTANI MEGÚJULÁS (Balázs László–Szalay Györgyi)	21
A (KOMMUNIKÁCIÓS) KÉSZSÉGFEJLESZTÉS KORLÁTAI ÉS FEOLDÁSÁNAK LEHETŐSÉGE Balázs László–Szalay Györgyi	33
AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS A KIÉGÉS KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA OKTATÓKNÁL – AZ ÉRZELMIINTELLIGENCIA-FEJLESZTÉS SZEREPE A SZERVEZETI KULTÚRA ALAKULÁSÁBAN (Balázs László)	43
 II. AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS A SZERVEZETI KULTÚRA VIZSGÁLATA AZ ISKOLÁBAN	
AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA VIZSGÁLATA A SZERVEZETI KULTÚRA TÜKRÉBEN (Balázs László)	73
ÉRZELMIINTELLIGENCIA-MINTÁZATOK VIZSGÁLATA A KÖZOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK VEZETŐINÉL (Balázs László)	91
ORGANIZATIONAL CULTURE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CENTRAL, NORTHERN, AND NORTH-EASTERN HUNGARY (Balázs László)	99

III. *FENNTARTHATÓSÁG ÉS FELELŐSSÉGVÁLLALÁS A FELSŐOKTATÁSBAN*

SZERVEZETI KULTÚRA- ÉS ÉRZELMIINTELLIGENCIA-KÖZPONTÚ SZERVEZETFEJLESZTÉSI FOLYAMATOK EGY FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN (András István–Balázs László–Rajcsányi Molnár Mónika)	117
---	-----

PÁLYAKEZDŐKKEL SZEMBEN TÁMASZTOTT VÁLLALATI ELVÁRÁSOK VIZSGÁLATA A KIMENETI KOMPETENCIÁK TÜKRÉBEN (Balázs László–Szabó Csilla Marianna)	131
---	-----

SOCIAL RESPONSIBILITY AND COMMUNITY ENGAGEMENT AT A HUNGARIAN REGIONAL UNIVERSITY (Balázs, László–Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István–Sitku, Krisztina)	143
---	-----

IV. *CIVIL SZERVEZETEK SZERVEZETPSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA*

CIVIL SZERVEZETEK ÉS VEZETŐI SAJÁTOSSÁGOK – VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEK SZERVEZETPSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBŐL (Balázs László)	157
---	-----

CIVIL SZERVEZETEK VEZETŐINEK SZERVEZET- ÉS SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIAI ÖSSZEHAONLÍTÓ VIZSGÁLATA (Balázs László)	173
--	-----

ELŐSZÓ

A tanulmánykötet szerkesztésének gondolata az első monográfiám, az *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* című könyv megjelenéséig nyúlik vissza. Az érzelmi intelligencia fogalmának megjelenését, a tudományos diskurzusban önmagának követelt területének körvonalazódását, a jelenség szervezeti kontextusú vizsgálatát, fejlesztésére tett javaslataimat mutattam be abban a kötetben. A könyv iránt tapasztalt érdeklődés érlelte meg a következő bő 5 év szakmai munkájának főbb irányvonalait, melyek összegzését tartalmazza jelen kötet. Ezen időszak meghatározó eredményei, főbb megállapításai az érzelmi intelligenciára fókuszáló szervezetfejlesztési folyamatok fontosságát hangsúlyozzák, hiánypótló munkaként szolgálva az érzelmi intelligencia szervezeti szerepének vizsgálatára.

Számos nemzetközi tanulmány helyezi vizsgálatának középpontjába az érzelmi intelligencia fejlesztésének hatásmechanizmusait, azonban csak kevés olyan munka lát napvilágot, amely az elméleti megközelítés mellett empirikus vizsgálattal, valamint megvalósult képzési, szervezetfejlesztési folyamatokkal támasztja alá a teoretikus felvetéseket. Az *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés* cím az elméleti, teoretikus felvetések és a gyakorlati haszon kettőseit hangsúlyozza: tanulmányaimban az elméleti megközelítések, empirikus vizsgálatok eredményeinek ismertetése mellett reflektálok ezen eredmények gyakorlati alkalmazhatóságára, vezetés- és szervezettudományi jelentőségére, bemutatok olyan jógyakorlatokat, melyek meghatározó mozgatórugója az érzelmi intelligencia-alapú (szervezet)fejlesztési megközelítés.

A kötetben összegyűjtött elméleti és empirikus írások gondolatmenete az egyéntől a szervezet felé halad. Az I. fejezet négy cikke a vezetői készségfejlesztés szervezeti hatását taglalja, különös tekintettel az érzelmi intelligencia készségalapú megközelítésére. A II. fejezet az oktatási intézmények szervezeti kultúrájának jellemzőire, az egyén, vezető érzelmi intelligenciával való kapcsolatára fókuszál. A III. fejezet az elméleti okfejtés egyfajta gyakorlati metszetét adja, az ott bemutatott, elvégzett fejlesztési folyamatok summás ismertetésével. Míg a IV. fejezetben található két munka egy új kutatási területre hívja fel a figyelmet: a civil szervezetek vezetőinek és szervezeteinek szervezetpszichológiai elemzésére. A következőkben a teljesség igénye nélkül áttekintem az egyes tanulmányok tartalmát, eredményeit, bemutatva a kötet szerkesztése mögött meghúzódó gondolatmenetet.

A *Vezetői készségfejlesztés és érzelmi intelligencia* című fejezet (I.) fókuszában a vezetői szerep meghatározó mivoltának érintése mellett a készségalapú érzelmi intelligencia fejlesztése, annak korlátai és lehetőségei, a vezetői érzelmi intelligencia mértékének szervezetre gyakorolt hatása található. Az I. fejezet négy tanulmányt foglal magába, melyek – pusztán a címüket olvasva – talán nem tükröznék homogén gondolatvezetést. Ennek oka, hogy az egy csokorba gyűjtött tanulmányok vizsgálati fókusza két egymás-

tól eltérő dimenzióban mozog, ugyanakkor látni fogjuk, hogy a vizsgált két szerepmegvalósítás közötti párhuzam vitathatatlan. Az első tanulmány a vezetői készségfejlesztés meghatározó gyakorlatait összegzi, kiemelve, hogy a vezetőfejlesztés – módszertantól és sok esetben a globális céltól függetlenül – alapvetően öt problémakör köré szervezhető. Szerzőtársaimmal amellet foglalnunk állást, hogy a kiemelt problémakörök fejlesztésének, módszereinek eredményessége között komoly eltérésekről beszélhetünk. A fejlesztés folyamatában – eltérve a klasszikus fejlesztői megközelítésektől – alapvetően két kérdést helyezünk a középpontba: Ki, azaz milyen személyiséggel, lelkiállapottal rendelkező képző végzi a fejlesztést? Hogyan oldható fel a tréningek, szervezetfejlesztő folyamatok alapvető kérdése: miként lehet fenntarthatóvá tenni a fejlesztési folyamat által elért eredményeket?

Az első kérdés megválaszolására az első fejezet második tanulmánya vállalkozik, a hangsúlyt a tanári szerepmegvalósításra helyezve. A tanárok munkájának mikéntje szolgáltatja az alapot minden képzésen alapuló (legyen szó tréningről, coachingról vagy egyéb fejlesztési folyamatról) szervezetfejlesztési folyamatnak. A módszertani alapok mellett az oktatók és vezetők szerepmegvalósítása és funkciója közötti párhuzam is indokolja a gondolatmenet relevanciáját. Vezetők és oktatók céljai és kihívásai több tekintetben megegyeznek. Mindkét félnek alapvető célja a szűken vett környezet motivációjának növelése a kijelölt cél elérése érdekében. Emellett napjaink egyik legmeghatározóbb problémája a generációs különbségek áthidalása és a többgenerációs távlatok feloldása az eredményes együttműködés jegyében. A *Tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás* (I.2.) című tanulmány az oktatók elemzésén keresztül arra a megállapításra jut, hogy a fejlesztés megvalósításának kulcstényezője a képző lelki állóképessége, rezilienciája. Meghatározó gondolata szerint csak lelkileg egészséges (reziliens) személy képes a rugalmas, a változásokkal megküzdő személyiség kialakulásának támogatására. Ezen megállapítás súlyát a fiatalok felsőoktatási, majd munkaerőpiaci szerepének kialakítása, helytállása, annak milyensége adja, felhíva a figyelmet a vezetőképzés, szervezetfejlesztés módszertanának újragondolására.

A következő elemzés hivatott ezt a módszertani megújulást konkretizálni. A *Kommunikációs készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetőségei* (I.3.) című tanulmány, megmaradva az oktatói keretnél, a kommunikációs kompetencia példáján keresztül rávilágít a készségfejlesztés – így a képzéseken alapuló szervezetfejlesztési folyamatok többségének – korlátaira, és egy interdiszciplináris fejlesztési módszertanra tesz javaslatot, melyben a szervezettudomány szervezetfejlesztési eszköztárába a már alkalmazott, jellemzően szervezetszichológiai megközelítésbe, kognitív és emocionális fejlesztési fókusz mellé beemeli a testorientált szervezetfejlesztési megközelítést.

A fejezet záró tanulmánya (I.4.) az érzelmi intelligencia fejlesztésének szervezeti kultúrára gyakorolt hatását elemzi empirikus vizsgálatra alapozva. Teszi ezt oly módon, hogy az érzelmi intelligencia készségalapú értelmezésének és a munkahelyi kiegész kapcsolatának feltárására vállalkozik, összegezve a vezető (lelki) jelenlétének szervezeti kultúrára gyakorolt hatását, hiánypótló munkaként szolgálva az érzelmi intelligencia készségalapú megközelítése és a kiegész közötti kapcsolat hazai mintán történő azonosítása vonatkozásában.

A kötet második fejezete a *Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia vizsgálata az iskolában* címmel egy 2010-ben megkezdett munka eredményeit foglalja össze, kezdve a doktori kutatásomban elért eredmények újragondolásával, mely jelen tanulmánykötet szempontjából kulcsfontosságú. Az *Érzelmi intelligencia vizsgálata a szervezeti kultúra tükrében* című munka (II.1.) empirikus eredményekkel támasztja alá a két vizsgált tényező közötti kölcsönkapcsolatot és hatásmechanizmust, ezzel megalapozva az érzelmi intelligencia központú szervezetfejlesztés koncepcióját – beszéljünk a vezetők és/vagy munkavállalók fejlesztéséről. A soron következő vizsgálat felhívja a figyelmet a vezetők és munkavállalók közötti érzelmi intelligencia mintázatbeli különbségeire. A tanulmány zárógondolata konkrét, szignifikáns különbségeket határoz meg a vezetők és a munkavállalók között – megjelenése óta ezen eredményeket több ízben sikerült alátámasztani. A fejezet utolsó vizsgálatát egy angol nyelvű tanulmány ismerteti: *Organizational Culture in Educational Institutions in Central, Northern, and North-Eastern Hungary* (II.3.) Ezen kutatás keretében egy átfogó adatfelvétellel folytattam a PhD-munkámban megkezdett vizsgálatot, melynek célja az iskolai szervezeti kultúra sajátosságainak árnyalása. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy az iskolai szervezet működésében és kultúrájában is igyekszik lépést tartani a kor elvárásaival. A két mintafelvétel közötti különbségek rávilágítanak arra, hogy az elmúlt bő 5 évben a változó környezet miként kezdte meg átalakítani a közoktatási intézmények szervezeti kultúráját.

A *Fenntarthatóság és felelősségvállalás a felsőoktatásban* című fejezet (III.) a közoktatási intézmények vizsgálatából nőtte ki magát. A PhD-kutatásaimat követően munkahelyemen egy olyan kutatócsoporthoz csatlakoztam, melynek elsődleges célja a felsőoktatási szervezeti kultúra reformja. A munka a 2010-es évek elején indult, és ma már jól látszik, hogy az elért eredmények igazolták a ráfordított energia hasznosságát. E fejezetben található három cikk a Dunaújvárosi Egyetem fejlesztési folyamatainak hangsúlyait, valamint három terület – mint három pillér – az egyetem fenntarthatóságának és felelősségvállalásának alappozanatait szemlélteti, hangsúlyozva a fejlesztések mögött megbúvó elvi irányokat, melyről az első tanulmány beszámol. A Dunaújvárosi Egyetemen zajló átfogó szervezetfejlesztési folyamat a hallgatói sikeresség támogatását (munkanéven: HASIT) célozta, és célozza a mai napig. A felsőoktatási szervezetek működését érintő harmadik fejezet első tanulmánya e fejlesztési folyamat előkészítését szolgálta. A tanulmány egy szervezetfejlesztési folyamat első lépéseit ismerteti. Az itt összefoglalt eredmények adták az alapját annak a Dunaújvárosi Egyetemre jellemző szemléletmód váltásnak, melyet a mai napig képviselnek az egyetem polgárai. E munka alapjául szolgált azon későbbi tanulmányoknak és megvalósult folyamatoknak, melyek a hallgatói motivációt, vagy éppen az oktatók továbbképzését (HASIT-oktató) helyezték a középpontba.

Az intézmény önvizsgálata és a megfelelő intézkedések előkészítése, megvalósítása az elért eredmények értékelésével zárult. A stabilabb hallgatói életút kialakítása megkívánta, hogy a fejlesztési folyamatok belső fókuszát a környezetre, az intézmény partnerei irányába gondoljuk tovább. Célként fogalmazódott meg, hogy a felsőoktatási intézmény által kínált szolgáltatás egyaránt figyelembe vegye a piac és a hallgatók igényeit, tudatosabban támogassa a kölcsönösen megfogalmazott elvárások találkozását.

Ilyen irányú munkáink részeredményét tartalmazza a *Pályakezdőkkel szemben támasztott vállalati elvárások vizsgálata a kimeneti kompetenciák tükrében* (III.2), mely a tantárgyi tartalmak újragondolását vetítette előre az egyetem és az ipari partnerek közelítése által. A forprofit szektorral való kapcsolat erősítése, a hallgatói életpálya támogatása mellett az egyetem társadalmi felelősségvállalása napjaink kulcskérdéseként jelenik meg az egyetem életében. A *Overview and differentiation between university social responsibility and community engagement* (III.3.) című munka empirikus vizsgálattal alátámasztott elemzését adja az egyetem felelősségvállalás és 3. missziós tevékenységének, értékelve a megvalósított programokat.

A kötet záró fejezete (IV.) egy, a szervezettudomány szempontjából méltatlanul kevés figyelemben részesülő szervezeti forma szervezetszociológiai elemzésére bátorít. A *Civil szervezetek és vezetői sajátosságok: vizsgálati lehetőségek szervezetszociológiai megközelítésből* (IV.1.) című elméleti okfejtés hazai és nemzetközi szakirodalmi alapon összegzi azon munkákat, melyek nem elsősorban a civil szervezetek funkciójára, társadalomban betöltött szerepére helyezik a hangsúlyt, hanem az intézménnyel mint szervezettel kapcsolatban fogalmaznak meg kérdéseket. Elmondható, hogy nemzetközi vonatkozásban sem beszélhetünk gazdag szakirodalmi apparátusról jelen téma vizsgálatánál, így – ismerve a bejegyzett civil szervezetek számát – adott a lehetőség, hogy e terület feltárására kutatásokat ösztönözzünk, kezdeményezzünk. A tanulmány több kérdésfeltevést is megfogalmaz a leendő kutatások ösztönzésére. Az összegzésben felvetett kutatási irányra reflektál a *Civil szervezetek vezetőinek szervezet- és szociálpszichológiai összehasonlító elemzése* (IV.2), betekintést engedve a civil intézmények vezetői és szervezeti jellemzőibe, tovább erősíti az első tanulmányban felvetett kérdések vizsgálatának esedékességét, és újabb hipotézisek megfogalmazására sarkall.

A kötetben megjelenő tanulmányok között másodközlések és ez idáig publikálatlan írások egyaránt találhatók. Az első megjelenésre vonatkozó bibliográfiai adatokat minden esetben a tanulmányok címénél jelzem. A tanulmányok tartalmi változtatásaira vonatkozó tájékoztatást – hasonlóan az első megjelenéshez – lábjegyzetben szerepeltetem. Az empiria fókuszában jellemzően a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia áll. Az egyes kutatások során alkalmazott azonos eszközök bemutatásából adódó tartalmi ismétléseket elkerülendő, azok taglalására egy alkalommal kerül sor. A későbbi említéseknél szerkesztői megjegyzésben utalok az eredeti tanulmány módosítására.

Bízom benne, hogy a vezetés- és szerveztudományi, szervezetszociológia ismeretanyagot magában foglaló tanulmányok gyűjteménye hasznos olvasmánya lesz az érzelmi intelligencia szervezeti szerepe felől érdeklődő olvasóknak, és hozzájárul az emberi kapcsolatok iránt érdeklődő szakemberek munkájának hatékonyabbá tételéhez, újabb elemzési, kutatási munkák ösztönzéséhez.

I.

VEZETŐI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS ÉS ÉRZELMI INTELLIGENCIA

A VEZETŐI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS MEGHATÁROZÓ GYAKORLATA(I)¹

A VEZETÉS ÉRTELMEZÉSE, VEZETŐI SIKERESSÉG

A vezetésnek számtalan definíciója létezik, melyek lényege gyakorlatilag mind ugyanaz: el kell érni a kitűzött célt, egy feladat megoldását, mások segítségével (Klein 2009). Egy folyamatról van tehát szó, amelyben másokat inspirálunk a munkára, másokat befolyásolunk annak érdekében, hogy a feladatok el legyenek végezve. A hatékony vezetés kiemelt fontossággal bír, a tervezés, szervezés és kontrolling mellett ez a menedzsment egyik alapvető funkciója (Farkas et. al. 2015).

A vezetésnek általában 3 fő értelmezését szoktuk megkülönböztetni (Angyal 1999):

- 1) A legáltalánosabban használt értelmezés szerint vezetés alatt a szervezetek és azok folyamatainak, tevékenységeinek menedzselését szoktuk érteni. Ez angolul a management, magyarul talán még ügyvezetésnek vagy igazgatásnak lehetne fordítani.
- 2) A másik, igen gyakori értelmezés szerint a vezetés az emberek, csoportok vezetését jelenti. Ez angolul a leadership, magyarra még személyes vezetésnek szokták fordítani. A vezető ebben az értelmezésben az a személy, aki a többieket irányítja és mutatja az utat.
- 3) A vezetés egy harmadik – talán kevésbé általános – értelmezése a kormányzás (governance). Ezt nevezhetjük úgy is, hogy társaságirányítás vagy testületi vezetés. A vezetés kormányzásként történő felfogása szerint a hatalmat nem egy személy, hanem egy csoport gyakorolja. A másik két értelmezéssel szemben talán ez a legmeghatározóbb eltérés.

A vezetőkről általánosságban elmondhatjuk, hogy olyan emberekről van szó, akik a szervezet tagjainál képesek elérni, hogy elkötelezettek legyenek és együttműködjenek velük, s mindezt egy közös, szervezeti cél elérése érdekében tegyék úgy, hogy képességeik, teljesítményük legjavát nyújtsák (Klein 2009). Warren Bennis (1984) amerikai közgazdász és vezetéstudományi szakértő szerint a vezető jól ismeri önmagát, olyan jövőképet lát maga előtt, amelyet hatékonyan kommunikál, bizalmat épít munkatársai között, és valós cselekedetekben bizonyítja saját vezetői potenciálját. Ebből a megközelítésből azt érdemes kiemelni, hogy a vezetőknél meghatározó szerepet játszik az önismeret, a jövőbelátás (a vízió), a hatékony kommunikáció, a bizalom, illetve az, hogy mindez ne csak elméletben legyen meg, hanem a valóságban, valós piaci körülmények között is működni tudjon. Amikor vezetésről, vezetőkről beszélünk, olyan triviális vagy még inkább valós meghatározásokkal is találkozhatunk, mint amit Peter Drucker (1992) osztrák származású amerikai vezetési tanácsadó fogalmazott meg.

¹ Megjelent: Rajcsányi-Molnár M.–Balázs L.–András I. (2019): A vezetői készségfejlesztés meghatározó gyakorlata(i). In: László Gy.–Németh I.–Sipos N. (Szerk.): *Vezető és menedzser: Emlékkötet Farkas Ferenc születésének 70. évfordulójára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szerveztudományi Intézet. Pp. 146–156.

Szerinte vezető egyszerűen az, akinek vannak követői. Ami ebben fontos üzenet lehet számunkra, hogy nem létezhet egyetlen vezető sem mások nélkül, olyan emberek nélkül, akik követik őt, és akikkel együtt dolgoznak a közös, szervezeti célok elérése érdekében. A vezetés mindemellett kultúraformáló hatással is bír (Smircich–Morgan 1982), hiszen – különösen a leadership-értelmezésben – a vezetők nagyon fontos szerepet töltenek be a szervezeti kultúra kialakításában és fenntartásában, folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással, és a szervezet céljainak megfelelő viselkedés és identitás kialakításában is meghatározó szerepük van.

Mint minden munka vagy szerepkör, a vezetés is sajátos természettel bír. Sajátosnak tekinthető többek között abból a szempontból, hogy megközelíthető tudományosan, művelhető művészi szinten, de leginkább egy szakmának tekinthető, amit jól kell csinálni (Klein 2009; Watson 1986). Nézzük meg egyenként is, hogyan értelmezhetjük a vezetést mint tudományt, művészetet és mint szakmát, összekötve a vezetői kiválósággal, a sikeres vezetők tulajdonságaival.

A vezetést egyrészt megközelíthetjük *tudományként*. Tehetjük ezt azért, mert különböző megfigyelésekből, vizsgálatokból rendszerezett tudásanyaggal rendelkezik, és ezek meghatározzák magának a vizsgálat tárgyának a természetét, alapelveit. A vezetésstudomány interdiszciplináris jellegű, mivel több tudományágat és szakterületet is érint, azok eredményeit szintetizálja, komplex megközelítésben. Amennyiben összekapcsoljuk a vezetés tudományként történő megközelítését és a vezetői kiválóságot, a sikeres vezetők attribútumait, akkor elmondhatjuk, hogy ebben a megközelítésben sikeres vezetőnek tekinthető az, aki elsajátította mindazokat a vezetői ismereteket és készségeket, amelyek a sikeres vezetővé váláshoz nélkülözhetetlenek.

A vezető munkájában a tudományos ismereteken kívül fontos szerepe van még a megérzésnek, az egyéni véleménynek és a tapasztalatnak. Fontos, hogy az általános ismereteket konkrét célokká alakítsák, illetve azok megvalósulását segítsék. Márpedig, amikor arról beszélünk, hogy a tudományos eredményeket emberi célokra átültetjük, alkalmazzuk, akkor az már egyfajta *művészetnek* tekinthető. Ahhoz, hogy a vezetők „művészi szinten” tudják végezni munkájukat, elengedhetetlen az intuíció és az alkotás-teremtés lehetősége. Amennyiben összekapcsoljuk a vezetés mint művészet megközelítést a sikeres vezetők tulajdonságaival, azt mondhatjuk, hogy ebben a felfogásban a sikeres vezetők született tehetségek.

A vezetés *szakmaként* történő értelmezésével kapcsolatban pedig elmondhatjuk, hogy habár az egyes vezetők feladatai nyilván nagyon különbözőek, a vezetést szakmának is tekinthetjük, ugyanis teljesülnek azok a követelmények, amelyeket a szakmaként definiálható szellemi tevékenységekkel szemben fogalmazunk meg (Klein 2009):

- 1) egyrészt meghatározott tudásanyaggal rendelkezik: a vezetés tudományként való értelmezésekor már kitértünk arra, hogy egy jó vezetőnek jelentős vezetési ismeretekkel kell rendelkeznie;
- 2) másrészt itt is, mint a többi szakma esetében, biztosított a szervezett önellenőrzés lehetősége;
- 3) és végül, a vezetői lét jelentős társadalmi elismeréssel is bír.

A vezetés szakmaként történő értelmezésekor kiemelten fontos még megemlíteni, hogy a vezetésnek mint szakmának legalább két összetevője van (Klein 2009):

- 1) Az egyik az irányítás, melynek lényege, hogy a vezető megmutassa követőinek, hogy mit csináljanak, és el is érje, hogy azok elvégezzék mindazt, ami a szervezet érdekében szükséges.
- 2) A másik fontos összetevő a politika, melynek égisze alatt a vezető – a szervezeten belül és kívül egyaránt – kapcsolatokat épít ki, koalíciókat alakít, alkukat köt, és ezek mind hozzájárulnak a vezetés eredményességéhez.

Végül, nézzük meg ebben az esetben is, hogy milyen kapcsolat található a vezetés szakmaként történő megközelítése és a sikeres vezetők között. A két fontos összetevő felől megközelítve azt mondhatjuk, hogy egy sikeres vezetőnek egyrészt képesnek kell lennie a munkatársak irányítására, másrészt alkalmasnak kell lennie meglátni és fel is használni szervezetének íratlan törvényeit. Fontos tehát, hogy megfelelő kapcsolatokat építsen ki (ezt mai szóval leginkább networkingnek hívhatjuk), továbbá – a szervezeti célok elérése érdekében – jól politizáljon.

Elméleti felvezetésünket követően nézzük meg közelebbről, hogy a sikeres vezetővé váláshoz milyen alapvető vezetői készségek, képességek társíthatóak és azok hogyan fejleszthetőek.

VEZETŐKÉPZÉS, A VEZETŐI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE – MÓDSZERTANI KITEKINTÉS

A vezetőnek a szükséges szakmai kompetenciái kapcsán az elméleti, szakmai ismeretek mellett alapvető felkészültséggel kell rendelkeznie az egyes helyzetek, feladatok levezetéséhez, megvalósításához kapcsolódó elméleti és főként módszertani anyagokból. Amellett tehát, hogy a vezető a saját szakterületén jártas szakember a vezetésben, a szakmában is járatosnak kell lennie. A két egymástól merőben eltérő felkészültség elsajátítására két különböző fórumon van lehetőség: míg a leendő szakemberek a szakmai ismeretek nagy részét az iskolarendszerű képzés különböző szintjein sajátíthatják el, addig a vezetéshez tartozó alapvetések elsősorban iskolán kívüli, üzleti alapon szerveződő képzések segítségével sajátíthatók el – a vezetővé válási modelleket a területi korlátok miatt nem tárgyaljuk.

Vizsgáljuk meg, hogy milyen különbségek találhatók a két (hagyományos és üzleti alapon szerveződő) képzés között. Legplasztikusabb különbségként a képzés fókuszát lehet megjelölni. Míg a hagyományos oktatásban az elméleti, lexikális felkészülés áll a középpontban, addig az üzleti modelleknél a tapasztalatszerzésre helyezik a hangsúlyt, és különböző eszközök felhasználásával igyekeznek olyan helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a vezetői készségek fejlesztését. De melyek azok a folyamatok, módszerek, melyek a tapasztalati tanulást helyezik a középpontba? A következőkben a vezetőfejlesztés tapasztalataink szerinti három meghatározó módszerét mutatjuk be röviden.

- 1) A *coaching* az egyéni folyamat támogatásával kívánja elérni a résztvevő, esetünkben a vezető fejlődését. Ez egy interaktív, résztvevői aktivitáson alapuló módszer, mely az egyéntől várja a megoldást, a megfelelő út megtalálását. A coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni” (Cope 2007: 9). A coaching folyamatban való részvétel mindig önismereti munkát is jelent. A fejlesztésnek ez a megközelítése a hangsúlyt a résztvevő félre helyezi, a készségek, képességek, ismeretanyagok feldolgozásának, megszerzésének (nem megkapásának) bázisát maga a vezető jelenti. A coach feladata a támogatás. A kliens feladata, hogy segítsen magán. Az egyén elhatározása, döntése nélkül nincs lehetőség a változásra, fejlődésre. Ezzel a fő feladat a résztvevőre hárul, a megoldás kulcsa nála van. Minden egyes téma az egyénről szól, aki egy bizonyos módon cselekszik, de szeretné életútját valamilyen módon megváltoztatni, ahhoz, hogy céljait megvalósítsa, szeretne másként érezni, gondolkodni (Cope 2007).
- 2) A *facilitátor* már egy lépéssel távolabbról szemléli az eseményeket. Az angol „facilitator” szó megfelelőjét elemezve, a legmegfelelőbb fordításnak talán az „elősegítő” tekinthető. Olyan személyt jelöl, aki elősegíti a hatékonyságunkat, az együttműködés és a szinergia kialakítását, hozzájárul az interakciók strukturalásához és a folyamatok alakításához, melynek köszönhetően a résztvevők képesek hatékonyabban működni és minőségi döntést hozni, elérni céljaikat (Dobos 2009). A facilitátor feladata nem a tanítás, ő kérdésekkel, figyelemfelhívással segít a problémák megoldásában.
- 3) *Tréningmódszer, csoportdinamika*. A vezetők fejlesztésénél meghatározó momentum, hogy miként tudja kezelni a mindennapi nyomást és tudja döntéseit úgy meghozni, hogy azt nem befolyásolja a korábban átélt, a témához nem kapcsolódó esemény. Éppen ezért (is) nyertek teret azon csoportdinamikai módszerek, melyek a vezetők valóságészlelésének, attitűdjének változásával igyekeznek a klienseket eljuttatni a vágyott célhoz. A tréningmódszer az „itt és most” tapasztalásán, az aktív részvételen, az élményszerű tanuláson alapul, folyamatait a csoportdinamikai történések alapján tervezi meg (Vámos 2013).

Számos további módszert lehetne még említeni, melyeket a vezetőképzésben használnak, ugyanakkor hasznosabb, ha az alapvető különbségekre helyezzük a hangsúlyt, ezzel is átfogóbb képet adva arról, hogy a vezetőképzésben milyen hangsúlyok jelennek meg. A hagyományos és a tapasztalaton alapuló tanulás sajátosságait foglalja össze az 1. táblázat. Áttanulmányozva a táblázatot, láthatóvá és érthetővé válik, hogy a vezetőfejlesztő folyamatoknak miért a tapasztalati tanulás az alapja.

1. táblázat. A hagyományos és a tapasztaláson alapuló képzés eltérő jellemzői

	Hagyományos osztálytermi szituáció	Tapasztaláson alapuló oktatás
Az oktató szükséges szakmai kompeten- ciái	Elsősorban a témára vonatkozóan képzett.	Elsősorban szociálisan kompetens személy, aki a tárgyra/szakmára vonatkozóan is képzett.
Szerepviszonyok ok- tató és kliens között	A tudást osztó és a tudást befogadók közt áll fenn, függőség jellemzi.	Partneri, egyenrangú, minden fél egyformán befolyásolhatja az ese- ményeket.
A fejlesztés fókusza	A témához kapcsolódó ismeretek átadása a csoport ismereti szintjének megfelelően.	A résztvevők eddig elért személyes készség szintjéről való továbblépés, mindenki számára egyéni úton.
Csoporthatások	Esetenként segíthetik a tanulási folya- matot, ami az atomizált csoportban is létrejön.	A tanulás alapvetően a csoportdi- namikai folyamat részeként valósul meg.
Légkörteremtés	A függő helyzet miatt a légkör javítá- sa bár segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatot.	Bizalomteli, pozitív, elfogadó lég- kör hiányában a tanulás nem jön létre.
A tanulás szintjei	Elsősorban kognitív, másodsorban érzelmi vonatkozású.	Elsősorban viselkedési és érzelmi, másodsorban – módszertől függő- en – kognitív vonatkozású.
Motiválás	Célja a figyelem, az érdeklődés fenntartása.	Célja a személyes fejlődés iránti hajlandóság fenntartása.
Személyesség szintje az oktató oldalán	A képző személyes szándékaitól függő.	Magas intimitású helyzet, a szemé- lyes érintettség kölcsönös, a tréner nyitottsága nem megkerülhető.
Személyesség szintje a kliens oldalán	Előadás esetén minimális, a passzív befogadói szerepből következik, interaktív módszerek esetén a véle- ményformálással nő a nyitottság.	A módszer működése minden résztvevőtől jelentős nyitottságot igényel, a személyes kockázati szint magas.
A kimenet szabályoz- hatósága	A kurzus tananyagának felépítésével és értékeléssel biztosítható a meg- szerzett tudás.	Teljes mértékben a résztvevők motivációitól függ, a tréner fel- adata ezek mozgósítása, mederbe terelése.
Visszacsatolás	A képzési folyamat része, a képző, mint értékelő, feladata.	Csak a személyes benyomások közlése minden résztvevő feladata, a tréneri értékelés mind egyénileg, mind csoportosan ellenjavallt.
Hatása a csoportbeli kapcsolatokra	A résztvevők saját kezdeményezé- sének függvénye, lassan kialakuló spontán folyamat.	A módszer alapja, az eredményes tréning „mellékterméke” egy szorosan összetartozó, magas in- timitású, együttműködésre képes csoport.
A résztvevő szubjektív élménye	A tudást „kaptam”.	A tudást „megszereztem”.
A képző szubjektív élménye	Az anyagot leadtam, megtanítottam.	Elkísértem a résztvevőket fejlődési útjuk egy szakaszán.

Forrás: Jakab (é. n.) nyomán

A módszertani áttekintést követően vizsgáljuk meg, hogy a hazai és nemzetközi képzési piacon melyek azok a modellek, eszközök, melyek elsajátításával eredményesebb vezetői működést remélhetünk.

A VEZETŐKÉPZÉS FŐBB ASPEKTUSAI

A vezetői funkciókat, feladatokat alapul véve a vezetők részéről érkező leggyakoribb fejlesztési igények – három nemzetközi szinten is elismert képző cég tapasztalatait összegezve – az alábbi témakörök, problémakörök köré csoportosíthatóak:

- 1) vezetői szerepkörök;
 - 2) prioritások meghatározása;
 - 3) delegálás folyamata;
 - 4) visszajelzés adás/kapás, értékelés;
 - 5) csoportok kezelése, megbeszélések vezetése.
-
- 1) Egy bizonyos, a hierarchiaszinttel és a közvetlen beosztottak számával csökkenő mértékig minden vezetőknek egyben *szakembernek* is kell lennie. A vezetőknek ahhoz, hogy elismerjék, szaktudással is rendelkeznie kell, hogy az esetenként fellépő problémáknál támogatóan, döntésképesen tudjon beavatkozni. Egy sikeres vezető emellett coach is. Egy coach-ot olyan személyes tulajdonságok jellemeznek, mint kisugárzás és szociális kompetencia, valamint a szakterületére vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás. Mindemellett bizonyos adminisztratív feladatokat is el kell végezni. Egyetlen vezető sem kerülheti el a jelentés- és költségkeret-készítést, a személyzeti adminisztrációt és a jövőtervezést. A jól működő *adminisztráció* a hatékony vállalati munka alapvető előfeltétele.
 - 2) A vezető nap mint nap számos feladattal találja szemben magát. Ahhoz, hogy a szervezet működése dinamikusan fenntartható és profitábilis legyen, fontos, hogy rendelkezzen a képességgel annak eldöntésére, mely feladatok sürgősek, melyek kevésbé azok, melyek fontosak és melyek kevésbé, tehát *priorizálnia* kell a felmerülő feladatokat, problémákat. Ehhez a képzéseken jellemzően az Eisenhower-elvet használják (*eisenhower.me*), mely a fontosság/sürgősség mátrixában segít elrendezni a felmerülő teendőket.
 - 3) *Delegálásnál* a vezető legnehezebb kérdései a mit és a kinek. Mi az a feladat, amit felelősséggel továbbdelegálhat a megfelelő embernek? Ki a megfelelő ember? A feladatok delegálhatóságára a priorizálás segít választ adni. A sürgős és fontos feladatot a vezető (vagy a vezető közvetlen közreműködésével egy szakember) végzi el. A nem sürgős de fontos vagy a nem fontos de sürgős feladatokat lehet delegálni, míg a nem sürgős-nem fontos feladatok kerülhetnek a lista végére. A kinek delegáljunk már nehezebb kérdés. Ebben az esetben ugyanis nemcsak a feladat elvégzéséről, hanem a beosztottak fejlesztéséről is beszélünk. A vezetőknek a beosztotthoz illeszkedő megfelelő vezetési stílust kell megtalálnia a delegáláskor annak érdekében, hogy a feladat a megfelelő

módon el legyen végezve. A választott vezetési stílus ekkor a dolgozó érettségétől (motiváció, magabiztosság, személyes elkötelezettség) és fejlettségi szintjétől (szakmai kompetencia) függ.

- 4) A *visszajelzések* adásánál és fogadásánál különösen fontos, hogy a vezető képes legyen „itt és most” jelen lenni az interakcióban. Ez a fajta interakció a feladatok kiadásától az értékelő elbeszélgetésekig végigkíséri a vezető mindennapi munkáját. A visszajelzéseknek számos szabálya van, melyek bemutatásától most eltekintünk, ugyanakkor egy, a gyakorlatban is jól alkalmazható modell legalább említés szintjén idekíváncozik: az Erőszakmentes kommunikáció (Rosenberg 2015). Ez a modell támogatja a vezetőt abban, hogy képes legyen észleléseit tisztán megosztani környezetével, támpontot ad a tiszta visszajelzés (megfigyelés, érzés, igény, kérés) megfogalmazásához.
- 5) Egy csapat tagjai motivációjuk és teljesítményük alapján nagyjából három típusba sorolhatóak: az átlagosak/közepesek, az átlag felettiek és az átlag alattiak. Hozzá kell tenni ehhez, hogy a csapatba újonnan érkező tagok általában az átlaghoz, vagy – rosszabb esetben – a legkevesebbet dolgozó kollégákhoz igazodnak attól függően, hogy mit tekintenek normának a csoporton belül. A csoport irányításának lépéseit az alábbiak szerint összegezhetjük (Berne 2013 nyomán):
 - 1) Egy „OK” – „nem OK” teljesítményértékelés bevezetése.
 - 2) Világos és átlátható tájékoztatás a csapat céljairól és a csapattal szembeni elvárásokról.
 - 3) Világos és átlátható tájékoztatás az egyes munkatársakkal szembeni egyedi elvárásokról.
 - 4) Rendszeres visszajelzés a csapatnak (dicséret és kritika).
 - 5) Rendszeres egyéni visszajelzés (dicséret és kritika).
 - 6) Minden egyes munkatárs személyes fejlődésének irányítása strukturált megbeszélésekkel.
 - 7) Pontos célkövetés és minden egyes munkatárs tevékenységének irányítása strukturált megbeszélések által.
 - 8 Állandó konfliktuskezelés és problémamegoldási kompetencia strukturált megbeszélésekkel.

A megbeszélések vezetésénél a vezetőnek figyelnie kell arra, hogy megfelelő légkört teremtsen, tényszerű legyen, folyamatosan megbizonyosodjon a kölcsönös megértésről és arról, hogy a kölcsönösen elfogadható megoldás felé tartanak.

ÖSSZEFOGLALÁS

Áttekintésünk zárásaként kiemelendő, hogy a piacon számos eltérő modellel, módszertannal találkozhatunk még, melyek a vezetőfejlesztést tűzik ki célul. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy az eltérések alapja nem a koncepcióban, hanem a megvalósításban gyökeredzik. Tehát ezen megközelítések is besorolhatóak az általunk felvázolt öt problémakör, témakör valamelyikébe. Emellett – zárásként – szeretnénk felhívni a

figyelmet arra is, hogy a vezetőfejlesztés nem nélkülözheti a személyiségfejlődést (vö. Warren 1984), hiszen a vezetők felkészültsége mellett a személyiség is legalább annyira, ha nem nagyobb mértékben befolyásolja működésüket, a szervezetben betöltött szerepüket.

IRODALOMJEGYZÉK

- Angyal Á. (1999): *A vezetés mesterfőgásai*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Barlai R.–Torma K. (é. n.): *Visszacsatolás*. In: *Trénerképző szemelvények 2*. Budapest: Synalorg Kft. (kézirat, belső anyag)
- Bennis, W. (1984): The 4 Competencies of Leadership. *Training and Development Journal*. 38. (8.) Pp. 14–19.
- Berne, E. (2013): *Emberi játszmák*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Cope, M. (2007): *A coaching módszertana. Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve*. Budapest: Manager Könyvkiadó.
- Dobos Á. (2009): Facilitáció a felnőttképzésben. *Felnőttképzési Szemle* 3. (1.) 2015. 12. 17. Forrás: http://epa.oszk.hu/01200/01251/00003/pdf/fef_szemle_200901_071-077.pdf
- Drucker, P. (1992): *A hatékony vezető*. Budapest: Park Kiadó.
- Eisenhower.me (é. n.): 2019. 08. 26. Forrás: <https://www.eisenhower.me/>
- Farkas F.–Balogh G.–Rideg A. (2015): *Menedzsment alapvetések és funkciók*. Pécs: PTE-KTK.
- Jakab J. (é. n.): A hagyományos és a tréningen zajló képzés eltérő jellemzői. In: *Trénerképző szemelvények*. Budapest: Synalorg Kft. (kézirat, belső anyag)
- Klein S. (2009): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- Rosenberg, M. B. (2015): *Nonviolent Communication: A Language of Life*. PuddleDancer Press. Third Edition.
- Smircich, L.–Morgan, G. (1982): Leadership: The Management of Meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 18. (3.) Pp. 257–273.
- Vámos Á. (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. In: *Neveléstudomány*. 2013 (2.) 2015. 06. 21. Forrás: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf
- Watson, T. (1986): *Management, Organization and Employment Strategy: New Directions in Theory and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.

A TANÁRI REZILIENCIA FEJLESZTÉSÉN ALAPULÓ MÓDSZERTANI MEGÚJULÁS¹

BEVEZETÉS

„Az oktatási rendszer olyan mértékben jó, mint a tanárok, akik alkotják”, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme. Erre a sommás végkövetkeztetésre jut a McKinsey-jelentés (Barber–Mourshed 2007). A McKinsey & Company 2006 májusa és 2007 márciusa között az OECD PISA-programjában legjobb eredményt elérő iskolarendszerek teljesítményének okait vizsgálta. A 25 ország iskolarendszerére kiterjedő kutatás eredményeit összegző jelentés egyértelműen megfogalmazza, hogy az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár. A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében bátran kijelenthető az is, hogy kevésbé számít, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, hogyan teszi azt (Juhász 2015: 131).

Milyen elvárásokkal, kihívásokkal szembesül ma a tanár a „hogyan” kapcsolatban? Kik érkeznek a felsőoktatásba és hogyan fejleszthetőek hatékonyan?²

Az oktatásban részt vevő, 1995 után született hallgatókat a szakirodalom már a „Z-generáció” jelzővel illeti. Írásunk első részében a Z-generáció *sajátosságainak/elvárásainak* megfelelő új tanári szerepmegvalósítás témáját járjuk körül, és olyan oktatási-nevelési módszerek alkalmazását javasoljuk a közoktatásban dolgozók számára, melyeket a vállalati szektorban már kipróbáltak és kiállták az idő próbáját.

A hogyan azonban nemcsak a tanár szakmai és módszertani felkészültségére vonatkozik, hanem arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját. Cikkünk második részében ezért a Z-generáció sajátosságaira jól rezonáló képzési-fejlesztési módszerek alapját képező *tanári szerepmegvalósítás* személyi feltételeit vizsgáljuk. Végül a stressz, a kiegészítés és a reziliencia szakirodalmára alapozva javaslatokat fogalmazunk meg egy, a tanárképzésbe és/vagy továbbképzésbe integrálandó képzési modulra.

A „Z-GENERÁCIÓ”

A „Z-generációt” jól jellemzik a szakirodalomban fellelhető eltérő megnevezések, úgymint a „Facebook-generáció”, digitális bennszülöttek (Prensky 2001), zappers, azaz kapcsolgatók, „instant online” korosztály (Mutte 2004), „dotcom”-gyerekek, net-generáció, iGeneráció (Pál 2013).

1 Megjelent: Balázs L.–Szalay Gy. (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly K.–Homonnay Z. (Szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Pp. 48–61.

2 Cikkünkben a fókusz a módszertani és személyiségbeli tényezőkre helyeztük. A leendő tanárok szakmai képzéséről, valamint a kutatásalapú tanárképzés szükségességéről és lehetőségeiről lásd Csapó (2015) Pp. 3–16.

A globalizáció hatásainak és a digitális korban való együttélésnek köszönhetően a Z-generáció „itt és most” keresi a válaszokat a kérdésekre, rövid távú időorientációval bír, melynek részben velejárója a rövid, fókuszált figyelem és annak gyors váltogatása több eszköz, esemény között. A gyorsaság fokozódása az üzenet tartalmáról annak terjesztésére helyezi a hangsúlyt, vagyis már nem az a fontos, hogy mit, hanem az, hogy milyen gyorsan, milyen hatékonysággal tudunk közölni. A digitális információk kisebb helyet foglalnak, könnyebben változtathatóak, egyszerűbben megoszthatóak (Balázs 2015).

Nyilvánvaló, hogy ezek a generációs sajátosságok új, a klasszikus oktatási formák-tól eltérő módszerek alkalmazását igénylik. Ennek ellenére a közoktatásban továbbra is a klasszikusként számon tartott módszerek, elsősorban a szemléltetés, a megbeszélés, az egyéni és csoportmunka, valamint a kiselőadás a közkedvelt (Nádasdy é. n.).

Az igényekre reagáló, új szemléletmód kialakítását célzó kezdeményezések korábban és napjainkban is megjelentek, ám nem tudtak széles körben elterjedni. Gondolunk itt a tevékenység-központú pedagógiákra, melyek célja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, ily módon járulva hozzá a személyiségfejlődéshez (Balázs 2012).

Idesorolható továbbá a közoktatás szélesebb spektrumában is megjelenő dráma-pedagógia és annak jellegzetes módszere és eszköztára. Érdemes megemlíteni még a kooperatív tanulást középpontba helyező kezdeményezéseket (Benda 2007), valamint a Kommunikációs Nevelésért Egyesület (Eger) által képviselt irányvonalat, mely a tanári szerep mentori, facilitatori jelentőségét hangsúlyozza és a tapasztaláson, együttműködésen alapuló oktatási folyamat jelentősége mellett foglal állást.

TAPASZTALATI TANULÁS AZ ISKOLÁBAN

A Z-generáció sajátosságaiból adódó igények – élményszerű, tapasztaláson alapuló oktatási forma – elsősorban a tréningek módszertanával mutat összhangot. Természetesen már csak a képzés szervezeti keretei miatt sem beszélhetünk egyértelmű megfeleltethetőségről, ugyanakkor az egyes megközelítéseket felhasználva jól szemléltethetjük a tapasztaláson alapuló tanulás koncepcióját és sajátosságait.

A tanár szükséges *szakmai kompetenciái* kapcsán a tárgyi ismeretek mellett a tanárnak alapvető felkészültséggel kell rendelkeznie az egyes feladatok³ levezetéséhez kapcsolódó elméleti és módszertani anyagokból.

A szerepviszonyok tanár és tanuló közötti alakulásánál a tapasztalati képzést fókuszba helyező tanár nem követheti a poroszos tanári szerepmegvalósítást. A mentori, moderátori szerep megvalósítását kell előtérbe helyeznie, ahol a közvetlenség, a nyíltság és a szükséges tekintély is jelen van, de ez utóbbi elsősorban a tanár tudásán és tiszteletén, nem pedig a katedrán alapul.

3 A *feladat* fogalma esetünkben minden olyan céltudatosan kialakított tanulói tevékenységet jelent, amely elősegíti a tanuló tapasztalati úton történő fejlődését.

A cél a készségfejlesztés, nem pedig a lexikai tudás tanulónkénti maximalizálása. A tananyagban előírt ismeretek átadása – a csoport ismereti szintjének megfelelően – a saját élmény és tapasztalás eszközeivel történik, nem pedig frontális munkaformában. A tanulási folyamatokat a *légkörteremtés* és annak pozitív hozadéakai alapozzák meg és teszik sokkal hatékonyabbá.⁴

A következőkben vizsgáljuk meg az oktatói szerepmegvalósítás kereteit, jellegzetességeit.

ÚJ TANÁRI SZEREPEK: A TANÁR MINT MENTOR, FACILITÁTOR, COACH

A Z-generáció jellemzőit alapul véve látható, hogy ennél a korosztálynál a szabadság, a dinamizmus, a kezdeményezőkétség, a gyakorlati szemléletmód dominánsan jelenik meg. Ennek megfelelően az oktátónak olyan osztálytermi klímát kell kialakítania, amely támogatja a kezdeményezőkétséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra, és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. A pedagógustársadalomnak, legyen szó köz- vagy felsőoktatásról, fel kell venni a lépést a sokszor tán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok által előidézett változásokkal és azok személyiségfejlődésre gyakorolt hatásaival.

Véleményünk szerint az oktató mentori, facilitatori, illetve coach szerepmegvalósítása megfelelő támpontot ad egy olyan tanulási környezet kialakításához, amely megfelel a Z-generáció által képviselt értékrendnek, világszemléletnek, és elősegíti az eredményességet.

Mit jelent a diákok *mentorálása*? Mentorálni annyit tesz, mint valaki(ke)t szakmailag támogatni egy vagy több cél elérése érdekében. A tanár ebben a feladatban nem marad magára, hiszen az oktatók mellett a hallgatók maguk közül is megválaszthatják azon társaikat, akik elő tudják segíteni az oktatási-nevelési célok elérését (vö. Ligeti 2005). A mentorálás egyik kulcsszava a tudatosság, ahogy erre Ligeti kellő érzékenységgel világít rá:

Alaptételünk, hogy amikor az idősebb diák tanít, akkor ő maga is tanul. (Ez természetesen igaz a pedagógusra, oktatóra is.) Nem lehet órát, foglalkozást, de egy kötetlen nyári tábori délutánt sem rutinból megtartani. Az ember újra és újra megfogalmazza magában az átadandó ismereteket, újra és újra végiggondolja, mit és főleg hogyan kommunikál tanítványaival. Milyen gondolatok és milyen sorrendben hagyják el a száját, de főleg azt, hogy mit közvetít testtartásával, hangvételével, beszédtempójával, a tér elrendezésével, az interakciókkal ő maga és a diákok, illetve a diákok és diákok között. (Ligeti 2005)

Emellett a *facilitátor* már egy lépéssel távolabbról szemléli az eseményeket. Az angol „facilitator” szó megfelelőjét elemezve talán az ’elősegítő’ tekinthető a legmegfelelőbb fordításnak. Olyan személyt jelöl, aki elősegíti a hatékonyságunkat, az együttműködés és a szinergia kialakítását, hozzájárul az interakciók strukturálásához és a fo-

⁴ Jelen tanulmány következő gondolatmenete a korábban már bemutatott tapasztalati és hagyományos oktatási formák összegző ismertetését tartalmazza, melyet az I. fejezet 1. tanulmánya részletesen tárgyalt. Ennek ismételten közlésétől eltekintek. [Megjegyzés a szerkesztőtől.]

lyamatok alakításához, melynek köszönhetően a résztvevők képesek hatékonyabban működni és minőségi döntést hozni, céljaikat elérni (Dobos 2009).

A mentor és a facilitátor közötti különbség meghatározásánál esetünkben kiemelendő, hogy míg a mentor a folyamatban végig jelen van, példát mutat, tanít és támogat, addig a facilitátor nem tanít, hanem kérdésekkel, figyelemfelhívással segít a problémák megoldásában. Az októnak a helyzetfüggő szemléletmód kialakításával van lehetősége mérlegelni azt, hogy mikor melyik szerepre van szükség, melyik az, amellyel a legnagyobb támogatásban részesítheti hallgatóit, melyikkel segítheti elő fejlődésüket.

A *coaching* az egyéni folyamat támogatásával kívánja elérni a résztvevő, esetünkben a diákok fejlődését. A módszertan köz- és felsőoktatásban való alkalmazása elsősorban annak szemléletmódja és nem technikája miatt jelent újítást. Az interaktív, résztvevői aktivitáson alapuló módszer, mely az egyéntől várja a megoldást, a megfelelő út megtalálását, tökéletesen illeszkedik a Z-generáció önállóságra törekvő és a változásoktól nem megrettenő tagjaihoz.

A coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni” (Cope 2007: 9).

Ez a megközelítés a hangsúlyt a részt vevő félre helyezi, a készségek, képességek ismeretanyagok feldolgozásának, megszerzésének (nem megkapásának) bázisát maga a coach, a diák jelenti. A tanár/coach ebben a szituációban olyan támogatóként van jelen, aki ismeri a szükséges technikákat – pl. kérdezéstechnika –, melyekkel előre tudja mozdítani a klienst/diákot a választott úton.

A coach feladata a támogatás. A kliens feladata, hogy segítsen magán. Az egyén elhatározása, döntése nélkül nincs lehetőség a változásra, fejlődésre. Ezzel a fő feladat a résztvevőre hárul, a megoldás kulcsa nála van. Minden egyes téma az egyénről szól, aki egy bizonyos módon cselekszik, de szeretné életútját valamilyen módon megváltoztatni, szeretne másként érezni, gondolkodni ahhoz, hogy céljait megvalósítsa (Cope 2007).

A cikkünkben ismertetett tanári szerepek – mentor, facilitátor, coach – igazodnak a Z-generáció sajátosságaihoz: elősegítik az interaktivitást, támogatják a személyi szabadság megélését, az önmegvalósítás kifejezését, erősítik a csoportos dinamikai folyamatokat és az egyéni szerepvállalás személyes meghatározását, elősegítik a praktikus szemléletmód fejlesztését és a kooperatív szemléletmód kialakítását. Mindemellett az új tanári szerepmegvalósításhoz szükséges módszerek elsajátítása olyan eszközt ad az oktatók kezébe, amely nemcsak a tanár–diák, de a tanár–tanár és a tanár–szülő viszonyrendszerben is jól alkalmazható.

SZEREPMEGVALÓSÍTÁS ÉS ATTITŰD

Cikkünkben eddig azokra a tanári szerepekre tértünk ki, amelyek véleményünk szerint a leginkább alkalmasak a Z-generációs diákok motiválására és fejlesztésére. Ezek a szerepek és a szerepmegvalósítást elősegítő módszerek azonban csak annyiban képesek a diákok/hallgatók fejlődését szolgálni, amennyiben a tanárok képesek azokat megtölteni lelki tartalommal!

A tréning és a coaching közoktatásra adaptált módszereinek elsajátítása ezért csak elősegítheti, de nem garantálja a módszerek alkalmazásához szükséges tanári attitűd kialakulását. Minden olyan törekvés ugyanis, ami más kultúrákban kifejldött módszerek átvételétől és alkalmazásától vár megoldást, figyelmen kívül hagyja, hogy a legkiválóbb módszertani továbbképzésnek is csak akkor van tartós eredménye, ha nincs illeszkedési zavar, vagyis az elsajátítandó módszerek megvalósításához szükséges szemléletmód és a befogadó(k) személyisége és lelki állapota között nem túl nagy a szakadék.

A helyes pedagógusi attitűd legfontosabb elemei a diákokkal kialakítandó viszonyra vonatkoznak. Ha feltesszük magunknak a kérdést, hogy milyen tanári attitűd szükséges a cikkünkben ajánlott új tanári szerepek megvalósításához, azaz mitől *valóban* támogató és fejlesztő hatású a tanár jelenléte a diákok számára, akkor ezen a ponton megkerülhetetlenné válik a Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú megközelítés!

A személyközpontú megközelítés lényegéről Klein Sándor (1987) már majd 30 éve megállapította, hogy az nem technikák, trükkök gyűjteményét jelenti, hanem egy sajátos létezési módot. E sajátos létezési mód Carl Rogers által megfogalmazott ösztetevői a kongruencia (hitelesség), a feltétel nélküli pozitív elfogadás és az empátikus megértés.

Kérdés, hogy az elmúlt évtizedekben miért nem tudott hazánk közoktatási intézményeiben széles körben is elterjedni a személyközpontú megközelítés. A kérdést annál is fontosabb feltenni magunknak, mivel ez a tanári attitűd mára alapfeltételévé vált a Z-generációs tanulókkal, diákokkal való hatékony együttműködésnek. E generáció számára egyre kevésbé létezik a katedrán, a tanári szerepen mint pozíción alapuló tekintély, így a tanárnak egyetlen valódi motivációs eszköze maradt: önmaga és az, amit a diák ebből elfogad.

Tanárnak lenni annyit tesz, mint odaadni magunkat másoknak, de csak azt adhatjuk, amink van. Jól szemlélteti ezt Virginia Satir vaskazék-metaforája (1999: 30). Satir a személyiséget családja egykori vaskazékához hasonlította, amelyben igény szerint hol ezt, hol azt, pl. virágot tartottak. Nonverbális üzeneteink, ösztönös reakcióink arról árulkodnak, hogy mit tartunk személyiségünk tartályában: frusztrációt, szorongást – vagy bizalmat és szeretetet.

A rogersi attitűd megfelelő táptalaja a bizalom és a szeretet, de csak akkor, ha az valódi. A személyközpontú megközelítés – még ha van is belátás arra vonatkozóan, hogy az milyen előnyöket hordoz diák és tanár számára egyaránt – nem előírható viselkedési norma, hiszen megvalósulása nem akarati vagy szándék kérdése, hanem a tanár személyiségén és lelki állapotán múlik.

A tanárok lelki állapotát számos kutatás vizsgálta az elmúlt 10–15 évben.

Miért fontos, hogy milyen lelki állapotban vannak a tanárok?

Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégés-szindrómában szenved (Lubinszki 2013: 263). Magyarországon erről nincs pontos adat, arról azonban igen, hogy a kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti, és közülük néhány szolgálati év letöltése után aggasztóan sokan (akár 30–40%) döntenek a pályaelhagyás mellett (Gáspár et al. 2006). Barth (1990) kutatásaiból az derül ki, hogy az öt szolgálati évet letöltő tanárok mintegy 25%-a mutatja a burnout jeleit. A Gogola (2010) által vizsgált tanárok 48%-a a tanév második hónapjának elejétől már hajlamos a kiégésre és tapasztalja magán a fokozott stressz hatásait testi (kimerültség, fejfájás) és lelki (ingerlékenység) téren egyaránt.

Ezen kutatások eredményei választ adnak arra a kérdésre, hogy miért nem tudott a személyközpontú megközelítés a közoktatásban széles körben elterjedni. A kiégés-szindrómát az elszemélytelenedés, a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök és az empátia elvesztése jellemzi (vö. Fekete 1991; Horváth 2015; Lubinszki 2013). A tartós stressz hatására a tanár fokozatosan épp arra válik képtelenné, amivel a leginkább támogatni tudná a diákot a fejlődésében. A kiégés folyamatának előrehaladásával a tanár diákra tett hatása fokozatosan egyre destruktívabbá válik (vö. Petróczi 1999; 2007). Limbikus rendszerünk egy nyitott rendszer, tükör-neuronjaink segítségével szándékunk ellenére is átvesszük mások érzelmeit, lelki állapotát, miként a jót, úgy a megterhelőt is (McKee–Goleman–Boyatzis 2003). Az erős stresszhatás alatt lévő tanárnak tehát nem a tudása épül be a diák személyiségébe, hanem a lelki állapota okozta frusztráció. A felnőtt emberek olyan gondolatai mögött, mint a „tanulni unalmas” vagy a „nem vagyok elég jó... (pl. angolból)”, mindig megtalálhatóak azok a tanárok, akik szándékuk ellenére beégették ezeket az önkorlátozó hiedelmeket az egykori gyermek lelkébe.

A tartósan magas teljesítményt nyújtó, motivált és a változásokra nyitott munkaerő fejlesztését késő vállalati szinten elkezdni! Mire egy magyar fiatal belép a munka világába, már jó eséllyel megkapta a közoktatásban a saját – fentiekhez hasonló – önkorlátozó hiedelmeit. Nem kérdés, hogy mennyivel több pszichés energiát igényel ezeknek a terhével boldogulni egy gyorsan változó, tudásalapú világban.

Így termeli újra és sokszorozza meg önmagát a burnout néven elhíresült szociálpszichológiai jelenség.

Nincs valódi növekedés – gazdasági növekedés sem (!) – a személyiség növekedése nélkül, ezért alapvető társadalmi érdek, hogy az iskolákból olyan fiatalok kerülhessenek ki, akiket a támogató tanári jelenlét kreatív, nyitott és a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni tudó személyiséggé erősít.

Ez a kíváncsi tanári attitűd azonban csak akkor válhat a közoktatásban is általánosan tapasztalható valósággá, ha a leendő tanárok önismereti és szakmai-módszertani felkészítése elegendő muníciót ad számukra azokhoz a kihívásokhoz, amelyek őket a tantermekben várják.

A következőkben a stressz, a kiégés és a reziliencia szakirodalmára alapozva javaslatokat fogalmazunk meg egy, a tanárképzésbe és/vagy továbbképzésbe integrálendő képzési modulra.

STRESSZ – KIÉGÉS – REZILIENCIA

A burnout nem egy klinikai diagnózis, melyet egy orvos megállapíthat, és amelyre létezik egy mindenki számára hatásos gyógymód. Olyan komplex tünetegyüttesről van szó, amelynek létrejöttében egyaránt szerepet játszanak a kiégésre hajlamosító öröklött biológiai és pszichológiai adottságok és az egyén számára megterhelő környezeti hatások.

A burnout-kutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnout definíció részben eltérően magyarázza a stressz, a kiégés és a depresszió fogalmait és ezek egymáshoz való viszonyát. (vö. Barth 1990; Bergner 2012; Burisch 2010; Freudemberger–North 1992; Kovács 2006; Schaufeli–Leiter–Maslach 2008). Cikkünkben az alábbi értelmezést vesszük alapul:

A stressz emberi létünk, életünk szükségszerű velejárója, a stresszmentes állapot maga a halál. Az eustressz szükséges és jó, az alkotóenergia forrása, az eredményes megküzdés hajtóereje. A distressz mindig káros és akkor lép fel, amikor a stresszor meghaladja az egyén megküzdési kapacitását (Selye 1976).

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig egyéni stresszérzékelésről van szó még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a környezeti tényezőkkel és a társas kapcsolatokkal összefüggésben vizsgáljuk. Lazarus (1968) a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki, és bevezette a potenciális stresszor fogalmát. Lazarus elméleti modellje a kognitív pszichológiai megközelítésből táplálkozik és a kognitív értékelési folyamat lépéseit a következőképpen írja le: a potenciális stresszorról való találkozáskor az egyén először végrehajt egy elsődleges értékelést, azaz megítéli, hogy számára a stresszor pozitív vagy negatív jelentőséggel bír-e. A másodlagos értékelés során pedig eldönti, hogy képesnek érzi-e magát arra, hogy az adott stresszorral megbirkózzon.

Már Epiktétosz sztoikus görög bölcsele is úgy vélte, hogy az embert nem maguk a dolgok, hanem az a mód zavarja meg, ahogyan a dolgokat látja. A legújabb neurobiológiai kutatások tükrében ezt a következőképpen pontosíthatjuk:

A környezet ingereinek az észlelése és az ingerekre adott válasz először nem tudatos, hanem ösztöni és testi szinten történik, majd az agy megfigyeli, hogy mi történik a testben a neuronális folyamatok következtében. Ez a testérzet határozza meg az aktuális helyzet tudatos észlelését (vö. Damasio 1996; Melzack 2001; Bauer 2012). Mindez magyarázatként szolgál arra a kérdésre is, hogy miből adódnak az egyéni stresszérzékelés különbségei egy potenciális stresszorról kapcsolatban. Miért jelent egy helyzet az egyik ember számára distresszt, miközben egy másik személy ugyanebben a helyzetben képes megőrizni a lelki nyugalmat.

A múltban elszenvedett negatív (érzelmi) tapasztalatok hatására az egyén hajlamos alulértékelni saját képességeit és túlzottan fenyegetőnek ítélni a rá váró kihívásokat. Így a múltbeli tapasztalatok stresszélménye megterheli a jelen szituációt, és előrevetíti a jövőbeni kudarc lehetőségét. Ez tovább fokozza a distresszt, egyúttal tovább csökkenti az egyén megküzdésre fordítható pszichés energiáit. A fokozatosan kialakuló és depresszióban végződő burnout pedig ennek az erős és ismétlődő distressznek a következménye.

Röviden: a kiégés azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek felemésztik pszichés energiáit. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet valódi nehézségét és a saját megküzdési kapacitását.

Melyek azok a személyiségbeli tényezők, és működési módok, amelyek védetté teszik a személyt a kiégéssel szemben?

A legbiztosabb individuális védőfaktor a kiégéssel szemben a reziliens személyiség. A különböző reziliencia-meghatározások közös vonása, hogy egyfajta lelki rugalmasságot értenek alatta, ami jelentős szerepet játszik az egyén életben való boldogulásában. A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdni a kihívásokkal (Wolin–Wolin 1993).

A reziliencia mint individuális védőfaktor velünk született ajándék, részben biológiai örökség, amit felmenőinktől kapunk útravalónak (vö. Czákó 2010). Ugyanakkor egy képesség is, melynek fejlesztésére csecsemőkorban és kisgyermek korban van leginkább lehetőség, de későbbi életkorokban is alakítható és fejleszthető. A lelki ellenálló képesség fejlesztésének legfontosabb színtere a család után az iskola. Számos kutatás igazolta, hogy az iskola vagy egy, a gyermeket támogató pedagógus képes a nem megfelelő családi környezet negatív hatását ellensúlyozni (vö. Werner 2005; Wolin–Wolin 1993). Sajnos ez fordítva is igaz: a nem megfelelő iskolai környezet a tanulók lelki ellenálló képességét negatívan is képes befolyásolni. Ez a hatás nem alábecsülendő, hiszen a közoktatásba bekerült gyerek már több direkt és indirekt visszajelzést kap önmagáról a pedagógusoktól, mint a szüleitől.

A reziliencia-kutatások eredményei hasznos támpontot nyújtanak a reziliens – egészségben tartó – viselkedésminták kialakításához. Az általánosan megfogalmazott reziliens viselkedésminták hasznos iránymutatást nyújtanak arra vonatkozóan, hogy a résztvevők milyen viselkedésbeli célokat fogalmazzanak meg rezilienciájuk megőrzése, illetve fejlesztése érdekében. Fontos ugyanakkor a differenciálás is, annak tudatosítása, hogy mindenkinek más utat kell megtennie a viselkedés szintjén megfogalmazott célok eléréséig.

HOGYAN FEJLESZTHETŐ A LELKI ELLENÁLLÓKÉPESSÉG?

Automatikus reakcióink a potenciális stresszorokra a testből jönnek, így a test bevonása nélkül ezekben csak sokkal lassabban vagy egyáltalán nem megy végbe tartós változás. Ezen szemlélet alapján tehát a gyenge lelki ellenálló képesség hátterében felfedezhető krónikus lelki fájdalom gyógyítása akkor lesz sikeres, ha sikerül a kialakult sémákat, agyműködési mintázatokat megbontani és átalakítani (Besser-Siegmund–Siegmund 2011; Michalak–Heidenreich–Williams 2012; Levine 2014).

Önreflexiós képesség és a személyiség fejlesztése nélkül valódi kommunikációs-készségfejlesztés sem létezik. Ha a fejlesztés tárgyát képező készségek túl távol esnek a zsigeri reakcióinktól, nem tud létrejönni valódi és tartós viselkedésbeli változás.

Tartós változást az eredményez, ha a résztvevők képesek felismerni és értelmezni a tesztük jeleit. Ez hozzáférést biztosít számukra az érzelmeikhez és lehetőséget nyújt azok tudatosítására, elfogadására és elengedésére is. A tanárképzésbe, illetve továbbképzésbe integrálandó reziliencia-erősítő program lényeges eleme ezért a test- és érzelemorientált önismereti munka.

Elkerülendő ugyanakkor a téma deficit-orientált megközelítése! A leendő tanárok figyelmét az erőforrásaikra és a fejleszthető ellenállóerőre kell irányítani. A gyakorlatok során lehetővé kell tenni, hogy a résztvevők olyan egyszerű és a gyakorlatba gyorsan átültethető módszereket és stresszkezelési technikákat sajátítsanak el, amelyek révén egyrészt önállóan is tovább fejleszthetik stresszkezelési és problémamegoldási készségüket, másrészt pedig integrálni tudják ezeket a saját oktatási gyakorlatukba.

Célunk olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztési technikák átadása, amelyek birtokában a képzés résztvevői képesek saját erőforrásaikat és a fejlesztendő területeket minél pontosabban és konkrétabban meghatározni, és a képzést követően a hatékony intervenciók technikák vonatkozásában rendelkeznek mindazon ismeretekkel, amelyek segítségével egyedül vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiégést megelőzni.

A képzés meghatározó elemei az önismereti munka, a testtudat fejlesztése, az önreflexió, valamint a stressz kezelésére alkalmas technikák elsajátítása és gyakorlása. Rövid távon ez a program a tanári továbbképzés keretein belül egy 2, illetve 4 napos reziliencia-erősítő tréning formájában megvalósítható. Közép- és hosszú távon azonban nem az az üdvöztető megoldás, hogy a leendő tanárok nem megfelelő felkészítése következtében bekövetkezett károkat 2 napos tréningekkel próbáljuk orvosolni.

Az új generációk által megfogalmazott kihívásokra akkor készítjük fel felelősségteljesen a leendő tanárokat, ha szakmai és módszertani felkészítésük a *reziliens személyiség biztos fundamentumára* épül! Ezért az egész tanárképzési folyamatot át kell hatnia, végig kell kísérnie egy, az önismeret és az önreflexió fejlesztését a középpontba helyező reziliencia-erősítő programnak, melynek eredményeképpen a leendő tanárok fokozottabb (ön)tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve léphetnek be a közoktatásba. Ez egy fontos, ám nem elegendő lépés lenne a mentális egészségteremtés felé a közoktatási intézményekben.

A tanárképzést követően is szükség van további olyan, a tanárok számára attraktív, elérhető és a mindennapjaikba beilleszthető lehetőségek biztosítására, melyek keretében lehetőségük nyílik legfontosabb munkaeszközük, a személyiségük ápolására, a feltöltődésre és a fejlődésre. Az üzleti életben coachinggal támogatják a vezetők személyes hatékonyságát, a terapeutáknak, coachoknak szupervízióban van lehetőségük szakmai személyiségük fejlesztésére. A rendszeres szupervízió és – igény szerint – a coaching hatékony eszközei lehetnek a tanári kiégés megelőzésének és a reziliencia erősítésének.

A kiegyensúlyozott és érett személyiségnek természetes megnyilvánulási módja a kongruencia és az empátia, az előítéletmentesség és az erőszakmentes kommunikáció, tehát az az attitűd, amellyel egy tanár a legépítőbb módon tud odafordulni a gondjaira bízott diákokhoz. *Ez az a biztos fundamentum, amire a közoktatás eredményességéért tett intézkedések kockázat nélkül ráépülhetnek!*

IRODALOMJEGYZÉK

- Balázs L. (2012): Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: Varga Gy. H. (Szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Pp. 51–62. Budapest: Hungarovox Kiadó.
- Balázs L. (2015): A Z-generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*. 8. (4.) 2016. 07. 11. Forrás: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=594>
- Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company. 2016. 07. 11. Forrás: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Barlai R.–Torma K. (é. n.): Visszacsatolás. In: *Trénerképző szemelvények 2*. Budapest: Synalorg Kft. (kézirat, belső anyag)
- Barlai R. (2005): A tréning stílusa és a tréner magatartása. In: *Trénerképző szemelvények 3*. Budapest: Synalorg Kft. (kézirat, belső anyag)
- Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung* (PhD-értekezés). Nürnberg: Universität.
- Bauer J. (2012): *Az együttműködő ember*. Budapest: Ursus Libris.
- Benda J. (2007): *Örömmel tanulni*. Budapest: Agykontroll Kiadó.
- Bergner, T. (2012): *Burnout: A kiegész megelőzése 12 lépésben*. Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.
- Besser-Siegmund, C.–Siegmund, H. (2011): *Wingwave-Coaching: Készségfejlesztés és stresszkezelés szelíd nábatással*. Miskolc: Z-Press Kiadó.
- Burisch, M. (2010): *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg: Springer.
- Cope, M. (2007): *A coaching módszertana: Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve*. Budapest: Manager Könyvkiadó.
- Czakó E. (2010): *A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttérmechanizmusok viselkedési aspektusai (szakdolgozat)*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Czeglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai szemle*. 22. (2.) Pp. 85–110.
- Csapó B. (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*. 25. (11.) Pp. 3–16. Forrás: <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.11.3>
- Damasio, A. (1996): *Descartes tévedése*. Budapest: Adu Print Kiadó.
- Dobos Á. (2009): Facilitáció a felnőttképzésben. *Felnőttképzési Szemle*. 3. (1.) 2015. 12. 17. Forrás: http://epa.oszk.hu/01200/01251/00003/pdf/efef_szemle_200901_071-077.pdf
- Fekete S. (1991): Segítő foglalkozásuk kockázata – helper szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*. 6. (1.) Pp. 17–29.
- Freudenberger, H.–North, G. (1992): *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt a.M.: Krüger.
- Gáspár M. et al. (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA-pályázat.
- Gogola, I. (2010): A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében. *Acta Beregsasiensis*. 10. (1.) Pp. 127–132.
- Horváth Sz. (2015): Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: Karlovitz J. T. (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute.
- Jakab J. (é. n.): A hagyományos és a tréningen zajló képzés eltérő jellemzői. In: Barlai R. (Szerk.): *Trénerképző szemelvények*. Budapest: Synalorg Kft. (kézirat, belső anyag)
- Juhász V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*. 65. (9–10.) Pp. 120–135.
- Klein S. (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Klein S. (1987): Pszichológusok a tanulókörzpontú iskoláért. *Pedagógiai Szemle*. 37. (9.) Pp. 900–903.

- Kovács M. (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Lege Artis Medicinae – Orvoslás és társadalom*. 16. (11.) Pp. 981–987.
- Levin, P. A. (2014): *Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und un sin die innere Balance führt*. München: Kösel Verlag.
- Ligeti Gy. (2005): Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. (5.) Pp. 17–23. 2015. 10. 15. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-ta-Ligeti-Bevezetes.html>.
- Lubinszki M. (2013): A kiégés komplex értelmezése és prevenciósi lehetőségei a pedagóguspályán. In: Illésné Kovács M. (Főszerk.): *Docere et movere – Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. Pp. 263–276.
- McKee, A.–Goleman, D.–Boyatzis, R. (2003): *A természetes vezető*. Budapest: Vincze Kiadó.
- Melzack, R. (2001): *Pain and the neuromatrix in the brain*. *Journal of Dental Education*. 65. (12.) Pp. 1378–1382.
- Michalak, J.–Heidenreich, T.–Williams, J. M. G. (2012): *Achtsamkeit. Fortschritte der Psychotherapie* 48. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mutte, J.-L. (2004): Managing workers of the next decade. *Expatica HR*. 2015. 10. 27. Forrás: <http://www1.expatica.com/hr/story/managing-workers-of-the-next-decade-11866.html>
- Nádasdy A. (é. n.): *Oktatáselmélet és technológia*. Eszterházy Károly Főiskola, Oktatás- és Kommunikációtechnológiai Tanszék. 2015. 10. 01. Forrás: <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselemtet/index.html>.
- Pál E. (Szerk.) (2013): *A Z-generációról... irodalmi áttekintés*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 2015.10.05. Forrás: <http://www.zgeneracio.hu/getDocument/4252>
- Petróczi E. (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 54. (3.) Pp. 127–139.
- Petróczi E. (2007): *Kiégés: elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants I–II. *On the Horizon*. 9. (5.) Pp. 1–6. Forrás: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Schaufeli, W. B.–Leiter, M.–Maslach, C. (2009): Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. 14. (3.) Pp. 204–220. Forrás: <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Selye J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Satir, V. (1999): A család együttélésének a művészete. *Új családműhely*. Budapest: Coincidencia Kft.
- Werner, E. E. (2005): What can we learn about resilience from largescale longitudinal studies? In: Goldstein, S.–Brooks, R. (Szerk.): *Handbook of resilience in children*. Pp. 87–102). New York: Kluwer Academic Publishers. Forrás: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_6
- Wolin, S. J.–Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.

A (KOMMUNIKÁCIÓS) KÉSZSÉGFEJLESZTÉS KORLÁTAI ÉS FELOLDÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI¹

BEVEZETÉS

A kompetencia fogalmának meghatározásánál a kiindulópontot Noam Chomsky munkássága jelenti, aki a generatív grammatika fogalma mentén hívta fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy a gyermekek minden kultúrában könnyen és gyorsan sajátítják el az anyanyelvet. Értelmezése szerint ebben a folyamatban a gyermeket helyzettől és szituációtól függetlenül a *kompetenciája* segíti. Chomsky ismerte fel, hogy a nyelv elsajátítása mellett a kompetencia, a kompetensség fogalmát – az előző példának megfelelően – más területeken is hasonló módon lehet értelmezni. (Részletesebb kifejtését lásd később.) A Chomsky óta eltelt bő fél évszázad alatt a kompetencia fogalma sikeres karrierutat járt be. Az Európai Unió szakbizottságai hosszú idők munkájával kidolgozták a jövő iskolájának filozófiáját és stratégiáját, melyet *kompetenciaalapú oktatásnak* neveztek el (H. Varga 2014). Ma a felsőoktatásban minden képzési forma kimeneteli és képzési követelményét kompetenciában fejezzük ki. Ehhez igazodva, a kompetencia fogalma egyre markánsabban jelent meg a munkaerőpiac szakzsargonjában. A gyorsan változó üzleti környezet eredményeként a vállalatok olyan komplex problémákkal szembesülnek, amelyek gyors reagálást, esetlegesen a szervezeti struktúra megváltoztatását kívánják meg tőlük. Mindez egyéni szinten az emberek szellemi erőforrásainak menedzselését vonja maga után. Bár már a taylori időben is foglalkoztak az emberek jellemzőinek vizsgálatával, mégis, az 1970-es évek kutatásai, köztük McClelland (1973) munkássága egészen új megközelítést hozott. McClelland behozta ugyanis a köztudatba a kompetencia vizsgálatának fontosságát, valamint egy olyan munkakörtervezési megközelítést, amely a feladatok felsorolása helyett inkább a munkakörök egyéni személyiségbeli, viselkedésszerű, illetve tudásbeli jellemzőin, azaz kompetenciáin keresztüli definiálását alkalmazza (Bordásné 2012).

Mi a kompetencia? A kompetencia fogalmának meghatározására számos, egymástól eltérő definíciót találhatunk a szakirodalomban. A szakirodalom feldolgozása során azt tapasztalhatjuk, hogy a kompetencia fogalmát minden szerző a saját kutatási céljainak megfelelően definiálja. Az általános felfogás szerint a kompetencia illetékeséget, alkalmasságot, hozzáértést jelent. A definíció a fogalmat további elemekre, összetevőkre bontja, és azok felsorolásával magyaráz: ismeret, adottság, képesség, készség. Nagy (2010) szerint a kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus

1 Megjelent: Balázs L.–Szalay Gy. (2020): A (kommunikációs) készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége. In: H. Varga (Szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest: Hungarovox Kiadó. Pp. 235–247.

komponensrendszerei a motívumrendszer és a tudásrendszer, valamint az öröklött és a tanult komponensek. Spencer és Spencer széles körben elfogadott definíciója szerint „[a]lapvető személyes tulajdonságok, melyek eredményeként adott munkakörben egy munkatárs magatartási alapon értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt. [...]

A kompetencia az egyén megkülönböztető tulajdonsága, amely oksági kapcsolatban áll egy kritériumhoz kötött hatékony és/vagy jobb teljesítményhez egy munkakör vagy szituáció kapcsán” (Spencer–Spencer 1993: 9). Összefoglalva tehát, a kompetenciák az emberek megkülönböztető tulajdonságai, melyek a viselkedésmódot, gondolkodásmódot, különböző helyzetekben történő általánosítást jelzik, és nagyon hosszú időn keresztül megmaradnak.

Figyelembe véve a kompetencia jelenlétének és használatának megkerülhetetlenségét az oktatás és a munkaerőpiac oldalán, tanulmányunkban a kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati kereteit, korlátait és a korlátok feloldásának egy lehetséges módját vázoljuk fel a kommunikációs kompetencia példáján keresztül.

A (KOMMUNIKÁCIÓS) KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK TANULÁSELMÉLETI KERETEI

A tanuláselméletek kommunikációskészség-fejlesztéshez adott hozadékát Balázs és Balázs (2018) abban látja, hogy a meghatározó tanuláselméleteket a kommunikációoktatás, a kommunikációskészség-fejlesztés öt pillérének tekintik:

- 1) A behaviorista megközelítés hangsúlyozza a valós interakciókban megjelenő visszacsatolások hatását a tanuló viselkedésére – feedback jelentősége a face to face interakciókban (első pillér).
- 2) A kognitivisták megközelítés hangsúlya a környezeti változásokon, a kapott és/vagy megszerezhető információk feldolgozásán van – a változásokból nyert információk jelentősége (második pillér).
- 3) A konstruktivista tanuláselméletek az aktív részvételt és a szubjektív valóság jelentőségét hangsúlyozzák – aktív részvétel a tudás megszerzésében (harmadik pillér).
- 4) A szocio-konstruktivista tanuláselmélet a tanulást olyan interakcióként írja le, ahol a vezető (tanár, mentor, facilitátor, coach) a hatékony módszerekkel és a megfelelő környezet kialakításával segíti a tanulót a tanulásban és a problémamegoldásban – problémamegoldás (negyedik pillér).
- 5) A konnektivisták tanuláselmélettel kiszélesedik a tanulási folyamat, mondhatni világszélessé (www) válik. A hangsúly a teljes kapcsolati rendszerből nyerhető információkon, a tanulási környezet állandóságán (mindenkor, mindenhol) és alakíthatóságán van – információk beszerzése, priorizálása (ötödik pillér).

Az öt pillér előfeltételek nélküli hierarchikus rendszert alkot, melyben a tanulók fejlődési folyamata, a képzés mélysége kerül kifejezésre. Az első lépésben a visszajelzésekből való merítkezés a kommunikációs fejlődés alapját adja, melynek során a környe-

zettől kapott információkat megtanuljuk kezelni, ellenőrizni és viselkedésünkbe tudatosan beépíteni. A második lépésben a képességet alakítjuk ki a környezeti változások tudatos kezelésére és értelmezésére, esetleges dichotómiák menti kategorizálására, melyek segítik a kommunikációs helyzetek kezelését, az itt és mostban való jelenlét erősítését – rólam szól/másról szól, én érzésem/más érzése; passzivitást/aktivitást/proaktivitást igénylő helyzet stb. A második lépésből egyenesen következik a harmadik: proaktivitás a tanulásban, aktív részvétel. Azon igények felébresztése, hogy a tanuló keresse, vegye észre azon lehetőségeket, amelyek fejlődését szolgálhatják. Ennek érdekében ki kell alakítani a proaktív hozzáállás és a pozitív világszemlélet készségét/képességét. A negyedik lépésnél az oktató már „megengedheti” magának, hogy alternatív szerepmegvalósításból támogassa a résztvevő fejlődését, hiszen itt már igénye van a fejlődésre. Ezen a szinten a partícipatív szemléletmód kialakítása kerül előtérbe. A kommunikatív helyzetek problémaközpontú megközelítése, aminek lényege a problémában rejlő lehetőségek kiaknázása. Az ötödik lépésnél az oktató jelenlétével szemben a *jelen nem léte* a jellemzőbb, mely helyzetben kizárólag mentori tevékenységet lát el. A tanuló a korábbi lépések adaptálásának köszönhetően képes a rendelkezésre álló információk megfelelő feldolgozására, a szükséges információk beszerzésére. Ezen a szinten a fejlesztés fókusz a kapcsolati tőkéből adódó információ kezelésére/beszerzésére irányul. Ebben a helyzetben a tanuló már maga alakítja a környezetet és a folyamatot, és a célok megfogalmazása is elsősorban saját tevékenységből ered. (Balázs–Balázsne 2018.)

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA

Hasonlóan a kompetencia értelmezéséhez, a kommunikációs kompetencia fogalmának meghatározására is számos definíció létezik. Jelen tanulmányban – elfogadva a Kommunikációs Nevelésért Egyesület állásfoglalását – Nagy József kompetenciafogalma (lásd korábban), valamint Szőke-Milinte Enikő (2005) kommunikációs kompetencia-értelmezése mellett foglalkozunk állást. A kommunikációs kompetencia értelmezésére jelen könyvsorozat több kötetében² is sor került már, így a következőkben csak a főbb megállapításokat ismertetjük.

Nagy József (2010) a személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszerként értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik. A szerző az ember két alapvető létfunkciójából indul ki, ez pedig a faj (szociális kompetencia) és az egyén (személyes kompetencia) boldogulása. A személyiség működéséhez nélkülözhetetlen a külső és belső információk felfogása és feldolgozása, koordinálása, a kogníció, melynek működését a kognitív (általános) kompetencia segíti. Mindemellett az emberi társadalom hihetetlenül differenciált munkamegosztása feltételezi a specializálódást, amit a speciális kompetencia támogat. A kommunikáció mindegyik szegmensben ki-

² A tanulmány a Kommunikációs Nevelésért Egyesület által gondozott könyvsorozat 12. számában jelent meg. [Megjegyzés a szerkesztőtől.]

kerülhetetlen, mivel mind a négy kompetencia kommunikációs eszközök és eljárások segítségével működik. A kommunikációs kompetencia tehát mintegy keresztezi a többi kompetenciát, lényegében azoktól elválaszthatatlan.

Szőke-Milinte Enikő (2005) – továbbgondolva Nagy József keretrendszerét – a kommunikációt ötödik kompetenciának tekinti. Értelmezésében a kommunikációs kompetencia magában foglalja a személyes kommunikációt, a szociális kommunikációt, a kognitív-általános kommunikációt, valamint a speciális kommunikációt. H. Varga (2014) megállapítása szerint „a kommunikáció nélkülözhetetlen a kompetenciamodell megalkotásából, jelenlétét és szükségszerűségét igazolva látjuk mind a törzsfejlődésben (a szocializációs folyamatokban), mind az egyedfejlődésben”.

A hazai szakirodalomban számos javaslatot találunk a KKF-re, ugyanakkor, ahogy azt a 2012-es NAT-vitaanyagáról szólva Szőke-Milinte is megjegyzi, „[a] vitaanyagban megfigyelhető a kommunikációs kompetencia komponenskészletei közötti aránytalanság, a kognitív kommunikációs kompetencia túlsúlya a szociális kommunikációs kompetencia határozottabb jelenlétével szemben. A speciális és a személyes kommunikáció aránya igen kicsi. A kommunikációs kompetencia komponenskészlete és a komponenskészlet gyakorisága között nincs korreláció, vagyis nem magyarázható a kognitív kommunikáció dominanciája a komponenskészletének gazdagságával” (Szőke-Milinte 2012). A következőkben a készségfejlesztés korlátjának egy lehetséges feloldási módját járjuk körbe.

A KOMMUNIKÁCIÓSKOMPETENCIA-FEJLESZTÉS (KKF) MAI GYAKORLATA ÉS ANNAK KORLÁTAI

A kognitív kommunikáció dominanciája vélhetően a test-lélek problematikára adott karteziánus felfogással magyarázható, mely a test és lélek kettősségére adott válaszaival hosszú évszázadok óta meghatározza mind a köznapi, mind pedig a tudományos gondolkodást.

Descartes megkülönbözteti a „res cogitans”-t (gondolkodó dolgot) a „res extensa”-tól (a testi dologtól), előtérbe helyezve a kételkedő okoskodást, azaz a spekulációt. A „res extensa” megismerésben és gondolkodásban játszott szerepe csekély, a descartes-i értelmezés szerint a test csupán egy, a környezeti ingerekre reflexválaszokat adó tárgy.

Descartes mai utódai, a kognitív tudományok³ képviselői az emberi tudat kutatása, a tudatosság feltárása és megértése szempontjából sokáig ugyancsak kevés jelentőséget tulajdonítottak a testnek.

Korunkban a nyelvről és a kommunikációról való gondolkodásra a legnagyobb hatást Noam Chomsky (2003) elmélete gyakorolta, aki generatív grammatikájával nem csupán egy új nyelvészeti paradigma alapjait vetette meg, hanem jelentős hatást gyakorolt a pszichológiára és a pedagógiára is. Chomsky az elvont nyelvi tudás ter-

³ Descartes mai utódai, a kognitív tudományok képviselői, a nyelvészet és a pszichológia területéről ugyancsak csekély jelentőséget tulajdonítottak a testnek az emberi tudat kutatása, a tudatosság feltárása és megértése szempontjából. Ebben a modern idegtudományok kutatási eredményei hoztak változást.

mészetét kutatta. Elsősorban arra volt kíváncsi, miként lehetséges, hogy a gyerekek annak ellenére, hogy tökéletlen (hiányos és/vagy hibás) nyelvi inputot kapnak, mégis képesek tökéletesen elsajátítani anyanyelvüket. Chomsky hipotézise szerint mindenki egy univerzális nyelvtannal az elméjében születik. Ezzel az univerzális vagy – más szavakkal – mélyszerkezeti nyelvtannal összefüggésben vezeti be a nyelvi kompetencia fogalmát. A *nyelvi kompetencia* az az emberi elmében jelen lévő veleszületett nyelvi tudás, ami lehetővé teszi a nyelvi megnyilvánulást, azaz a performanciát. A gyermek pedig – ellentétben az utánczás elméletét képviselő behaviorista felfogással – nem utánczás, ismétlés révén tanulja meg az anyanyelvét, hanem autodidakta kis nyelvészként a nyelv használatából vezeti le annak szabályrendszerét. Chomsky generatív nyelvelméletének alaptétele szerint az ember nyelvi kompetenciája genetikailag meghatározott adottság, benne van minden ember elméjében. A koponyába zárt elme pedig úgy működik, akár egy számítógép processzora, működésében nem játszik jelentős szerepet a környezetéhez való viszonya.

A nyelvi kompetenciáról alkotott komputációs elmélet hatása a pszichológiára és a pedagógiára megfelelő magyarázattal szolgálhat a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésének előtérbe helyezésére az oktatásban. Ez a gyakorlat ugyanakkor ellentétben áll azzal, amit az ENSZ Gyermekjogi Bizottságának 2001-ben hozott általános kommentárja – majd két évtizeddel ezelőtt – követelményként fogalmazott meg az oktatással szemben: „Az oktatás találjon egyensúlyt a gyermek testi, szellemi, lelki és érzelmi fejlesztésében, és teremtsen egyensúlyt az intellektuális, szociális és gyakorlati készségek tanításában. [...] Az átfogó cél az, hogy minél erőteljesebbé tegyük a gyerekek teljes körű és felelősségteljes részvételét egy szabad társadalomban” (Herczog 2009: 318). A teljes ember fejlesztését célzó oktatásnak a test–elme–dualizmusát meghaladó tudományos paradigmák adják az elméleti megalapozást.

A filozófiai gondolkodásban a fenomenológia képviselői (pl. Merleau-Ponty 2012) hangsúlyozták először a megismerés és a kogníció teljes testbe ágyazottságát, a tudományban pedig a kognitív tudomány embodied irányzata jelentett elmozdulást a karteziánus szemlélettől. Az *embodiment* kifejezés magyar jelentése megtestesülés. Gallagher (2019) megtestesült megismerésről beszél, ami a fizikai-testi meghatározottságok szerepére utal a megismerési és gondolkodási folyamatokban. Barsalou és munkatársai (2003: 45) az elmúlt évtizedek szociálpszichológiai kutatásainak eredményeit felhasználva a megtestesült megismerés négy fajtáját írták le számos példán keresztül, melyekből szemléltetés céljából egyet-egyet idézünk.

1. *A szociális/társadalmi ingerek testi választ váltanak ki az egyénből.* Erre példaként említik Wiesfeld (1982) megfigyelését, melynek eredménye minden diák és tanár számára ismerősnek tűnhet. A kísérletben szereplő diákoknál a dolgozat eredményének megismerésekor a jó jegy egy magabiztosabb egyenes testtartást, míg a gyengébb eredmény egy görnyedtebb testtartást idézett elő.

2. *Mások testi állapota utánczást vált ki.* Példaként említik többek között Provine (1986) kísérletét, aki megállapította, hogy a kísérleti alanyok többet ásítottak, ha olyan személyt néztek, aki ásított.

3. *A testi állapotok érzelmi állapotokat idéznek elő.* Wells és Petty (1980) egy kísérletében a résztvevőket egy fülhallgató-tesztelés álcájával arra kérték, hogy bólogatással (fel-le) mozgassák a fejüket, miközben zenét hallgatnak. A másik csoporttól azt kérték, hogy rázzák jobbra-balra a fejüket. A zenehallgatás közben a kísérleti alanyokkal egy, az egyetemmel kapcsolatos témát is ismertettek. A „fülhallgató-teszt” végén megkérték a résztvevőket, hogy értékeljék, mennyire értenek egyet az üzenettel. A bólogató csoport nagyobb részben, míg a fejrázós kisebb mértékben értett egyet az üzenettel.

4. *A testi és kognitív állapotok összhangja befolyásolja a teljesítményt.* Egy másik „fülhallgató-tesztnek” álcázott bólogató és fejrázó kísérletben (Forster–Strack 1996; 1997; 1998) a kísérleti alanyoknak pozitív és negatív értelmű mellékeveket kellett tanulniuk. A bólogatók a pozitív jelentésű szavakra teljesítettek jobban, míg a fejet rázóknak több negatív szóra emlékeztek. Később ezt a kísérletet kiegészítették azzal, hogy a résztvevőknek másodlagos feladatként egy táblán tűskéket kellett elhelyezniük. Az eredmény: amikor az elsődleges feladat összhangban volt, pl. bólogatással pozitív szavakat tanultak, akkor a másodlagos feladatnál is jobban teljesítettek.

Bár a példaként említett kísérletek eredményei külön-külön már ismertek voltak, végül Barsalou és munkatársai (2003) érdeme, hogy ezeket a megfigyeléseket és megállapításokat egy egységes „embodiment” keretben értelmezték. A tanulmány megállapításaiból levonható az a következtetés, hogy *valamennyi tapasztalatunk a környezetbe ágyazott szenzomotoros képességekkel bíró testünk tapasztalatán alapszik.*

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA IDEGTUDOMÁNYI MEGKÖZELÍTÉSE

A modern idegtudományi kutatások eredményei (Bauer 2012; Damasio 1996; Schore 2000; Gallese 2006) sokszorosán alátámasztják azt az állítást, hogy a világban történő eligazodás, valamint a másokkal való összehangolódás szempontjából a testnek elsődleges szerepe van. A közvetlen emberi kommunikáció megértése szempontjából Gallese és munkatársai (2002) tükröneuronokra vonatkozó felfedezése meghatározó jelentőséggel bír. Ők makákó majmokkal folytatott kísérleteik során azonosították ezeket az idegsejteket. A kutatók nemcsak a motoros, hanem a szenzoros folyamatok területén, valamint a mentális működésért felelős területeken is ki tudták mutatni a tükröneuronok működését.

„A tükröneuron-rendszer neurális aktivitása során illeszkedés és illesztési folyamat történik, ami lehetővé teszi a másik mintha-folyamatokon keresztül történő modellálását. A tükröneuron rendszerhez köthető a másik cselekvésének dekódolása és bejósolhatósága (anticipációs aktivitás), a komplex interakcionális ingerek gyors felismerése, megértése és az ezekre történő gyors válaszadás. Ennek köszönhető a megfigyelt cselekvés szociális jelentésének gyors megértése és a szociálisan adaptív magatartás kialakítása” (Bokor 2011: 16).

Ezeknek az idegsejteknek a felfedezése neurobiológiai magyarázattal szolgál az anticipációs képesség, az intuíció és az empátia jelenségére. Ugyanakkor arra is felhívja

a figyelmet, hogy a közvetlen emberi kommunikáció elsősorban két test között – nagyrészt a tudatossági küszöb alatt – zajló interakció.

ZÁRÓ GONDOLATOK – A KORLÁTOK FEOLDÁSÁNAK EGY LEHETSÉGES ÚTJA

A fenti megállapításokból kiindulva a kommunikációs kompetencia részének kell tekintenünk a testi tudatosságot is, aminek fejlesztésére annál is inkább szükség van, mert az emberiség történetében még nem volt olyan nemzedék, amelyik a Z-generáció tagjaihoz hasonlóan – a testétől elszakadva – idejének nagy részét egy virtuális valóságban töltötte volna, melyben egy kattintással „kikapcsolható” az, akivel a kommunikáció megterhelőnek tűnik. Azokra a kérdésekre pedig, amelyeknek tudatosítása és megválaszolása előfeltétele a személyközi kommunikáció során zajló folyamatok megértésének, nem kerül figyelem. Nézzünk néhány ilyen kérdést.

Képes vagyok-e felismerni, hogy miként/hogyan vagyok jelen, mielőtt kapcsolatba lépnék valaki mással? Milyen a testi önérzetem? Milyen változást tapasztalok, amikor kapcsolatba lépek egy másik emberrel? Hogyan hat rám a „másik”? Milyen változásokat tapasztalok testi szinten? Milyen érzelmek jelennek meg bennem? Milyen gondolatok emelkednek ki testi-érzelmi tapasztalataimból? Milyen reakciót indít el bennem a találkozás? Inkább távolodnék vagy közelednék?

Ma még talán utópiának tűnik, de a fenti megfontolások alapján inkább szükségszerű, hogy a közoktatás keretein belül minden diák elsajátíthasson a testi tudatosság, az érzelemszabályozás és az önreflexió fejlesztésére alkalmas módszereket és technikákat, mint például a Gendlin (2016) által kifejlesztett fókuszolás vagy az Alexander Lowen (2010) nevéhez fűződő bioenergetikai gyakorlatok. Ahhoz, hogy ez sikerrel megvalósuljon, szükségszerű, hogy a fentebb megfogalmazott irányelvek és működési keretek a készségfejlesztésnek is részévé váljanak (vö. Balázs–Szalay 2016).

A készségfejlesztés jelen tanulmányban taglalt megközelítésének sajátja, hogy módszertana integrálja a bioszisztémikus pszichoterápia (Stupiggia 2016) és a szomatoterápia testorientált gyakorlatainak (pl. Lowen 2010) coaching szemléletű alkalmazását. A közelmúltban publikált neurobiológiai kutatások (pl. Damasio 1996; Melzack 2001; Bauer 2012) egybehangzóan igazolják, hogy automatikus-ösztöni reakcióink a testből jönnek, így a test bevonása nélkül nem is tud végbemenni tartós változás. Tartós változást az eredményez, ha a résztvevők megtanulják felismerni és értelmezni testük jeleit. Ez hozzáférést biztosít számukra az érzelmeikhez, és lehetőséget nyújt azok tudatosítására, elfogadására és elengedésére. A test- és érzelemorientált önismereti munka így a készségfejlesztés lényeges eleme (Balázs–Szalay 2017).

IRODALOMJEGYZÉK

- Balázs L.–Balázsne Sata-Bánfi Á. (2018): A kommunikációoktatás, -tanulás tanulásméleti alapjai. In: H. Varga Gy. (Szerk.): *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Budapest: Hungarovox Kiadó. Pp. 49–56.
- Balázs L.–Szalay Gy. (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly K.–Homonnay Z. (Szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Pp. 48–61.
- Balázs L.–Szalay Gy. (2017): A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte E. (Szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Budapest: Hungarovox Kiadó. Pp. 71–80.
- Barsalou, L. W.–Niedenthal, P. M.–Barbey, A. K.–Ruppert, J. A. (2003): Social embodiment. In: Ross B. H. (Ed.): *The Psychology of learning and motivation*. San Diego: Academic Press. Pp. 43–92. Forrás: [https://doi.org/10.1016/s0079-7421\(03\)01011-9](https://doi.org/10.1016/s0079-7421(03)01011-9)
- Bauer, J. (2012): *Az együttműködő ember*. Budapest: Ursus Libris.
- Bokor L. (2011): Az áttétel idegtudományi megközelítése. *Imágo. 1.* (22.) Pp. 5–22.
- Borbásné Szabó I. (2012): *Felsőoktatási portfólió kompetencia alapon történő tervezése* (PhD-értekezés). BCE. Információrendszerek Tanszék. Forrás: <https://doi.org/10.14267/phd.2014005>
- Chomsky, N. (1995/2003): Mondattani szerkezetek: *Nyelv és elme*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Damasio, A. (1996): *Descartes tévedése*. Budapest: Adu Print Kiadó.
- Descartes, R. (1994): *Elmélkedések az első filozófiáról*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Forster, J.–Strack, F. (1996): Influence of overt head movements on memory for valenced words: A case of conceptual motor compatibility. *Journal of Personality and Social Psychology. 71.* Pp. 421–430. Forrás: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.421>
- Forster, J.–Strack, F. (1997): Motor actions in retrieval of valenced information: A motor congruence effect. *Perceptual and Motor Skills. 85.* Pp. 1419–1427. Forrás: <https://doi.org/10.2466/pms.1997.85.3f.1419>
- Forster, J.–Strack, F. (1998): Motor actions in retrieval of valenced information. II. Boundary conditions for motor congruence effects. *Perceptual and Motor Skills. 86.* Pp. 1423–1426. Forrás: <https://doi.org/10.2466/pms.1998.86.3c.1423>
- Gallagher, S. (2019): Interpretations of embodied cognition. In: Tschacher, W.–Bergomi, C. (Eds.): *The Implications of Embodiment: Cognition and Communication. Exeter: Imprint Academic*. Forrás: <http://www.ummos.org/gall10interpBody.pdf>
- Gallese, V.–Fadiga, L.–Fogassi, L.–Rizzolatti, G. (2002): Action representation and the inferior parietal lobule. In: Prinz, W.–Hommel, B. (Ed.): *Common Mechanisms in Perception and Action: Attention and Performance*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 334–355.
- Gallese, V. (2006): Mirror Neurons and Intentional Attunement: Commentary on Olds. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. Forrás: <https://doi.org/10.1177/00030651060540011101>
- Gendlin, E. (2016): *Fókuszolás: életproblémák megoldása önerőből*. Budapest: Edge 2000.
- Herczog M. (2009): *Kézikönyv a gyermekjogi egyezmény alkalmazásához*. Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület. Forrás: <https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/K%C3%A9zik%C3%B6nyv-a-gyermekjogi-egyezm%C3%A9ny-alkalmaz%C3%A1s%C3%A1hoz.pdf>
- Lowen, A.–Lowen, L. (2010): *Ép testben ép lélek: Bioenergetikai gyakorlatok*. Budapest: Edge 2000.
- McClelland, D. C. (1973): Testing for competence rather than for 'intelligence.' *American Psychologist. 28.* (1.) Pp. 1–14. Forrás: <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Melzack, R. (2001): Pain and the Neuromatrix in the Brain. *Journal of Dental Education. 65.* (12.)
- Merlau-Ponty, M. (2012): *Az észlelés fenomenológiája*. Budapest: L'Harmattan Kft.
- Nagy J. (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra. 7–8.*

- Provine, R. R. (1986): Yawning as a stereotypical action pattern and releasing stimulus. *Ethology*. 71. Pp. 109–122.
- Schore, A. (2000): Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*. 2. (1.) Pp. 23–47. Forrás: <https://doi.org/10.1080/146167300361309>
- Spencer, L. M.–Spencer, S. M. Jr. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Boston: Wiley.
- Stupiggia, M. (2007): *Il corpo violato. Un approccio psicocorporeo al trauma dell'abuso*.
- Szőke-Milinte E. (2005): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba: PPKE.
- Szőke-Milinte E. (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia*. 2012. (2.) Forrás: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- H. Varga Gy. (2014): A kommunikációs készségfejlesztés tantárgyközi vizsgálata. In: Balázs L.–H. Tomeszt T. –H. Varga Gy. (Szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Budapest: Hungarovox Kiadó.
- H. Varga Gy. (2017): A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In: Szőke-Milinte E. (Szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Budapest: Hungarovox Kiadó. Pp. 9–21.
- Weisfeld, G. E.–Beresford, J. M. (1982): Erectness of posture as an indicator of dominance or success in humans. *Motivation and Emotion*. 6. Pp. 113–131. Forrás: <https://doi.org/10.1007/bf00992459>
- Wells, G. L.–Petty, R. E. (1980): The effects of overt head movements on persuasion: Compatibility and incompatibility of responses. *Basic and Applied Social Psychology*. Pp. 219–230. Forrás: https://doi.org/10.1207/s15324834basp0103_2

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS A KIÉGÉS KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA OKTATÓKNÁL

Az érzelmiintelligencia-fejlesztés szerepe a szervezeti kultúra alakulásában¹

BEVEZETÉS

Az elmúlt néhány évtized vizsgálatai alapján kijelenthetjük, hogy a vezetők érzelmi intelligenciájának mértéke (esetleges fejlesztése) a szervezet szociálpszichológiai jelenségvilága szempontjából kulcskérdéssé vált. A vezető érzelmi intelligenciájának fejlesztése a vezető viselkedésének változásával közvetett módon hatást gyakorol a szervezet kultúrájára, így a szervezeti tagok hétköznapi megélésére is. Ahogy azt számos tanulmány vizsgálta és igazolta, a vezető jelenlétének milyensége közvetlenül hat a szervezet működésére, kultúrájának alakulására, a szervezeti tagok eredményességére (Schein 2004; 2009; Conger 1990; Bakacsi 1998; Karácsonyi 2006). Megjegyzendő, hogy az érzelmi intelligencia mértéke a szervezeti tagok esetében is számottevő hatással bír. Vizsgálati tereptől függetlenül ezen állítások a forprofit és a nonprofit szektorban egyaránt érvényesek. A felvetett kérdéskör vizsgálata kiemelten fontos iskolai szervezet esetében, tanárok körében, akik munkájuk során komoly érzelmi megterhelésnek vannak kitéve (Hakanen–Bakker–Schaufeli 2006). A téma aktualitását támasztják alá a koronavírus megfékezése okán hozott korlátozások, melyek az amúgy is komoly stresszhatásnak kitett oktatókat egy új helyzetben való helytállásra kényszerítik. A család és a munka határainak kialakítása, a munkaszervezés új gyakorlatai veszélyeztetik a megszokott folyamatokat, és újabb stresszhelyzetet jelentenek (Primecz–Toarniczky–Kiss–Csillag–Szilas–Milassin–Bácsi 2016).

A szervezeti tagok, vezetők érzelmi intelligenciája – a tagok viselkedésén, értékrendjén keresztül – egyéni és csoportos szinten fejti ki hatását a szervezet kultúrájára (Herriford 2002; Koman–Wolff 2008; Balázs 2015). Ezen folyamatban a vezető szerepe meghatározó. Az adott kultúra megfelelő működésének alappillére a vezető jelenléte és mintaadása. Ha a vezető lelki egyensúlya biztosított, úgy a kultúra működése és alakulása stabilabb, kiszámíthatóbb. A szervezeti kultúra stabilításának alapját a vezető lelki egészsége adja, többek között az, hogy képes a szalutogén életvezetésre (Bodó 2012), a kiégésszindróma megelőzésére. Jelen tanulmány keretei közt oktatók bevonásával vizsgálom az érzelmi intelligencia és a kiégésszindróma közötti kapcsolatot. Amellett érvelek, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésével – vezetői és munkavállalói oldalon egyaránt – lehetőséget teremtünk a kiégés szindrómával szembeni ellenállóképesség erősítésére, a szervezeti tagok által észlelt élhetőbb szervezeti kultúra megteremtésére.

1 Megjelent: Balázs L. (2020): Az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatának vizsgálata oktatóknál. Az érzelmiintelligencia-fejlesztés szerepe a szervezeti kultúra alakulásában. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*. 51. (12.) Pp. 85–101. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.12.07>

Feltevésém szerint a magasabb érzelmi intelligencia elősegíti a kiégés tüntetegyüttessel szembeni ellenállóképesség kialakulását, azaz az érzelmi intelligencia a kiégéssel szembeni védőfaktorként értelmezhető.

A tanulmány első felében a fogalmi keretek tisztázása mellett a felvetésemhez kapcsolódó korábbi eredményeket ismertetem. Ezt követően elemzésem módszertanát, valamint a kutatás eredményeit mutatom be. Tanulmányom célja, hogy hazai mintán végzett empirikus vizsgálati eredményekkel támasszam alá a készségként értelmezett érzelmi intelligencia kiégésre gyakorolt hatását, bizonyítékkal szolgálva az érzelmi intelligencia kiégéssel szembeni védőfaktor szerepére (vö. Kiss 2012). Kihangsúlyozom továbbá, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésével egy átfogó szervezeti kultúrára (is) hatást gyakorló folyamatot valósítunk meg, melynek a szervezeti tagok szubjektív megélése mellett a gazdasági eredményességre is pozitív hatásai lehetnek (Balázs–Szalay 2016).

ÉRZELMI INTELLIGENCIA

Az érzelmi intelligencia kifejezést Peter Salovey és John Mayer vezette be 1990-ben; egy olyan képességről van szó, amelynek birtokában valaki meg tudja figyelni a saját és mások érzéseit, különbséget tud tenni közöttük, és ezt az információt képes arra használni, hogy gondolkodásmódját és cselekedeteit irányítsa (Salovey–Mayer 1990). Az elmúlt évtizedekben a fogalomnak három markáns megközelítése körvonalazódott.

- 1) A Mayer–Salovey-modell meghatározza magát a konstrukciót.
- 2) A Goleman-modell egy sor, a vezetési teljesítményhez hozzájáruló érzelmi és szociális kompetenciát sorakoztat fel.
- 3) A Bar-On-modell az érzelmi intelligenciát az összefüggő szociális és érzelmi kompetenciák kereszttmetszeteként írja le.

Az érzelmi intelligencia létezésével kapcsolatos kritikák egyik fő célpontja Goleman (1995) érzelmi intelligenciáról szóló könyve. A kritikusok az általa használt fogalmakat túlságosan általánosnak, az érvelését pedig empirikus bizonyítékok híján tudománytalannak tekintik (Locke 2005; Eysenck 2000). A Goleman munkájával szemben megfogalmazott kritikákkal Elder (1996) is egyetért, elfogadja ugyanakkor, hogy az érzelmeknek, melyek hozzájárulnak az általános intellektushoz, jelentős szerepe van az ember életében. Goleman elmélete mellett az érzelmi intelligencia fogalma általánosságban is komoly vitát váltott ki a létezésével és érvényességével (Murphy 2006; Zeidner–Matthews–Roberts 2009). Locke (2005) rámutat arra, hogy az érzelmi intelligenciának számos megfogalmazása létezik, és mindegyik meghatározás folyamatosan változik; a legtöbb definíció annyira széles körű, hogy a fogalmat érthetlenné, megfoghatatlanná teszi. Locke az érzelmi intelligencia fogalmát az általános intelligencia félreértésének tekinti, és azt sugallja, hogy az érzelmi intelligencia az általános intelligencia alkalmazása az érzelmek kezelésében. Cherniss (2010), összhangban Locke gondolataival, a kritikákat három fő pontban foglalja össze: ellentmondó modellek és meghatározások; a mérési eszközök és kiértékelésük megbízhatósága; az érzelmi intelligencia szerepe a szervezeti folyamatokban. A kritikai észrevételek feloldására javaslatokat is megfogalmaz: javasolja az érzelmi intelligencia (EI) és a vegyes modellek (ESC –

emotional and social competencies) elkülönítését és a vizsgálatok külön-külön történő folytatását. A mérési módszerek fejlesztésére és tesztelésére vonatkozóan további kérdések kidolgozását és tesztelését látja szükségesnek. Ami a harmadik kritikát illeti, számos bizonyíték van arra, hogy az érzelmi intelligencia hatással van a szervezetek működésére, eredményességére (Newman–Joseph–MacCann 2010; Rosete–Ciarrochi 2005).

Noha az érzelmi intelligencia elméletét komoly kritikák érték, látni kell, hogy jelentős hatást gyakorolt az üzleti életre és az oktatásra egyaránt (lásd például Mersino 2007; Cherniss–Goleman 2001). Austin és Durr (2016) arról számol be, hogy az egyesült államokbeli üzleti iskolák felvételi eljárása során rendszeresen értékeli az érzelmi intelligenciát. Érvelésében Douglas (2015) az érzelmi intelligencia fejleszthetőségét hangsúlyozza. Azt állítja, hogy minden érzelmiintelligencia-modellnek a megtanulható készségekre kell összpontosítania ahelyett, hogy azt veszélyesnek és megváltoztathatatatlannak tekintenék. Van Rooy és munkatársai (2005) írásukban az eltérő megközelítések eltérő hasznára és használhatóságára hívják fel a figyelmet. Azt sugallják, hogy az eltérő megközelítések eltérő környezetben érvényesülhetnek. Így például a munkavállalók fejlesztésére a képességalapú-modell lehet a megfelelőbb. Brackett és társai (2011) azzal érvelnek, hogy noha ezen a területen a kutatás még a kezdeti szakaszában van, az eddigi eredmények ígéretesek: az érzelmi intelligencia objektíven mérhető, előre jelzi a fontos életeredményeket, és úgy tűnik, hogy a konstrukciót alkotó készségek megtanulhatóak.

Az érzelmi intelligencia és egyéb pszichológiai konstruktumok között számos tanulmány bizonyított kapcsolatot (Extremere–Rey 2015; Brackett–Rivers–Salovey 2011; Balázs 2012; Sánchez–Álvarez–Extremere–Fernández–Berrocal 2015), sőt, az érzelmi intelligenciáról kimutatták, hogy pozitív hatással van a munkavégzésre (O’Boyle–Humphrey–Pollack–Hawver–Story 2011). A nemzetközi szakirodalomban az érzelmi intelligencia pedagógiai irányultságú elemzése is nagy népszerűségnek örvend, problémacentrikus (Roberts–MacCann–Matthews–Zeidner 2010) és összefoglaló jellegű munkákkal egyaránt találkozhatunk (Mortiboys 2005; Coetzee–Jansen 2007). Pauwlik és Margitics (2008), Bar-On megközelítését alapul véve, pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciáját vizsgálta, és megállapította, hogy a pedagógusjelöltek leginkább az interperszonális képességeket, legkevésbé pedig az adekvát stresszkezelést tartják magukra jellemzőnek. Baracsi (2013) munkájában a pedagógusok érzelmiintelligencia-mintázatát vizsgálta (N=700). Eredményei szerint a vizsgálatban részt vevő pedagógusok főképp az érzelmek felismerésében és szabályozásában mutatnak rosszabb teljesítményt. A kapcsolati készségek terén hatékonyabbak a tanárnők, a pályájukon legrégebben lévők és a munkájukkal elégedett pedagógusok, a törődés legkevésbé a gimnáziumi tanárookra jellemző. Az érzelmek szabályozása a középgeneráció, illetve a szakoktatók számára okoz inkább nehézségeket. Összességében a vizsgálati eredmények arról tanúskodnak, hogy az érzelmi intelligencia kulcsszerepet játszik a személyes és a munkával kapcsolatos eredmények tekintetében is.

A korábban ismertetett kritikák ellenére, és figyelembe véve az eddigi kutatások által felsorakoztatott bizonyítékokat, az érzelmi intelligenciát, amely fontos szerepet játszik a munkavégzés során és az élet más területein, nem szabad teljesen figyelmen kívül hagyni, tovább kell tanulmányozni. Jelen tanulmány keretei között az érzelmi intelligencia Bar-On által kifejlesztett modelljéhez kívánok újabb adalékokkal szolgálni.

KIÉGÉS

A kiégésszindróma fogalmát megalkotó Herbert J. Freudenberger (1974) a kiégést a fáradtság és frusztráció állapotaként határozta meg, amit viszonzatlan elkötelezettségek váltanak ki, és ami végül a munkahatékonyság csökkenéséhez vezet. Jelen tanulmányban a kiégés szociálpszichológiai irodalomból vett fogalmára támaszkodok, szemben a klinikai meghatározással és magyarázattal. Maslach és Jackson (1981) megállapítása szerint a kiégés egy többdimenziós konstrukció, mely érzelmi kimerültségből, deperszonalizációból és a személyes teljesítmény csökkenéséből áll. Az érzelmi kimerültség a feladatkövetelmények kezeléséhez szükséges kimerült érzelmi erőforrásokra vonatkozik. Ez a kimerültség végül feszültség és frusztráció forrása lesz. A kiégés második dimenziója, a deperszonalizáció/személytelenedés akkor fordul elő, amikor az egyén elhatárolódik az általa végzett tevékenységtől, elveszíti az irányítást, ön maga életének külső megfigyelőjévé válik. A kiégés harmadik dimenziója a csökkent személyes teljesítmény, ami a kompetenciák korlátozottságának érzésében, valamint a munka eredményességének hiányában nyilvánul meg. A csökkent szakmai hatékonyság csökkentheti a munkahelyi felelősségvállalás iránti elköteleződést is. Összességében a kiégés – a krónikus környezeti/munkahelyi stresszre adott pszichológiai válasz – érzelmi kimerültséget, deperszonalizációt és csökkent munkavégzést eredményez (Maslach–Schaufeli–Leiter 2001).

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig egyéni stresszérzékelésről van szó még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a környezeti tényezőkkel és a társas kapcsolatokkal összefüggésben vizsgáljuk. Lazarus a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki, és bevezette a potenciális stresszor fogalmát. Lazarus elméleti modellje a kognitív pszichológiai megközelítésből táplálkozik és a kognitív értékelési folyamat lépéseit a következőképpen írja le: a potenciális stresszorról való találkozáskor az egyén először egy elsődleges értékelést hajt végre, azaz megítéli, hogy számára pozitív vagy negatív jelentőséggel bír-e a stresszor. A másodlagos értékelés során pedig arról dönt, hogy képesnek érzi-e magát arra, hogy az adott stresszorról megbirkózzon. A kiégés azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek felemésztik a pszichés energiáit. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet valódi nehézségét és a saját megküzdési kapacitását (Balázs–Szalay 2016).

A kiégésszindrómával küzdő egyéneknek csökken a munkavállalási kedve és szervezeti elkötelezettsége (Lee–Ashforth 1996), ami negatívan befolyásolja a teljesítményt (Maslach et al. 2001). A kiégés negatívan befolyásolja az egyén azon képességét, hogy várakozásait kontrollálja. Ennek a kontrollnak a hiánya negatívan befolyásolja az egyén szerepkörrel azonos tevékenységét (Demerouti–Bakker–De Jonge–Janssen–Schaufeli 2001). Sirén és munkatársai vizsgálatokkal is alátámasztják, hogy a vezető kiégése nemcsak a vezetőre van káros hatással, a cég teljesítményét is hátrányosan befolyásolhatja (Sirén–Patel–Örtqvist–Wincent 2018). Ezen megállapítás megerősíti Shanafelt és Noseworthy (2018) eredményét, miszerint a vezető sajátosságai, vezetési stílusa befolyásolja a szervezeti tagok jólétét és elégedettségét.

A vezetők kulcsszerepet játszanak a megfelelő szervezeti kultúra kialakításában csakúgy, mint a szervezeti tagok mentális egészségének fenntartásában, a kiégés csökkentésében. Sijbom és munkatársai (2018) vizsgálattal igazolták, hogy a vezető motivációja és teljesítményorientációja, mely túlmutat a munkavállalók egyéni motivációján, pozitív kapcsolatban van a munkavállalók kiégésével. Az eredmények alátámasztják, hogy a vezető mentális egészsége meghatározó tényezője a szervezeti tagok munkahelyi elégedettsége, jóléte szempontjából. A vezető által teremtett munkahelyi kultúra és légkör befolyásolja a szervezeti tagok produktivitását és bizonyos esetekben hozzájárulhat a kiégésszindróma kialakulásához.

A szociális támogatás csökkentheti a kiégés tüneteit a munkahelyen és a magánéletben egyaránt. A munkatársak és a felettesek támogató viselkedése segíthet a problémák megoldásában és az érzelmi stressz csökkentésében (Glass–McKnight 1996), ami hozzájárulhat a kiégés szintjének csökkenéséhez (Brouwers–Tomic–Boluijt 2011). Azok a tanárok, akik pozitívan élik meg munkatársaikat, feletteseiket és tanulóikat, alacsonyabb pontszámokat érnek el a kiégési skálán (De Caroli–Sagone 2012).

Összegzőként elmondható, hogy a kiégés kialakulása szorosan kapcsolódik a munka és a munkahely jellemzőihez. Elsősorban azokat a munkahelyeket érinti, ahol a szakembereknek érzelmileg terhelő helyzetekkel kell foglalkozniuk. Empirikus bizonyítékok szerint a kiégés gyakrabban fordul elő többek között az emberi kapcsolatokra épülő szakmáknál, mint például a tanároknál (Hakanen–Bakker–Schaufeli 2006).

A tanároknak az oktatás, tanítás mellett naponta kell foglalkozniuk személyes konfliktusokkal, és elvárják tőlük, hogy adminisztratív feladatokat lássanak el, ugyanakkor erőforrásaik, hasonlóan más szakmabeliekhez, korlátozottak (Fernet–Guay–Senécal–Austin 2012).

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS A KIÉGÉS KAPCSOLATA

Korábbi vizsgálatok eredményei bizonyították, hogy az érzelmi intelligencia növekedése csökkenti a fogékonyságot a munkahelyi stresszre, a negatív hangulat szintjére, és erősíti a pozitív érzelmi állapotok megtapasztalását (Keefer–Parker–Saklofske 2009; Zeidner–Matthews–Roberts 2012). Egy 2016-ban végzett vizsgálat kapcsolatot mutatott ki az érzelmi intelligencia és a munkával szemben támasztott egyéni attitűdök között (Miao–Humphrey–Qian 2016). Ju és munkatársai olyan adatokkal szolgáltak, amelyek alátámasztják a munkahelyi támogató környezet pozitív hatását a stresszre való fogékonysággal szemben. Következtetésük alapján a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező tanárok fogékonyabbak a támogató környezet észlelésére, ezáltal csökkentik a kiégésre való fogékonyságukat (Ju–Lan–Li–Feng–You 2015). Számos tanulmány kiemelte a szociális támogatás jelentőségét a kiégés enyhítésében (Kahn–Schneider–Jenkins–Henkelman–Moyle 2006). A magas érzelmi intelligencia pozitívabb másokkal való kölcsönhatáshoz és támogatóbb iskolai környezethez vezet (Brackett–Palomera–Mojsa-Kaja–Reyes–Salovey 2010; Vesely–Saklofske–Leschied 2013), ami a korábbi állításoknak megfelelően csökkenti a kiégésre való fogékonyságot. Mindezek alapján levonhatjuk a következtetést, hogy az érzelmi intelligencia és a kiégés tünetegyüttes

közötti kapcsolat az érzelmek megfelelő kezeléséből adódó támogató jelenlétben, valamint a közvetlenebb emberi kapcsolatokban érhető tetten.

Az eddig ismertetett eredmények arról tanúskodnak, hogy kapcsolat mutatható ki az érzelmi intelligencia mértéke és az egyén munkahelyi kiegészítésre való fogékonysága között. Nem tisztázott azonban, hogy az érzelmi intelligencia fogalmának eltérő meghatározása és mérésének eltérő módszerei miként különböztetik meg a kiegészítő tünetegyüttesre való fogékonyságot, ugyanis a különböző típusú érzelmiintelligencia-tesztek alkalmazásával az egészségre, a jólétre és a teljesítménymutatókra vonatkozó érzelmiintelligencia-elemzések eltérő eredményeket hoztak (Joseph–Newman 2010; Miao–Humphrey–Qian 2016). A jelen tanulmányban ismertetett vizsgálat az érzelmi intelligencia kompetencia- és készségalapú értelmezésének alkalmazásával kíván adalékként szolgálni a kiegészítés és az érzelmi intelligencia közötti kapcsolat pontosabb megértéséhez, a hatásmechanizmus logikai hátterének feltárásához.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERTANA

Az érzelmi intelligencia és a kiegészítő tünetegyüttes vizsgálatára két kérdőívet alkalmaztam. Az érzelmi intelligencia vizsgálatára Bar-On (2006) érzelmiintelligencia-skáláját használtam. A magyar változatot korábban már alkalmazták kutatásokban (Majoros 2008; Kun 2011; Balázs 2013). Az érzelmiintelligencia-skála 121 állításból áll. A kérdések összesen öt fő tényezőt azonosítanak: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia.

A kiegészítést a BO-SE kérdőívvel (Hennig–Keller 1995) mértem, mely az MBI módosított változata (Maslach–Jackson 1981), kifejezetten a tanárok számára. A kérdőív magyar adaptációját Győr-Moson-Sopron megye Pedagógiai Intézete készítette. A BO-SE kérdőív a kiegészítés négy szintjének mérésére szolgál: lelki, érzelmi, testi és szociális. A kérdőív mindegyik alskálája 6 elemet tartalmaz. Az egyes elemekre ötpontos Likert-skála segítségével lehet válaszolni. Minden alskála 0 és 24 közötti pontot eredményez. A négy rész-skálán szereplő összesített pontszám meghatározza a kiegészítés/stressz érzékenységmutatóját, ami 0–96 között lehet. (Jagodics–Szabó 2014)

A VIZSGÁLATI MINTA

A vizsgálatban összesen 306 fő oktató vett részt. A megkérdezés papíralapon történt. Az ellenőrzés során kizártam azokat a kérdőíveket, amelyek kitöltése hiányos volt, így a végső adathalmazt 292 kitöltő válasza képezték. Az adatokat SPSS 13.0 for Windows programcsomagban dolgoztam fel. A válaszadók között 129 (44,2%) férfi és 163 (55,8%) nő volt, 12 fő (4%) 25 évnél fiatalabb, 70 fő (26%) 26–35 év, 76 fő (28%) 36–45 év, 64 fő (24%) 46–55 év közötti, míg 47 fő (17%) az 56 évnél idősebb korosztályból került ki.

A VIZSGÁLAT ÉS EREDMÉNYEI

A kutatás hipotézise: az érzelmi intelligencia védőfaktorként azonosítható a kiégés tünetegyüttesével szemben, azaz az érzelmi intelligencia mértéke negatívan befolyásolja a kiégés tünetegyüttesre való fogékonyságot. Az EQ 15 metatényezőjére és a kiégésszindróma szintjeire alkalmazott korrelációs számítás eredménye szerint a két konstruktum között szignifikáns kapcsolat azonosítható ($f < 0,01$). Ahogy azt a 1. táblázat szemlélteti, több relációban azonosítható negatív, közepes korrelációs érték ($r = -0,439$ – $-0,676$), valamint az önmegvalósítás és a kiégés tünetegyüttes lelki szintje között magas korrelációs érték ($r = -0,710$) mutatkozik.

1. táblázat. Az érzelmi intelligencia metatényezői és a kiégés tünetegyüttes szintjei közötti korrelációs értékek ($f < 0,01$)

	Lelki szint	Érzelmi szint	Testi szint	Szociális szint	Stresszre és kiégésre való fogékonyság
Magabiztosság	-,478**	-,338**	-,201**	-,289**	-,386**
Éntudatosság	-,439**	-,337**	-,100	-,313**	-,348**
Önbecsülés	-,617**	-,611**	-,376**	-,470**	-,640**
Függetlenség	-,303**	-,331**	-,202**	-,296**	-,348**
Önmegvalósítás	-,710**	-,643**	-,445**	-,528**	-,676**
Empátia	-,434**	-,236**	-,134*	-,273**	-,335**
Társas felelősségtudat	-,564**	-,338**	-,310**	-,391**	-,467**
Interperszonális viszony	-,573**	-,453**	-,274**	-,370**	-,487**
Valóságérzékelés	-,558**	-,490**	-,314**	-,370**	-,511**
Rugalmasság	-,500**	-,525**	-,496**	-,544**	-,638**

Forrás: Saját szerkesztés

Figyelembe véve a korrelációs eredményeket, a regresszioelemzést az érzelmi intelligencia fő tényezői és a kiégésszindróma négy szintje és a kiégésre való fogékonyság között két lépésben végeztem el:

- 1) Az adatokat először az egyszerű lineáris regresszió alkalmazásával, *enter*-módszerrel vizsgáltam, ahol a függő változó a kiégés tünetegyüttes, a független változó pedig az érzelmi intelligencia volt. A modellálás során az egyes szintekre külön-külön elemzést futtattam.
- 2) Másodszor, az adatokat többszörös lineáris regresszióval elemeztem, *stepwise*-módszerrel. A függő és a független változó beállítások ugyanazok maradtak.

A második modell eredményeit figyelembe véve megvizsgáltam a modell egyes elemeinek logikai kapcsolatát, az egyes tényezők esetleges moderáló és mediáló funkcióját a kiégés tünetegyüttesre gyakorolt hatásban.

Első modell

Az első elemzés eredményei azt mutatták, hogy a modell (egyszerű lineáris regresszió *enter*-módszerrel) a kiégésszindróma szintjeivel mint függő változóval és az érzelmi intelligencia fő tényezőivel mint független változókkal magyarázza a kiégés variabilitását. A modell tesztelésénél a függőváltozót megváltoztattam és elvégeztem a kiégés-tünetegyüttes mindhárom szintjére, valamint a kiégésre való hajlamosság értékeire is. Ahogy ezt a 2. táblázat is szemlélteti, a modell az egyes kiégési szintek tekintetében 29–53% közötti magyarázó értéket mutat (Korrigált R^2 : 0,298–0,537).

2. táblázat. Az első modell összefoglaló táblázata – lineáris regresszió, EQ-független változó

Modell-összesítő					
Modell	R	R^2	Korrigált R^2	Becslés standard hibája	Durbin-Watson
Lelki szint	0,741	0,550	0,537	1,90873	1,721
Érzelmi szint	0,689	0,475	0,462	2,64173	2,033
Testi szint	0,601	0,362	0,346	2,99136	1,880
Szociális szint	0,563	0,317	0,298	2,7111	2,301
Fogékonyság	0,741	0,55	0,537	7,66938	1,956

Forrás: Saját szerkesztés

A 3. táblázatból leolvasható, hogy az egyes kiégési szintekre futtatott modellezés, az EQ mint független változó hatása a kiégés különböző szintjeire, valamint a kiégésre való fogékonyságra szignifikánsak ($f < ,01$).

3. táblázat. Az első modell ANOVA-táblázata – lineáris regresszió, EQ-független változó, kiegészítő függő változó.

ANOVA						
Modell		Négyzetek összege	df	Négyzetek átlaga	F	Szig.
Lelki szint	Regresszió	786,960	5	157,392	43,201	,000
	Reziduál	644,854	177	3,643		
	Összesen	1431,814	182			
Érzelmi szint	Regresszió	1225,626	5	245,125	35,125	,000
	Reziduál	1353,874	194	6,979		
	Összesen	2579,500	199			
Testi szint	Regresszió	1004,187	5	200,837	22,444	,000
	Reziduál	1771,749	198	8,948		
	Összesen	2775,936	203			
Szociális szint	Regresszió	623,222	5	124,644	16,958	,000
	Reziduál	1345,064	183	7,350		
	Összesen	1968,286	188			
Fogékony- ság	Regresszió	12277,314	5	2455,463	41,746	,000
	Reziduál	10058,121	171	58,819		
	Összesen	22335,435	176			

Forrás: Saját szerkesztés

Az első modell építésének utolsó táblázata az együttthatók vizsgálatát, tehát az egyes kiegészítő szintekre gyakorolt hatás mértékét és a modellben szereplő független változók szerepét szemlélteti. Ahogy azt korábban láthattuk, az első modellben az EQ változásával bekövetkező kiegészítő szintekre való fogékonyság magyarázó értéke jelentős.

A lelki szint esetében két fő tényező maradt a modellben, melyek 53%-os magyarázó érték (Korrigált $R^2=0,537$) mellett is szignifikáns hatást eredményeznek.

A kiegészítő lelki szintjére az intraperszonális ($Béta=-,361$) és interperszonális ($Béta=-,207$) készségek gyakorolnak hatást. Az érzelmi szintre (Korrigált $R^2=0,462$) az intraperszonális készségek (Korrigált $R^2=-,231$), a stresszkezelés ($Béta=-,214$), az általános hangulat ($Béta=-,18$) gyakorolnak hatást.

A testi (Korrigált $R^2=0,346$) és szociális szintre (Korrigált $R^2=0,298$) a stresszkezelés ($Béta=-,340/-,248$), az általános hangulat ($Béta=-,362/-,208$) fejt ki a hatását. A stresszre és kiegészítőre való fogékonyságra (Korrigált $R^2=0,537$) is a stresszkezelés ($Béta=-,317$) és az általános hangulat ($Béta=-,240$) tényezők fejtik ki hatásukat.

4. táblázat. Az első modell-együtthatók vizsgálata – lineáris regresszió,
EQ-független változó, kiégés függő változó

		Együtthatók				
Modell		Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	t	Szig.
		B	Std. hiba	Béta		
Leki szint	(Konstans)	24,687	1,579		15,631	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,301	,069	-0,361	-4,343	,000
	EQ_Interperszonális készségek	-,164	,055	-0,207	-2,976	,003
Érzelmi szint	(Konstans)	31,29	2,089		14,976	0
	EQ_Intrapersonális készségek	-0,254	0,094	-0,231	-2,692	0,008
	EQ_Stressz kezelés	-0,198	0,092	-0,214	-2,144	0,033
	EQ_Általános hangulat	-0,178	0,086	-0,18	-2,068	0,04
Testi szint	(Konstans)	26,113	2,343		11,145	,000
	EQ_Stressz kezelés	-,327	,106	-0,340	-3,099	,002
	EQ_Általános hangulat	-,362	,097	-0,362	-3,748	,000
Szociális szint	(Konstans)	20,603	2,192		9,4	0
	EQ_Stressz kezelés	-0,202	0,101	-0,248	-1,994	0,048
	EQ_Általános hangulat	-0,182	0,09	-0,208	-2,024	0,044
Fogékonyság	(Konstans)	99,308	6,394		15,531	,000
	EQ_Stressz kezelés	-,890	,294	-0,317	-3,026	,003
	EQ_Általános hangulat	-,721	,261	-0,240	-2,761	,006

Forrás: Saját szerkesztés

Az adatok alapján elmondható, hogy a modell fontos a kiégésszindróma megelőzésében. A kiégés különböző szintjeit, valamint a stresszre és kiégésre való fogékonyságot vizsgálva a modell magyarázó értéke 29–53% (Korrigált $R^2=0,298-0,537$) között található. Az érzelmi intelligencia fejlesztése – különös tekintettel a stresszkezelés és az általános hangulat főkomponensekre – csökkenti a kiégés tünetegyüttes értékeit, azaz a kiégésre való fogékonyságot ($Béta=-0,208 - -0,361$).

Második modell

A második modell eredményei (többszörös regresszió a „stepwise” módszerrel) a korábban már alkalmazott függő és független változók használatával azt mutatják, hogy az érzelmi intelligencia fő tényezőinek változása 26–53%-ban magyarázza a kiégésre való fogékonyság csökkenését. A függő változókra külön-külön elvégzett modellezés összefoglaló táblázatát szemlélteti az 5. táblázat.

5. táblázat. A második modell összefoglaló táblázata – lineáris regresszió, EQ-független változó, kiégésfüggő változó

Modell-összesítő					
Modell		R	R ²	Korrigált R ²	Becslés standard hibája
Lelki szint	1	0,676	,457	,454	2,07241
	2	0,72	,519	,514	1,95587
	3	0,737	,544	,536	1,91063
Érzelmi szint	1	0,625	,390	,387	2,81876
	2	0,671	,450	,445	2,68286
	3	0,682	,466	,457	2,65181
Testi szint	1	,538 ^a	,289	,286	3,12508
	2	,579 ^b	,335	,328	3,03034
	3	,592 ^c	,351	,341	3,00232
Szociális szint	1	0,515	0,266	0,262	2,78039
	2	0,554	0,307	0,3	2,70803
Fogékonyság	1	,690 ^a	,476	,473	8,18041
	2	,733 ^b	,538	,532	7,70435

Forrás: Saját szerkesztés

A 6. táblázatban látható, hogy az egyes kiégési szintekre futtatott modellezés, az EQ mint független változó hatása a kiégés különböző szintjeire, valamint a kiégésre való fogékonyságra továbbra is szignifikánsak.

6. táblázat. A második modell ANOVA-táblázata – lineáris regresszió,
EQ-független változó, kiegészítő változó

ANOVA							
Modell			Négyzetek összege	df	Négyzetek átlag	F	Szig.
Lelki szint	1	Regresszió	654,444	1	654,444	152,378	,000
		Reziduál	777,371	181	4,295		
		Össz.	1431,814	182			
	2	Regresszió	743,235	2	371,618	97,144	,000
		Reziduál	688,579	180	3,825		
		Össz.	1431,814	182			
	3	Regresszió	778,372	3	259,457	71,074	,000
		Reziduál	653,442	179	3,651		
		Össz.	1431,814	182			
Érzelmi szint	1	Regresszió	1006,310	1	1006,310	126,653	,000
		Reziduál	1573,190	198	7,945		
		Össz.	2579,500	199			
	2	Regresszió	1161,548	2	580,774	80,689	,000
		Reziduál	1417,952	197	7,198		
		Össz.	2579,500	199			
	3	Regresszió	1201,213	3	400,404	56,940	,000
		Reziduál	1378,287	196	7,032		
		Össz.	2579,500	199			
Testi szint	1	Regresszió	803,173	1	803,173	82,240	,000
		Reziduál	1972,763	202	9,766		
		Össz.	2775,936	203			
	2	Regresszió	930,164	2	465,082	50,646	,000
		Reziduál	1845,773	201	9,183		
		Össz.	2775,936	203			
	3	Regresszió	973,151	3	324,384	35,987	,000
		Reziduál	1802,785	200	9,014		
		Össz.	2775,936	203			
Szociális szint	1	Regresszió	522,669	1	522,669	67,611	,000
		Reziduál	1445,617	187	7,731		
		Össz.	1968,286	188			
	2	Regresszió	604,264	2	302,132	41,199	,000
		Reziduál	1364,021	186	7,333		
		Össz.	1968,286	188			
Fogékonyág	1	Regresszió	10624,599	1	10624,599	158,768	,000
		Reziduál	11710,836	175	66,919		
		Össz.	22335,435	176			
	2	Regresszió	12007,306	2	6003,653	101,145	,000
		Reziduál	10328,129	174	59,357		
		Össz.	22335,435	176			

Forrás: Saját szerkesztés

A modellépítés utolsó, összefoglaló, 7-es számú táblázata az egyes kiegészi szintekre gyakorolt hatás mértékét és a modellben megmaradt független változók szerepét szemlélteti. Az egyes modellek magyarázó értéke jelentős. A lelki szint esetében három fő tényező maradt a modellben, melyek 53%-os magyarázó érték (Korrigált $R^2=0,536$) mellett is szignifikáns hatást eredményeznek. A kiegész lelki szintjére az intraperszonális ($Béta=-,381$) és interperszonális ($Béta=-,238$) készségek, valamint a stresszkezelés ($Béta=-,231$) gyakorolnak hatást. Az érzelmi (Korrigált $R^2=0,457$) és testi szintre (Korrigált $R^2=0,341$) a stresszkezelés ($Béta=-,335/-,439$), az általános hangulat ($Béta=-,231/-,370$) és az intraperszonális készségek ($Béta=-,200/0,201$) gyakorolnak hatást. A szociális szintre (Korrigált $R^2=0,3$), valamint a stresszre és kiegészre való fogékonyságra (Korrigált $R^2=0,532$) a stresszkezelés ($Béta=-,340/-,468$) és az általános hangulat ($Béta=-,269/-,333$) fejt ki hatását.

7. táblázat. A második modell, együttthatók vizsgálata – lineáris regresszió, EQ-független változó, kiegészfüggő változó

Együttthatók							
Modell			Nem standardizált együttthatók		Standardizált együttthatók	t	Szig.
			B	Béta	Béta		
Lelki szint	1	(Konstans)	19,008	1,234		15,401	,000
		EQ_Intrapersonális készségek	-,563	,046	-,676	-12,344	,000
	2	(Konstans)	22,844	1,411		16,191	,000
		EQ_Intrapersonális készségek	-,423	,052	-,508	-8,140	,000
		EQ_Interperszonális készségek	-,238	,049	-,301	-4,818	,000
	3	(Konstans)	23,739	1,408		16,858	,000
		EQ_Intrapersonális készségek	-,317	,061	-,381	-5,184	,000
		EQ_Interperszonális készségek	-,189	,051	-,238	-3,714	,000
		EQ_Stresszkezelés	-,162	,052	-,231	-3,102	,002
Érzelmi szint	1	(Konstans)	25,087	1,694		14,805	,000
		EQ_Stresszkezelés	-,577	,051	-,625	-11,254	,000
	2	(Konstans)	28,993	1,819		15,940	,000
		EQ_Stresszkezelés	-,386	,064	-,418	-6,040	,000
		EQ_Általános hangulat	-,317	,068	-,321	-4,644	,000
	3	(Konstans)	29,551	1,813		16,298	,000
		EQ_Stresszkezelés	-,310	,071	-,335	-4,367	,000
		EQ_Általános hangulat	-,229	,077	-,231	-2,964	,003
		EQ_Intrapersonális készségek	-,220	,092	-,200	-2,375	,019

Együtthatók							
Modell			Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	t	Szig.
			B	Béta	Béta		
Testi szint	1	(Konstans)	22,645	1,890		11,983	,000
		EQ_ Stresszkezelés	-,518	,057	-,538	-9,069	,000
	2	(Konstans)	25,901	2,031		12,753	,000
		EQ_ Stresszkezelés	-,339	,074	-,352	-4,610	,000
		EQ_ Általános hangulat	-,284	,076	-,284	-3,719	,000
	3	(Konstans)	25,301	2,031		12,458	,000
		EQ_ Stresszkezelés	-,423	,082	-,439	-5,134	,000
		EQ_ Általános hangulat	-,371	,085	-,370	-4,338	,000
		EQ_ Intrapersonális készségek	,229	,105	,201	2,184	,030
Szociális szint	1	(Konstans)	17,231	1,691		10,191	,000
		EQ_ Stresszkezelés	-,421	,051	-,515	-8,223	,000
	2	(Konstans)	20,064	1,853		10,829	,000
		EQ_ Stresszkezelés	-,278	,066	-,340	-4,217	,000
		EQ_ Általános hangulat	-,235	,071	-,269	-3,336	,001
Fogékonyág	1	(Konstans)	82,413	5,075		16,241	,000
		EQ_ Stresszkezelés	-1,938	,154	-,690	-12,600	,000
		(Konstans)	94,082	5,356		17,566	,000
	2	EQ_ Stresszkezelés	-1,315	,194	-,468	-6,773	,000
		EQ_ Általános hangulat	-1,002	,208	-,333	-4,826	,000

Forrás: Saját szerkesztés

Moderátorok és mediátorok azonosítása

A moderátorok és mediátorok elemzéshez Preacher és Hayes (2008) többszörös mediátor-modelljét, a későbbiekben pedig a Hayes (2013) által ismertetett feltételesfolyamat-modellezés (*conditional process modelling*) módszerét és az általa készített számítási eszközt (PROCESS v3.5 makró) használtam.

A *többszörös mediátor-elemzés* célja, hogy a korábbi elemzésekből nyert adatok közötti logikai összefüggéseket feltárjam, azaz az érzelmi intelligencia tényezőinek logikai struktúráját meghatározzam a kiegészre gyakorolt hatásban. A korreláció-vizsgálat és a modellek eredményei alapján a *mediáló hatás* feltételeinek (Baron–Kenny 1996) eleget tevő tényezőket elemeztem. Az alábbiakban a legnagyobb magyarázó értéket mutató modellekre fókuszálva, kizárólag a szignifikáns, értelmezhető adatokat és modelleket ismertetem.

A *lelki szintre* vonatkozó szignifikáns eredmények szerint (a modell magyarázó értéke: 35%, $F(1,193)=107,54$ $p=0,0$) mind a teljes, a közvetlen és a közvetett hatás is szignifikánsnak bizonyult (rendre: $c=-0,453$ $p=0,00$; $c'=-0,118$ $p=0,033$; $ab_{össz}=-0,335$ 95% BCa bootstrap CI: -0,469 – -0,213). Ennek megfelelően a stresszkezelés köz-

vetlen hatása mellett közvetett hatását is kifejti a kiégés lelki szintjére az intraperszonális ($ab_{intra} = -0,211$ 95% BCa bootstrap CI: -0,318 – -0,115) és interperszonális ($ab_{inter} = -0,124$ 95% BCa bootstrap CI: -0,205 – -0,054) készségeken keresztül.

A kiégés *érzelmi szintjére* gyakorolt hatás vizsgálatánál három szignifikáns mediáló modellt is sikerült azonosítani:

1) A stresszkezelés hatása a kiégés érzelmi szintjére szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 41%, $F(1,216)=154,50$ $p=0,0$) mind a teljes, a közvetlen és a közvetett hatás vonatkozásában (rendre: $c=-0,6006$ $p=0,00$; $c'=-0,3315$ $p=0,0$; $ab_{össz} = -0,269$ 95% BCa bootstrap CI: -0,286 – -0,156). Ennek megfelelően a stresszkezelés közvetlen hatása mellett közvetett hatását is kifejti a kiégés érzelmi szintjére az általános hangulaton ($ab_{hang} = -0,098$ 95% BCa bootstrap CI: -0,185 – -0,015) és az intraperszonális ($abintra = -0,171$ 95% BCa bootstrap CI: -0,282 – -0,063) készségeken keresztül.

2) Az általános hangulat hatása a kiégés érzelmi szintjére szintén szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 33%, $F(1,216)=109,81$ $p=0,0$) mind a teljes, a közvetlen és a közvetett hatás vonatkozásában (rendre: $c=-0,5722$ $p=0,00$; $c'=-0,1597$ $p=0,029$; $ab_{össz} = -0,4125$ 95% BCa bootstrap CI: -0,550 – -0,284). Az eredmények alapján az általános hangulat közvetlen hatása mellett közvetett hatását is kifejti a kiégés érzelmi szintjére a stresszkezelésen ($ab_{str} = -0,228$ 95% BCa bootstrap CI: -0,328 – -0,134) és az intraperszonális ($ab_{intra} = -0,184$ 95% BCa bootstrap CI: -0,300 – -0,070) készségeken keresztül.

3) Az intraperszonális készségek hatása a kiégés érzelmi szintjére szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 39%, $F(1,216)=142,07$ $p=0,0$) mind a teljes, a közvetlen és a közvetett hatás vonatkozásában (rendre: $c=-0,698$ $p=0,00$; $c'=-0,2851$ $p=0,016$; $ab_{össz} = -0,4129$ 95% BCa bootstrap CI: -0,5522 – -0,2758). Az intraperszonális készségek közvetlen hatása mellett közvetett hatását is kifejti a kiégés érzelmi szintjére a stresszkezelésen ($ab_{str} = -0,282$ 95% BCa bootstrap CI: -0,399 – -0,169) és az általános hangulaton ($ab_{hang} = -0,130$ 95% BCa bootstrap CI: -0,241 – -0,215) keresztül.

A kiégés *testi szintjére* gyakorolt hatás vizsgálata során két tényező maradt a modellben: stresszkezelés és általános hangulat:

1) A stresszkezelés hatása a kiégés testi szintjére szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 20%, $F(1,240)=63,08$ $p=0,0$) mind a teljes, mind a közvetlen hatás vonatkozásában (rendre: $c=-0,4374$ $p=0,00$; $c'=-0,3252$ $p=0,0$). Az általános hangulaton keresztül megvalósuló teljes indirekt hatás is szignifikánsnak bizonyult ($ab = -0,1122$ 95% BCa bootstrap CI: -0,2109 – -0,0306).

2) Az általános hangulat hatása a kiégés testi szintjére szintén szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 16%, $F(1,240)=46,02$ $p=0,0$) mind a teljes, a közvetlen és a közvetett hatás vonatkozásában (rendre: $c=-0,3881$ $p=0,00$; $c'=-0,1716$ $p=0,020$). A stresszkezelésen keresztül érvényesülő hatás is szignifikáns: $ab = -0,2165$ 95% BCa bootstrap CI: -0,314 – -0,113.

A *szociális szintre* gyakorolt hatás vizsgálatánál – hasonlóan a testi szinthez – két tényező modellálására került sor:

1) A stresszkezelés hatása a kiégés szociális szintjére szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 27%, $F(1,219)=82,85$ $p=0,0$) mind a teljes, mind a közvetlen hatás vonatkozásában (rendre: $c=-0,4279$ $p=0,00$; $c'=-0,3214$ $p=0,0$). Az általános hangulaton

keresztül megvalósuló teljes indirekt hatás is szignifikánsnak bizonyult ($ab=-0,1066$ 95% BCa bootstrap CI: $-0,1957 - -0,027$).

2) Az általános hangulat hatása a kiégés szociális szintjére szintén szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 20%, $F(1,219)=57,82$ $p=0,0$) mind a teljes, a közvetlen és a közvetett hatás vonatkozásában (rendre: $c=-0,3842$ $p=0,00$; $c'=-0,1672$ $p=0,008$). A stresszkezelésen keresztül érvényesülő hatás is szignifikáns: $ab=-0,2170$ 95% BCa bootstrap CI: $-0,319 - -0,125$.

A stresszre és kiégésre való fogékonyság vizsgálatánál is az általános hangulat és a stresszkezelés került bele a modellbe:

1) A stresszkezelés hatása a kiégésre való fogékonyságra szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 47% $F(1,205)=152,99$ $p=0,0$) mind a teljes, mind a közvetlen hatás vonatkozásában (rendre: $c=-1,887$ $p=0,00$; $c'=-1,401$ $p=0,0$). Az általános hangulaton keresztül megvalósuló teljes indirekt hatás is szignifikánsnak bizonyult ($ab=-0,485$ 95% BCa bootstrap CI: $-0,7783 - -0,2063$).

2) Az általános hangulat hatása a kiégésre való fogékonyságra szignifikáns (a modell magyarázó értéke: 33%, $F(1,205)=101,72$ $p=0,0$) mind a teljes, mind a közvetlen hatás vonatkozásában (rendre: $c=-1,708$ $p=0,00$; $c'=-0,750$ $p=0,0003$). A stresszkezelésen keresztül megvalósuló teljes indirekt hatás is szignifikánsnak bizonyult ($ab=-0,9582$ 95% BCa bootstrap CI: $-1,3084 - -0,6379$).

A többszörös mediátorhatás elemzésével szignifikáns eredményeket kaptam az érzelmi intelligencia kiégésre gyakorolt hatásának logikai összefüggéseiről. Láthattuk, hogy az érzelmi intelligencia kiégésre gyakorolt hatása – mélyítve a regresszió-elemzést – milyen közvetlen és közvetett, indirekt formában valósul meg. Ezen elemzés eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy közelebb kerüljünk az érzelmi intelligencia és a kiégés közötti kapcsolat pontosabb leírásához.

A moderátorok vizsgálatánál az életkor és a nem moderáló hatását vizsgáltam az érzelmiintelligencia-kiégés tünetegyüttes egyes szintjeire gyakorolt hatásában. Az elemzést a korrelációs eredmények, valamint a regresszió számításból nyert adatok alapján az érzelmi intelligencia mind az öt fő tényezőjére elvégeztem. Alább a korábbi gyakorlatnak megfelelően csak a szignifikáns eredményeket ismertetem. A 8. táblázat szemlélteti a nem moderáló hatásának elemzéséből származtatott adatokat. A szignifikáns moderáló hatásból (interakcióból) láthatjuk, hogy a válaszadók nemi hovatartozása több vonatkozásban is befolyással van az érzelmi intelligencia kiégésre gyakorolt hatására: a lelki szint esetében mind az öt érzelmiintelligencia-tényező, a testi szintnél az intraperszonális készségek, a szociális szint esetében az intraperszonális készségek, míg a stresszre és kiégésre való fogékonyságnál az intraperszonális készségek és a stresszkezelés hatását moderálja, befolyásolja a válaszadó neme.

8. táblázat. A nem moderáló hatásának vizsgálata az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatában

A nem moderáló hatása az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatának vizsgálatában								
Lelki szint	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,5175	0,2678	7,7614	26,2105	3	215	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	32,0995	3,9888	8,0474	0	24,2356	39,9633	
	Intraperszonális	-1,006	0,1482	-6,7895	0	-1,2981	-0,7139	
	Nem	-7,7277	2,5046	-3,0854	0,0023	-12,6655	-2,7899	
	Int_1	0,2623	0,0931	2,8172	0,0053	0,0787	0,4459	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0203	7,9364	1	207	0,0053		
	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,6354	0,4037	5,2989	48,5176	3	215	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	35,0231	4,426	7,913	0	26,2992	43,7471	
	Interperszonális	-0,995	0,141	-7,0555	0	-1,2729	-0,717	
	Nem	-10,2053	2,9309	-3,4819	0,0006	-15,9824	-4,4282	
	Int_1	0,3322	0,0912	3,6423	0,0003	0,1524	0,512	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		,0368	13,2664	1,0000	215,0000	,0003		

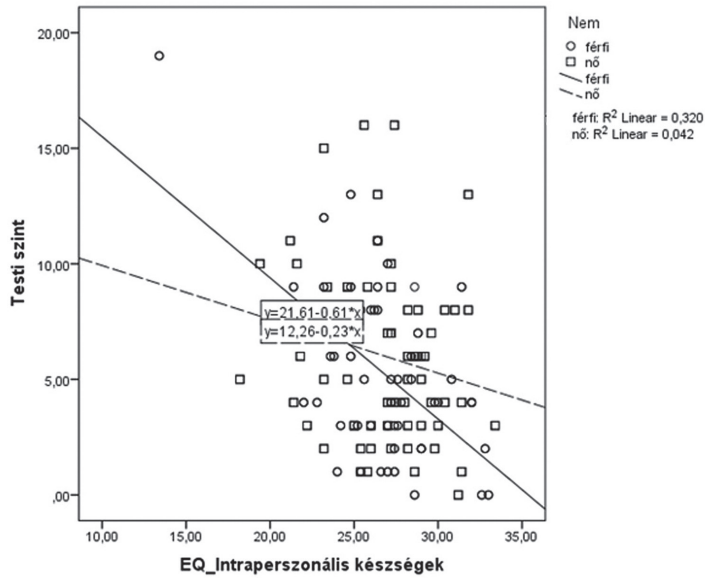
A nem moderáló hatása az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatának vizsgálatában								
Lelki szint	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,6396	0,409	5,971	50,5293	3	219	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	31,9921	4,1798	7,654	0	23,7543	40,2299	
	Általános hangulat	-0,8545	0,1314	-6,5035	0	-1,1134	-0,5955	
	Nem	-8,2808	2,7454	-3,0163	0,0029	-13,6915	-2,8701	
	Int_1	0,2477	0,0854	2,9005	0,0041	0,0794	0,416	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0227	8,4131	1	219	0,0041		
Testi szint	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,4166	0,1736	11,431	16,8035	3	240	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	30,9684	5,6282	5,5023	0	19,8813	42,0555	
	Intraperszonális	-0,9892	0,2102	-4,7056	0	-1,4033	-0,5751	
	Nem	-9,3557	3,5045	-2,6696	0,0081	-16,2592	-2,4521	
	Int_1	0,3781	0,1308	2,89	0,0042	0,1204	0,6359	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0288	8,3522	1	240	0,0042		
Szociális szint	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,5175	0,2678	7,7614	26,2105	3	215	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	28,0211	4,78	5,8622	0	18,5994	37,4427	
	Intraperszonális	-0,8931	0,1775	-5,0331	0	-1,2429	-0,5434	
	Nem	-7,7765	2,9916	-2,5995	0,01	-13,6731	-1,88	
	Int_1	0,2786	0,1112	2,5053	0,013	0,0594	0,4978	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0214	6,2766	1	215	0,013		

A nem moderáló hatása az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatának vizsgálatában								
Fogékony	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,6626	0,439	78,6425	52,4367	3	201	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	125,7013	15,3761	8,1751	0	95,3822	156,0204	
	Intrapersonális	-3,9867	0,5727	-6,9607	0	-5,116	-2,8573	
	Nem	-31,6004	9,6462	-3,2759	0,0012	-50,6212	-12,5797	
	Int_1	1,1999	0,359	3,3422	0,001	0,492	1,9078	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0312	11,1705	1	201	0,001		
	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,6688	0,4473	78,2568	55,8316	3	207	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	117,2203	15,0551	7,7861	0	87,5393	146,9012	
	Stresszkezelés	-3,0358	0,4596	-6,6053	0	-3,9418	-2,1297	
	Nem	-24,6229	9,9049	-2,4859	0,0137	-44,1503	-5,0956	
	Int_1	0,79	0,301	2,6242	0,0093	0,1965	1,3835	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0184	6,8863	1	207	0,0093		

Forrás: Saját szerkesztés

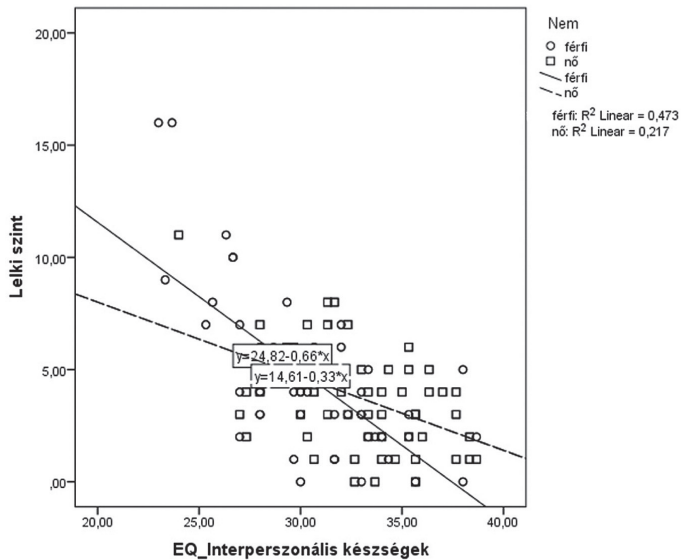
Az adatok alapján elmondható, hogy a táblázatban szereplő magas érzelmi intelligencia-értékek esetén a két csoport tagjai (férfiak, nők) nem különülnek el egymástól, a kiégés mértéke mindkét esetben alacsony. Megjegyzendő, hogy a szignifikáns eredményt mutató EQ-tényezőknél a férfiak kisebb EQ-értékénél már alacsonyabb kiégési szintet észlelnek. Ugyanakkor az érzelmi intelligencia alacsony értékei a férfiakat fogékonyabbá teszik a kiégésre, mint a nőket. Az 1. és a 2. ábra a vizsgált tényezők közül két példát szemléltet. A többi tényező ábrázolásai is hasonló képet mutatnak, azonos értelmezést engednek meg – a többi ábra bemutatásától a rendelkezésre álló területi korlátok miatt eltekintek.

1. ábra. Az intraperszonális készségek hatása a kiégés testi szintjére és a nem mint moderátor ábrázolása



Forrás: Saját szerkesztés

2. ábra. Az interperszonális készségek hatása a kiégés lelki szintjére és a nem mint moderátor ábrázolása



Forrás: Saját szerkesztés

A 9. táblázat szemlélteti a kor moderáló hatását. Láthatjuk, hogy a válaszadók kora két modell esetében befolyással van az érzelmi intelligencia kiégésre tett hatására: a lelki szint esetében az alkalmazkodóképesség és az általános hangulat hatását moderálja, befolyásolja a válaszadók kora.

9. táblázat. A kor moderáló hatásának vizsgálata az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatában

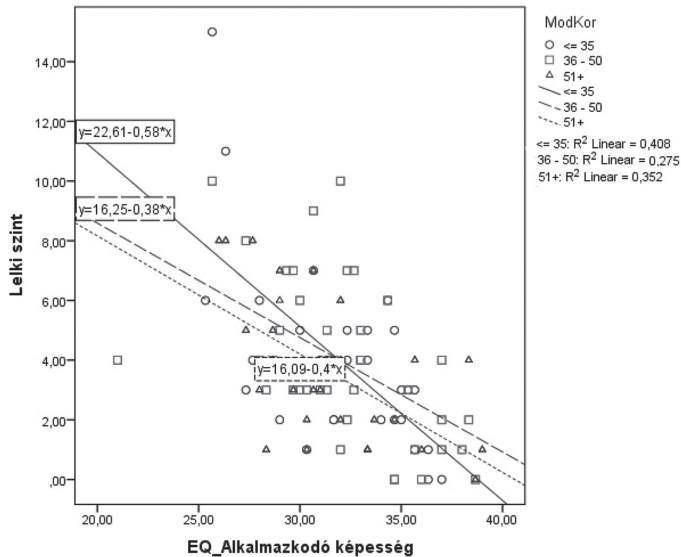
A kor moderáló hatása az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatának vizsgálatában								
Lelki szint	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,592	0,3505	4,8212	35,0764	3	195	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	30,1563	5,5325	5,4508	0	19,2451	41,0675	
	Alkalmazkodóképesség	-0,7921	0,1724	-4,5945	0	-1,1322	-0,4521	
	Életkor	-0,2793	0,1227	-2,2763	0,0239	-0,5213	-0,0373	
	Int_1	0,008	0,0038	2,0852	0,0384	0,0004	0,0156	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0145	4,3482	1	195	0,0384		
	Modell-összesítő	R	R ²	MSE	F	df1	df2	P
		0,6497	0,4221	5,0079	48,9458	3	201	0
	Modell							
		coeff (Béta)	se	t	p	LLCI	ULCI	
	Konstans	34,4437	4,6782	7,3626	0	25,2191	43,6683	
	Általános hangulat	-0,8959	0,1443	-6,2093	0	-1,1804	-0,6114	
	Életkor	-0,3651	0,1095	-3,3331	0,001	-0,5811	-0,1491	
	Int_1	0,0102	0,0034	2,9804	0,0032	0,0034	0,0169	
	Interakció	R ² változása	F	df1	df2	P		
		0,0255	8,8828	1	201	0,0032		

Forrás: Saját szerkesztés

A kor moderáló hatásának értelmezéséhez a válaszadókat kor szerint három közel egyenlő méretű csoportba osztottam, majd az így kapott eredményt a nem vizsgál-

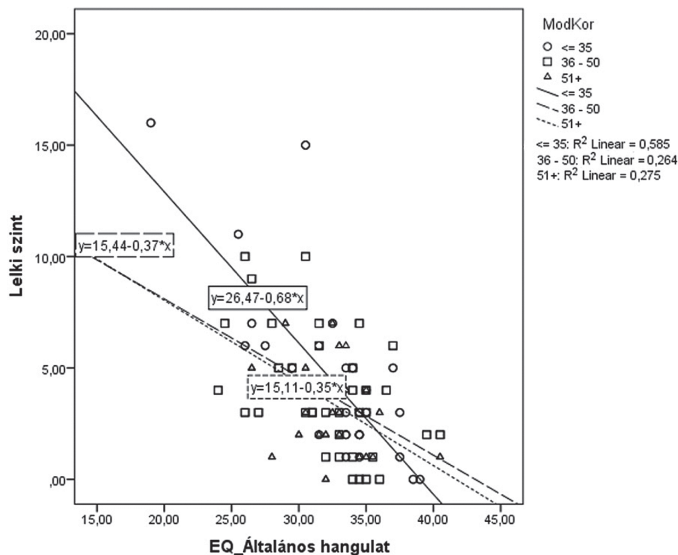
latához hasonlóan pontdiagrammon jelenítettem meg. A 3. és 4. ábra szemlélteti a kor moderáló hatását.

3. ábra. Az alkalmazkodóképesség hatása a kiégés lelki szintjére és a kor mint moderátor ábrázolása



Forrás: Saját szerkesztés

4. ábra. Az általános hangulat hatása a kiégés lelki szintjére és a kor mint moderátor ábrázolása



Forrás: Saját szerkesztés

Látható, hogy az érzelmi intelligencia magas értékei esetén a három csoport nem különül el egymástól, mindháromban alacsony a kiégés mértéke. Az érzelmi intelligencia tényezőinek alacsony értéke esetén az idősebb (35+) válaszadók kevésbé fogékonyak a kiégésre, mint a fiatalabb válaszadók.

KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban az érzelmi intelligencia mint a kiégéssel szembeni védőfaktor fejlesztésének jelentősége mellett foglaltam állást. A regressziós elemzés eredményei azt mutatták, hogy az érzelmi intelligencia befolyásolhatja a munkahelyikiégés-teszten elért pontszámot, azaz az érzelmi intelligencia mértéke előrevetíti a kiégésre való fogékony-ság mértékét. Megállapítottam, hogy minél magasabb az érzelmi intelligencia mértéke, annál alacsonyabb a kiégésre való fogékony-ság. Az érzelmi intelligencia legmarkánsabb hatást megjelenítő tényezői az általános hangulat és a stresszkezelés fő tényezők voltak. Amellett, hogy hazai mintán mutattam ki a két konstruktum közötti kapcsolatot, sikerült a nem és életkor moderáló szerepét, valamint az érzelmi intelligencia hatásmecha-nizmusának logikai hátterét is feltárni. Olyan korábbi munkáról, amely hazai mintán vizsgálta volna a két tényező kapcsolatát, nincs tudomásom. Megemlítendő, hogy a kiégésre gyakorolt hatás logikai struktúrájának és moderátorainak elemzése plusz ada-lékként szolgál a két vizsgált tényező közötti kapcsolat megértésében.

A korábbi vizsgálatok eredményeimmel összhangban állnak (Lazányi 2009; Vlachou et al. 2016; Hanafi 2016; Mérida-López–Extremera 2017) és alátámaszt-ják, hogy a munkavállalók érzelmi intelligenciájának mértéke negatívan befolyásolja a kiégésszindrómára való fogékony-ságot. Zeidner és munkatársai (2012) igazolták az ér-zelmi intelligencia jótékony hatását a munkahelyi stresszre, a negatív hangulat szintjére és a pozitív érzelmi állapotok megtapasztalására. Látható, hogy az érzelmi intelligencia mértéke, fejlesztése jótékonyan befolyásolja az egyén munkahelyi eredményességét.

Számos kutatás alátámasztja, hogy a vezető hiedelmeinek, magatartásának (Schein 2004; Trice–Beyer 1991) meghatározó szerepe van a szervezeti kultúra alaku-lásában. Schein (2004) a vezetés legfontosabb funkciójának és feladatának a szervezeti kultúra kialakítását és fenntartását tartja. Ezek három pilléren nyugszanak, és a szerve-zet alapítójának hiedelmei, értékei és előfeltevései mellett a csoport (szervezeti tagok) által magtapasztalt események, valamint az új szervezeti tagok és vezetők által hozott hiedelmek, értékek és előfeltevések alkotják. Egészséges kultúrát egészséges ember tud teremteni, és egészséges ember képes adekvátan reagálni a környezet ingereire. A kör-nyezetre adott reakció milyenségét a környezeti események értelmezése határozza meg, valamint az egyén szubjektív megélése, mely utóbbinak milyensége az egyén lelki álla-potától függ – a szervezeti kultúra interpretatív megközelítését Primecz (2018) részle-tezi munkájában. Éppen ezért ahhoz, hogy a szervezeti kultúra kialakulásának és fenn-tartásának folyamata optimálisan alakuljon, fontos, hogy a vezetők, a szervezet tagjai kevésbé legyenek fogékonyak a kiégésre, valamint ne szenvedjenek a kiégés tüneteitől.

A szervezeti kultúra és a kiégés kapcsolatának vizsgálata során Jackson és mun-katársai (1986) szoros, pozitív összefüggést találtak az érzelmi kimerültség és a szerep-

konfliktus, az egyéni hatékonyság (személyes teljesítmény) és az alkalmazottak teljes számának nyújtott támogatás, valamint a negatív hozzáállás (deperszonalizáció) és az egyéni támogatás hiánya között. Haghani, Bahrami és Sarkhosh (2012) megállapította, hogy a részvételen alapuló, a vállalkozói és a misszió típusú szervezeti kultúrák szignifikáns, negatív kapcsolatot mutatnak a munkahelyi kiégéssel. Farzianpour és munkatársai (2016) szignifikáns kapcsolatot azonosítottak Hofstede egyes kultúradimenziói – maszkulin/feminin, individualizmus/kollektívizmus, bizonytalanság-kerülés, hatalmi távolság – és a kiégés tünetegyüttes között. Következtetésükben emellett érvelnek, hogy egy egészségesebb környezet megteremtése érdekében fontos a vezetők kultúraformáló képességének tudatosítása, annak alakítása. Munkájukban Trice és Beyer (1991) ezt részletezi. A szervezeti kultúrára gyakorolt hatás szempontjából megkülönböztetnek kultúrafenntartó vezetői viselkedést és kultúramegújító magatartást. Mindkét viselkedési formánál olyan személyes jellemzőket, képességeket sorolnak fel, amelyek vagy közvetlenül függnak az érzelmi intelligencia mértékétől vagy részét képezik annak. Ilyenek az önbizalom, a meggyőzőkészség, a motivációra való képesség, bizalom adása a csoportnak vagy a katalizáló képesség. Az ismertetett szakirodalmi megállapításokból, valamint jelen kutatás eredményeiből kitűnik, hogy emellett, hogy az érzelmi intelligencia védőfaktorként szolgálhat a kiégéssel szemben, annak fejlesztése közvetett módon befolyásolja a szervezeti kultúra alakulását, a szervezeti tagok eredményességét. A vezető és a szervezet tagjainak érzelmi intelligenciája a kiégésre való fogékonyság befolyásolásával hatást gyakorol az egészségesen működő szervezeti kultúra kialakítására és fenntartására.

Összegezve, a jelen tanulmány eredményei alátámasztják azt az eredeti feltételezést, miszerint az érzelmi intelligencia negatív kapcsolatban van a kiégés tünetegyüttesével. Láthattuk, hogy az érzelmi intelligencia és a kiégés különböző szintjei között közepes és erős korrelációt mutathatunk ki, az érzelmi intelligencia közvetlen, negatív hatást gyakorol a kiégés tünetegyüttes egyes szintjeivel szembeni fogékonyságra. Sikertelen azonosítani a mediáló és moderáló tényezőket, melyek közelebb visznek a kapcsolat természetének megértéséhez. Szakirodalmi eredményekkel támasztottam alá felvetésemet, miszerint az érzelmi intelligencia fejlesztése a kiégésre való fogékonyság csökkentésével (is) hatást gyakorol a szervezeti kultúra alakulására. A vizsgálati eredmények tükrében megjegyezhetjük, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése egyre inkább hasznos módszernek tekinthető a stresszellenálló képesség kialakítására.

IRODALOMJEGYZÉK

- Austin, D.–Durr, R. (2016): Emotion regulation for lawyers: A mind is a challenging thing to tame. *Wyoming Law Review*. 16. (2.) Pp. 387–411.
- Bakacsi Gy. (1998): Szervezeti kultúra és leadership nemzetközi összehasonlításban. In: *50 éves a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem*. Jubileumi tudományos ülésszak, 1–3. III. kötet. Pp. 2162–2172.
- Balázs L. (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában*. (PhD-értékezés) Pécs: PTE, BTK.

- Balázs L. (2012): Az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázatok kapcsolódási lehetőségei. In: Balázs G.–Kovács L.–Szőke V. (Szerk.): *Hálózatokutatás: Interdiszciplináris megközelítések*. Budapest: Inter Nonprofit Kft.–Magyar Szemiotikai Társaság–Bolyai Műhely– ELTE Eötvös Kiadó. Pp. 79–88.
- Balázs, L. (2015): *Organizational culture and emotional intelligence in school*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Balázs L.–Szalay Gy. (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly K.–Homonnay Z. (Szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Pp. 48–61.
- Baracsi Á. (2013): Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In: Karlovitz J. T.–Torgyik J. (Szerk.): *Vzdelávanie, Výskum A Metodológia*. Pp. 480–488.
- Baron, M. B.–Kenny, D. A. (1986): The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51. (6.) Pp. 1173–1182. Forrás: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bodó, P. (2012): Szalutogén vállalkozásvezetés: a válságkezelés „pszichikai” lehetőségei. *Magyar Coachszemle*. 1. (2.) Pp. 8–12.
- Brackett, M. A.–Palomera, R.–Mojsa-Kaja, J.–Reyes, M. R.–Salovey, P. (2010): Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school-teachers. *Psychology in the Schools*. 47. (4.) Pp. 406–417. Forrás: <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brackett, M. A.–Rivers, S. E.–Salovey, P. (2011): Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*. 5. (1.) Pp. 88–103. Forrás: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brouwers, A.–Tomic, W.–Boluijt, H. (2011): Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*. 1. Pp. 17–39. Forrás: <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103>
- Cherniss, C. (2010): Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*. 3. (2.) Pp. 110–126. Forrás: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>
- Cherniss, C.–Goleman, G. (2001): *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coetzee, M.–Jansen C. A. (2007): *Emotional Intelligence in the Classroom*. Cape Town: Juta and Company Ltd.
- Conger, J. A. (1990): *The Dark Side of Leadership. Organizational Dynamics*. 19. (2.) Pp. 44–55. Forrás: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90070-6](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90070-6)
- De Caroli, M. E.–Sagone, E. (2012): Professional self representation and risk of burnout in school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 46. Pp. 5509–5515. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.466>
- Demerouti, E.–Bakker, A. B.–De Jonge, J.–Janssen, P. P. M.–Schaufeli, W. B. (2001): Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 27. (4.) Pp. 279–286. Forrás: <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- Douglas, S. (2015): Incorporating Emotional Intelligence in Legal Education: A Theoretical Perspective. *E-Journal of Business Technology and Scholarship of Teaching*. 9. (2.) Pp. 56–71.
- Elder, L. (1996): *Critical thinking and emotional intelligence. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. 16. (2.) Forrás: <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199616211>
- Extremera, N.–Rey, L. (2015): The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*. 6. P. 1632. Forrás: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01632>
- Eysenck, H. J. (2000): *Intelligence: A New Look*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Farzianpour, F.–Abbasi, M.–Foruoshani, A. R.–Pooyan, E. J. (2016): The Relationship between Hofstede Organizational Culture and Employees Job Burnout in Hospitals of Tehran University of Medical Sciences 2014–2015. *Materia socio-medica*. 28. (1.) Pp. 26–31. Forrás: <https://doi.org/10.5455/msm.2016.28.26-31>
- Fernet, C.–Guay, F.–Senécal, C.–Austin, S. (2012): Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*. 28. Pp. 514–525. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Freudenberger, H. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*. 30. (1.) Pp. 159–165. Forrás: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Glass, D. C.–McKnight, J. D. (1996): Percieved control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*. 11. Pp. 23–48. Forrás: <https://doi.org/10.1080/08870449608401975>
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Dell.
- Haghani, M.–Bahrami, P.–Sarkhosh, S. (2012): The Relationship among Organizational Culture and Occupational Burnout in Personnel of TVTO Organization, Arak City. *Journal of Educational and Management Studies*. 2. (4.) Pp. 89–96.
- Hakanen, J. J.–Bakker, A. B.–Schaufeli, W. B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 43. Pp. 495–513. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hanafi, A. (2016): The effect of emotional intelligence on burnout and the impact on the nurses' service quality. *Journal of Economics, Business, and Accountancy Ventura*. 19. (1.) Pp. 69–78. Forrás: <https://doi.org/10.14414/jebav.v19i1.530>
- Hayes, A. F. (2013): *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hennig, C.–Keller, G. (1995): *Anti-Stress Programm für Lehrer*. Donauwörth: Auer.
- Herriford, O. S. (2002): *High-technology organizational culture and emotional intelligence* (PhD-értekezés). Phoenix: University of Phoenix.
- Jackson, S. E.–Schwab, R. L.–Schuler, R. S. (1986): Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*. 71. Pp. 630–640. Forrás: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630>
- Jagodics, B.–Szabó, É. (2014): Job demands versus resources: workplace factors related to teacher's burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*. 9. (4.) Pp. 377–390.
- Joseph, D. L.–Newman, D. A. (2010): Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*. 95. (1.) Pp. 54–78. Forrás: <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Ju, C.–Lan, J.–Li, Y.–Feng, W.–You, X. (2015): The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*. 51. Pp. 58–67. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Kahn, J. H.–Schneider, K. T.–Jenkins-Henkelman, T. M.–Moyle, L. L. (2006): Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*. 27. (6.) Pp. 793–807. Forrás: <https://doi.org/10.1002/job.397>
- Karácsonyi A. (2006): *A leadership, a szervezeti kultúra és kapcsolatuk jellegzetességei a magyar szervezetek esetében*. (PhD-értekezés). Budapest: BCE.
- Keefer, K. V.–Parker, J. D. A.–Saklofske, D. H. (2009): Emotional intelligence and clinical disorders. In: Parker, J. D. A.–Saklofske, D. H.–Stough, C. (Eds.): *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. Pp. 219–237. New York: Springer.

- Kiss E. (2012): A személyiség pozitív erőforrásai. In: Kiss E.–Polyák L. (Szerk.): Egészség rehabilitációs füzetek II: A személyes és társas tényezők szerepe a rehabilitációs munkában. Budapest: Oriold és társa Kiadó.
- Koman, S.–Wolff, S. (2008): Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multilevel examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*. 27. (1.) Pp. 55–75. Forrás: <https://doi.org/10.1108/02621710810840767>
- Kun B. (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszicho-aktívszer-használatban* (PhD-értekezés). Budapest: ELTE.
- Lazányi K. (2009): *Az érzelmi munkát befolyásoló tényezők. Érzelmi munka az onkológiában* (PhD-értekezés). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- Lee, R.T.–Ashforth, B. E. (1996): A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *J. Appl. Psychol.* 81. (2.) Pp. 123–133.
- Locke, E. A. (2005): Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*. 26. (4.) Pp. 425–431. Forrás: <https://doi.org/10.1002/job.318>
- Majoros K. (2008): *Koedukált sportolás: Partnerkapcsolat a versenytáncban* (PhD-értekezés). Budapest: Semmelweis Egyetem.
- Maslach, C.–Jackson, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *J. Organ. Behav.* 2. (2.) Pp. 99–113. Forrás: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C.–Schaufeli, W. B.–Leiter, M. P. (2001): Job burnout. *Annu. Rev. Psychology*. 52. (1.) Pp. 397–422. Forrás: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mérida-López, S.–Extremuera N. (2017): Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*. 85. Pp. 121–130. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mersino, A. (2007): *Emotional Intelligence for Project Managers: The People Skills You Need to Achieve Outstanding Results*. US: AMACOM Books.
- Miao, C.–Humphrey, R. H.–Qian, S. (2016): A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 90. (2.) Pp. 1–26. Forrás: <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Mortiboys, A. (2005): *Teaching with Emotional Intelligence*. London, United Kingdom: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Murphy, K. R. (2006): Four conclusions about emotional intelligence. In: Murphy, K. R. (Eds.): *A Critique of Emotional Intelligence: What Are the Problems and How Can They Be Fixed?* Pp. 345–354. New York, NY: Routledge.
- Newman, D. A.–Joseph, D. L.–MacCann, C. (2010): Emotional intelligence and job performance: the importance of emotion regulation and emotional labor context. *Industrial & Organizational Psychology*. 3. (2.) Pp. 159–164. Forrás: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01218.x>
- O'Boyle, E. H.–Humphrey, R. H.–Pollack, J. M.–Hawver, T. H.–Story, P. A. (2011): The relation between emotional intelligence and job performance: A metaanalysis. *Journal of Organizational Behavior*. 32. (5.) Pp. 788–818. Forrás: <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Pauwlik Zs.–Margitics F. (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új pedagógiai szemle*. 2008. június–július.
- Preacher, K. J.–Hayes, A. F. (2008): Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*. 40. Pp. 879–891. Forrás: <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Primecz H. (2018): Kritikai interkulturális menedzsment. *Replika*. 106–107. Pp. 41–55. Forrás: <https://doi.org/10.32564/106-107.3>

- Primecz, H.–Toarniczky, A.–Kiss, Cs.–Csillag, S.–Szilas, R. F.–Milassin, A.–Bácsi, K. (2016): Information and Communications Technology's Impact on Work–life Interference: Cases of 'Employee-friendly Organizations'. *Intersections: east european journal of society and politics*. 2. (3.) Pp. 61–83. Forrás: <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v2i3.158>
- Roberts, R. D.–MacCann, C.–Matthews G.–Zeidner, M. (2010): Emotional Intelligence: Toward a Consensus of Models and Measures. *Social and Personality Psychology Compass*. 4. (10.) Pp. 821–840. Forrás: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>
- Rosete, D.–Ciarrochi, J. (2005): Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*. 26. (5/6) Pp. 388–399. Forrás: <https://doi.org/10.1108/01437730510607871>
- Salovey, P.–Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9. Pp. 185–211. Forrás: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sánchez-Álvarez, N.–Extremera, N.–Fernández-Berrocal, P. (2015): The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A met a-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*. 11. (3.) Pp. 1–10. Forrás: <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Schein, E. H. (2004): *Organizational Culture and Leadership*. 3rd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2009): *The Corporate Culture Survival Guide* (J-B Warren Bennis Series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shanafelt, T. D.–Noseworthy, J. H. (2018): Executive Leadership and Physician Well-being: Nine Organizational Strategies to Promote Engagement and Reduce Burnout. *Mayo Clin Proc*. 92. (1.) Pp. 129–146. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2016.10.004>
- Sijbom, R.–Lang, J.–Anseel, F. (2018): Leaders' achievement goals predict employee burnout above and beyond employees' own achievement goals. *Journal of Personality*. 87. (3.) Pp. 702–714. Forrás: <https://doi.org/10.1111/jopy.12427>
- Sirén, C.–Patel, P. C.–Örtqvist, D.–Wincent, J. (2018): CEO burnout, managerial discretion, and firm performance: The role of CEO locus of control, structural power, and organizational factors. *Long Range Planning*. 51. (6.) Pp. 953–971. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2018.05.002>
- Trice, H. M.–Beyer, J. M. (1991): Cultural Leadership in Organizations. *Organization Science*. 2. (2.) 149–169. Forrás: <https://doi.org/10.1287/orsc.2.2.149>
- Van Rooy, D. L.–Viswesvaran, C.–Pluta, P. (2005): An Evaluation of Construct Validity: What Is This Thing Called Emotional Intelligence? *Human Performance*. 18. (4.) Pp. 445–462. Forrás: https://doi.org/10.1207/s15327043hup1804_9
- Vesely, A. K.–Saklofske, D. H. Leschied, A. D. (2013): Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*. 28. (1.) Pp. 71–89. Forrás: <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vlachou, E. M.–Damigos, D.–Lyrakos, G.–Chanopoulos, K.–Kosmidis, G.–Karavis, M. (2016): The Relationship between Burnout Syndrome and Emotional Intelligence in Healthcare Professionals. *Health Science Journal*. 10. (5.)
- Zeidner, M.–Matthews, G.–Roberts, R. D. (2009): What We Know About Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, *Relationships, and Our Mental Health*. Cambridge: The MIT Press.
- Zeidner, M.–Matthews, G.–Roberts, R. D. (2012): The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 4. (1.) Pp. 1–30. Forrás: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

II.

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS A SZERVEZETI KULTÚRA VIZSGÁLATA AZ ISKOLÁBAN

*AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA VIZSGÁLATA A SZERVEZETI KULTÚRA TÜKRÉBEN*¹

BEVEZETÉS

A hazai szervezetpszichológia-kutatók érdeklődése az iskolai szervezetek vizsgálata iránt a '90-es évek második felétől kezdett el növekedni. A '90-es években a közoktatás nagy változásokon ment keresztül, és a változó kornak megfelelően napjainkban is hasonló változásokat él meg. A '90-es évek előtt a központi irányítás számára nem volt fontos az egyes intézmények sajátosságainak – erősségeinek, gyengeségeinek – vizsgálata. A rendszerváltozással, az iskolák irányításának átstrukturálásával azonban ez a szemléletmód megváltozott. A változást a szabad iskolaválasztás által is erősített, az egyes intézmények között kialakuló verseny is segítette, melyet a diákság létszámának radikális csökkenése nagymértékben befolyásolt. Felismerték, hogy az egyes döntések meghozatalánál – hasonlóan a gazdasági szférához – a közoktatás intézményeinél is fontos a szervezeti sajátosságok vizsgálata, illetve figyelembevétele. Az elmúlt időszakban, a '90-es évekhez hasonlóan, újfent nagy átalakítások zajlottak a közoktatásban, ami összevonásokkal, átszervezésekkel, iskolarészek más intézményhez való átcsatolásával járt. Az iskolai szervezeteknek újabb kihívással kell megküzdeniük. Az elmúlt időszak és napjaink közoktatáspolitikai változásai, az intézmények átszervezésének problematikája, a változást megélt intézmények gördülékeny működtetésének biztosítása egyre növeli az igényt ezen szervezetek, szervezettípusok szervezetpszichológiai jelenséglátásának feltárására.

Annak ellenére, hogy az igény már jóval korábban jelentkezett, és napjainkra csak fokozódott, ilyen irányú vizsgálatok csekély számban láttak napvilágot. Éppen ezért a terület alaposabb vizsgálata a nyilvánvaló társadalmi vonzata mellett tudományelméleti relevanciával is bír. Gondoljunk csak arra, hogy az oktatási rendszer legalsó szintjén lévő iskolák minden formalizált meghatározottságuk ellenére jelentősen különböznek egymástól – minden intézménynek megvan a maga arculata, kultúrája. Ezen eltérések feltárását Halász Gábor 1980-ban írt, az iskola szervezeti klímáját elemző munkája kezdte meg. A '90-es években a szervezet környezetének, légkörének vizsgálata mellett a kutatók újabb pszichológiai fogalmak megragadására vállalkoztak, melyek tovább hangsúlyozták az intézmények egyediségét. Az ezredforduló környékén Mészáros Aranka (2002) szerkesztésében egy összegző munka jelent meg, mely az iskola általános, szociálpszichológiai jelenséglátásába enged betekintést. A szervezetpszichológusok érdeklődni kezdtek az iskola belső világának vizsgálata iránt. Az iskolaiklíma-kutatások mellett az iskolai szervezetek vizsgálatának másik meghatározó dimenziója a szervezeti-

1 Megjelent: Balázs L. (2020): Az érzelmi intelligencia vizsgálata a szervezeti kultúra tükrében. Kutatási beszámoló. *Polgári Szemle*. 16. (1–3.) Pp. 187–204. Forrás: <https://doi.org/10.24307/psz.2020.0712>

kultúra-kutatás lett. Ennek eredményeként az ezredfordulón több, az iskolai szervezet kultúráját elemző, többségében empirikus megalapozottságú tanulmány született (lásd Szabolcsi 1996; Kovács 1996; Baráth 1998; Kovács et al. 2005; Serfőző 2002; 2005).

Míg a kultúra vizsgálata jellemzően az antropológia tárgykörébe tartozik, addig a szervezeti kultúra elemzése elsősorban a szervezetszociológia feladata. A kultúra fogalmának szervezetekre történő alkalmazása több, a nemzeti kultúra kapcsán körvonalázódott vizsgálati szempontot, módszert kínált a szervezetkutatók számára. A kultúrával – részben vagy teljesen – foglalkozó szakirodalomban több olyan kutatóval találkozhatunk, akik az érzelmek és a kultúra kapcsolatát vizsgálták: Darwin (1859/2000), Geertz (1973/1994), Levy (1984), Lutz (1986), Ekman (1989). A vizsgálatokkal párhuzamosan az érzelmek elemzése a társadalom, a kultúra megismerésének, az antropológiának és a pszichológiának a jellegzetes kutatási területévé vált. Napjainkra a szervezetszociológiai vizsgálatok kapcsán is egyre több olyan munkát publikálnak, amelyek az érzelmek szerepét vizsgálják a szervezet működésében, a munkahelyen (Gibson 2006; Payne–Cooper 2004; Lazányi 2011). Az érzelmek vizsgálata mellett egyre markánsabban jelentek meg azok a munkák is, amelyek az érzelmek kezelésére, alkalmazására, az érzelmek információfeldolgozásban játszott szerepére vonatkoztak (Forgács 2001; 2003; Oláh 2005). A 20. század végére új kutatási terület körvonalázódott, mely vizsgálata tárgyakként az érzelmek érzékelésének, feldolgozásának, kezelésének és alkalmazásának folyamatát jelölte meg: ez az érzelmi intelligencia vizsgálatának területe.

Számunkra a két konstruktum szakirodalmának tanulmányozása kapcsán vált egyértelművé, hogy a szervezeti kultúra és az egyén érzelmi intelligenciája közötti kapcsolat feltárása elméleti és társadalmi relevanciával bír, felhívva a figyelmet ezek iskolai szervezetekben történő vizsgálatának fontosságára. Az érzelmek és a kultúra kapcsolatára vonatkozó vizsgálatok alapján – számba véve a nemzeti kultúra és a szervezeti kultúra összefüggéseit (pl. Hofstede–Hofstede 2008) – nyilvánvaló, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra között is található valamilyen kapcsolat.

Tanulmányunkban a szervezeti kultúra és az egyéni érzelmi intelligencia közötti kölcsönös kapcsolatot vizsgáljuk, párhuzamba állítva a szervezeti kultúra sajátosságait az egyén érzelmi intelligenciájával. Az említett fogalmak külön-külön vizsgálata mellett az együttes, egymásra gyakorolt hatásukat csak részben vagy egyáltalán nem elemezték. A fogalmak tisztázását és a vonatkozó vizsgálati eredmények bemutatását követően a tanulmány második fele részletezi az elvégzett vizsgálatot és annak eredményeit.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA

Az érzelmi intelligencia tanulmányozása részben a megismerés és az érzelmek kutatásának határterületén rajzolódott ki, olyan területen, amelyet az a kérdés foglalkoztatott, miként formálja át az érzelem a gondolkodást, és viszont. Az ilyen irányú kutatások fejlődésének egyik eredménye volt az érzelmi intelligencia koncepciója, az a felismerés, hogy az érzelmek és az értelem egymással együttműködve sokkal kifinomultabb információfeldolgozásra képesek, mint bármelyik külön-külön.

A fogalom első publikálása óta az érzelmi intelligenciának több, sokszor egymástól jelentősen eltérő definíciója és modellje született. Pérez, Petrides és Furnham (2005) összegzi az addig publikált definíciókat és azok tartalmait, valamint bemutatja a konstruktumok mérésére kidolgozott eszközök jellemzőit. A modellek alapvető különbsége abban nyilvánul meg, hogy mit sorolnak az érzelmi intelligencia tartományához. Az *Encyclopedia of Applied Psychology* az érzelmi intelligencia három fő modelljét különbözteti meg.

1. A Mayer–Salovey-modell meghatározza magát a konstrukciót, melyet úgy definiál, mint képességet arra, hogy érzékeljük, megértjük, kezeljük és használjuk az érzelmeket, amelyek megkönnyítik a gondolkodást.
2. A Goleman-modell egy sor érzelmi és szociális kompetenciát sorakoztat fel, melyek hozzájárulnak a vezetési teljesítményhez.
3. A Bar-On-modell az érzelmi intelligenciát az összefüggő szociális és érzelmi kompetenciák keresztszetezeként írja le. Ezek olyan kompetenciák, készségek és moderátorok, amelyek hatással vannak az intelligens viselkedésre. (Spielberger 2004.)

Érzelmi intelligencia az iskolában

Az érzelmi intelligencia iskolai alkalmazásáról a hazai szakirodalomban igen kevés munka található, ugyanakkor számos, egymástól eltérő megközelítéssel találkozhatunk. Szító (2009) a diákok érzelmi intelligenciájának fejlesztési lehetőségére fókuszál, Hegyiné (2009) a nevelőmunkában betöltött szerepét taglalja, míg Kádár (2012) a kisiskolás korúak érzelmi intelligenciájának fejlesztését tartja szem előtt. Emellett a pedagógiai szakirodalomban több olyan elemzés is fellelhető (pl. Hegyiné 2001), amely a már meglévő érzelmiintelligencia-elméleteket az oktatás-nevelés valamely folyamatában abduktív módon igyekszik alkalmazni. Találunk példát arra is, hogy kutatók az érzelmi intelligencia és az iskolai szervezet szervezetszociológiai jellemzőivel kapcsolatos összefüggések feltárására vállalkoznak (pl. Balázs 2013; Péter-Szarka–Fehér 2012). A nemzetközi szakirodalomban az érzelmi intelligencia pedagógiai irányultságú elemzése nagy népszerűségnek örvend, problémacentrikus (Roberts et al. 2010) és összefoglaló jellegű munkákat (Mortiboys 2005; Coetzee–Jansen 2007) egyaránt találhatunk. A szervezetszociológia nemzetközi szakirodalmát vizsgálva jól látható, hogy habár az érzelmi intelligencia különböző szervezeti kontextusú vizsgálatáról (valószínűleg Goleman munkásságának is köszönhetően) szép számmal készültek tanulmányok, az iskolai vonatkozások elemzésére itt is csak érintőlegesen kerül sor.

Pauwlik és Margitics (2008) – Bar-On megközelítését alapul véve – pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciáját vizsgálták, és megállapították, hogy a pedagógusjelöltek leginkább az interperszonális képességeket, legkevésbé az adekvát stresszkezelést tartják magukra jellemzőnek.

Baracsi (2013) a pedagógusok érzelmiintelligencia-mintázatát vizsgálta (N=700). Eredményei szerint a vizsgálatban részt vevő pedagógusok főképp az érzelmek felismerésében és szabályozásában mutatnak rosszabb teljesítményt. A kapcsolati készségek

terén hatékonyabbak a tanárnők, a pályájukon legrégebben lévők és a munkájukkal elégedett pedagógusok, a törődés legkevésbé a gimnáziumi tanárookra jellemző. Az érzelmek szabályozása a középgeneráció, illetve a szakoktatók számára okoz inkább nehézséget.

AZ ISKOLA SZERVEZETI KULTÚRÁJA

Az elmúlt két évtizedben a közoktatási intézmények szociálpszichológiai és szervezetpszichológiai vizsgálata a hazai és a nemzetközi kutatók érdeklődésének középpontjában állt. Számos vizsgálatot és eredményt publikáltak, melyek az iskola szervezeti kultúrájának összefüggéseit tárták fel. A hazai vizsgálatok során a kutatók leggyakrabban a Quinn és Rohrbaugh (1983) által kidolgozott „versengő értékek” szervezetikultúra-modellt alkalmazzák. A vizsgálat során mi is ezt a modellt alkalmazzuk, így ezt a következőkben részletesen ismertetjük. Az elnevezés arra utal, hogy a szervezetek különféle értékekre koncentráva töreksenek hatékonyságuk, eredményességük növelésére. A modell a hatékony szervezetekre vonatkozóan egy háromdimenziós szervezeti keretet határoz meg:

- 1) a szervezet fókusza lehet belső, személyorientált, vagy külső, szervezeterorientált;
- 2) a szervezeti kultúrával kapcsolatban lehet stabilitást preferáló, és/vagy előnyben részesítheti a rugalmasságot;
- 3) a vágyott célok elérése kapcsán a hangsúly lehet az eszközön, amellyel a célt eléri, vagy fókuszálhat magára a célra.

Az első két dimenzió a szervezeti kultúra hatékonyságával kapcsolatos négy alaptípust írja le, míg a harmadik az ezeken belüli eszköz- vagy célorientált szemléletmódot határozza meg. Quinn két tengely – kontrolláltság, illetve a belső és külső fókusz – mentén helyezte el a négy típust, melynek eredményeként a következő szervezetikultúra-típusokat kapta.

A *szabályorientált* kultúratípusban jól definiált szerepek alakulnak ki. A legfőbb elvárás az, hogy kövessék a szabályokat. Fontos a formális pozíciók tisztelete. Ezt a modellt a befelé irányultság, a kontrollálás és az ellenőrzés magas foka jellemzi, ez rendet, kiszámíthatóságot, stabilitást, egyensúlyt eredményez. Két fontos folyamat tartozik ide: a dokumentálás és a stabilizálás. Ennek tükrében a vezető két meghatározó szerepe a megfigyelés és a koordinálás. Monitorként tudja, hogy mi történik a szervezetben, a koordinátortól pedig elvárják, hogy fenntartsa a szervezet egészének struktúráját, és biztosítsa működését. Ezzel szemben az *innovatív* kultúrában a kreativitáson és a kockázatvállaláson van a hangsúly, jellemzője az információ szabad áramlása, a teammunka és a tagok állandó továbbképzése. A tagokat nem ellenőrzik, hanem lelkesítik, ösztönzik. A kifelé irányultság mellett a kontrolláltság kismértékű. Legfőbb erőssége az alkalmazkodóképesség és a változni tudás. A vezető két fő szerepe: az innovátor és a bróker. Az innovátor feladata, hogy felismerje és előmozdítsa a szükséges változásokat, a bróker pedig a külső legitimitás fenntartására törekszik.

A *célorientált* kultúra esetében a hangsúly a profiton, a produktivitáson és a hatékonyságon van. Ebben a szervezettípusban a feladatok tisztázása, a célok kitűzése a

legfontosabb, és a kontroll, az ellenőrzés magas foka, illetve a kifelé irányultság jellemzi. Meghatározó az eredményességre törekvés és az irányítás-utasítás. A vezető két elsődleges szerepe a direktor és a producer. Direktorként megfogalmazza az elvárásokat, míg producerként a feladatra, a munkára összpontosít, érdeklődik a beosztottak felől, motiválja őket. Ezzel szemben a *támogató* kultúra az egyetértést, az összetartást, a csapatmunka szerepét és fontosságát hangsúlyozza, jelentős szerepet szánva a belső kontrollnak is. Ebben a kultúrában az emberi erőforrásokon, az egyéni fejlődés lehetőségén és az elkötelezettségen van a hangsúly. Ez a szervezeti kultúra a belső folyamatokra figyel, ugyanakkor rugalmas. A vezető két elsődleges szerepe a facilitátor és a mentor. A facilitátortól az együttes erő kifejtés elősegítését, míg a mentortól tréninglehetőségek biztosítását és a tagok képességeinek, készségeinek fejlesztését várják. A mentor segít megtervezni az alkalmazottak egyéni fejlődését (Bíró–Serfőző 2003). A szervezeti kultúra vizsgálatának fontosságát a hazai és nemzetközi vizsgálatok egyaránt hangsúlyozzák. Ezek a vizsgálatok – amellett, hogy jellemző iskolai kultúrátípusokat azonosítottak – összefüggést mutattak ki a szervezeti kultúra és a szervezet mérete (Szabolcsi 1996), az eredményesség (Gaziel 1997; Arshad 2003), a kultúra észlelése (Baráth, 1998) és a szervezeti tagok elköteleződése (Wang–Hwang 2007) között.

A SZERVEZETI KULTÚRA ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA KAPCSOLATA

Az érzelmi intelligencia szervezeti kontextusban történő vizsgálata elsősorban a vezetők sajátosságaira, a hatékonyság és eredményesség kérdésére fókuszál. Az általános, teljes kollektívát célzó vizsgálatokra ritkán kerül sor. Emellett az oktatási intézmények vizsgálatával kapcsolatban is elmondható, hogy az érzelmi intelligencia fókuszra a szakirodalomban elsősorban oktatási, módszertani folyamatok kapcsán merül fel. A következőkben olyan vizsgálatokat mutatunk be, melyek a kutatás kérdésfelvetésével párhuzamba állíthatóak. Igaz, mellőzik a közoktatás intézményeinek vizsgálatát – ilyen jellegű elemzéssel nem találkoztunk.

Higgs és Dulewicz (1999) egy korábban meghatározott szervezetikultúra-elméletre alapoznak. A Goffee–Jones-féle modell (1998) két, koncepcionálisan elkülönülő típusú társadalmi viszonyt, a szociabilitást és a szolidaritást érintve, a szervezetek társadalmi struktúráját vizsgálja. A szociabilitás például olyan hálózatokra vonatkozik, amelyeket saját döntésünk alapján alakítunk, vagy amelyeket készen kapunk, mint például a családot. Ezek természetes hálózatok, ahol közősek az értékek, hátterek, érdeklődések, családi kötődések. A szolidaritás a nyilvános szférában meglévő kapcsolatokat írja le. Ezek alapjai közös feladatok, egyértelmű célok és megosztott funkciók. Mindaddig, amíg eredményesen tudnak a kiválasztott cél megvalósításán dolgozni, nem feltétlenül fontos, hogy az emberek szeressék egymást. Mindkét dimenzió lehet pozitív vagy negatív. Vizsgálatuk eredményei arra utalnak, hogy kapcsolat van a szervezeti kultúra és az egyéni érzelmi intelligencia között. Az előzetes eredmények kiterjesztéséhez és alátámasztásához azonban további, nagyobb mintán végzett kutatások szükségességét vetik fel (Higgs–McGuire 2001).

Herriford (2002) dolgozatának egyik alapkérdése a környezet és az egyéni érzelmi intelligencia kapcsolatára vonatkozik, arra, hogyan befolyásolják a környezeti sajátosságok az egyén érzelmi intelligenciájának kialakulását/fejlődését és alkalmazását. Vizsgálata során a megkérdezett vezetőknek arról kellett beszámolniuk, hogyan működik a területen dolgozók közössége, illetve hogyan befolyásolja a közösségi kultúra az egyén érzelmi intelligenciáját. A jellemzett kultúra olyan szempontokat helyezett előtérbe – például egyéni teljesítmény, előmenetel –, amelyek vonzóvá teszik az adott kultúrát, ugyanakkor nagyban megnehezítik a kötelezettségvállalást.

A high-tech kultúra a személyes identitást és értékeket helyezi középpontba, miközben figyelmen kívül hagyja azokat az alternatív kvalitásokat, amelyek elősegítik a társadalmi szempontból felelősségteljes viselkedést. Ezzel olyan, a szervezetek által hasznosított és módszeresen elősegített, egyensúly nélküli helyzetet teremt, amelyben sajátos főnök-beosztott-kapcsolatok alakulnak ki, s azok folyamányaként egyfajta torz érzelmi intelligencia, mely az erős önorientált készségekben, illetve a gyenge másokra irányuló kompetenciákban nyilvánul meg. Az emberi értelem nyújtotta lehetőségek megvalósításának érdekében a szervezeteknek elő kell mozdítaniuk az egyensúlyban lévő érzelmi képességek létrejöttét, valamint olyan értékeket kell felkarolniuk, amelyek magukban rejtik az emberi tapasztalat gazdagságát.

A VIZSGÁLAT ÉS MÓDSZERTANI HÁTTERE

Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra vizsgálata külön-külön is a tudományos érdeklődés középpontjában áll. Ugyanakkor a kettő közötti kapcsolat feltárására jellemzően csak abduktív okfejtéssel történt kísérlet (pl. Higgs–Dulewicz 1999). Oktatási intézmények tekintetében a két konstruktum vizsgálatára vonatkozóan nem találtunk empirikus vizsgálatot.

A kutatás kérdései: Kimutatható-e kapcsolat a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia között? A szervezeti kultúra egyes dimenziói milyen érzelmiintelligencia-tényezőkkel mutatnak összefüggést?

A kutatás hipotézise: Az eltérő szervezeti kultúra-típusok eltérő érzelmiintelligencia-mintázatot preferálnak. Herriford (2002) vizsgálatai alapján elmondható, hogy az iskola szervezeti kultúrája a kulturális sajátosságoknak megfelelő érzelmiintelligencia-tényezőket támogat. Ennek megfelelően jól leírható lesz az egyes kultúrátípusok – kultúradimenziók – és az azok által támogatott érzelmiintelligencia-tényezők kapcsolata. A két konstruktum közötti együttjáráson túl, a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia között kölcsönhatást lehet majd kimutatni. Elméleti megközelítésben, hosszú távon a szervezeti kultúra változása az érzelmi intelligencia változását eredményezheti, és fordítva, a szervezeti csoport tagjainak egységes érzelmiintelligencia-változása hozzájárulhat a szervezeti kultúra alakulásához.

Vizsgálatunkban a szervezeti kultúra elemzésére két, az érzelmi intelligencia mérésére egy eszközt alkalmaztunk.

A szervezeti kultúra vizsgálata

A Quinn és Rohrbaugh (1983) idézi Kovács et al. 2005 által kidolgozott „versengő értékek”-modellről korábban már szoltunk. Azért erre a kérdőívre esett a választás, mert a magyarországi vizsgálatok jellemzően ezt a kérdőívet alkalmazzák (Baráth 1998; Serfőző 2005), emellett a mérőeszköz alkalmazhatóságát korábbi munkájában Baráth (1998) megvizsgálta, és megállapította annak iskolai környezetben való relevanciáját.

Quinn kérdőíve hat kérdéscsoportot fogalmaz meg, ezek:

- a szervezet karakterére, alapvető jellegére;
- a szervezetet összetartó erőre;
- az egység vezetőjére;
- a szervezeti légkörre;
- a siker értékelésére; illetve
- a vezetési rendszerre vonatkoznak.

Minden egyes kérdéscsoporton belül négy állítás található, melyek az egyes kultúratípusok sajátosságait tükrözik. A válaszadók feladata, hogy százalékosan meghatározzák, intézményükre melyik állítás mennyire igaz. A négy válasz között kérdésenként 100 pontot oszthatnak szét. Az egyes kultúratípusra vonatkozó értékeket az arra vonatkozó válaszok pontjainak átlagértékeiből kapjuk.

A szervezeti kultúra további árnyalását szolgálja a Robbins (idézi Kovács et al. 2005) által kidolgozott, Bakacsi (2015) által kiegészített 11 kultúradimenzió, mely a tagok szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki. A szervezeteket az elméleti keret alapján, a Kovács Zoltán által kidolgozott kérdőívben speciálisan az iskolai környezetre vonatkozóan, 22 értékpárral jellemezhetjük. Minden egyes dimenzióra két-két állítaspár vonatkozik. A válaszadók 1-től 7-ig jellemezhetik az adott kultúrát annak megfelelően, hogy az adott állítás mennyire jellemző a kultúrájukra. Így az egyes értékek dominanciáját a pontszám mérete jelzi. A szervezetre vonatkozó eredményeket az adott értékdimenzióra vonatkozó állítások átlagából kapjuk. A kérdőív következő kultúradimenziók észlelését vizsgálja:

1. *Munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás:* a dimenzió két végpontján a szervezettel mint egésszel való azonosulás, illetve bizonyos munkacsoportokkal vagy munkakörrel való azonosulás jelenik meg.
2. *Egyén- vagy csoportközpontúság:* az egyéni vagy csoportcélok a hangsúlyosabbak. Az egyéni oldalra a szabadság, függetlenség, illetve a felelősség támogatása a jellemzőbb, míg csoportközpontúság esetén a vezetés a csoportcélokra helyezi a hangsúlyt.
3. *Humánorientáció:* a feladat- vagy kapcsolatorientált vezetés dimenziója. Szintén a vezetés és a beosztottak viszonyát jellemzi, azt, hogy mennyire figyel a vezetés a szervezeti feladatok megoldásának emberekre gyakorolt következményeire.

4. *Belső függés vagy függetlenség*: az integráció szintjére utal. A szervezeti egységek függetlenségét, valamint a központi koordináció, centralizáció mértékét határozza meg.
5. *Erős vagy gyenge kontroll*: a szabályozás, a beosztottak ellenőrzésének közvetlen felügyeletének mértékére utal.
6. *Kockázatvállalás–kockázatkerülés*: a szervezet bizonytalansággal kapcsolatos toleranciájára utal, arra, hogy mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkéreső, innovatív magatartás, mennyire tűrik a bizonytalanságot.
7. *Teljesítményorientáció*: a jutalmazási rendszert jellemzi; azt mutatja, hogy a jutalmazási rendszer mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékben vesz figyelembe más tényezőket.
8. *Konfliktustűrő*: a vezetést, illetve a szervezetet abból a szempontból jellemzi, hogy mennyire megengedett vagy bátorított az egyet nem értés nyílt felvállalása.
9. *Cél-, illetve eszközorientáció*: szintén a vezetést jellemzi abból a szempontból, hogy a szervezeti eredmények vagy a cél elérésének folyamata kap-e nagyobb hangsúlyt.
10. *Nyílt vagy zárt rendszer*: a szervezet és a környezet viszonyát jellemzi. Ebben a dimenzióban a szervezet külső változásokra való reagálókészsége, illetve ennek hiánya jelenik meg.
11. *Rövid- vagy hosszú távú időorientáció*: a szervezet jövője megtervezésének távlatát jeleníti meg.

Az érzelmi intelligencia vizsgálata

Az érzelmi intelligencia vizsgálatára Bar-On (2006) érzelmiintelligencia-skáláját használtuk. Az érzelmiintelligencia-skála 121 állításból áll. A kérdések összesen öt fő tényezőt azonosítanak: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia. Az 5 fő tényező számos, szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaz. Kitöltéskor a válaszdőnőnek 1-től 5-ig kell az egyes állításokat értékelnie aszerint, hogy azok mennyire igazak rá. Az egyes metatényezők eredményét az ahhoz tartozó ítemek átlaga adja. A fő tényezők értékét a metatényezők átlagértéke képezi.

Intrapersonális készségek (öntudat és önkifejezés):

- magabiztosság: érzéseink és önmagunk határozott kifejezése;
- érzelmi öntudat: érzelmeink megértése;
- önbecsülés: tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat;
- függetlenség: önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakítása;
- önmegvalósítás: a potenciális célok meghatározása és megvalósítása, aktualizálása.

Interperszonális készségek (társadalmi tudatosság és interakció):

- empátia: annak tudatos kezelése és megértése, hogy mások hogyan érzik magukat;
- társadalmi felelősségvállalás: érzelmi és szociális azonosulás más társadalmi csoportokkal;
- interperszonális kapcsolatot: kölcsönösen kielégítő.

A stressz kezelése:

- stresszkezelés: érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítása;
- az ösztönös késztetések irányítása/impulzuskontroll: érzelmeink hatékony és építő jellegű kontrollálása.

Alkalmazkodóképesség:

- a valóság tesztelése: érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása;
- rugalmasság: a változásokkal való megküzdés, alkalmazkodás a mindennapi életben;
- problémamegoldás: a problémák hatékony megoldása intraperszonális és interperszonális helyzetekben.

Általános hangulat (önmotiváció):

- optimizmus: pozitív kilátások észlelése;
- boldogság: érzés, mely szerint általában elégedettek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel.

A VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A vizsgálat kapcsán általános és középiskolákat kerestünk fel. Tekintettel a mai közoktatás hektikus állapotára, az iskolák többsége visszautasította a kutatásban való részvételt. Munkahelyi és magánkapcsolatok révén sikerült több iskolához eljutni, ahol szívesen kitöltötték a kérdőíveket. Összesen 26 iskolát vizsgáltunk meg. Az iskolák között 18 általános iskola, 7 középszintű képzőintézmény és 1 általános és középiskola található. A kérdőívek kitöltésére az intézményben – a tanáriban vagy a tanteremben – került sor. Hiányosságok miatt egy intézményt ki kellett zárni a vizsgálatból.

A kutatásban való részvétel iskolánként eltérő: 13 intézményben 80% feletti, 9 intézményben 70% és 80% közötti, 4 intézményben pedig 70% alatti volt a részvétel. Kultúrátípusok tekintetében a huszonhat intézményből 10 támogató (N=213), 2 innovatív (N=78) és 13 szabályorientált (N=279) kultúrát azonosítottunk.

A minta nemi megoszlása jól szemlélteti a pedagógusi pálya egyre intenzívebb elnőiesedését: a kérdőívet, illetve a nemre vonatkozó kérdést 14,5% férfi (85 fő) és 78,4% nő (460 fő) töltötte ki. A kor szerinti megoszlás vizsgálata sem okozott különösebb meglepetést. A válaszadók 38%-a (223 fő) 48 évnél idősebb, 30%-a (177 fő) 39 és 47 év közötti. A 38 évnél fiatalabbak aránya mindössze 25% (145 fő). A válaszadók 7%-a nem válaszolt erre a kérdésre.

AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

Az érzelmi intelligencia vizsgálatánál összegeztük a teljes kutatási mintát, és átlagot számítottunk (1. táblázat). Jól látható, hogy a pedagógusok átlagosan magas értéket értek el az önmegvalósítás és a társas, társadalmi felelősségvállalás dimenziókban. Az eredmények összhangban vannak Pauwlik és Margitics (2008) pedagógusjelöltekre vonatkozó megállapításaival. A pedagógusok esetében is azt találtuk, hogy a megkérdezettek a stressz kezelésében kevésbé, míg az interperszonális készségekben inkább jártasnak gondolják magukat.

1. táblázat: A teljes vizsgálati mintára kiterjedő érzelmiintelligencia-átlagok (N=572)

	Magabiztosság	Éntudatosság	Önbecsülés	Függetlenség	Önmegvalósítás	Empátia	Társas felelősségvállalás	Interperszonális viszony	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Problémamegoldás	Stressztűrés	Impulzuskontroll	Optimizmus	Boldogság
N	557	553	554	557	550	555	560	554	554	562	563	558	547	552	552
Hiányzó	15	19	18	15	22	17	12	18	18	10	9	14	25	20	20
Átlag	19,94	26,84	32,73	22,47	29,13	19,87	38,48	38,60	37,88	26,30	30,97	28,88	31,84	28,30	34,57
EMax	30	35	45	35	35	25	45	50	50	40	40	45	45	40	45
%	66%	77%	73%	64%	83%	79%	86%	77%	76%	66%	77%	64%	71%	71%	77%

Forrás: Saját szerkesztés

A kultúrák közötti érzelmiintelligencia-eltérések azonosítása

A vizsgálat során az érzelmi intelligencia fő tényezőit tekintjük a vizsgálat alapjának, így az öt készségből (intraperszonális és interperszonális készségek, stresszkezelés, alkalmazkodóképesség és általános hangulat) két dimenzióban mutatható ki az ANOVA-vizsgálattal szignifikáns eltérés. Ez a két dimenzió a stresszkezelés és az intraperszonális készségek. A részletek feltárása érdekében a metatényezőkkel is elvégeztük a vizsgálatot, melynek eredménye szerint a három kultúrátípus között három szignifikáns eltérést lehet meghatározni: függetlenség (.001); rugalmasság (.000); stressztűrés (.011).

A T-próba tovább pontosítja az egyes kultúrátípusok közötti eltérést. A 2. táblázat ennek eredményeit foglalja össze.

2. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések az egyének érzelmiintelligencia-eredményeinek tükrében (a T-próba szignifikanciaértékei, N=572)

	Innovatív		Támogató		Szabályorientált	
	Támogató	Szabályorientált	Innovatív	Szabályorientált	Innovatív	Támogató
Magabiztosság	,102	,040	,102	,559	,040	,559
Éntudatosság	,673	,068	,673	,053	,068	,053
Önbecsülés	,370	,123	,370	,320	,123	,320
Függetlenség	,021	,000	,021	,067	,000	,067
Önmegvalósítás	,689	,198	,689	,203	,198	,203
Empátia	,343	,336	,343	,973	,336	,973
Társas felelősségtudat	,682	,893	,682	,682	,893	,682
Interperszonális viszony	,091	,029	,091	,551	,029	,551
Valóságérzékelés	,625	,564	,625	,142	,564	,142
Rugalmasság	,002	,000	,002	,334	,000	,334
Problémamegoldás	,969	,843	,969	,823	,843	,823
Stressztűrés	,108	,004	,108	,086	,004	,086
Impulzuskontroll	,835	,920	,835	,871	,920	,871
Optimizmus	,167	,028	,167	,250	,028	,250
Boldogság	,232	,162	,232	,794	,162	,794

Forrás: Saját szerkesztés

Az egyének átlagos érzelmiintelligencia-eredményeinek alapján a kultúrátípusok között a következő eltéréseket lehet megállapítani.

- Innovatív kultúra: az egyéneket átlagosan nagyobb magabiztosság, függetlenség és rugalmasság jellemzi. Az átlagos éntudatosság itt a legmagasabb.
- Támogató kultúra: az egyéneket átlagosan magas éntudatosság jellemzi, a függetlenség dimenzióban középértéket foglalnak el, míg a rugalmasság dimenziójában jóval az innovatív alatti, de a szabályorientált feletti értéket mutatnak.
- Szabályorientált kultúra: tagjai átlagosan alacsony értékeket mutatnak a magabiztosság, éntudatosság, függetlenség, interperszonális viszony, rugalmasság és stressztűrés dimenziókban.
- Célorientált kultúra nem szerepelt a vizsgálati mintában.

Összegezve a kultúrák közötti eltérést, az egyének érzelmi intelligenciájának átlagai alapján a szabályorientált–innovatív, illetve szabályorientált–támogató kultúra között mutatható ki nagyobb eltérés, míg az innovatív és támogató kultúra között az elemzések kisebb különbségeket mutattak ki.

A kultúrák sajátosságainak elkülönítését követően az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kölcsönkapcsolatára fókuszáltunk. A közvetlen kapcsolat vizsgálatára korreláció- és regressziószámítással került sor. A korrelációszámítás alapján elmondható, hogy az érzelmi intelligencia és a quinni kultúratipológia között gyenge, szignifikáns kapcsolat azonosítható:

- a támogató kultúra az interperszonális készségekkel mutat szignifikáns, gyenge pozitív kapcsolatot;
- az innovatív kultúra a stresszkezeléssel mutat szignifikáns, gyenge pozitív kapcsolatot;
- a szabályorientált kultúra az intraperszonális, interperszonális készségekkel, stresszkezeléssel és az általános hangulattal mutat szignifikáns, gyenge negatív kapcsolatot;

A robbinsi kultúradimenziók kapcsán szintén gyenge korreláció azonosítható:

- a szervezettel/munkakörrel való azonosulás dimenzióval az interperszonális készség mutat pozitív kapcsolatot;
- a kapcsolat-/feladatorientáció dimenzióval az interperszonális készség, a stresszkezelés és az alkalmazkodóképesség mutat negatív kapcsolatot;
- az erős/gyenge kontroll dimenzióval az interperszonális készség mutat negatív kapcsolatot;
- a kockázatvállalás/-kerülés dimenzióval az intraperszonális, interperszonális készség, az alkalmazkodóképesség és az általános hangulat mutat negatív kapcsolatot, míg a stresszkezeléssel közepes negatív kapcsolatot mutat;
- a teljesítmény/egyéb kritériumok dimenzióval az alkalmazkodóképesség mutat negatív kapcsolatot;
- a konfliktustűrés/-kerülés dimenzióval az interperszonális készség, a stresszkezelés, az alkalmazkodóképesség mutat negatív kapcsolatot;
- a cél-/eszközüorientáció dimenzióval az alkalmazkodóképesség mutat pozitív kapcsolatot;
- a zárt/nyílt rendszer dimenzióval a stresszkezelés és az alkalmazkodóképesség mutat pozitív korrelációt;
- a rövid/hosszú távú időorientáció dimenzióval az interperszonális készség és a stresszkezelés mutat pozitív kapcsolatot.

A korrelációszámítás alapján a két konstruktum között kis számú gyenge kapcsolatot lehet meghatározni. Az együttjárások azonosítását követően a kölcsönkapcsolat feltárására törekedtünk. A kölcsönkapcsolat vizsgálatára készített regresszióvizsgálat eredményeit a következők szerint foglalhatjuk össze.

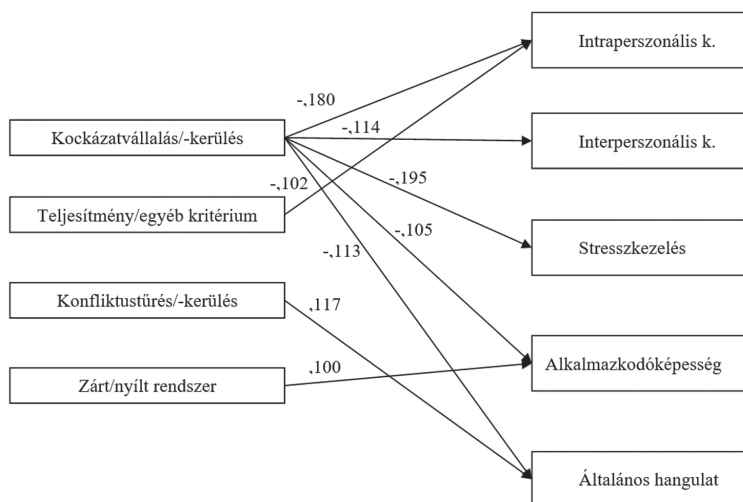
A szervezeti kultúra hatása az egyén érzelmiintelligencia-mintázatára

A Robbins-féle kultúradimenziók és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatáról elmondható, hogy a kockázatvállalás/kockázatkerülés dimenzió mind az öt fő érzelmiintelligencia-tényezőre szignifikánsan negatív hatást mutat (béta= -105 és -180 között). Ez azt jelenti, hogy a kockázatvállaló kultúra hozzájárul, támogatja az érzelmiintelligencia-értékek növekedését. Három dimenzió mutat még értelmezhető eredményt, ezek a következők:

- a nyílt rendszer támogatja az alkalmazkodóképesség kialakulását, fejlődését;
- a teljesítménykritérium alapján történő értékelés hozzájárul az intraperszonális készségek növekedéséhez;
- a konfliktuskerülés növeli az általános hangulatot.

Az eredményekkel kapcsolatban fel kell hívni a figyelmet arra, hogy ez a modell az értékek változásának kis mértékét magyarázza ($r^2=0,05$), ugyanakkor a két konstruktum között a kapcsolat bizonyítottan fennáll: $f<0,05$. Az eredményeket az érzelmi intelligencia 15 metatényezőjére kiterjesztett vizsgálat is igazolta – a kockázatvállalás/-kerülés dimenzió erős szignifikancia mellett gyakorol hatást az érzelmi intelligencia metatényezőire –, kivétel az optimizmus, az impulzuskontroll, a problémamegoldás és a társas felelősségtudat. Az 1. ábra a szervezeti kultúra hatását szemlélteti az érzelmi intelligencia fő tényezőire.

1. ábra. A szervezeti kultúra közvetlen hatása az érzelmi intelligenciára (béta-értékekkel)



Forrás: Saját szerkesztés

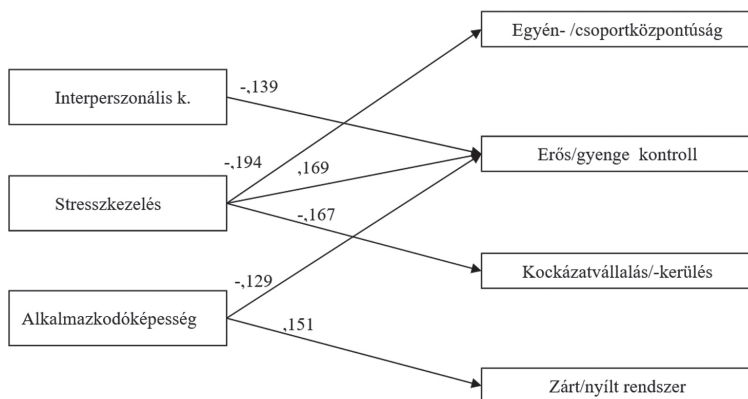
Az érzelmi intelligencia hatása a szervezeti kultúrára

A regressziószámítást az érzelmi intelligencia fő tényezői mentén is elvégeztük, azt vizsgálva, hogy a fő tényezők gyakorolnak-e hatást a szervezeti kultúra egyes dimenzióira. Ennél a vizsgálatnál a hatásfolyamat magyarázatára elsősorban mint lehetőségre kell tekinteni. Az érzelmiintelligencia-tényezők megléte vagy meg nem léte értelemszerűen nem eredményezi egy adott kultúrajellemző, kultúradimenzió kialakulását vagy eltűnését. Ugyanakkor a kapcsolatból következtetéseket lehet levonni arra vonatkozóan, hogy az adott érzelmiintelligencia-tényező megléte elősegíti, erősíti-e az adott kultúrajellemző kialakítását, fejlődését. A következő eredményeket kaptuk:

- Az egyénközpontság/csoportközpontság dimenzióra a stresszkezelés fő tényező gyakorol hatást. Eszerint a stresszkezelés növekedése hozzájárul a szervezetben az egyénközpontság kialakulásához.
- Az erős/gyenge kontroll dimenzióra két fő tényező szignifikáns, egy pedig közel szignifikáns hatást mutat. Az interperszonális készségek és az alkalmazkodóképesség növekedése az erős kontroll kialakulását, növekedését segíti, segítheti elő, a stresszkezelés növekedése pedig a gyenge kontroll fejlődését támogatja. Minél jobban kezeli valaki a stresszt – minél magasabb stresszkezeléértékkal rendelkezik –, annál kevésbé érzi szorítónak, erősnek a kontrolláltságot.
- A stresszkezelés növekedése hozzájárul a kockázatvállalás erősödéséhez. Tehát minél jobban tudja kezelni a stresszt, annál jobban képes a kockázatvállalásra, az ilyen típusú kultúra kialakítására.
- A zárt/nyílt rendszer dimenzióra az alkalmazkodóképesség gyakorol hatást. Az alkalmazkodóképesség növekedése hozzájárul a nyílt rendszer erősödéséhez, fejlődéséhez.

Az érzelmi intelligenciának a szervezeti kultúra dimenzióira gyakorolt hatását szemlélteti a 2. ábra.

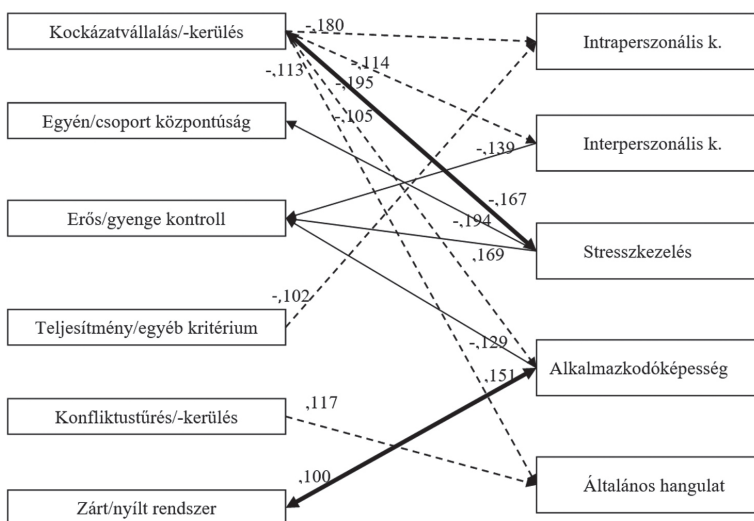
2. ábra. Az érzelmi intelligencia közvetlen hatása a szervezeti kultúrára (béta-értékekkel)



Forrás: Saját szerkesztés

Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kölcsönkapcsolatának vizsgálata során több olyan tényezőt sikerült azonosítani, melyek változása hatással van a másik tényező alakulására. Az elemzés során olyan tényezőket is azonosítottunk, amelyek kölcsönösen fejtik ki hatásukat. A két konstruktum közötti hatásmechanizmust szemlél-teti a 3. ábra.

3. ábra. A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia fő tényezőinek hatásmechanizmusa (fekete: EI→kultúra; vékony szürke: kultúra→EI; vastag szürke: kölcsönhatás; béta-értékekkel)



Forrás: Saját szerkesztés

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat igazolta, hogy az egyes kultúratípusok között különbséget lehet tenni a szervezeti tagok átlagos érzelmiintelligencia-mintázatában. Emellett a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata során azt találtuk, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra dimenziói között közvetlen kölcsönkapcsolat mutatható ki. Ennek a kölcsönkapcsolatnak a jellegzetessége, hogy a szervezeti kultúra kockázatvállalás–kockázatkerülés dimenziója – egyéb tényezők mellett – markáns hatást gyakorol az öt fő érzelmiintelligencia-tényezőre, míg az érzelmi intelligencia fő tényezői közül legmarkánsabban a stresszkezelés fejt ki hatását. Az eredmények alátámasztják azon felvetést, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra működése és jelenléte kölcsönösen befolyásolják egymást, hatásukat közvetlenül is kifejtik.

Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra közötti összefüggés feltárásával lehetőség kínálkozik a szervezetben zajló folyamatok tudatosabb, célorientáltabb szervezésére, átalakítások dinamikusabb előmozdítására, legyen szó az oktatás-nevelés fo-

lyamatának tudatosításáról (vö. Balázs 2014), fejlesztéséről vagy az iskolai szervezet működésének dinamizálásáról.

Az iskolai környezetben történő érzelmiintelligencia-fejlesztés több hasznos hozadékkal szolgálhat az intézmény számára: erősíti a szervezeti kultúrát, a pedagógusok mintaadásával közvetetten fejleszti a diákok érzelmi intelligenciáját, ami bizonyítottan jobb tanulmányi eredményhez vezet, erősíti a kollektívát és javítja a szervezeti klímát (vö. Zeidner et al. 2009).

IRODALOMJEGYZÉK

- Arshad, M. (2003): *A Study of Organizational Culture and Effectiveness of Secondary Schools* (PhD-értekezés) Lahore: University of Punjab.
- Bakacsi Gy. (2015): *A szervezeti magatartás alapjai: Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*. Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Balázs L. (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában* (PhD-értekezés) Pécs: Pécsi Egyetem BTK.
- Balázs L. (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-Press Kiadó.
- Baracsi Á. (2013): Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In: *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. Intern. Komárno: Research Institute. Pp. 480–488. 2020. 03. 11. Forrás: <https://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0511BaracsiAgnes.pdf>
- Bar-On, R. (2006): *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence*. *Psicothema*. 18. (1.) Pp. 13–25.
- Baráth T. (1998): Hatékonyságmodellek a közoktatásban. In: Budai Á–Varga L. (Szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Budapest: Művelődési Minisztérium.
- Bíró B.–Serfőző M. (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady Gy.–Székely M. (Szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Coetzee, M.–Jansen, C. (2007): *Emotional Intelligence in the Classroom*. Claremont: Juta and Company.
- Darwin C. (1859/2000): *A fajok eredete*. Budapest: Typotex.
- Ekman, P. (1989): The Argument and Evidence about Universals in Facial Expressions of Emotion. In: Wagner, H.–Manstead, A. (Szerk.): *Handbook of Social Psychophysiology*. Chichester: John Wiley.
- Forgács J. (Szerk.) (2001): *Érzelem és gondolkodás*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Forgács J. (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Gaziel, H. H. (1997): Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools With Disadvantaged Students. *The Journal of Educational Research*. 90. (5.) Pp. 310–318. Forrás: <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544587>
- Geertz, C. (1973/1994): Sűrű leírás. In: C. Geertz (Szerk.): *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Századvég Kiadó. Pp. 170–216.
- Gibson, D. (2006): Emotional Episodes at Work: An Experiential Exercise in Feeling and Expressing Emotions. *Journal of Management Education*. 30. (3.) Pp. 477–500. Forrás: <https://doi.org/10.1177/1052562905282016>
- Goffee, R.–Jones, G. (1998): *The Character of a Corporation: How Your Company's Culture Can Make or Break Your Business*. New York: HarperCollins.
- Goleman, D. (2001): Emotional Intelligence: Issue in Paradigm Building. In: Cherniss, C.–Goleman, D. (Szerk.): *The Emotionally Intelligent Workplace. How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 13–26.

- Halász G. (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról.* Budapest: MTA Pedagógia Kutatócsoport.
- Hegyiné Ferch G. (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle.* 51. (7–8.) Pp. 8–19.
- Hegyiné Ferch G. (2009): *Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában.* 2020. 03. 19. Forrás: <https://www.ofi.hu/tudastar/erzelmi-intelligencia>
- Herriford, O. S. (2002): *High-technology Organizational Culture and Emotional Intelligence* (PhD-értekezés) University of Phoenix.
- Higgs, M.–Dulewicz, V. (1999): *Making Sense of Emotional Intelligence.* Windsor: NFER-Nelson.
- Higgs, M.–McGuire, M. (2001): Emotional Intelligence and Culture: an Exploration of the Relationship Between Individual Emotional Intelligence and Organisational Culture. *Henley Working Paper Series.* Henley Management College.
- Hofstede, G.–Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek: Az elme szoftvere.* Pécs: VHE Kft.
- Kádár A. (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban.* Cluj-Napoca: Ábel Kiadó.
- Kovács J. (1996): Vezetők és menedzserek a közoktatásban – avagy vezetői szerepfelfogások és szervezeti kultúrák. *Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése.* Budapest: ELTE.
- Kovács Z.–Perjés I.–Sass J. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Faragó K.–Kovács Z. (Szerk.): *Szervezeti látleletek: A szervezetszociológia hazai kutatási irányai.* Budapest: Akadémiai Kiadó. Pp. 51–64.
- Lazányi K. (2011): Érzelmek a munkahelyen. *Vezetéstudomány.* 42. (4.) Pp. 46–61.
- Levy, R. I. (1984): Emotion, Knowing, and Culture. In: Shweder, R.–LeVine, R. (Szerk.): *Culture Theory.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 214–237.
- Lutz, C. (1986): Emotion, Thought, and Estrangement: Emotion as a Cultural Category. *Cultural Anthropology.* 1. (3.) Pp. 287–309. Forrás: <https://doi.org/10.1525/can.1986.1.3.02a00020>
- Mészáros A. (Szerk.) (2002): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mortiboys, A. (2005): *Teaching with Emotional Intelligence.* London: Routledge. Forrás: <https://doi.org/10.4324/9780203087794>
- Nagy H.–Oláh A.–G. Tóth K. (2009): Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája: a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia.* 29. (2.) Pp. 165–186. Forrás: <https://doi.org/10.1556/pszicho.29.2009.2.5>
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.* Budapest: Trefort Kiadó.
- Pauwlik Zs.–Margitics F. (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle.* (6–7.)
- Payne, R. L.–Cooper, C. (2004): *Emotions At Work. Theory, Research and Applications for Management.* Wiley and Sons.
- Pérez, J. C.–Petrides, K. V.–Furnham, A. (2005): *Measuring Trait Emotional Intelligence.* 2020.02.26. Forrás: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/ubicaciones/03/docente/juan_carlos_perez_gonzalez/p%20c3%89rez,%20petrides,%20%26%20furnham,%202005.pdf
- Péter-Szarka Sz.–Fehér Á. (2012): Iskolai zaklatás a tanári érzelmi intelligencia és az iskolai klíma tükrében. In: *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai.* Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Quinn, R. E.–Rohrbaugh, J. (1983): A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science.* 29. (3.) Pp. 363–377. Forrás: <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.3.363>
- Roberts, R. D.–MacCann, C.–Matthews, G.–Zeidner, M. (2010): Emotional Intelligence: Toward a Consensus of Models and Measures. *Social and Personality Psychology Compass.* 4. (10.) Pp. 821–840. Forrás: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>

- Serfőző M. (2002): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros, A. (Szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Pp. 381–397. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Serfőző M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*. 15. (10.) Pp. 70–83.
- Spielberger, C. (Szerk.) (2004): *Encyclopedia of Applied Psychology*. Cambridge, USA: Academic Press.
- Szabolcsi F. (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*. 6. (5.) Pp. 85–90.
- Szitó I. (2009): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Sopron: Edition Nove Kiadó.
- Wang, H. K. C.–Hwang, F. C. (2007): Study on Organizational Culture, Organizational Commitment and Attitude toward Organizational Reform: Comprehensive High Schools as Example. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 3. (2.)
- Zeidner, M.–Matthews, G.–Roberts, R. D. (2009): *What We Know about Emotional Intelligence*. Cambridge, London: The MIT Press. Forrás: <https://doi.org/10.7551/mitpress/7404.001.0001>

ÉRZELMIINTELLIGENCIA-MINTÁZATOK VIZSGÁLATA A KÖZOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK VEZETŐINÉL¹

BEVEZETÉS

Bár az érzelmi intelligencia (ÉI) fogalmának körvonalazása rövid múltra tekint vissza, az elmúlt két évtizedben mégis számos területen és kontextusban vizsgálták szerepét. A vezetéstudományi kérdéseket elemző munkák között is találkozhatunk olyan modellekkel, melyek a vezetőket érzelmiintelligencia-mintázatuk alapján kategorizálják (Goleman 1998; Yoder 2003). Tanulmányomban röviden áttekintem a fogalom eltérő megközelítéseit, összegzem szerepét a vezetéstudományi megközelítésekben, valamint – egy 26 közoktatási intézményre kiterjedt érzelmiintelligencia-vizsgálat (Bar-On 2000) eredményei alapján – ismertetem azon mintázatokat, melyekkel a közoktatási intézmények vezetői jellemezhetőek. A kutatás során a vezetők mintázatának meghatározása mellett – egy szervezeti kultúra észlelését vizsgáló kérdőív alkalmazásával (Robbins 1993; Bakacsi 1996) – további összefüggések feltárására is alkalom nyílt. Tanulmányom zárásaként kísérletet teszek a vezetők ÉI-mintázata és a szervezeti kultúra közötti összefüggések azonosítására.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA

Az *érzelmi intelligencia* kifejezést Peter Salovey és John Mayer vezette be 1990-ben. Az érzelmi intelligencia első meghatározása szerint egy olyan képességről van szó, melynek birtokában valaki meg tudja figyelni a saját és mások érzéseit, különbséget tud tenni közöttük, valamint ezt az információt használni tudja arra, hogy irányítsa a gondolkodásmódját és cselekedeteit (Salovey–Mayer 1990). Az érzelmi intelligencia eszméjének lényegében az a feltevés kölcsönöz értelmet, hogy maguk az érzelmek is feldolgozandó információt hordoznak, viszonyokról adnak jelzéseket. Az érzelem mint információ értelmezése és vizsgálata a pszichológiában évtizedek óta kutatott téma. Ezen kutatások eredményei szerint minden egyes érzelem a személy viszonyát definiálja önmaga és más emberek között. Az érzelmek által szolgáltatott információ az, ami az érzelmi intelligenciában feldolgozásra kerül. (Mayer é. n.)

¹ Megjelent: Balázs L. (2015): Érzelmiiintelligencia-mintázatok vizsgálata a közoktatási intézmények vezetőinél. In: Taylor: *Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat. A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*. 7. (18–19.) Pp. 311–319.

A fogalom első publikálása óta több, sokszor egymástól jelentősen eltérő érzelmiintelligencia-definíció és -modell született. Pérez, Petrides és Furnham (2005) összegzi az addig publikálásra került definíciókat és azok tartalmát, valamint bemutatja a konstruktumok mérésére kidolgozott eszközök jellemzőit. A modellek alapvető különbsége abban nyilvánul meg, hogy mit sorolnak az érzelmi intelligencia tartományába. A „szűkebb” értelmezések kizárólag mentális képességeket (pl. Salovey–Mayer 1990), a szélesebb tartományú modellek (pl. Bar-On 2006) különböző érzelmi, személyes és társas kompetenciákat ölelnek fel. A különbség a fogalom operacionalizálásában is megnyilvánul. A „tágabb” megközelítés követői önjellemző kérdőíveket, míg a „szűkebb” értelmezés követői objektív tesztek alkalmaznak. A következőkben az általam is alkalmazott tágabb értelmezés egy modelljét ismertetem. (Pérez–Petrides–Furnham, 2005).

Érzelmi intelligencia mint szociális és társas kompetencia

Bar-On érzelmiintelligencia-elméletében a jólétre és a viselkedésre helyezte a hangsúlyt. Az érzelmi intelligenciát olyan tudás- és képesség-sorozatként határozta meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy megbirkózzon a környezeti hatásokkal. Ezeket öt területre osztotta fel: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia. Az öt fő tényező számos, szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaz, ezek a következők (Bar-On 2006):

- *Intrapersonális készségek* (öntudat és önkifejezés): önbecsülés (tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat); érzelmi öntudat (érzelmeink megértése); magabiztosság (érzéseink és önmagunk határozott kifejezése); függetlenség (önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakítása); önmegvalósítás (a potenciális célok meghatározása és megvalósítása, aktualizálása).
- *Interperszonális készségek* (társadalmi tudatosság és interakció): empátia (annak tudatos kezelése és megértése, hogy mások hogyan érzik magukat); társadalmi felelősségvállalás (érzelmi és szociális azonosulás más társadalmi csoportokkal); interperszonális kapcsolat (kölcönösen kielégítő kapcsolatok).
- *A stressz kezelése*: stresszkezelés (érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítása); az ösztönös késztetések irányítása (érzelmeink hatékony és építő jellegű kontrollálása).
- *Alkalmazkodóképesség*: valóságérzékelés (érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása); rugalmasság (a változásokkal való megküzdés, alkalmazkodás a mindennapi életben); problémamegoldás (a problémák hatékony megoldása intraperszonális és interperszonális helyzetekben).
- *Általános hangulat* (önmotiváció): optimizmus (pozitív kilátások észlelése); boldogság (érzés, amely szerint általában elégedettek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel).

Érzelmileg intelligens vezetés

A vezetők érzelmiintelligencia-vizsgálatára vonatkozóan két kutatást ismertetek. Mindkét munka azonosítja az érzelmileg intelligens vezetőt jellemző tényezőket. Az első narratív eszközökkel támasztotta alá az érzelmileg intelligens vezetői stílus klímára gyakorolt hatását (Yoder 2003), míg a második érzelmiintelligencia-alapú vezetési stílusokat határozott meg, melyek eltérő módon fejtik ki hatásukat a szervezeti környezetre (Goleman 1998).

Yoder disszertációjában főiskolai vezetők körében végzett kvalitatív vizsgálatot, melyben az érzelmi intelligencia, az érzelmileg intelligens vezetés és a szervezeti klíma közötti összefüggéseket vizsgálta. Dolgozatában elemezte, hogy a) a résztvevők miként ítélik meg az érzelmi intelligencia hatását a szervezeti klímára, valamint hogy b) az érzelmileg intelligens vezetés szervezeti klímára gyakorolt hatása alátámasztható-e adatokkal. A megkérdezettek egyetértettek abban, hogy az egyéni érzelmi intelligencia, valamint az érzelmileg intelligens vezetők meghatározzák a szervezeti klímát. A válaszok alapján a mások fejlesztésére irányuló törekvések, valamint a csoportmunkára, az együttműködésre sarkalló megnyilvánulások – mint az érzelmi intelligencia kompetenciái – járulnak hozzá leghatékonyabban a szervezeti klíma alakításához. Eredményei igazolták, hogy az érzelmileg intelligens vezetés elősegíti a szervezeti klíma fejlődését. Olyan klímát hoz létre, amely az egyén fejlődését szolgálja, hozzájárul az egyéni önértékelés, fontosság- és közösségtudat fejlesztéséhez. Az interjúkból kitűnt, hogy a válaszok 75%-ában a résztvevők nyolc kompetenciát tartottak fontosnak a vezetők szervezeti klímára gyakorolt hatása tekintetében: mások fejlesztése, csapatmunka és együttműködés, szervezeti tudatosság, kapcsolatépítés, jövőképpel rendelkező vezetés, empátia, tisztelet, nyílt kommunikáció. (Yoder 2003).

Eredményei egybeesnek azon korábbi munkákkal, melyek hangsúlyozták, hogy a vezető, az érzelmileg intelligens vezetés befolyásolja a szervezeti klíma és kultúra alakulását (vö. McBer 2000; Goleman–Boyatzis–McKee–2002; HerriFord 2002). Goleman korábbi vizsgálatának megállapításai összhangban állnak Yoder eredményeivel. Hat érzelmiintelligencia-alapú vezetési stílust mutatott ki, melyek befolyással vannak a szervezeti légkörre. Habár vizsgálatait nem oktatási közegben végezte, eredményei a későbbiek kapcsán érdekesek lehetnek, így röviden ismertetem azokat. Az azonosított vezetői stílusok közül négy – a jövőképpel rendelkező, az affiliatív, a demokratikus és a tanácsadó – általában pozitívan befolyásolja a légkört, kettő – a kényszerítő és az eredménycentrikus – pedig inkább negatívan, habár egyes helyzetekben mindkettő fejthet ki pozitív hatást.

- A *jövőképpel rendelkező vezetők* empátikusak, önbizalommal rendelkeznek, és gyakran a változás előmozdítói.
- Az *affiliatív vezetők* szintén empátikusak, képesek a kapcsolatépítésre és jó konfliktuskezelőik.
- A *demokratikus vezető* ösztönzi az együttműködést és a csapatmunkát, és eredményesen kommunikál, gyakran pedig kiváló hallgatóság.
- A *tanácsadó vezető* érzelmileg öntudatos, empátikus, képes mások erősségeinek felismerésére és kihasználására.

- A *kényszerítő vezető* saját hatalmi helyzetére épít, másokat szándékainak megvalósítására utasít, és általában nincs benne empátia.
- Az *eredménycentrikus vezető* magas normákat állít fel, ezeket maga is megteszti, kezdeményező és erősen teljesítményorientált. Az eredménycentrikusok gyakran külön irányítják vagy kritizálják azokat, akik nem képesek elérni saját magas normáikat, és nem a fejlődésüket támogatják. (Goleman 1998.)

A VIZSGÁLAT ÉS MÓDSZERTANA

A vezetők érzelmiintelligencia-mintázatának elemzésére Bar-On kérdőívét alkalmaztam. A magyar változatot korábban már alkalmazták PhD-kutatásban is (például Majoros 2008; Kun 2011; Balázs 2013). A 121 állítás összesen öt fő tényezőt azonosít: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia. Az öt fő tényező számos szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaz, ezeket korábban már ismertettem. Kitöltéskor a válaszadónak 1-től 5-ig kell az egyes állításokat értékelnie aszerint, hogy azok mennyire igazak rá. Az egyes metatényezők eredményét az ahhoz tartozó itemek átlaga adja. A fő tényezők értékét a metatényezők átlagértéke képezi.

A *szervezeti kultúra* feltárásához a Robbins által kidolgozott (Robbins 1993) és Bakacsi által továbbfejlesztett (Bakacsi 1996) 11 kultúradimenziót² használtam, mely a tagok szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki.

A vizsgálat kapcsán általános és középiskolákat kerestem fel. Összesen 26 iskolát vizsgáltam meg. Az iskolák között 18 általános iskola, 7 középszintű képzőintézmény és 1 általános és középiskola található. A kérdőívek kitöltésére az intézményben került sor. A huszonhat intézményben összesen 587 fő töltötte ki a kérdőíveket, ebből 43 vezető beosztású (igazgató, igazgatóhelyettes). A teljes minta elemzésére jelen tanulmányban nem térek ki, a nem vezető beosztású válaszadók eredményeit viszonyítási pontként fogom használni. A vezető válaszadók között 12 férfi és 31 nő volt. Az életkori eloszlást alapul véve, a mintában 12 (27,9%) 36 és 45; 21 (48,8%) 46 és 55; 7 (16,3%) 56 és 65, valamint 1 (2,3%) 66 évnél idősebb vezető volt.

EREDMÉNYEK

Az ÉI vizsgálatánál összegeztem a teljes kutatási mintát, és átlagot számítottam. Az 1. táblázat a teljes minta átlagait tartalmazza a vezetők és az oktatók csoportosításában. Vizsgáljuk meg hogy a teljes minta tükrében milyen eltérések ragadhatók meg a vezetők és oktatók között.

2 A kultúradimenziók részletes ismertetését a tanulmánykötet II. fejezetének 1. tanulmánya tartalmazza. [Megjegyzés a szerkesztőtől.]

1. táblázat. Az érzelmi intelligencia átlagértékei a vizsgált csoportok alapján

		Magabiztosság	Éntudatosság	Önbecslés	Függetlenség	Önmegvalósítás	Empátia	Társas felelősségudat	Interperszonális viszony	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Problémamegoldás	Stressztűrés	Impulzuskontroll	Optimizmus	Boldogság
Vezetők	N	41	43	43	43	41	42	43	43	43	41	43	42	42	43	42
	Hiányzó	2	0	0	0	2	1	0	0	0	2	0	1	1	0	1
	Mean	21,19	26,93	33,58	24,67	29,41	19,76	38,79	37,88	38,37	26,56	32,07	30,26	32,11	29,33	34,12
	EMax	30	35	45	35	35	25	45	50	50	40	40	45	45	40	45
	%	71%	77%	75%	70%	84%	79%	86%	76%	77%	66%	80%	67%	71%	73%	76%
Beosztottak	N	495	489	492	493	488	494	497	490	491	499	499	495	485	488	489
	Hiányzó	15	21	18	17	22	16	13	20	19	11	11	15	25	22	21
	Mean	19,84	26,85	32,57	22,25	29,17	19,93	38,56	38,74	37,87	26,24	30,93	28,65	31,96	28,21	34,55
	EMax	30	35	45	35	35	25	45	50	50	40	40	45	45	40	45
	%	66%	77%	72%	64%	83%	80%	86%	77%	76%	66%	77%	64%	71%	71%	77%

Forrás: Saját szerkesztés

Az átlageredmények alapján elmondható, hogy a vezető beosztásúak több dimenzióban magasabb pontszámot értek el (szürke oszlopok). Az ANOVA-vizsgálat arra is rámutatott, hogy szignifikáns ($f < 0,05$) különbséget lehet meghatározni a magabiztosság, függetlenség, problémamegoldás, stressztűrés és optimizmus dimenziókban. Az iskolánkénti elemzés magabiztosság, stressztűrés, optimizmus, empátia, rugalmasság, függetlenség, problémamegoldás dimenziókban egyaránt szignifikáns eltéréseket eredményezett a két csoport között. A felsorolt dimenziókban a vezetők szignifikánsan magasabb értékeket képviselnek az intézményi és az összesített elemzésekénél egyaránt. A készségek, képességek és moderátorok mellett az érzelmi intelligencia öt fő tényezőjét vizsgálva is elmondható, hogy intraperszonális készségekben és alkalmazkodóképességben a vezetők szignifikánsan magasabb pontszámokat értek el.

Disszertációmban (Balázs 2013) statisztikai adatokkal támasztottam alá, hogy a szervezeti tagok érzelmi intelligenciája befolyásolja a szervezeti kultúra milyenségét. Eszerint a szervezeti kultúra négy dimenziójára az interperszonális készségek, a stresszkezelés és az alkalmazkodóképesség fejt ki hatását – egyén-/csoportközpontúság, erős/gyenge kontroll, kockázatvállalás/-kerülés és zárt/nyílt rendszer (Balázs 2013). A következőkben – a vezetők és a szervezeti kultúra vizsgálatával – hasonló összefüggések feltárására teszek kísérletet. Ennek megfelelően a vezetők ÉI-sajátosságait a szervezeti-kultúra-észleléssel állítom párhuzamba. A vezetők érzelmi intelligenciája és a szervezeti kultúra észlelése között korrelációs számítással igyekeztem kapcsolatot kimutatni. Az elemzésnél az ÉI fő tényezőit vetettem össze a 11 kultúradimenzióval. Az eredményeket a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Az ÉI fő tényezők és a szervezeti kultúra-dimenziók korrelációs értékei

ÉI fő tényezők		Kockázatvállalás/ -kerülés	Cél/ eszközorientáció
Intraperszonális készségek	Pearson Correlation	-,478	,370
	Sig. (2-tailed)	,002	,020
Interperszonális készségek	Pearson Correlation	-,133	,091
	Sig. (2-tailed)	,402	,565
Stresszkezelés	Pearson Correlation	-,446	,423
	Sig. (2-tailed)	,003	,006
Alkalmazkodó- képesség	Pearson Correlation	-,385	,409
	Sig. (2-tailed)	,013	,008
Általános hangulat	Pearson Correlation	-,519	,342
	Sig. (2-tailed)	,000	,026

Forrás: Saját szerkesztés

A fő tényezők két szervezeti kultúra-dimenzióval mutatnak együttjárást. Az eredményeket értelmezve elmondható, hogy az érzelmi intelligencia növekedése elősegíti a szervezet bizonytalansággal kapcsolatos toleranciájának erősödését, az innovatív magatartás támogatását, valamint hozzájárul a célorientáció kialakításához.

ÖSSZEGZÉS

Vizsgálataim során sikerült azonosítani az érzelmi intelligenciának azon tényezőit, amelyek markáns eltérést mutatnak vezetők (igazgatók, igazgatóhelyettesek) és oktatók között. Ennek alapján elmondható, hogy az általam vizsgált közoktatási intézmények vezetői átlagosan magas magabiztossággal, függetlenséggel, problémamegoldással, stressztűréssel és optimizmussal jellemezhetőek. A szervezeti kultúra észlelése és az érzelmi intelligencia között együttjárást sikerült kimutatni. Eredményeim – össz-

hangban a korábban is ismertetett vizsgálatokkal – igazolják, hogy a vezető érzelmi intelligenciája összefüggésben van a szervezeti kultúrával. A korrelációs számítás mellett hatásvizsgálatra (regressziószámításra) nem került sor, ugyanakkor a korábbi eredmények igazolják a vizsgált tényezők hatásmechanizmusait (vö. Balázs 2013).

Az eredmények lehetőséget kínálnak újabb kutatási vonalak meghatározására. A vizsgálat további mélyítését szolgálhatná egy, a mostani általános eredményeket konkretizáló elemzés, mely a szervezeti kultúra-típusok mentén igyekszik a vezetői sajátosságokat meghatározni az érzelmi intelligencia-mintázatok alapján. Egy ilyen vizsgálati irány akár egy érzelmi intelligencia-központú szervezeti kultúra-modell megalkotását is előkészíthetné.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bakacsi Gy. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Tankönyvkiadó.
- Balázs L. (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában*. (PhD-értekezés) Pécs: PTE-BTK, Pszichológia Doktori Iskola, Alkalmazott Pszichológia Doktori Program.
- Bar-On, R. (2000): Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On, R.–Parker, J. D. A. (Szerk.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 363–388.
- Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 18. Pp. 13–25.
- Goleman, D.–Boyatzis, R.–McKee, A. (2003): *A természetes vezető: Az érzelmi intelligencia hatalma*. Budapest: Vince Kiadó.
- Goleman, D. (1998): What makes a leader? *Harvard Business Review*. 76. (6.) Pp. 93–102.
- Goleman, D. (2001): Emotional intelligence: Issue in paradigm building. In: Cherniss, C.–Goleman, D. (Szerk.): *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 13–26.
- McBer, H. (2000): Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Report by Hay/McBer to the U.K. Department for Education and Employment. Forrás: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR216.pdf>
- Herriford, O. S. (2002): *High-technology organizational culture and emotional intelligence* (PhD-értekezés) Phoenix: University of Phoenix, Management in Organizational Leadership.
- Kovács Z.–Perjés I.–Sass J. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Faragó K.–Kovács Z. (Szerk.): *Szervezeti láttelepek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kun B. (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktívszer-használatban*. (PhD-értekezés) Budapest: ELTE.
- Majoros K. (2008): *Koedukált sportolás: Partnerkapcsolat a versenytáncban*. (PhD-értekezés) Budapest: Semmelweis Egyetem, Sporttudományi Doktori iskola.
- Mayer, J. D. (é. n.): Az érzelem, az intelligencia, és az érzelmi intelligencia. In: Forgács J. (Szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Győr: Kairosz Kiadó. Pp. 399–419.
- Pérez, J. C.–Petrides, K. V.–Furnham, A. (2005): Measuring Trait Emotional Intelligence. In: R. Schulze–R. D. Roberts (Eds.): *Emotional intelligence: An international handbook*. Hogrefe & Huber Publishers. P. 181–201.
- Robbins, S. P. (1993): *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International Inc.

- Salovey, P.–Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. (9.) Pp. 185–211 Forrás: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Yoder, D. M. (2003): *Organizational Climate and Emotional Intelligence: An Appreciative Inquiry into a „Leaderful” Community College* (PhD-értekezés). Austin: The University of Texas.

ORGANIZATIONAL CULTURE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CENTRAL, NORTHERN, AND NORTH-EASTERN HUNGARY^{1, 2}

INTRODUCTION

Hungarian researchers of organizational psychology started to show interest in the study of educational organizations in the second half of the 1990s in greater numbers. In the 1990s, Hungarian public education went through profound changes, as a result of a fast-changing world, it continues to grow. Before the 1990s, it was not a priority for central government to study the strengths and weakness of individual institutions. With the political transition to capitalism and the re-structuring of the management of schools, this perspective has changed. These changes were further facilitated by the competition that came with the free choice of schools affected by the decrease of student numbers. They recognized that, just like in the realm of business, it is important to study the organizational features of educational institutions as well when decisions are made. Just like in the 1990s, there were profound changes in education later too, including mergers, restructuring, and the transfer of certain school functions elsewhere. By the 2010s, this wave of transformations had been terminated, with more or less success. A new, centrally governed wave of transformation began. One of the greatest changes brought about by the law of public education in 2012 was that, starting 2013, every educational institution would be maintained by the state, except for kindergarten. Another significant change was installed in vocational education, especially by introducing dual training and incorporating companies into the education process (Szabó 2015). Educational organizations once again had to face a new challenge. These changes of public education and policy, the problems of organizational restructuring, the smooth functioning of institutions that went through change, the policies introduced due to the COVID-19 pandemic, the shift to digital education, economic and financial changes (Lentner–Kolozi 2019) all point at the necessity to study the psychological aspects of these organizations.

While the need for such studies emerged a while ago and intensified by today, research in these topics has been few and far between. The study of these questions has, therefore, academic relevance besides its social importance. Suffice it to consider the fact that schools at the bottom tiers of the educational system are very much different in spite of their formal similarities—every organization has its own identity, its own

1 Published: Balázs, L. (2020): Organizational Culture in Educational Institutions in Central, Northern, and North-Eastern Hungary. *Polgári Szemle/Civic Review*, Vol. 16, Special Issue, 2020.

2 The research problem and the theoretical background to the methodology (measurement instruments) of this paper are identical with those of Balázs (2020), which can be found in Chapter 2. However, due to the different language and to provide a more detailed overview, I publish the paper here in full.

culture. These differences were first studied systematically by Gábor Halász, who published his results in 1980 about the analysis of the organizational climate in schools. Besides studying the environment of the organization and the organizational climate, researchers focused on psychological concepts in the 1990s, which further emphasized the perceptibility of organizational idiosyncrasies. Aranka Mészáros (2002) edited a review volume, which gave insight into the general and social psychological world of schools. This volume approaches social psychological concepts through a theoretical, abductive approach, emphasizing organizational psychological interpretations as well (see Barlainé 2002; Bagdy 2002; Serfőző 2002). Organizational psychologists also started to show interest in the inner world of schools. Besides the Hungarian school climate studies heralded by Gábor Halász, the study of educational organizations became another determining dimension. As a result of this, several empirical studies were published at the millennium, focusing on the analysis of schools' organizational culture (Szabolcsi 1996; Kovács 1996; Baráth 1998; Kovács et al. 2005; Serfőző 2002; 2005; Balázs 2014; 2015; 2020).

The study of the various relationships, developments, and possible changes of organizational culture, and the definition of its methodology enable the promotion of results at the workplace, the establishment of a positive workplace atmosphere, and contributes to the success of education. At the turn of the millennia, several Hungarian researchers devoted their attention to the characteristic features of the organizational culture of schools; by today, interest has decreased again, and the focus of studies of educational institutions has shifted. In this study, I will present an exhaustive analysis of educational organizational culture, in which I explore the organizational culture of 26 institutions with the help of Quinn's (1983) „competing values” framework, and Robbins' (1993) model complemented by that of Bakacsi (1996). The purpose of this analysis is to update data about educational organizational culture, and to further nuance organizational culture types in education with the help of organizational culture dimensions, including the idiosyncrasies of organizational members. I also want to stress that the organizational culture of schools changes and transforms together with broader social changes.

THEORETICAL BACKGROUND

Educational institutions are unique and different. As mentioned in the introduction, due to the competition for students, schools are obliged to become more conscious and aware of the internal and external processes, and the image of the institution. The concept of organizational culture emphasizes precisely this institutional uniqueness. The study of organizational culture is important from a pedagogical point of view as well, as institutional values may strengthen or weaken educational objectives and learning outcomes.

Hungarian and international research emphasize the importance of studying organizational culture. Besides identifying characteristic school culture types, the studies showed a correlation between organizational culture, the size and performance of the

organization, and the satisfaction and commitment of its members. In the next sections I will present the models that are used in Hungarian research studies, and I will show the results that demonstrate the idiosyncrasies of schools' organizational culture in Hungary.

One of the frameworks that is often used in these studies is Quinn and Rohrbaugh's (1983) „competing models” framework, which may be generally used for the research of the performance criteria of organizations. The name of the framework suggests that organizations rely on certain values in order to enhance their efficiency and performance. The model defines a three-dimensional organizational framework for an efficient organization:

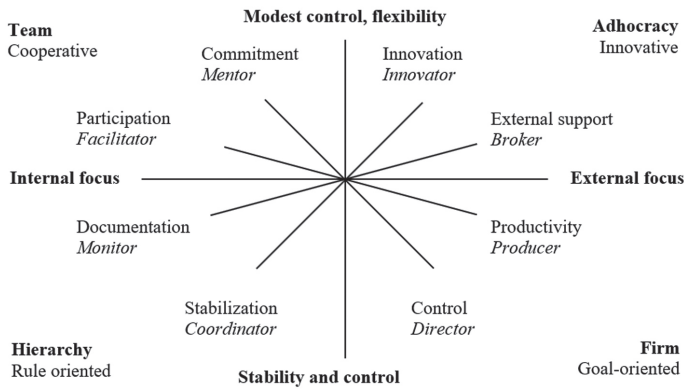
- the focus of the organization can be internal, person oriented or external, organization oriented,
- as regards organizational culture, it can prefer stability and/or flexibility,
- as regards the achievement of the desired goals, the focus can be on the means of achieving it or on the target.

The first two dimensions describe the four basic types regarding the efficiency of organizational culture, while the third one identifies the tool- or goal-oriented approach within them. *Figure 1.* demonstrates these culture types. Quinn placed these four types along two axes, control and internal/external focus; as a result, he was able to identify the following organizational culture types.

From the basic models by Quinn, there are well-defined roles in the rule-oriented culture type. The basic expectation is to follow the rules. It is important to respect formal positions. This model is characterized by a high level of internal focus and controlling and it results in order, predictability, stability and balance. Two important processes belong here, documentation and stabilization. Thus, the two primary roles of the leader are observation and coordination. As a monitor, he knows what happens in the organization and as a coordinator, he is expected to maintain the structure and ensure the operation of the whole organization. At the same time, in an innovative culture focus is on creativity and risk undertaking. It is characterized by free information flow, teamwork and the continuous learning of members. Members are not controlled but are given stimulus and inspiration. Outward orientation and control is not dominant. Its main strengths are adaptation skills and an ability to change. The two main roles of the leader are that of the innovator and the broker. The innovator is to recognize and promote necessary changes. The broker is to maintain external legitimacy. In a goal-oriented culture, focus is on profit, productivity and efficiency. This organization highlights the clarification of tasks and the definition of targets. It is characterized by a high level of control and outward orientation. It is led by effectiveness, control and instructions. Two primary roles of the leader are that of the director and the producer. As a director, the leader formulates expectations while as a producer, he or she focuses on the tasks and the work, inquires about and motivates the employees. In contrast, a supportive culture focuses on accord, cohesion, the role and importance of teamwork, and internal control. In this culture, the highlight is on human resources, possible individual development and commitment. This organizational culture monitors internal processes and is flexible at the same time. Two primary roles of the leader are that of

the facilitator and the mentor. The facilitator is expected to promote joint efforts while the mentor to develop abilities and skills of members and to provide for training opportunities. The mentor helps to plan individual development of employees.

Figure 1. Quinn's Competing Values Framework (based on Quinn–Rohrbaugh 1983)



Source: Author

Besides the Competing Values Framework, Handy's approach to organizational culture has also informed many research projects. Like in case of Quinn, Handy's too is a typological approach, which classifies types in terms of leadership roles, relationship with the environment, direction, the manner of decision-making and organizational performance. However, Handy distinguished four types. *Power culture* is characterized by the centralization of power, and the leader controls the organization from the center. Every process starts and ends here. Empathy, tolerance and trust are important values in this culture. *Role culture* may be likened to the structure of a Greek temple, and its leadership to Apollo. The pillars represent well-prepared, functional units, whose operations are defined by competencies, regulations, and rules. Well-defined roles are more important than persons, power comes from the position in a hierarchy. The structure of *task culture* is like a network. The leader in this culture may be likened to Pallas Athene. A lot of emphasis is put on the resources that are necessary for the completion of tasks, the selection of workers, who will work in teams. Finally, person culture may be illustrated by a loose volume of dots. The individual is in the focus here. Handy attributes the personality traits of Dionysus to this organizational culture. This kind of culture emerges when highly-qualified, creative people join forces to accomplish innovative tasks by drawing from certain resources together (Handy–Aitken 1986).

Quinn on the other hand developed his framework on the basis of the characteristic features of organizations that operate efficiently. His divergence from Handy's model is reflected by the name of his framework: „competing values framework.” This name refers to the assumption that organizations aim to increase their efficiency and performance by concentrating on different values.

Using Handy's culture model in his 1996 work, Szabolcsi concluded that bigger sized vocational schools and highly structured schools are characterized by task culture, while role culture dominates in elementary education and smaller institutions of secondary education. Therefore, a relationship between the size of the institution and its organizational culture is detectable: size dominantly affects organizational culture. According to Kovács and his work (1996), educational organizations are characterized by very strong stability, and a desire for equilibrium. Innovation and team spirit are low, and the care of human relationships and conflicts are missing from schools. In his research, he applied Quinn's model. Serfőző (2005) got similar results. As a reason behind differences in culture – besides the personal impact of the leader –, he indicated that the size of the school mattered. Municipal schools were most of all characterized by rule-orientedness, while private schools were characterized by innovation. Both school types were characterized by the lack of goal-orientedness.

In the works of Baráth (1998), teachers typically view their own institution as goal-oriented, while rule-orientedness was secondary. This work shows different results about leadership from teachers and directors. He explained the differences by arguing that, from the perspective of leadership, there exists a more complex image of the institution, while teachers typically have a more static vision. Another of his conclusions refers to applied methodology. His results show that Quinn's „competing values framework” may be applicable when examining schools as well.

Serfőző (2005) conducted a more exhaustive research project including 28 schools between 1996 and 2001. The research aimed to explore the organizational culture of educational institutions. He defined five dimensions that may characterize schools: trust, performance-orientedness, team spirit, innovation and development, regulatedness and organization. In his interpretation, these dimensions correspond to the types of the competing values framework. At the same time, a new factor emerges in schools with regards to the style of management: trust. His results show that traditionally, schools are authoritarian, formalized, well-regulated institutions. Externally, however, they follow the norms of cooperation and support. Therefore, the two strongly correlating culture types are rule-oriented and supportive culture.

Kovács and his colleagues (2005) examined the organizational culture of schools and aimed to further nuance Quinn's culture typology. They departed from the culture dimensions developed by Robbins (1993, as cited in Kovács–Perjés–Sass 2005), which start out from the characteristic features that determine members' feelings about organizational culture.

Organizations are characterized by the following key dimensions:

- Identification with the position of the organization: Two extremes of this dimension represent identification with the whole organization or certain working groups or a position.
- Focus on the individual or the group: Focus on individual or group targets. Individual focus is rather characterized by the support of freedom, independence, responsibility, while group focus by group targets.

- Individual orientation: Dimension of a task or relationship-oriented leadership. It also characterizes the relationship of the leaders and the employees. To what extent are the leaders attentive to the consequences of the solution of organizational tasks on people?
- Internal dependence or independence: It relates to the level of integration. It determines the independence of organizational units and the level of central coordination and centralization.
- Strong or weak control: It relates to the level of regulation and the direct supervision of the control of the employees.
- Risk taking or risk avoidance: It relates to the tolerance regarding uncertainty of the organization. How much risk taking and innovation is expected or supported, and how much uncertainty is tolerated?
- Performance orientation: It is characteristic of the system of awards. How much the system of awards builds on performance and how much it takes other factors into account?
- Conflict tolerance: It characterizes the leadership and the organization from the aspect of how much the open undertaking of disaccording views is allowed or encouraged.
- Goal or means orientation: It is characteristic of the leadership based on a focus on organizational results or the process of achieving the targets.
- Open or closed system: It is characteristic of the relationship of the organization and the environment. In this dimension, reacting skills to external changes of the organization or its absence appears.
- Short or long term time orientation: It reflects the outlooks of the future planning of the organization.

They found that typically schools were dominated by rule-oriented culture, while in some institutions they perceived supported and goal-oriented culture in a marked way. Within culture types, they managed to distinguish those factors that markedly determine the cultural features of a given institution. They identified three factors altogether:

- Teacher (individual) centered versus school (organization) centered operations.
- Innovative (uncertainty-tolerant) versus value oriented (security-oriented) organization,
- Leadership characterized by strong versus weak control.

As a result of the study, it was possible to further nuance given culture types along the three dimensions.

RESEARCH OBJECTIVES AND METHODOLOGY

The objective of the research presented in this article is to complement and test research on organizational culture in schools in Hungary, and to provide an exhaustive insight into the cultural features of public educational institutions. Based on my hypotheses, the results of earlier studies continue to be valid, while we may detect changes in the determining culture types. My hypothesis is that besides rule-orientedness, schools display features of supportive and innovative culture.

I used two questionnaires for the analysis of organizational culture. Quinn's „competing values” framework provides a typology for organizational culture, while Robbins' culture dimensions further nuanced it (see Kovács et al. 2005).

I used the „competitive values” model as elaborated by Quinn and Rohrbaugh (1983, cit. by Kovács–Perjés–Sass 2005) to define the type of culture of the studied institutions. I used this questionnaire because Hungarian research typically uses it (Baráth 1998; Serfőző 2005; Kovács et al. 2005), and the applicability of this tool was examined by Baráth (1998), who concluded that it was relevant in a school environment.

Quinn's questionnaire includes six groups of questions about the following:

- character and basic type of the organization;
- cohesive force of the organization;
- leader of the unit;
- atmosphere of the organization;
- evaluation of success;
- the leadership system.

Within each group of questions, there are four statements reflecting features of each culture. It is the task of the respondents to score statements according to how true they are for their own institutions. In each question, 100 scores can be distributed between the four answers. Values relating to each culture type can be derived from the average value of the scores of related answers.

The further nuancing of organizational culture was enabled by Robbins' 11 culture dimensions (1993, as cited in Kovács–Perjés–Sass 2005), which depart from the characteristic features that define members' feelings about organizational culture. On the basis of the theoretical model, in the questionnaire developed by Zoltán Kovács, we may characterize organizations with 22 pairs of values. To each dimension, two statements are related. Respondents rank any given culture on a scale of 1 to 7 based on the extent to which they find the statement true about their organizational culture. Thus, the dominance of particular values will be established by the number. The results about the organization are gained by averaging the statements about particular values. *Table 1.* shows the results of value pairs.

During these calculations, I conducted an SPSS correlation calculation, an ANOVA analysis, and an independent samples T-test.

Table 1. The scoring of value dimensions

Internal dependance	1	7	Independence
Goal-orientedness	1	7	Means-orientedness
Individual-orintedness	1	7	Group-orientednessg
Strong control	1	7	Weak control
Relationship-orientedness	1	7	Task-orientedness
Risk-taking	1	7	Risk avoidance
Conflict tolerance	1	7	Conflict avoidance
Short term time-orientedness	1	7	Long term time-orientedness
Identification with the institution	1	7	Identification with the position
Performance-orientedness	1	7	Other
Closed system	1	7	Open system

Source: Author

SAMPLE

Data collection took place in two phases: 25 institutions were surveyed between 2010 and 2013, and another 19 were surveyed between 2014 and 2019. In the first survey, 17 elementary schools, 7 secondary schools, and one combined elementary and secondary school were surveyed, with the completion of 589 questionnaires. The institutions in question are located in from Budapest, Komárom-Esztergom, Fejér, Pest, Heves and Hajdú-Bihar and Nógrád counties, typically from the central, northern, and north eastern regions of Hungary. Gender distribution shows the feminization of the teaching profession: 14,5% men (85 persons) and 78,4% women (460 persons) filled out the questionnaire and its question about gender. In terms of age, the distribution of sampling is little surprising, too: about 38% (223 persons) were older than 48, 30% (177) were between 39 and 47, while only 25% (145 persons) were younger than 38 years old. 7% of respondents did not answer this question.

During the second phase of the survey, an additional 14 elementary schools and 5 secondary schools were added to the sample. These schools were from Budapest, Komárom-Esztergom, Fejér, Pest and Heves counties. 460 questionnaires were completed from 19 schools. The gender distribution was slightly different from that of the pervious phase, which may be explained by the fact that in this phase, the number of vocational school was higher: 34% (157 persons) of the respondents were male, and 66% (313) were female. In terms of age, this sample did not show particular difference: 52% (238 persons) of respondents were older than 48, 30% (136 persons) were between 39 and 47, while only 18% (86 persons) were younger than 38.

I analyzed the data in two steps:

The identification of organizational culture characteristics, and the modulation of organization culture: on the basis of data, I aimed to identify the significant features of given culture types with the help of ANOVA, T-test and correlation analysis. I pre-

sent the comparison of the results of previous research data and my two samples' data. The goal of this analysis is to identify potential changes in culture.

RESULTS

Identifying the characteristic features of organizational culture

Table 2 shows the distribution of organizational culture types across schools in light of the entire sample. It highlights that organizations' members perceived as a primary characteristic feature 15 supportive, 8 innovative, 20 rule-oriented, and 1 goal-oriented cultures. Goal-oriented culture did not appear in the research sample. In order to identify further marked differences among, I used ANOVA analysis and T-test to capture the differences among culture types along Robbins' criteria.

Table 2. Scoring value dimensions (grey: determining culture type)

	N	Supportive	Innovative	Rule-oriented	Goal-oriented
1.	43	24,25	34,26	20,44	20,90
2.	15	49,78	16,06	24,17	8,67
3.	35	23,55	30,96	23,31	22,08
4.	13	21,47	20,19	43,76	14,58
5.	25	18,66	17,54	43,84	20,18
6.	34	30,95	24,26	26,38	17,90
7.	7	55,24	18,33	22,02	4,40
8.	12	29,35	18,86	37,50	14,09
9.	13	15,47	26,49	38,82	16,82
10.	44	22,20	24,73	28,53	24,15
11.	32	34,62	24,95	31,77	8,82
12.	18	24,80	21,08	38,33	15,69
13.	17	35,93	20,15	29,46	14,66
14.	8	45,21	23,54	20,52	11,15
15.	16	52,92	19,11	22,81	6,09
16.	17	29,12	17,60	34,90	17,89
17.	30	13,72	24,11	37,75	24,34
18.	23	29,67	27,50	26,80	16,03
19.	36	35,53	17,63	34,96	11,59
20.	46	26,36	11,80	49,60	12,24
21.	25	35,76	22,22	30,76	10,97
22.	12	27,25	21,08	35,83	15,83

	N	Supportive	Innovative	Rule-oriented	Goal-oriented
23.	13	26,31	21,71	35,76	16,36
24.	11	16,59	17,65	41,14	24,62
25.	25	29,34	26,84	32,33	12,12
26.	23	19,38	25,36	33,15	22,19
27.	10	26,38	20,33	29,68	23,21
28.	42	29,35	27,61	23,63	20,06
29.	31	26,30	23,52	30,20	21,00
30.	11	24,45	25,37	28,19	22,76
31.	24	24,77	27,95	25,91	22,56
32.	18	28,89	25,56	26,11	18,33
33.	17	25,59	27,06	23,35	22,53
34.	15	23,93	27,86	24,64	25,00
35.	26	30,19	21,15	25,96	22,69
36.	45	27,11	22,91	28,57	21,64
37.	13	41,75	19,92	22,17	17,00
38.	14	27,89	26,95	22,16	22,56
39.	28	25,02	29,18	22,48	23,74
40.	25	26,73	23,17	29,02	20,54
41.	44	28,16	38,45	18,52	15,00
42.	20	27,89	28,16	25,36	22,37
43.	39	25,02	22,48	29,18	23,74
44.	15	26,86	19,99	24,38	28,67
	1030 persons	15	8	20	1

Source: Author

The results of the ANOVA analysis show that, among the three culture types investigated, there was significant difference ($p < 0,05$) in more than one variables:

- in the dimensions of identification with organization/position,
- relationship-/task-orientedness,
- internal dependence/independence,
- strong control/weak control,
- risk-taking/risk-avoidance,
- performance criteria/other criteria,
- conflict tolerance/ conflict avoidance,
- goal-orientedness/ means-orientedness,
- short/long term time orientedness dimensions.

On the basis of the analysis, we may draw the following conclusions:

- *Innovative culture* is characterized by – it differs significantly from the other two cultures – identification with the organization, task-orientedness, evaluation based on other criteria, goal-orientedness, and short-term time-orientedness.
- *Supportive culture* features relationship-orientedness, conflict tolerance, and means-orientedness in the most marked way.
- *Rule-oriented culture* is characterized by relationship-orientedness, strong control and risk-avoidance, and means-orientedness, in which it is situated in between the two previous culture types.
- *Goal-oriented culture* is distinguished by high goal-orientedness and risk-taking. It must be added here that this is the result of a single institution, and therefore we cannot draw definite conclusions.

Besides the typological interpretation of culture and its nuancing, I also explored whether there was any similarity in the organizational culture of schools. The basis of this analysis was provided by the analysis of the organizational culture dimensions. Results show that there are culture dimensions which, while they differ in the degree of perception, still show a kind of orientation in case of schools. They are the following:

- In case of the majority of the schools (79%), we see identification with position and team as opposed to identification with the organization.
- Members perceive organizations typically as individual-oriented, they see culture to emphasize individual goals. Independence and the support of responsibility characterizes them.
- This is coupled by generally perceived (81%) strong control, the regulation and direct control of employees.
- In the majority of schools, members perceive risk-taking (68%) and conflict tolerant (70%) culture.
- As opposed to performance criteria, they established other criteria (83%) in rewarding employees.
- In the completion of goals, means-orientedness is more dominant (85%) than goal-orientedness.
- In 92% of the schools, the openness of the organization and its ability to react to changes also surfaced, as opposed to closed systems.

Besides the analysis of similarities and culture types, I also found it interesting to see what correlations existed between individual characteristics and the perception of organizational culture. I got the following results:

- Results show correspondence between the number of years spent in the institution, and the perception of organizational culture. Teachers who have been in the institution longer perceive their institution as less goal-oriented.
- At the same time, the same teachers are more likely to perceive the closedness of the organization (closed system) and short term-orientedness, than colleagues who have spent less time there.

These two statements also correlate with results based on age:

- Older teachers are significantly more characterized by the perception of risk-taking, conflict tolerant, closed structure organizational culture.
- With the advancement of age, identification with position also becomes more prominent.

Regarding the perception of culture according to gender, we may conclude that:

- Men are significantly more likely to perceive the risk-avoiding feature of organizational culture, while women are more likely to perceive their organization as risk-taking.

We see interesting results about the perception of organizational culture on the basis of position, too. During the investigation, I categorized respondents in three groups: 1) director, vice-director, 2) group leader and 3) teacher. Results show significant differences in six of the eleven organizational culture dimensions.

- Person-orientedness: according to teachers' perception, leadership pays less attention to relationships that already exist in the organization, and tends to focus on tasks primarily. At the same time, directors (including group leaders) tend to perceive their organizational culture as more relationship-oriented.
- Risk-taking/risk-avoidance: directors and vice-directors perceive their organization as significantly more innovative, risk-taking than their teachers. As opposed to this, teachers typically perceive organizational culture as risk-avoiding.
- Performance-orientedness: directors perceive more significantly the rewarding of employees on the basis of performance criteria than their employee teachers. Teachers perceive significantly more rewarding on the basis of other criteria.
- Conflict tolerance: while directors typically perceive their organization as more conflict tolerant, teachers significantly perceive conflict-avoidance.
- Goal-orientedness: leadership perceives means-orientedness more dominantly when it comes to achieving institutional objectives, while teachers typically perceive their institution as goal-oriented.
- Closed system: the difference between directors and teachers may be found in the degree of the openness of the institution. Leaders and teachers both perceive their institution as open, while leaders do so more markedly.

In order to interpret this data, we must add that in case of significant differences, teachers and directors stand on the extreme end of the spectrum, while group leaders occupy the middle. It must be highlighted that with the common analysis of the two sets of data, the results of the first set changed only moderately, while it is obvious that there is significant difference in the ratio of identified organizational culture types. The next section will explore the reasons in more detail.

The change of schools' organizational culture

I analyzed the changes of schools' organizational culture along two variables. First, I aimed to find significant differences among the cultural characteristic features of given counties, then I attempted to identify significant differences between the samples whether it be the frequency of the presence of organizational culture, or the nuanced differences between certain culture types.

On the basis of the entire sample we may say that there was no significant difference between the counties from where data was collected, while on the basis of frequency, we may say that institutions with innovative culture were typically identified in Budapest and its agglomeration, in Pest, Fejér and Komárom counties. The occurrence of schools with supportive and rule-oriented organizational culture is not relevant according to counties. We must add that analysis on the basis of geographical location is valid for new hypotheses; there is no possibility of deeper studies here due to the low number of institutions in a given county.

Our results, however, call attention to a visible difference: with the second sample, the ratio of identified organizational culture types changed. While during the first sampling phase (2010–2013) 40% of the institutions was characterized by supportive, 8% by innovative, and 52% by rule-oriented culture, during the second phase of sampling (2014–2019) the ratio of innovative institutions increased by a considerable degree (32%), and the number of supportive (26%) and rule-oriented (37%) cultures decreased. Another difference between the two samples is that while with the first survey we did not manage to identify a single goal-oriented organizational culture in 25 institutions, we did find one in the second sample. It is important to note that I sought out different educational institutions during the two sampling, which means that the differences identified above could be a matter of coincidence; however, earlier studies show that Hungarian educational system had been primarily characterized by rule-oriented, and secondarily supportive culture before (Kovács et al. 2005; Serfőző, 2005; Balázs 2014; 2015). In comparison, the sample from 2014–2019 shows that innovative culture type is more and more frequent in public educational institutions.

CONCLUDING REMARKS

The two surveys presented above have proved my hypotheses. We saw that the dominant culture type of public educational institutions is rule-oriented and supportive. At the same time, with the changes of social processes, the features of innovative culture have become more and more present at schools. During the sampling process over the past five years, we even managed to find an example for goal-oriented organizational culture. Besides the typological approach to organizational culture, organizational culture dimensions allowed us to make further refinements in our conclusions. Based on the results of previous studies, we may argue that there is a difference between the perception of culture by the leadership of the school and its teachers.

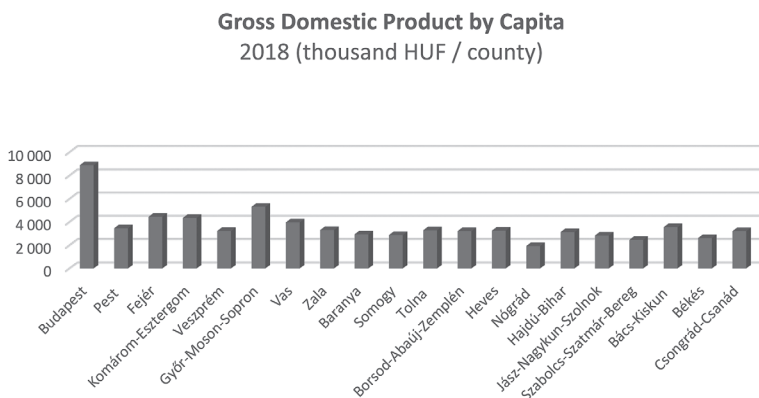
The results of my study confirm those of Serfőző (1997), and Kovács et al. (2005). At the same time, they run counter to the results of Baráth (1998). According to him, goal-oriented culture is the most dominant one in Hungarian public educational institutions. In a later work, Serfőző (2005) describes schools through two culture types that are strongly correlated, through rule-orientedness and supportive culture. My own results also support these findings, namely the close correlation of the two culture types.

The analyses target gender and age distribution brought about similarly interesting results. As we saw, the number of years spent in the institution, age and gender all influence perceptions of organizational culture. The constitution of the samples also call attention to the aging and feminization of the teaching profession. As other researchers have previously indicated in their studies of the teaching career. (Bacsa-Bán 2019)

The comparison of samples reveals that educational institutions, as organizations that are sensitive to their social environment, keep abreast with changes and aim to respond the new developments. Compared to the sample collected at the beginning of the 2000s, the sample from 2014–2019 showed a greater number of institutions with innovative culture.

The development of organizational culture is influenced by the foundation of the organization, its history, and its internal and external (organization-specific) factors alike. Among external factors there are several things that may influence the beliefs and values of the members of the organization. Among them are the natural, social and economic environment, the history of the region, national culture, as well as the legal and political circumstances. Further interesting relationships can be detected about cultural questions of the organizations' implantation and region culture (Kőkuti 2010). While there was no room here for the deeper correlations between organizational culture and the social and economic features of the region, it is clear that we could identify innovative culture mostly in Budapest and its agglomeration—Pest, Fejér and Komárom-Esztergom counties. These localized aspects of culture types call attention to the differences of areas under study. The institutions that constitute the samples come from diverse economic and social environments. The differences of economic environments is well demonstrated the GDP per capita in each county. The reasons for the perception of innovative culture might be found in the greater economic development of these regions. On the basis of the county by county distribution of GDP, we may claim that among the regions explored, Budapest, Komárom-Esztergom, Fejér and Pest county belong among the more developed regions of the country (*Figure 2.* shows data from 2018).

Figure 2. The distribution of GDP by county in 2018



Source: Author, based on ksh.hu

By way of conclusion we may say that the cultural features of organizations are constantly changing as they continue to evolve and respond to the demands of their environment. Organizational climate is also greatly affected by the responsible conduct of activities that links to the satisfaction of the individual stakeholders (see András et al. 2013). As mention it the Introduction, the identification and presentation of schools' organizational culture, a point of departure for new research questions, enables the development of processes that support and enhance the organization, which are able to help the organization in a goal-oriented manner in, for example, transition to online and digital learning, or economic processes.

BIBLIOGRAPHY

- András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Füredi G. (2013): A vállalatilag felelős vállalat: A CSR- és a cafeteria-metszet értelmezési lehetőségei a gyakorlatban. [Firms with Corporate Responsibility: The Practical Levels of Interpretation in the Intersection of CSR and Cafeteria.] In: Rajcsányi-Molnár M.–András I. (Eds.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. Pp. 127–139.
- Bácsa-Bán A. (2019): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban. *Opus et Educatio: Munka és nevelés*. 6. (2.) Pp. 257–269. Forrás: <https://doi.org/10.3311/oep.312>
- Bagdy E. (2002): Pedagógusok mentálhigiénés multiplikátor képzése. Egy iskola mentálhigiénés továbbképzési modell alkalmazási tapasztalatai. [Teachers' mental health multiplier training: Lessons from a school's application of a mental health model.] In: Mészáros A. (Szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtudása*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Bakacsi Gy. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. [Organizational behavior and leadership.] Budapest: Közgazdasági és Jogi Tankönyvkiadó.
- Balázs L. (2020): Az érzelmi intelligencia vizsgálata a szervezeti kultúra tükrében. Kutatási beszámoló. [Emotional intelligence in organizational culture. Research report.] *Polgári Szemle*. 16. (1–3.) Pp. 187–204. Forrás: <https://doi.org/10.24307/psz.2020.0712>

- Balázs, L. (2015): *Organizational culture and emotion intelligence in school*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Balázs L. (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. [Emotional intelligence in organizations and education.] Miskolc: Z-press Kiadó.
- Baráth T. (1998): *Hatékonyságmodellek a közoktatásban*. [Efficiency models in public education.] Forrás: www.jate.u-szeged.hu/-barath/tanulm/BESZV.htm
- Barlainé B. K. (2002): Szervezetfejlesztés a Bárczi Géza utcai általános Iskola 20 éves történetében. [Organization development in the twenty years of Bárczi Géza elementary school.] In: Mészáros, A. (Ed.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Bíró B.–Serfőző M. (2003): Szervezetek és kultúra. [Organizations and culture.] In: Hunyady, Gy.–Székely, M. (Szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Halász G. (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról*. [The analysis of educational organizations. Research report about the study of schools' organizational climate.] Budapest: MTA.
- Handy, C. B.–Aitken, R. (1986): *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin.
- Kovács J. (1996): *Vezetők és menedzserek a közoktatásban – avagy vezetői szerepfelfogások és szervezeti kultúrák*. [Leaders and managers in public education. Leadership roles and organizational cultures.] Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése. Budapest: ELTE.
- Kovács Z.–Perjés I.–Sass J. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. [The organizational culture of schools.] In: Faragó K.–Kovács Z. (Szerk.): *Szervezeti látleletek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kőkuti T. (2010): Vállalatok kultúrája vs. régiók kultúrája, hatások és kölcsönhatások. [The corporate culture vs. regions culture, effects and interactions.] In: Kukorelli K. (Szerk.) *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskolai Kiadó.
- Lentner, Cs.–Kolozsi, P. P. (2019): Old Problems in a New context – Excerpts from the New Ways of Thinking in Economics after the Global Financial Crisis. *Economics & Working Capital*. 1–2. Pp. 53–62.
- Mészáros A. (Szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. [The social psychology of schools.] Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Quinn, R. E.–Rohrbaugh, J. (1983): A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*. 29. (3.) Pp. 363–377. Forrás: <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.3.363>
- Robbins, S. P. (1993): *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, Inc.
- Serfőző M. (2002): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. [The theories and models of organizational culture at kindergarten and school.] In: Mészáros A. (Szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Pp. 381–397.
- Serfőző M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. [The organizational culture of schools.] *Iskolakultúra*. 10.
- Szabó Cs. M. (2015): Lehetőségek vagy problémák? Milyen változásokat követel meg szakképző intézményektől a szakképzési törvény? *Szak- és Felnőttképzés*. 4. (1.) Pp. 53–65.
- Szabolcsi F. (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. [Organizational culture features in schools.] *Iskolakultúra*. Pp. 85–90.

III.

FENNTARTHATÓSÁG ÉS FELELŐSÉGVÁLLALÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

SZERVEZETIKULTÚRA- ÉS ÉRZELMIINTELLIGENCIA-KÖZPONTÚ SZERVEZETFEJLESZTÉS EGY FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN

A hallgatói sikeresség támogatását (HASIT) célzó fejlesztési folyamatok előkészítése¹

Tanulmányunk egy vidéki főiskolán működő hallgatói sikeresség támogatását célzó program (HASIT) köré épül. A program lényege, hogy a főiskola hallgató- és tanulásközpontú szemléletváltása révén (kritikus tárgyak/kurzusok azonosítása, hallgatóközpontú oktatásszervezési intézkedések, kritikus tárgyak oktatóinak érzékenyítése) kellő támogatással megelőzze a hallgatók lemorzsolódását. A projekt keretében a következő tevékenységeket kezeljük különös hangsúllyal:

- a szakmentori rendszer hatékony működtetése;
- a sikerkritériumok azonosítása;
- tanulásközpontú környezet létrehozása;
- a hallgatói motiváltság növelése.

Célunk az, hogy hallgatóink főiskolai tanulmányaik során sikeresen vegyék az akadályokat. Ennek érdekében a HASIT-projekt további öt nagy alprojektre válik szét.

- 1) A hallgatói lemorzsolódás monitoring- (kontrollig-) rendszer alapjainak kidolgozása.
- 2) A szakmentor sikerkritériumok, a hallgatói problémák azonosítása, a szakmentorok tulajdonságjegyeinek leírása, a szakmentorokat támogató képzési és egyéb rendszerekre javaslatok megfogalmazása.
- 3) A tantárgyi programok átdolgozása és a tantervek felülvizsgálata annak érdekében, hogy a tantárgyi programok a magyar képesítési keretrendszerben (MKKR) meghatározott szempontok alapján, az újabb pedagógiai követelményeknek megfelelően, a tanulási eredmények megfogalmazásával történjenek meg.
- 4) Minden online tananyagunk elérhetővé kell válnia a főiskolai hallgatók számára. A tanárképző, gépész, valamint a gazdálkodási és menedzsment szakokra készül egy-egy vizuális elemekkel megtámogatott „NAGY KÉP”, mely azt a célt szolgálja, hogy a bejövő hallgató az első alkalommal kapjon egy összképet a képzéséről.
- 5) Projektkommunikáció: az alprojektek közötti megfelelő és hatékony kommunikáció elősegítése, az alprojektek tevékenységének közzététele.

Jelen tanulmányunkban a Tanulásközpontú környezet létrehozását és a Hallgatói motiváltság növelését célzó intézkedések előkészítését segítő vizsgálat eredményei-

¹ András I.–Balázs L.–Rajcsányi-Molnár M. (2014): Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia központú szervezetfejlesztés egy felsőoktatási intézményben. *Educatio*. 23. (3.) Pp. 483–495.

nek bemutatására és továbbgondolására vállalkozunk. A két tevékenység támogatását együttesen kívánjuk megvalósítani, a követhetőség érdekében most mégis külön-külön tárgyaljuk a két folyamatot.

TANULÁSKÖZPONTÚ KÖRNYEZET LÉTREHOZÁSA

A tanulásközpontú környezet kialakítását a főiskola vezetése számos intézkedéssel támogatja (pl. Blended learning módszerek alkalmazása, tanulási útmutatók összeállítása és közzététele, tananyagok és minta-feladatsorok online elérésének biztosítása stb.). Ezen folyamatok erősítését igyekszünk biztosítani azzal, hogy a szervezet kulturális sajátosságainak vizsgálatával a jelen eredmények tükrében – ha szükséges – a szervezeti kultúra fejlesztését célzó folyamatok kidolgozására vállalkozunk. A szervezeti kultúra meghatározásához Schein (1985) definíciójáig nyúltunk vissza. Eszerint elmondható, hogy minden iskolai szervezet rendelkezik szervezeti kultúrával, mely azon alapvető előfeltételek összessége, melyet az adott csoport a külső adaptáció és a belső integráció problémáival való megküzdésének megtanulása során kitalált, bevezetett vagy felfedezett.

A tanulók sikerességének szervezeti kultúra mentén történő megközelítése a szakirodalomban elsősorban a közoktatási intézmények (általános és középiskolák) vizsgálatában jelenik meg. A felsőoktatásban a vizsgálatok mind ez idáig jellemzően más fókusszal rendelkeztek. Számos olyan munkát ismerünk, melyek a hallgatói sikeresség fokmérőjének a diplomaszerezést követő éveket tartja, s azoknak vizsgálatára koncentrálnak (összegzi Pusztai 2014). Találkozhatunk olyan eredményekkel is, melyek a hallgatók aktivitását, szociális szokásait elemzik és hasonlítják össze a hasonló korosztályú, felsőfokú tanulmányokat nem folytató fiatalokéval (Pusztai et al.). A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját önmagában és/vagy kontextuálisan elemző munkák hiányában munkánkban kiindulópontként kezeljük a közoktatási intézményekben végzett vizsgálatokat. Úgy véljük, hogy a megnövekedett társadalmi figyelem és elvárások, a felsőoktatási intézmények gördülékeny működtetésének biztosítása, a hallgatói eredményesség elősegítése egyre jobban erősíti az igényt ezen szervezetek, szervezeti-típusok szervezetpszichológiai jelenségvilágának feltárására. Ezen munkák kiindulópontját képezheti a közoktatási intézmények vizsgálatáról publikált munkák sokasága.

Összességében, tanulmányunkban a HASIT-program támogatását előtérbe helyezve úgy gondoljuk, hogy a hallgatói sikeresség nyomon követésének spektrumát kiszélesíteni szükséges, és a diplomás pályakezdők nyomon követése (DPR) mellett figyelmet kell fordítani arra a kérdésre is, hogy milyen tényezők befolyásolják hallgatóink sikerességét a felsőoktatásban.

Vizsgálatunk kiindulópontjaként tekintünk át, hogy miként jellemezhető az eredményes iskolák szervezeti kultúrája. A következőkben ismertetett nemzetközi eredmények – és ahogy azt hamarosan látni fogjuk, a hazaiak is – elsősorban a közoktatási (általános és középszintű) intézmények elemzésével foglalkoznak. Felsőoktatásra vonatkozó ilyen irányú eredményekkel nem találkozunk.

Az oktatási intézmények szervezeti kultúrájára vonatkozó nemzetközi vizsgálatok szerint – melyek természetesen a magyartól eltérő kulturális sajátosságokat elemeznek – az eredményes iskolák szervezeti kultúráját legmarkánsabban az eredményorientáció, a közös ideológia (Kiss–Németh 2014) vagy jövőkép, a küldetéstudat, valamint a tanárok közötti összetartás és együttműködés határozza meg (Scheerens 1992; Creemers 1994). Levine és Lezotte (1990) a szokatlanul sikeres iskoláknak kilenc tényezőjét azonosította.² Ezek között szerepelt a produktív iskolakultúra és -klíma. Ezen intézményeket rendezett környezettel jellemezték, ami elsősorban a személyközi kapcsolatok rendezettségére és nem a szabályokra utalt. Az ilyen kultúrájú iskolákban a fegyelem eredője az odatartozás és a részvétel, nem a szabály és a kontroll. A tanári kar jellemzője a problémamegoldó gondolkodásmód, valamint a kísérletezési hajlandóság. Gaziel (1997) vizsgálata arról árulkodik, hogy az eredményes iskolák kultúrájában nagyobb a tanulásra fektetett hangsúly, erősebbek a rendezettségre vonatkozó normák, folyamatos az iskolai fejlesztés, és nagy hangsúlyt fektetnek a csapatmunkára és a diákok igényeihez való igazodásra. Kutatásában az egyes tantárgyak eredményei alapján összefüggést mutatott ki az oktatás eredményessége és a szervezeti innováció, a kapcsolatorientáltság, a tanulásra fektetett hangsúly és a rendezettségre vonatkozó normák – az iskola kultúrája – között.

A hazai oktatási intézmények szervezeti kultúrájának vizsgálata szűkebb merítéssel rendelkezik. Az összefüggések feltárásával szemben elsősorban a leíró jellegű elemzéseket részesítik előnyben. A vizsgálatok eredményei alapján közoktatási intézményeink jellemzően szabályorientáltak³ és támogató⁴ kultúrával jellemezhetőek (Serfőző 2005; Kovács–Perjes–Sass 2005; Balázs 2013), de találhatunk példát olyan intézményre is, melyet célorientáltak⁵ (Baráth 1998) vagy innovatív⁶ (Balázs 2013) szervezeti kultúra jellemez. Szabolcsi (1996) a Handy-féle kultúramodellt alkalmazva arra a megállapításra jutott, hogy a nagyobb szakképző iskolák, a tagoltabb (feladatcultúrával jellemezhető) gimnáziumok nagy hangsúlyt fektetnek a feladathoz szükséges erőforrások megteremtésére, az emberek kiválasztására, és gyakori a csoportmunka. Az alapfokú oktatásban és a kisebb középfokú intézmények esetében (szerepkultúra) jól felkészült funkcionális egységek működnek, melyek tevékenységét hatásköri listák, eljárási szabályok, ügyrendek irányítják, a körülhatárolt szerepek fontosabbak, mint a személyek. A hatalom a hierarchiában elfoglalt pozícióhoz kötődik.

2 1) Produktív iskolai légkör és kultúra; 2) hangsúly a központi tanulási készségek (tanulók általi) elsajátításán; 3) a tanulói előrehaladás megfelelő nyomon követése; 4) gyakorlatorientált tanártovábbképzés az iskolában; 5) kiemelkedő vezetés; 6) jelentős szülői részvétel; 7) eredményes oktatásszervezés és -végrehajtás; 8) nagymértékben operacionalizált elvárások és követelmények a tanulókkal szemben; 9) más lehetséges tényezők (pl. diákok énképe, a tanulók személyes fejlődése)

3 Szabálykövetés, formális pozíciók hangsúlyossága, a kontrollálás és az ellenőrzés magas foka, valamint kiszámíthatóság jellemzi.

4 Az egyetértést, az összetartást, a csapatmunka szerepét és fontosságát hangsúlyozza, fontos az elkötelezettség és az egyéni fejlődés.

5 A hangsúly a produktivitáson, a hatékonyságon van. Ebben a szervezettípusban a feladatok tisztázása, a célok kitűzése a legfontosabb.

6 A kreativitáson és a kockázatvállaláson van a hangsúly. Az információ szabad áramlása, a teammunka és a tagok állandó továbbképzése jellemzi.

A HALLGATÓI MOTIVÁLTÓSÁG NÖVELESE

Ezen tevékenység elősegítéséhez az egyén (tanárok, vezetőség) érzelmiintelligencia-mintázatán keresztül kívánunk közelíteni. Az érzelmi intelligencia iskolai vizsgálatánál a kutatásokban két markáns terület körvonalazódik. Egyrészt vizsgálják a tanulók érzelmi intelligenciájának és tanulmányi eredményének összefüggéseit, másrészt hangsúlyt fektetnek az érzelmi intelligencia és a környezet kapcsolatának vizsgálatára, melynek fontossága abban az esetben realizálódik, ha a feltárt kapcsolat hatással van a diákok tanulmányi teljesítményére. Elemzésünk során – e két vizsgálati területet némileg kiegészítve – a vezetőség érzelmi intelligenciájára fókuszálunk, feltételezve, hogy mintaadásuk az oktatók és a hallgatók számára is jó példával jár elől – mindamellet, hogy a vezetők a szervezeti kultúra alakításában is oroszlánrészt vállalnak. Mielőtt a gondolatainkat alátámasztó vizsgálatokat ismertetnénk, határozzuk meg, mi is az az érzelmi intelligencia.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA

Az érzelmi intelligencia kifejezést Peter Salovey és John Mayer vezette be 1990-ben. Az érzelmi intelligencia első meghatározása szerint olyan képességről van szó, amelynek birtokában valaki meg tudja figyelni a saját és mások érzéseit, különbséget tud tenni azok között, s ezt az információt használni tudja arra, hogy gondolkodásmódját és cselekedeteit irányítsa (Salovey–Mayer 1990). Az érzelmi intelligencia eszméjének lényegében az a feltevés kölcsönöz értelmet, hogy maguk az érzelmek is feldolgozandó információt hordoznak, viszonyokról adnak jelzéseket. Az érzelem mint információ értelmezése és vizsgálata ezen a területen évtizedek óta kutatott téma. Ezen kutatások eredményei szerint minden egyes érzelem a személy viszonyát definiálja önmaga és más emberek között. Az érzelmek által szolgáltatott információ az, ami az érzelmi intelligenciában feldolgozásra kerül. (Mayer é. n.: 399–407.) Az intelligenciát szinte kizárólag képességtesztek segítségével mérik, ezeket tekintik mértékadónak. Maga az érzelmi intelligencia is mérhető képességgént.

A fogalom első publikálása óta több, sokszor egymástól jelentősen eltérő érzelmi-intelligencia-definíció és -modell született. Munkájukban Pérez, Petrides és Furnham (2005) összegzi az addig publikált definíciókat és azok tartalmát, valamint bemutatja a konstruktumok mérésére kidolgozott eszközök jellemzőit. A modellek alapvető különbsége abban nyilvánul meg, hogy mit sorolnak az érzelmi intelligencia tartományához. A „szűkebb” értelmezések kizárólag mentális képességeket (pl.: Mayer–Salovey 1998), a szélesebb tartományú modellek (pl.: Bar-on 2006) különböző érzelmi, személyes és társas kompetenciákat ölelnek fel. A különbség a fogalom operacionalizálásában is megnyilvánul. A „tágabb” megközelítés követői önjellemző kérdőíveket, míg a „szűkebb” értelmezés követői objektív teszteket alkalmaznak. (Balázs 2014.)

Vizsgálatunkban a Mayer és Salovey gondolataira épülő eszközt alkalmaztuk, így ezt a modellt részletesebben is ismertetjük.

Mayer–Salovey-modell

Mayer és Salovey 1997-ben kialakított érzelmi intelligencia-struktúrája egy olyan modell, amely négy részre osztható mentális képességen alapszik, ezek: az érzelmek észlelése, integrációja/koordinálása, megértése és kezelése. Az érzelmek észlelése és azonosítása magában foglalja az érzelmi rendszerből érkező információ felismerését. Az érzelmi integráció során az érzések segítségével történik a kognitív (megismerési) folyamatok fejlesztése. Az érzelmek megértése magában foglalja az érzelmek kognitív feldolgozását, míg az érzelmek kezelése az önmagunk és mások érzéseivel való bánásmódra vonatkozik (Mayer–Salovey–Caruso 2000).

Az érzelmek észlelése: az érzelmi információk feldolgozása a pontos észleléssel veszi kezdetét. Születésünktől fogva megtanuljuk általánosítani az érzelmi megnyilatkozások mintáit, hogy azokat majd más emberekben, művészi alkotásokban, s végül tárgyakban általánosíthassuk. Az érzelmi észlelésben mutatkozó különbségek egyetlen faktort alkotnak, ami korrelál az empátiával.

Érzelmi integráció: az emóciók gondolkodáshoz való elemi hozzájárulására utal. Számos jelentős javaslat létezik arra, hogy az érzelmek miként segíthetik a gondolkodást:

- Az érzelmek megszakíthatják az események menetét, és a problémákat fontosságuk szerint rangsorolhatják.
- Az érzelem előmozdíthatja a gondolkodást olyankor, amikor további emlékezeti tárként működik, amely magukról az érzelmekről szól.
- A harmadik mód, ahogyan az érzelem az értelem munkájában részt vehet, a hangulatok váltogatása vagy körbeforgása.
- A negyedik lehetőség, ahogyan a hangulati állapot a gondolkodás segítségére lehet, hogy a korábbi tapasztalatokról ki nem mondott információkat képvisel.

Az érzelmek megértése: ez áll legközelebb a hagyományos intelligencia-felfogáshoz. Azt feltételezi, hogy létezik egy mentális feldolgozórendszer, ami az érzelmi információk megértésére, elvonatkoztatására és a róluk való gondolkodásra szakosodott. Ez az értelemi folyamat magában foglalja az érzelmek címkézését, az általuk képviselt viszonylatok azonosítását, annak számbavételét, hogy ezek miképp társulhatnak egymással, illetve azon változások megjelenítését, amelyeknek az idő során ki vannak téve.

Az érzelmek kezelésének képessége: ha az érzelmeknek hírértékük van, és valaki nyitott ezekre az információkra, többet tud meg a környező világról – s különösképp a viszonylatok világáról –, mintha magába zárkózna. Csak akkor érthetjük meg az érzelmek átélésének eredményeit, vagy akkor vehetünk véget nekik, ha észleljük és meg is értjük őket. (Mayer é. n.)

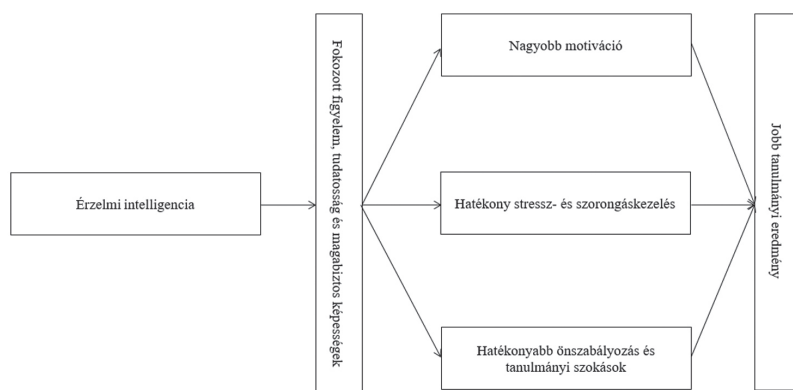
ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG

Vizsgálatok igazolják, hogy az alacsony érzelmi intelligencia fontos szerepet játszik a különböző deviáns viselkedések kialakulásában, különös tekintettel az érzelmi zavarok, hiányosságok esetében. (Roberts–Strayer 1996.) Más vizsgálatok arról számoltak be, hogy az alacsony érzelmi intelligencia kapcsolatba hozható az iskolai deviáns

viselkedésekkel, azok eredményeivel (gyakoriak a felfüggesztések, illetve az iskolából való kizárások) (Petrides et al. 2004). Egy, az amerikai serdülők körében végzett vizsgálat eredményei igazolták, hogy az érzelmi intelligencia negatívan kapcsolódik egyes deviáns magatartásformák kialakulásához – a vizsgálat idesorolja például a dohányzást és az alkoholfogyasztást (Trinidad–Johnson 2002).

Az 1. ábra egy olyan modellt szemléltet, amely az érzelmi intelligencia és a jobb tanulmányi eredmények közötti közvetítő tényezőket azonosítja. A kutatók többsége jelenleg azon az állásponton van, hogy az érzelmi intelligencia-fogalom tisztázása nem teljes körű, így a kapcsolat megragadására sem nyílik lehetőség (Amelang–Steinmayr 2006). Ezzel a gondolattal egyetértve fogadjuk el kiindulópontként a következő modellt, mely az érzelmi intelligencia tágabb értelmezéséből indul ki (Balázs 2014).

1. ábra. Az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredmény kapcsolata



Forrás: Zeidner, Matthews és Roberts (2009) nyomán

A fokozott figyelem, a tudatosság és a magabiztos készségek kialakításához, valamint a hatékonyabb önszabályozás eléréséhez elengedhetetlen az önbecsülés, az éntudatosság, a magabiztosság – az intraperszonális készségek többségének – fejlesztése. A nagyobb motiváció eléréséhez a magabiztosság, a függetlenség és az önmegvalósítás fejlesztése vezethet az általános hangulat növelésével, az önmotivációra való képesség kialakításával válllvetve.

Míg a hatékony stressz- és szorongáskezelés érdekében a stresszkezelést kell fejleszteni, addig érzelmeink irányításához és ellenőrzéséhez az idevonatkozó készségek – például az impulzuskontroll –, valamint az alkalmazkodóképesség fejlesztésén keresztül juthatunk el. Az érzelmek felismerésének, megértésének és kezelésének fejlesztése hozzájárulhat a tanulmányi eredményesség elősegítéséhez.

Ezirányú fejlesztési kísérletünk alapját a vezetők szerepmegvalósítása, mintaadása, valamint a környezet – oktatók és hallgatók – mintakövetése adja.

A korábbi szakirodalmi összefoglalás az oktatási intézmény szervezeti kultúrája és a hallgatók, diákok eredményessége közötti összefüggést igazolta. Emellett szakirodalommal igazolt a vezetők domináns hatása az adott szervezeti kultúra alakulására is (vö. Handy; Schein). Ezen alapgondolatok motiváltak bennünket arra, hogy a főiskolai vizsgálatban elsősorban a vezetők megkérdezésére kerüljön sor, amit szükség esetén egy teljes körű vizsgálat követ majd.

Bevezető gondolatunkat azzal zártuk, hogy a két jelenség – szervezeti kultúra, a vezetők érzelmi intelligenciája – együttesen lesz segítségünkre a HASIT-program támogatásában. Vizsgálatában Balázs (2013) igazolta, hogy az egyének érzelmi intelligenciája hatással van a szervezeti kultúra alakulására. Emellett korábban láthattuk, hogy a szervezet kultúrája hatással van a tanulók eredményességére. Azt is bemutattuk, hogy a diákok érzelmiintelligencia-mintázata összefüggést mutat eredményességükkel. Ezen eredményeket alapul véve úgy véljük, hogy a vezetők kultúraészlelése, valamint mintaadása (ÉI) alapként szolgálhat a korábban megfogalmazott célok megvalósítását elősegítő program kidolgozásához, a további elemzések megtervezéséhez.

VIZSGÁLAT

Vizsgálatunk során egy vidéki főiskola vezető beosztású alkalmazottait (N=32) kérdeztük meg. A megkérdezésre fókuszcsoporthoz megbeszélés keretei között került sor. A fókuszcsoport témája a vezetői sajátosságok feltárása volt, melynek eredményeit későbbi tanulmányunkban publikáljuk.

A vizsgálat során két eszközt használtunk. A vezetők érzelmi intelligenciáját az érzelmek mérése kérdőív (Schutte et al. 1998; Kun 2011) segítségével, míg kultúraészlelését a Robbins (1993) és Bakacsi (1996) munkájára épülő szervezeti kultúra-dimenziók kérdőívvel (Kovács et al. 2005) elemeztük.

Érzelmek mérése kérdőív

Az önjellemzéssel mért érzelmi intelligencia valamennyi feltételezett aspektusát vizsgáló kérdőív közül az egyik legnépszerűbb és leggyakrabban alkalmazott eszköz a Schutte és munkatársai (1998) által kidolgozott érzelmek mérése skála (Assessing Emotions Scale – AES). Az eszköz három dimenzió mérésére alkalmas, mely összhangban van Mayer és Salovey kezdeti ÉI-fogalmával: az érzelmek értékelése és kifejezése, az érzelmek szabályozása és az érzelmek problémamegoldásban való hasznosítása. Az eszköz magyarországi adaptációját Kun (2011) PhD-disszertációjában közölte. Az adaptálás eredményeként – Austin és munkatársaihoz (2004) hasonlóan – három dimenzió azonosítására került sor, az egyes faktorok tartalmát illetően azonban Kun új elnevezéseket javasolt, melyek jobban tükrözik az egyes faktorok tartalmát.

Érzelmelek értékelése: olyan tételeket tartalmaz, amelyek a saját és mások érzelmeinek azonosítására és értelmezésére vonatkoznak.

Optimizmus és érzelmelek szabályozása: itt olyan tételekről van szó, amelyek nem általában a személy optimizmusára utalnak, hanem kifejezetten az érzelmeinek szabályozásával kapcsolatos sikerességéből fakadó pozitív hozzáállásra.

Intraperszonális és interperszonális érzelemhasznosítás: ezen tételek az érzelmelek felhasználásával kapcsolatos képességeket fejezik ki mind intrapszichikus, mind pedig interperszonális vonatkozásban.

Szervezeti kultúra dimenziók kérdőív

Ez a megközelítés a szervezeti kultúra dimenzionális értelmezésére épít, mely szerint a szervezeti kultúra leírható meghatározott számú értékpár, dimenzió mentén. Robbins (1993) a dimenziók megragadásánál a szervezeti tagoknak a szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit, észleléseit meghatározó jellemzőkből indul ki. Bakacsi (1996) – Robbins munkáját kiegészítve – 11 dimenzióval írja le a szervezetet.⁷

Az adatfeldolgozás menete

A kérdőívek kitöltését azok manuális ellenőrzése és feldolgozása követte. Az ellenőrzés során kizártuk azokat a kérdőíveket, amelyek eredményei ellentmondásosak, hiányosak vagy értékelhetetlenek voltak. Ennek a feldolgozásnak a következménye, hogy a 32 főből 30 vezető válaszait elemeztük.

A manuális feldolgozást az adatok SPSS-programcsomagba való rögzítése, majd az adatok tisztázása, a gépelési hibákból adódó értelmezhetetlen értékek kizárása és javítása követte. Az elemzéseket a programcsomag segítségével végeztük.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Szervezetikultúra-észlelés

A szervezeti kultúra vizsgálatánál 11 dimenzió lekérdezésére került sor Likert-skála segítségével. Az egyes dimenziók pontszerű megfelelőit az 1. táblázat szemlélteti.

⁷ A kultúra dimenziók bemutatását jelen tanulmánykötet II. fejezetének 1. tanulmánya tartalmazza.

1. táblázat. Az értékdimenziók pontozása

Belső függés	1	7	Függetlenség
Célorientáció	1	7	Eszközorientáció
Egyénközpontúság	1	7	Csoportközpontúság
Erős kontroll	1	7	Gyenge kontroll
Kapcsolatorientáció	1	7	Feladatorientáció
Kockázatvállalás	1	7	Kockázatkerülés
Konfliktustűrés	1	7	Konfliktuskerülés
Rövid távú időorientáció	1	7	Hosszú távú időorientáció
Szervezettel való azonosulás	1	7	Munkakörrel való azonosulás
Teljesítményorientáció	1	7	Egyéb
Zárt rendszer	1	7	Nyílt rendszer

Forrás: Saját szerkesztés

A megkérdezettek minden dimenzió esetében értékpárokkal találkoztak. Azt, hogy mennyire jellemző intézményükre az egyik vagy másik állítás, Likert-skála segítségével kellett meghatározniuk. A 4-es érték képezi a középértéket, az ettől való elmozdulás, illetve annak mértéke pedig az adott kulturális sajátosság meglétét fejezi ki. Az eredményeket a 2. táblázat szemlélteti, a szórásértékekkel együtt.

2. táblázat. Észlelt szervezeti kultúra-dimenziók

Szervezeti kultúra-dimenzió	N	Átlag	Szórás
Szervezettel való azonosulás	30	3,17	1,35
Egyénközpontúság	30	3,67	0,99
Kapcsolatorientáció	30	3,90	1,18
Belső függés	30	2,60	1,13
Erős kontroll	30	2,97	1,30
Kockázatvállalás	29	3,79	1,26
Teljesítménykritérium	30	4,43	1,03
Konfliktustűrés	30	3,98	1,23
Célorientáció	30	4,60	1,19
Zárt rendszer	30	4,05	1,45
Rövid távú időorientáció	30	3,60	1,63

Forrás: Saját szerkesztés

Az eredmények arról árulkodnak, hogy számos dimenzióban alakult ki markáns vélemény a szervezet kultúrájáról. Ezek alapján elmondható, hogy a vezetőség észlelése alapján a szervezetben a szervezettel való azonosulás mellett dominál az egyénközpontúság, a belső függés, az erős kontroll és az egyéb kritériumok alapján történő értékelés. A célok megvalósításánál a vezetés a hangsúlyt a célok eléréséhez vezető folyamatokra helyezi.

Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia mérésére a Kun (2011) munkájában magyar közegre adaptált érzelmek mérése skála-kérdőívet használtuk. A válaszok pontszerű megadására a kérdőív 0–4 pont között kínál lehetőséget. Ezek alapján a vezetőség átlagértékei a következők szerint alakultak:

- érzelmek értékelése: 2,72
- optimizmus és érzelmek szabályozása: 3,15
- intraperszonális és interperszonális érzelemhasznosítás: 2,91

Érdekesnek véltük összehasonlítani az egyes vezetői szinteken dolgozó személyek eredményeit. Ezt a következő táblázat szemlélteti.

3. táblázat. Érzelmiintelligencia-átlagok az egyes vezetői szinteken (átlag)

	N	Érzelmek kiértékelése	Optimizmus és érzelemszabályozás	Intraperszonális és interperszonális érzelemhasznosítás
Felsővezetés	7	2,49	3,36	3,14
Középvezetők	18	2,8	3,17	2,95
Szakmai vezetők	5	2,76	2,86	2,46

Forrás: Saját szerkesztés

A vezetői szint csökkenésével az érzelmek kiértékelésére vonatkozó adatok növekvő tendenciát mutatnak, míg a másik két dimenzió esetében éppen fordítva, a vezetői szint növekedése az értékek növekedésével jár. Szignifikáns eredményekről a minta mérete miatt nem tudunk beszámolni.

HOGYAN TOVÁBB?

Vizsgálatunk eredményeként olyan adatokat sikerült begyűjtenünk, amelyek betekintést nyújtottak a főiskola vezetőségének szervezetikultúra-észlelésébe, valamint érzelmi intelligenciájuk milyenségébe. Ahogy arról már korábban is szóltunk, vizsgálatunk célja az volt, hogy eredményeinkkel további támogató intézkedések meghozatalát készítsük elő a HASIT-program keretein belül. Fejlesztéseink megtervezésénél és

az ezzel kapcsolatos döntéseknél érvényesíteni kívánjuk a keresztfunkcionális vagy holisztikus szemléletet, hogy a rendszerszemléletű megközelítés révén olyan szervezeti tanulási folyamatot alakítsunk ki, melynek során a szervezet tagjai képesek lesznek önmagukra reflektálni és új gondolkodási keretet alkotni, s ezáltal innovatív, fenntartható megoldásokat létrehozni (Hegyi–Rajcsányi–Molnár–András 2013). A bemutatott eredményeket értékelve a következő megállapításokra jutottunk.

Észrevételek és javaslatok a szervezeti kultúra vonatkozásában

A szervezetikultúra-eredmények és a segítségük által megfogalmazott célok szükségessé teszik egy, a teljes kollektívát érintő szervezetikultúra-vizsgálat lebonyolítását a hallgatók bevonásával. A teljes körű vizsgálat további adatokat szolgáltathat a szervezeti tagok és a hallgatók kultúraészleléséről, melynek segítségével konkretizálhatnánk az alábbi gondolatokat. A következőkben kiemeljük a vizsgált főiskola szervezeti kultúrájának erősségeit, valamint fejlesztési javaslatainkat.

1. A HASIT-program támogatását közvetetten szolgálja – jelenleg is
 - a szervezet vezetésének egyénközpontúsága és
 - folyamatorientáltsága.
2. A fejlesztési pontokat az alábbiakban határozhatjuk meg:
 - A kockázatvállalás és a konfliktustűrés erősítésével elősegíthetjük az innovatív fejlesztéseket, bátoríthatjuk a hallgatókat (és a kollégákat) az ötletek szabad kifejezésére.
 - A meglévő csoporttudat és csoportcélok hangsúlyozása mellett az egyéni igények és célok fokozott figyelembevételével, az egyénközpontúság erősítésével elősegíthetjük a korábban már többször említett szemléletváltást a felsőoktatásban, további lendületet adhatunk a hallgatóságnak sikereik eléréséhez, éreztetve fontosságukat.

Észrevételek és javaslatok a vezetők érzelmi intelligenciájáról

A vezetők ÉI-értékeiről elmondható, hogy az érzelmeik szabályozásával kapcsolatos sikerességből fakadó pozitív hozzáállás kiugróan magas értéket képvisel. Ezzel szemben a saját és mások érzelmeinek azonosítására és értelmezésére vonatkozó képességben alacsonyabb pontszámot értek el. Az eredményeket együttesen vizsgálva kitűnik, hogy a vezetőség átlagos eredményeket mutat az érzelmeik értékelése és az intraperszonális és interperszonális érzelmhasználás dimenziókban, míg az optimizmus és az érzelmeik szabályozása dimenzió átlagosan magas értéket mutat. Javaslatainkat figyelembe véve, az eltérő vezetési szintek sajátosságait is a következőkben foglalmazzuk meg.

- A HASIT-program támogatásához, a megfelelő problémaérzékenységhöz, illetve a hallgatókkal való közvetlen kapcsolattartáshoz elengedhetetlen a magas érzelmi intelligencia. Az eredmények alapján a vezetői szint csökkenésével az érzelmeik kiértékelése növekvő tendenciát mutat.

- Az optimizmus és az érzelmek szabályozása, valamint az intraperszonális és interperszonális érzelemhasznosítás dimenziókban ugyanez az arányosság fordított. A vezetői szint növekedésével a pontértékek is emelkednek.

Az érzelmi intelligencia vizsgálatának eredményei alapján elmondható, hogy a fejlesztési folyamatok fókuszba a középvezetőkre és a felsővezetőkre egyaránt vonatkozhat. A szakmai vezetők és az intézetigazgatók találkozhatnak a hallgatókkal. Nélkülözhetetlen számukra az optimista, pozitív világkép és a kapcsolatok életben tartását is szolgáló intraperszonális érzelemkezelés. A felsővezetés esetében fejlesztési pontként azonosítható az érzelmek kiértékelése, melyek szerepe az üzleti kapcsolatok során is növelheti az eredményességet.

Összességében, célszerűnek véljük a szervezet szélesebb spektrumú vizsgálatát, különös tekintettel azon oktatókra, illetve az oktatási folyamatot támogató személyzetre, akik a HASIT-program keretében azonosított hallgatói csoportokkal találkoznak. Emellett a jelen vizsgálat során felmerült kérdéseket további kutatási irányvonalként kezeljük, úgymint:

- nappali és levelező tagozatos hallgatók eredményességét befolyásoló tényezők azonosítása;
- a teljes szervezeti kultúra vizsgálatának kivitelezése a hallgatók bevonásával;
- elsőéves hallgatók beágyazódási (beilleszkedési) konfliktusainak elemzése.

Ezen vizsgálatok kivitelezéséig a vezetőség (menedzsment) előtt áll a feladat, hogy a jelen kutatás során feltárt kérdéseket figyelembe véve fejlesztés-stratégiai irányvonalakat jelöljön ki.⁸

8 A Hallgatói Sikeresség Támogatása program keretében számos tanulmány és monográfia született, melyek közül az alábbiak jelen munka megállapításaiból indultak ki:

András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Bacsa-Bán A.–Balázs L.–Németh I. P.–Szabó Cs. M.–Szalay Gy. (2016): Burnout-prevenció: Rezilienciaerősítő program tanárok számára. *Dunakavics 4.* (7.) Pp. 31–50.

András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Bacsa-Bán A.–Balázs L.–Németh I. P.–Szabó Cs. M.–Szalay Gy. (2016): Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepnek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. *Dunakavics 4.* (6.) Pp. 25–62. P. 38.

András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Bacsa-Bán A.–Balázs L.–Németh I. P.–Szabó Cs. M.–Szalay Gy. (2016): *Képzők képzése*. Dunaújváros: DUE Press. P. 116.

András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Bacsa-Bán A.–Balázs L.–Németh I. P.–Szabó Cs. M.–Szalay Gy.–Németh B. (2016): Burn out prevenció, reziliencia erősítés. In: Maior E.–Tóth P.–Varga A. (Szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Pp. 393–404.

András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Bacsa-Bán A.–Balázs L.–Németh I. P.–Szabó Cs. M.–Szalay Gy. – Zakota Z. (2016): Módszertani megújulás a felsőoktatásban. In: Maior E.–Tóth P.–Varga A. (Szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Pp. 376–392.

IRODALOMJEGYZÉK

- Amelang, M.–Steinmayr, R. (2006): Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence*. 34. (5.) Pp. 459–468. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.03.003>
- Arshad, M. (2003): *A study of organizational culture and effedtiwness of secondary schools*. (PhD-értekezés) University of Punjab.
- Bakacsi Gy. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Tankönyvkiadó.
- Balay, R.–Ipek, C. (2010): Teachers' Perception of organizational Culture and organizational Commitment in turkish Primary schools. Zeitschrift für die Welt der türken. *Journal of World of Turks*. 2. (1.)
- Balázs L. (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában*. (PhD-értekezés) Pécs: Pécsi tudományegyetem, Bölcsészettudományi kar, Pszichológia Doktori iskola.
- Balázs L. (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-press Kiadó.
- Baráth T. (1998): *Hatékonyságmodellek a közoktatásban*. Forrás: www.jate.u-szeged.hu/~barath/tanulm/Beszv.htm
- Bar-On, R. (2000): Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On, R.–Parker, J. D. A. (Eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 363–388.
- Bar-On, R. (2006): The Bar-on model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 18. Pp. 13–25.
- Bíró B.–Serfőző M. (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady Gy.–Székely M. (Szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Creemers, B. P. M. (1994): *The effective classroom*. London: Cassell.
- Gaziel, H. H. (1997): Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *Journal of educational research*. 90. (5.) Pp. 310–318. Forrás: <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544587>
- Hegyi N.–Rajcsányi-Molnár M.–András I. (2013): Innovatív rendszerszemléletű szervezetfejlesztési folyamatok: fókuszban a bizalom, a tanulás és a dialógus. In: András I.–Rajcsányi-Molnár M. (Szerk.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. Pp. 74–96.
- Kiss N.–Németh I. P. (2014): Interkulturális vagy/és integrált oktatás – mennyire számít interkulturális helyzetnek a roma gyerekek oktatása? In: Kiss N.–Németh I. P. (Szerk.): *Tanulási terek*. Dunaujváros: DUF Press. Pp. 106–128
- Kovács Z.–Perjés I.–Sass J. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Faragó K.–Kovács Z. (Szerk.): *Szervezeti láttelepek*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Kun B. (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktívszer-használatban*. (PhD-értekezés) Budapest: ELTE.
- Levine, D. U.–Lezotte, L. W. (1990): *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Mayer, J. D.–Salovey, P.–Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In: Bar-On, R.–Parker, J. D. A. (Eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 92–117.
- Mayer, J. D. (é. n.): Az érzelem, az intelligencia és az érzelmi intelligencia. In: Forgács J. (Szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Pp. 399–419. Győr: Kairosz kiadó.
- Narsap, H. (2006): *Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri enstitüsü*. (Idézi Balay–Ipek 2010.)

- Pérez, J. C.–Petrides, K. V.–Furnham, A. (2005): *Measuring trait emotional intelligence*. 2011. 02. 26. Forrás: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PaGe/uned_main/launiversidad/uBiCaCiones/03/doCentel/juan_Carlos_Pe-rez_Gonzalez/P%C3%89rez,%20Petrides,%20%26%20furnham,%202005.Pdf
- Petrides, K. V.–Fredrickson, N.–Furnham, A. (2004): The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*. 36. (2.) Pp. 277–293. Forrás: [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00084-9)
- Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak kétes a szememnek...” – hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat.
- Quinn, R. E.–Rohrbaugh, J. (1983): A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*. 29. (3.) Pp. 363–377. Forrás: <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.3.363>
- Robbins, S. P. (1993): *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, N. J: Prince-hall International, Inc.
- Roberts, W.–Strayer, J. (1996): Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*. 67. (2.) Pp. 449–470. Forrás: <https://doi.org/10.2307/1131826>
- Salovey, P.–Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence: Imagination. *Cognition, and Personality*. 9. (3.) Pp. 185–211. Forrás: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Schein, E. H. (1985): *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Josey-Bass.
- Schutte, N. S.–Malouff, J. M.–Hall, L. E.–Haggerty, D. J.–Cooper, J. T.–Golden, C. J.–Dornheim, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 25. (2.) Pp. 167–177.
- Serfőző M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*. 10.
- Szabolcsi F. (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*. 1996. Pp. 85–90.
- Trinidad, D. R.–Johnson, C. A. (2002): The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*. 32. (1.) Pp. 95–105. Forrás: [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(01)00008-3)
- Zeidner, M.–Matthews, G.–Roberts, R. D. (2009): *What we know about emotional intelligence*. The MIT Press.

PÁLYAKEZDŐKKEL SZEMBEN TÁMASZTOTT VÁLLALATI ELVÁRÁSOK VIZSGÁLATA A KIMENETI KOMPETENCIÁK TÜKRÉBEN¹

BEVEZETÉS

Az elmúlt néhány évben radikális változások történtek a középfokú szakképzésben: elsősorban megváltozott a szakképesítés időtartama, változtak a tantervek, a követelmények és a vizsgák, jelentősen módosult az OKJ és a szakmai gyakorlat. Ilyen mértékű és ennyire részterületre kiterjedő változás évtizedek óta nem volt a hazai szakképzésben. Noha a változások alapvető célja, hogy a szakképzést közelítsék a munka világához, többek jelezték, hogy a tervezett változások ugyan valóban jó irányba mutatnak, de kérdéses, hogy a hazai szakképzés, illetve a termelő és szolgáltató cégek és vállalkozások eléggé rugalmasan tudnak-e igazodni ezekhez a változtatásokhoz; valamint hogy a törvényekben és rendeletekben megfogalmazott változások valóban a legoptimálisabb módon valósulnak-e meg a gyakorlatban.

Tanulmányunkban a kompetencia fogalmának, valamint a kompetenciamérések néhány eredményének áttekintése után a változások érdekgazdáinak elemzését mutatjuk be, melyet két átfogó vizsgálat elemzése követ, amelyekben a képzések által biztosított kompetenciák és a vállalati elvárások összeegyeztethetőségét vizsgáltuk.

A KOMPETENCIA FOGALMA ÉS SZEREPE A PÁLYAKEZDŐKNÉL

A munkáltatói szféra akkor tudja a fiatal pályakezdő munkavállalót jól beilleszteni saját szervezetébe, illetve a hallgatók akkor tudnak jól beilleszkedni az új munkahelyre és ott megfelelően teljesíteni, ha rendelkeznek a szükséges kompetenciákkal, amelyekre alapozva tovább építhetők a speciális szakmai kompetenciák. A kulcskompetenciák meghatározásán több fórum is dolgozott a 2000-es években: az Európai Bizottság szakértői csoportja, az OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) nevű projektje. Ez utóbbi projekt során felállított munkacsoport definiálta a kompetencia fogalmát.

Ennek alapján a kompetencia azt a képességet jelenti, amellyel sikeresen oldjuk meg a komplex feladatokat egy adott helyzetben. A fogalom egyben azt is jelenti, hogy mobilizálni tudjuk ismereteinket, utal a kognitív és a gyakorlati képességekre, magában foglalja a szociális és a magatartási komponenseket, valamint az attitűdöket és az érzelmeket is. (András és mtsai. 2016.)

¹ Megjelent: Balázs L.–Szabó Cs. (2020): Pályakezdőkkel szemben támasztott vállalati elvárások vizsgálata a kimeneti kompetenciák tükrében. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences/Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat* 10. (1.) Pp. 3–18.

A kompetencia tehát ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök együttesére utal, és magában foglalja a tanulásra való képességet is. A kulcskompetencia pedig olyan kompetencia, amely döntő fontosságú az élet következő három összetevőjének valamelyike szempontjából:

- A személyiség kiteljesítése és az egész életen át tartó fejlődés (kulturális tőke): a kulcskompetenciáknak képessé kell tenniük az embert, hogy élete során érdeklődése, törekvései és folyamatos tanulási vágyai alapján személyes célokat határozzon meg és törekedjen ezek elérésére.
- Aktív állampolgári szerepvállalás és beilleszkedés a társadalomba (társadalmi tőke): a kulcskompetenciáknak lehetővé kell tenniük a társadalom életébe való aktív beilleszkedést.
- Foglalkoztathatóság (emberi tőke): a kulcskompetenciáknak képessé kell tenniük az embert, hogy a munkaerőpiacon tisztességes munkához jusson. (Demeter 2009)

A kulcskompetenciák nyolc területe a következő:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvi kommunikáció,
- matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák,
- digitális kompetencia,
- tanulás tanulása,
- személyközi és állampolgári kompetencia,
- vállalkozói kompetencia,
- kulturális kompetencia.

Hazánkban standardizált kompetenciamérés csak a közoktatásban létezik, ezek azonban mind országosan, mind nemzetközileg elfogadottak, és rendkívül hasznos eredményekkel szolgálnak a magyar oktatáskutatók számára, valamint lehetőséget adnak arra, hogy a kutatók összehasonlíthassák a magyar eredményeket az OECD-országok eredményeivel. Bár a vizsgálatot a középfokú oktatásban tanulók körében végzik, annak eredményéből következtetni lehet a tanulók további karrierjére: továbbtanulási lehetőségeikre a felsőoktatásban és munkaerőpiaci esélyeikre.

Az oktatási rendszerek egyik fontos mutatója, hogy képesek-e elérni, hogy legjobb és leggyengébb tudású diákjaik 10%-a között ne legyen túl nagy a szakadék. A 2015-ös PISA-felmérés eredményei alapján a 15 éves magyar diákok legjobb és legrosszabb képességű 5%-a közötti 307–313 képességpontnyi különbség nem túlzottan nagy, és megegyezik az OECD-átlag hasonló adataival.

De az eredményekből az is kiderül, hogy a kiemelkedő képességű tanulók aránya alacsonyabb, a lemorzsolódás által fenyegetett tanulók aránya pedig magasabb, mint az OECD-országok diákjai körében. A természettudományos kompetencia tekintetében a magyar diákok egynegyede számít gyengén teljesítőnek, míg a szövegértésből ez az arány 27,5%, matematikából pedig 28%.

A 2015-ös PISA-vizsgálat eredményei is arra utalnak, hogy jelentős különbség van a különböző középfokú iskolatípusokba járó tanulók teljesítménye között: a fő

választóvonal a gimnáziumok és szakgimnáziumok (2016-ban még szakközépiskolák), valamint a szakközépiskolák (2016-ban még szakiskolák) között húzódik. (Ostorics és mtsai. 2016)

A 2018-as PISA-vizsgálat eredményei alapján kis mértékben javult a tanulók teljesítménye, de még mindig nem éri el az OECD-átlagot egyetlen mérési terület esetében sem. Továbbra is jelentős különbség van az előnyös és a hátrányos iskolákban mért eredmények között (Schleicher 2018). A család szocioökonómiai státusza még mindig nagyon jelentős mértékben – a szövegértés esetében 19%-ban – meghatározza a tanulók teszt eredményeit, amely adat sokkal magasabb az OECD-átlagnál (12%). Szorosan kapcsolódik ehhez, hogy az előnyös háttérrel rendelkező tanulók átlagosan 113 ponttal értek el többet a szövegértési felmérésben, mint hátrányos helyzetű társaik – ami szintén rosszabb adat az OECD-átlagnál.²

A kompetenciamérések tehát azt bizonyítják, hogy olyan területeken vannak komoly problémák – szövegértési, matematikai és természettudományos képességek –, amelyek szükségesek egyrészt a sikeres felsőoktatási tanulmányokhoz, másrészt a munkaerőpiacon való elhelyezkedéshez, valamint a munka világába való sikeres bekapcsolódáshoz.

Mind hazai, mind nemzetközi szinten hosszú évek óta napirenden van a felsőoktatási hallgatók kompetenciamérésének bevezetése. A felsőoktatásban a tanulás révén szerzett kompetenciák közvetlen mérése, valamint e mérések eredménye jelentős hatással lenne mind a felsőoktatás, mind a munkaerőpiac szereplőire. Halász (2012) szerint több tényező van, amelyek elősegítik, hogy elinduljon a hallgatói kompetenciákat mérő rendszerek kiépítése és bevezetése a felsőoktatásban:

- tanulási eredmények alapú megközelítés,
- minőségbiztosítás, értékelés, elszámoltathatóság,
- felsőoktatási rangsorok,
- az oktatás és a munka világa.

Jelen tanulmányban csak ezen utóbbi szempontot szeretnénk részletesebben kifejteni. A felsőoktatás közvetlen kapcsolatban kell, hogy legyen a gazdasággal és a munka világával, és ez vélhetően hatást gyakorol a hallgatói kompetenciamérésre is. A Világbank 2012-ben megjelent egyik kiadványa szerint a közép-európai régió országainak „... oktatási rendszerei eredményesnek tűnnek az alapvető készségek fejlesztésében, különösen az oktatás kezdő szakaszában...” (Halász 2012: 410), de egyrészt gyengébb teljesítményt mutatnak a „... magasabb szintű és összetettebb kognitív képességek fejlesztésében...” (Halász 2012: 410). Az elemzés azt is megjegyzi, hogy ezek a rendszerek túlságosan a formális végzettségekre fókuszálnak, de nem állnak rendelkezésre adatok arról, hogy a megszerzett végzettségek mögött a diplomások milyen képességekkel rendelkeznek, valamint hogy ezen képességeik mennyire illeszkednek a munkaerőpiac elvárásaihoz.

2 Forrás: Hungary Student performance (PISA 2018)

<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=HUN&threshold=10&topic=PI>

Az újonnan bevezetett képzési és kimeneti követelmények között számos olyan szerepel, pl. együttműködés, problémamegoldás, konfliktusmegoldás, amelyeket egyrészt ún. soft készségeknek nevezünk, másrészt közvetlenül nem kapcsolódnak egyetlen tárgyhoz sem.

Ám pontosan ezek azok a kompetenciák, amelyek iránt különösen nagy igényt támaszt a munkaerőpiac – függetlenül a pontos szakmai végzettségtől. Ezért több felsőoktatási intézmény külön modulokat indított a hallgatói részére, amelyek során kiscsoportos készségfejlesztő tréningeken tapasztalati tanulás útján sajátítják el a hallgatók a szükséges kompetenciákat, pl. prezentációs készségek, konfliktuskezelés vagy asszertív kommunikáció (Kincsesné–Farkas–Málovics 2017).

A munkáltató számára kiemelten fontos, hogy a leendő munkavállaló a megfelelő szakmai felkészültség mellett milyen soft skillekkel rendelkezik. A LinkedIn szakmai portál évről évre összegyűjti a legfontosabb soft és hard skilleket, melyek a munkáltatók előnyben részesítenek. 2019-ben a kreativitás vezette a listát, második helyen a meggyőzés szerepelt, melyet az együttműködés, a rugalmasság, valamint az időgazdálkodás követett (Petrone 2019).

A 2020-as prioritások kisebb változást mutatnak, fontossági sorrendben: kreativitás, meggyőzés, együttműködés, rugalmasság és az érzelmi intelligencia került be az öt legfontosabb soft skill közé (Anderson 2020).

A KÉPZÉS ÉRDEKGAZDÁINAK AZONOSÍTÁSA

A megszokott értelmezési kerettől eltekintve úgy véljük, hogy a felvetett probléma elemzésének első lépéseként az érintett felek, mint érdekgazdák megismerésére kell fordítanunk a figyelmet. Tapasztalataink alapján elmondható, hogy három fő érdekgazda azonosítható, mely érdekgazdák elköteleződésének azonosítása – nélkülözhetetlen! – a probléma súlyosságának érzékeltetéséhez, feloldási lehetőségének felkutatásához. A következő érdekgazdák azonosíthatók:

- szervezetek (vállalati szektor, munkáltatók),
- képzési szektor (felsőoktatás),
- hallgatók.

Mind a három érdekgazdának megvannak a maga elvárásai, igényei és kihívásai (felelőségek és teendők) a rendszerrel kapcsolatban. Első lépésként az általános igényeket vizsgáljuk meg, majd a koncepcióban résztvevő szervezetek válaszaire térünk rá.

Szervezetek elvárásai:

- kvalifikált munkaerő utánpótlás;
- kompetens és lojális, a szervezet irányában elkötelezett munkavállalók;
- költséghatékony munkaerőpótlás;
- az alapos elméleti felkészültség mellett magas gyakorlati felkészültséggel rendelkező munkavállaló (friss diplomás).

Képzési szektor elvárásai:

- az új szakképzési formák (duális képzés) teljesíteni tudják a dokumentációkban vállaltakat – a hallgatók olyan elméleti és gyakorlati tudás és szakmai tapasztalat birtokába kerüljenek, melyek adekvátan alkalmazhatók a vállalatoknál;
- szorosabb együttműködés alakuljon ki a vállalati és képzési rendszerek között, mely növeli a képzési hely reputációját;
- biztosítva legyenek azon feltételek (materiális és immateriális javak), melyek lehetővé teszik az új formájú szakképzések (pl.: duális képzés) megvalósítását.

Hallgatók elvárásai:

- a piac számára értékes szakmai tudás megszerzése;
- könnyebb elhelyezkedés a munkaerőpiacon;
- stabil, életpályát kínáló munkahely;
- versenyképes fizetés, megfelelő munkakörülmények.

Az elvárások teljesülése vezethet oda, hogy egy életképes, a folytonosságot fenntartó képzési, foglalkoztatási rendszer alakuljon ki, ahol az érintett felek tisztában vannak a saját lehetőségeikkel és ismerik a rendszer működését. Az elvárások teljesülése mellett természetesen megjelennek a kihívások is, melyek feloldása tovább erősítheti a rendszer folytonosságát.

Szervezetek, munkáltató kihívása:

- A pályakezdő alkalmazásával járó nehézségek: hogyan tudom a megfelelő végzőst kiválasztani?
- Az új munkavállaló betanításának és a befektetett energiának a megtérülésével kapcsolatos félelmek. Mennyibe kerül? Meddig tart? Mikor térül meg? Hogyan térül meg?
- A végzős beillesztésének, beilleszkedésének kérdése: hogyan találom meg a megfelelő helyet a számára? Milyen módon biztosítom a beilleszkedést és a betanítást?

Képzési szektor kihívásai:

- A piaci szféra felvevőképessége képes-e biztosítani folytonosságot?
- Az elsajátítandó szakmai tudás átadásának időtartalmával – tananyag és képzési idő arányai –, valamint a képzés a vállalati szektor igényeivel történő összehangolásának nehézségei.
- A függési és függőségi viszonyok hatása a munkára és az intézményre.

Hallgatók kihívása:

- Elhelyezkedés és előmenetel: biztosítva lesz az elhelyezkedésem, az előmeneteli lehetőségem?
- Hasznosítható tudást kapok? Gyakorlati tudásom piacképes?

- Megszerzett tudással szembeni elvárás – szinergia: valóban a szakmára vagy egy szervezet munkájára készíti fel a képzés?
- Elköteleződés kérdése: megfelelő szervezetet, irányít választottam?

Jelen tanulmány nem kíván a felsorolt elvárásokra, kihívásokra reflektálni, ugyanakkor célunk, hogy árnyaljuk a képet és vizsgálataink eredményeivel kiindulópontot kínáljunk a képzési és kimeneteli követelmények, valamint a szervezeti elvárások harmonizálásához. A vizsgálat során a vállalatok hallgatókkal szemben támasztott elvárásait, valamint a hallgatók kimeneteli kompetenciáit elemeztük.

VIZSGÁLATOK BEMUTATÁSA

A továbbiakban a vállalati szektor elvárásainak bemutatása mellett a hallgatói kompetenciák vizsgálatának eredményeit ismertetjük.

A vállalati szektor elvárásainak bemutatása

A vizsgálat során két fókuszcsoportos interjú lebonyolítására került sor, melyet diktafonnal rögzítettünk. Az adatfelvétel 2019 májusában történt. Az alábbiakban az elhangzottak elemzését a hanganyag alapján ismertetjük. Alapvetően két kérdésre kerestük a választ:

- Milyen véleménnyel vannak a gazdasági szektor képviselői a frissdiplomásokról?
- Milyen kompetencia fejlesztését tartanák fontosnak, mely kompetenciákat hiányolják?

Az első interjú két szervezet munkatársai vettek részt az egyetem képviselői mellett. Mindkét intézményben több hallgató is tölt/töltött gyakorlatot, így tapasztalataik nemcsak a frissdiplomásokra terjednek ki, hanem rálátással rendelkeznek a hallgatók fejlődési folyamataira is. A két szervezetnek eltérő véleménye volt a gyakorlati idő hasznáról. Egyfelől haszonnak vélik a diplomaszerezés előtti együttműködés különböző formáit, hiszen a náluk gyakorlatozó vagy duális képzésben résztvevő hallgatókból később a munkavállalók lehetnek. Másrészt hangsúlyozták, hogy ez az együttműködés elsősorban a hallgatók számára kedvező folyamat: belelátnak a szervezeti folyamatokba, és ezáltal eldönthetik, hogy később milyen területen szeretnének dolgozni.

A hallgatói kvalitásokat elemezve az alábbi kompetencia/tulajdonságlista készült el: legyen érdeklődő; legyen felkészült magából a szervezetből; jó tanulmányi eredményekkel rendelkezzen; mutasson nyitottságot; sportoljon; legyen kitartó és magabiztos; rendelkezzen pozitív hozzáállással és jó kommunikációs készséggel; legyen udvarias és tisztelettudó; mutasson alázatot, ugyanakkor egy bizonyos mértékig legyen önálló; képes legyen a csapatmunkában való részvételre; rendelkezzen a megfelelő szociális készségekkel; mutasson előzékenységet, de legyen proaktív is, végül pedig legyen terhelhető.

A listából kitűnik, hogy a válaszadók egy általánosságban vett ideális pályakezdő jellemzőit gyűjtötték össze.

Hangsúlyozták, hogy a frissdiplomásoknál különösen fontos az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése, melyet már az „egyetemnek biztosítania kellene”(!), emellett fajsúlyos a konfliktuskezelés, a projekt-készség, a csapatmunkában való együttműködés, a rendszerszemlélet és a személyes marketingépítés is, melyek fejlesztésében várnák az egyetem aktívabb szerepvállalását.

A *második interjú*n is két szervezet képviselői vettek részt az egyetem munkatársai mellett. Mindkét szervezet gyakornokokkal, duális képzésben résztvevő hallgatókkal és friss diplomásokkal is dolgozik együtt. Minden esetben nagy hangsúlyt fektetnek a betanításra, bízva abban, hogy hosszú távon tudnak a hallgatóban gondolkodni „Betanítjuk a hallgatókat és örülnénk, ha később a munkavállalóink lennének és betöltenék a munkaerő-piaci rést.”

Legfontosabb kompetenciák/tulajdonságokként az alábbiakat sorolták föl: legyen érdeklődő a szakmája és a szervezet iránt, képes legyen csapatban dolgozni, legyen együttműködő, motivált, lojális, pozitív hozzáállású, legyenek céljai, képes legyen motiválni magát, legyen nyitott, „szabálykövető”, rendelkezzen folyamatszempélellettel, képes legyen alkalmazkodni, rendelkezzen megfelelő szakmai és általános tudással.

A szervezethez bekerülő hallgatókat, frissdiplomásokat tréningek segítségével igyekeznek támogatni a beilleszkedésben. Ebben a csoportban is fontosnak tartották a nyelvtudást, a szakmai nyelvtudást és az idegennyelvtudást is. Emellett fontos volt a prezentációs készség, a tárgyalástechnika, projektmenedzsment, folyamatszempélelet és minden soft skill, mely elősegítheti az eredményes munkát.

Végzős hallgatók kompetenciáinak vizsgálata

A kérdőíves vizsgálat a Dunaújvárosi Egyetemen zajlott 2019 február-márciusában. Mind az egyetem oktatóit, mind a hallgatóit megkértük, hogy töltsenek ki egy, a hallgatói kompetenciákkal kapcsolatos kérdőívet. A két kérdőív szinte ugyanazokat a kérdéseket tartalmazta, így az eredmények könnyen összehasonlíthatók. A hallgatókat csak közvetetten mértük, azaz a megkérdezettek nem oldottak meg standardizált képességmérő tesztet, csak szubjektív véleményüket kérdeztük meg tudásukkal és képességeikkel kapcsolatban. Először általánosságban kérdeztük meg, hogy hallgatók milyen szintű kulcskompetenciákkal rendelkeznek, majd a kompetenciákat elemeikre bontottuk, minden kompetenciát 4–6 részterületre, így összesen egy 50 itemből álló kérdést hoztunk létre. Az oktatók közül 63 fő töltötte ki a kérdőívet közülük 36 férfi és 27 nő. A válaszadó hallgatók közül 176 fő férfi és 80 fő nő volt. A legfiatalabb hallgató 18, a legidősebb 67 éves volt, a hallgatók átlagéletkora 34,67 év. A hallgatók 34%-a nappali, 66%-a levelező munkarendben tanul.

Először tehát általában kérdeztünk rá a kulcskompetenciákra, felsorolva valamennyit. Már ennél az általánosan feltett kérdésnél látható volt a különbség az oktatók és a hallgatók vélekedése között: a hallgatók jelentősen magasabbra értékelik saját kompetenciáik szintjét, mint oktatóik. Az azonban érdekes a 10 kompetenciaterületet megvizsgálva, hogy mind a hallgatók, mind az oktatók ugyanazt az 5 kompetenciát sorolták a gyengébb és az erősebb halmazba. A leggyengébbnek mindkét populáció az

Idegen nyelvi kompetenciát ítélte meg: az ötös skálán az oktatói átlag 2,56, a hallgatói átlag 3,02. Ez tudományterülettől, szaktól függetlenül több szempontból is probléma. A munkáltatók elvárják egy diplomás munkavállalótól, hogy legalább egy idegen nyelven (ez az esetek túlnyomó többségében az angol nyelv) legalább középfokon kommunikáljon, de sok munkáltató még egy idegen nyelv középfokú tudását is előírja (Szabó–Mátó 2015).

Ugyancsak gyengének minősítette mindkét minta a matematikai kompetenciát: az oktatók szerint a harmadik leggyengébb kompetencia, átlaga 2,78; a hallgatók szerint a második leggyengébb kompetencia, átlaga 3,29. Ennek a kompetenciának a hiányossága számos problémát vonhat maga után a szakmai területeken, hiszen a több tudományterület (műszaki, természettudományos, informatikai) alapvetően épít a magas szintű matematikai kompetenciára, és ennek alacsony szintje hátráltathatja az adott szakma megfelelő elsajátítását.

Szintén gyengének ítélte meg mindkét populáció a *vállalkozói kompetenciát*: az oktatók szerinti átlag 2,81, a hallgatók szerinti pedig 3,3. Ennek a kompetenciának az alacsony szintje már a tanulmányok alatt, illetve később a munkába állás során és után is problémákat okozhat, hiszen olyan tudást és képességeket foglal magába, mint pl. célok kitűzése és azok megvalósítása; feladatok szervezése, tervezése; felelősségvállalás; illetve az önállóan és a csapatban végzett munka.

Ugyanakkor viszonylag magas szintűre értékelték mind az oktatók, mind a hallgatók az *anyanyelvi kompetenciát*: az oktatói rangsorban a harmadik helyen áll 3,27-es átlaggal, míg a hallgatók – saját bevallásuk szerint – legmagasabb szinten ezt a kompetenciát birtokolják, az átlag 4,33. Mindkét eredmény megnyugtatónak mondható, hiszen nincs olyan szakterület, ahol ne lenne szükség az anyanyelv magas szintű ismeretére mind szóban, mind írásban. Ugyancsak magasra értékelte mindkét csoport a hallgatók *digitális kompetenciáit*. Ám meglepő, hogy míg az oktatók szerint hallgatóik ezt a kompetenciát birtokolják a legmagasabb szinten (átlag: 3,71), a hallgatók rangsorában csak a harmadik helyen áll – bár átlaga így is magasabb, mint az oktatók által adott: 3,82. Ez szintén olyan kompetencia, amelynek magas szintű tudása nélkül – tudományterülettől szinte teljesen függetlenül – nem lehetséges a tanulmányok sikeres elvégzése, és még kevésbé a munkaerőpiacon való sikeres helytállás.

A két kérdőív meghatározott kérdéseit egy adattáblába dolgoztuk össze, beiktattunk egy új nominális változót (oktató/hallgató), és kétmintás t-próbával megvizsgáltuk, hogy van-e különbség az oktatók és a hallgatók véleménye között a hallgatók kulcskompetencia-szintjének tekintetében. A kétmintás t-próba azt mutatta, hogy egyetlen kompetenciát kivéve valamennyi esetben szignifikáns különbség volt a hallgatók és az oktatók értékelése között. A szignifikáns különbséget nem mutató változó a digitális kompetencia volt. Ha megnézzük az átlagérték közötti különbséget a digitális kompetencia esetében, azt látjuk, hogy az csupán 0,106 – míg pl. az anyanyelvi kompetencia esetében az átlagértékek közötti különbség majdnem tízszerese az előbbinek: 1,062.

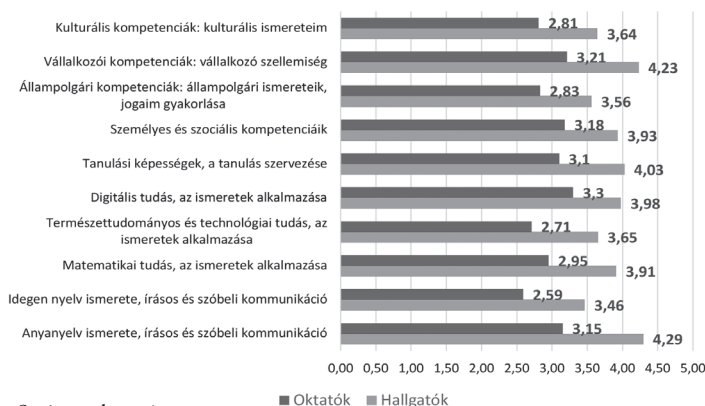
A kérdőív további részében a kulcskompetenciákat részterületeke bontottuk, azokat összekevertük, majd újra megkérdeztük mind az oktatókat, mind a hallgatókat, hogy egyrészt milyen a hallgatók jelenlegi kompetenciaszintje, másrészt milyen szint

lenne szükséges a sikeres tanulmányokhoz. Megvizsgálva, hogy hogyan vélekedtek az oktatók a hallgatók meglévő kompetenciáiról, amikor a kompetenciákat részleteikre bontottuk, azt tapasztaltuk, hogy nincs jelentős különbség az általánosan feltett kérdés válaszihoz képest. Amikor azonban összehasonlítottuk a hallgatói kérdőív eredményeit, és összevetettük az általánosságban feltett kérdésre és a részekre bontott kompetenciákra adott válaszok eredményeit, azt láttuk, hogy amikor a kompetenciák részterületeire kérdeztünk rá, a hallgatók magasabbra értékelték egyes kompetenciákat.

A legjelentősebb változás – mindkét rész minta esetében – a vállalkozói kompetencia szintjének megítélésében történt. Míg az általános kérdésre az oktatók válaszaiknak átlaga 2,81 volt, és így ez a kompetencia a sorrend rosszabbik felébe került, addig a részletes lekérdezéskor az átlag 3,21 lett, és így a második legmagasabb átlagot érte el. A kompetenciaterületek közül magasra értékelték az oktatók, hogy a hallgatók tudnak önállóan és csapatban is dolgozni (3,38), és tudnak felelősséget vállalni a tetteikért (3,27). A hallgatói kérdőívben az általános kérdésre az átlag 3,3 volt, és ez a kompetencia a 10 elemből álló lista hetedik helyen állt, addig a részletes lekérdezés összesítése után a hallgatók úgy ítélték meg, hogy a vállalkozói kompetenciák állnak a második legjobb helyen valamennyi kulcskompetencia közül. Az átlag 4,23 lett, ami azt jelenti, hogy a jó és a kiváló között helyezkedik el. Mivel mind az oktatók, mind a hallgatók jelentősen jobbra értékelték a vállalkozói kompetenciát, amikor a részterületekre kérdeztünk rá, az valószínűsíthető, hogy egyik célcsoport sem tudja pontosan, hogy a vállalkozói kompetencia pontosan milyen tudás-, képesség- és attitűd-elemekből áll.

Ezek után megvizsgáltuk, hogy mekkora különbség van a hallgatók meglévő kompetenciáinak szintje között az oktatók és a hallgatók véleménye szerint. Az összes kompetencia esetén a különbség több tizedesponnyi nagyságú, a legkisebb különbségek 0,7-0,8 különbségek mutatnak az átlagok között. Vannak azonban olyan kompetenciák, ahol az oktatók és a hallgatók véleménye közötti különbség meghaladja az 1,0-t: anyanyelvi és vállalkozói kompetencia. Az oktatók és a hallgatók véleménye közötti különbségeket szemlélteti az 1. ábra.

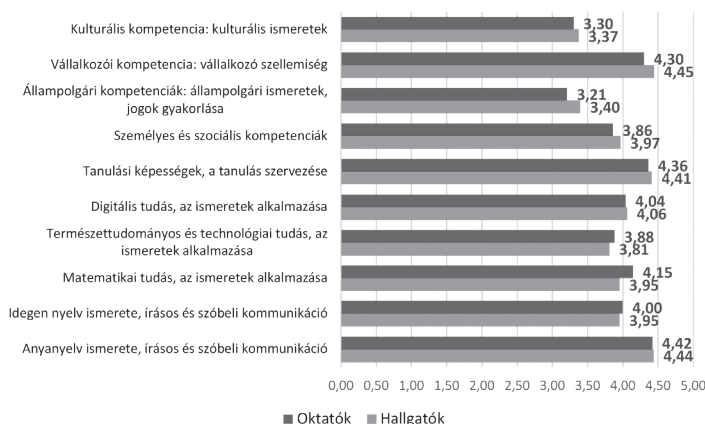
1. ábra: Hallgatói kompetenciák meglévő szintje (részletes lekérdezés összesítése után) – oktatók és hallgatók szerint



Forrás: Saját szerkesztés

Ahogy a kutatás bevezetésében jeleztük, azt is felmértük, hogy mit gondolnak az oktatók és a hallgatók a kompetenciák szükséges szintjéről: mennyire fontosak az egyes kompetenciaelemek, hogy a hallgatók sikeresen befejezzék tanulmányaikat, oklevelet szerezzenek, majd munkát vállaljanak. Ebben az esetben is ugyanazt az 50 itemes kompetencialistát kérdeztük le oktatóktól és hallgatóktól egyaránt. A 2. ábra szemlélteti az oktatók és hallgatók véleménye közötti különbséget a kompetenciák szükséges szintje esetében.

2. ábra: Hallgatói kompetenciák szükséges szintje (részletes lekérdezés összesítése után) – oktatók és hallgatók szerint



Forrás: Saját szerkesztés

Meglepő módon a kompetenciák szükséges szintjénél alig van különbség az oktatói és hallgatói vélemények között: a legnagyobb különbség mindössze 0,2 a két csoport véleménye között. Ugyancsak hasonlóan vélekedtek a fontos és a kevésbé fontos kompetenciákról: mind a hallgatók, mind az oktatók a legkevésbé fontosnak ítélték meg a *kulturális* és az *állampolgári kompetenciát*, és a leginkább fontosnak az *anyanyelvi kommunikációt*, a *tanulás tanulását* és a *vállalkozói kompetenciát*.

Ami azonban meglepő – összehasonlítva az 1. ábrát a 2. ábrával –, hogy néhány kompetencia esetében a hallgatók kérdőíve alapján magasabb átlagot kaptunk, vagyis a hallgatók fontosabbnak ítélték meg bizonyos kompetenciákat a sikeres tanulmányokkal és munkakezdéssel kapcsolatban. A hallgatók – ismervén a jelenlegi munkaerőpiac és társadalom kihívásait és elvárásait – fontosabbnak ítélik meg a *vállalkozói*, az *állampolgári*, a *személyes és szociális* valamint a *digitális kompetenciát* (bár a különbség itt is rendkívül kicsi), mint az oktatóik. Az azonban nem várt eredmény, hogy ugyancsak fontosabbnak értékelték a *tanulási kompetenciát*. Csupán három kompetencia esetében magasabb az oktatói értékelés átlaga: *matematikai*, *természettudományos és technológiai* és az *idegen nyelvi kompetencia*.

ÉRTÉKELÉS, ÖSSZEGZÉS

A két vizsgálat eredményeit összehasonlítva elmondható, hogy a vállalati szektor képviselői által megfogalmazott elvárások nagyrészt összhangban vannak a hallgatói és az oktatói válaszokkal is. Ugyanakkor kiemelendő, hogy a vállalati igényekhez az oktatók által adott visszajelzés közelebb áll. A hallgatók jellemzően pozitívabbra értékelték meglévő kompetenciáik szintjét, mint oktatóik. Ha részletesebben összevetjük a vállalati elvárásokat és a hallgatói kompetenciákat, akkor azt látjuk, hogy cégek alapvetően az ún. soft skilleket tartják fontosnak (nyitottság, magabiztosság, csapatban való együttműködés, jó kommunikációs készség, pozitív hozzáállás, proaktivitás stb.), amelyek meglehetősen nehezen azonosíthatók egy-egy kulcskompetenciával, talán leginkább a személyes-szociális és a vállalkozói kompetenciákhoz állnak közel – amelyek viszont nem kötődnek sem meghatározott egyetemi kurzusokhoz, de még egyetemi szakokhoz sem. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy ebben a tekintetben minden egyetemi oktatónak felelőssége van, hogy a kollaboratív oktatási módszerek alkalmazásával, valamint a hallgatókkal való pozitív viszony kiépítésével folyamatosan fejlessze a hallgatókban ezeket a készségeket.³ (Egyébként ezen két kompetenciát tekintve az oktatók közepesen magasra értékelték a hallgatók szintjét: személyes-szociális: 3,18, vállalkozói: 3,21).

Ugyanakkor azt is meg kell állapítani, hogy a munkáltatók jelentős mértékben elvárják frissdiplomás munkavállalóiktól megfelelő magyar- és idegennyelvtudást, valamint a szakmai ismereteket. Ezek leginkább az anyanyelvi, idegen nyelvi, matematikai, természettudományos és a digitális kompetenciákkal azonosíthatók. Ezen kompeten-ciaterületek közül néhány esetében a hallgatók meglévő szintje (az oktatók szerint) alig elfogadható, és így mindenképpen fejlesztést igényel. Míg az oktatók a közepesnél magasabbra értékelték a hallgatók kompetenciáit az anyanyelvi (3,15) és a digitális területen (3,3), ennél gyengébbnek ítélték hallgatóik tudását matematikából (2,97), a természettudományokból (2,71), különösen pedig idegen nyelvből (2,59). Ahogyan korábban jeleztük, a hallgatók többnyire szignifikánsan magasabbra értékelték saját kompetenciáikat, ám még ők is – az anyanyelvi kompetenciát kivéve – majdnem jónak (3,98; 3,91) vagy a közepes és a jó közöttinek (3,65; 3,46) ítélték meg saját kompeten-ciaszintjüket. Ezen kompetenciák viszonylag magas szintje azonban elengedhetetlen a munkaerőpiacra való a sikeres beilleszkedéshez – különösen azon szakmák esetében, amelyekre a Dunaújvárosi Egyetem készíti fel a hallgatóit.

A vállalati tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktatói megélések a gyakorlatban igazolódnak. A vizsgálat eredményeit figyelembe véve ismételten fel kell hívni a figyelmet arra a szakadékra, ami az oktatási intézmények Képzési és Kimeneteli Követelményei és a vállalati szektor igényei között tátong. Amellett, hogy a folyamatos tan-anyagfrissítések során az egyes tantárgyak tartalmát a szakma legfrissebb eredményeivel töltjük fel, szükséges, hogy a vállalatokat közelebb engedjük, beengedjük a képzéseink-be, annak érdekében, hogy az adott munkafeltevő piachoz illeszkedő munkavállalót bocsássonak ki az intézmények.

3 A módszertani megújulás egy lehetséges útját dolgozta ki Balázs L. és Szalay Gy. (2016).

IRODALOMJEGYZÉK

- Anderson, B. (2020): *The Most In-Demand Hard and Soft Skills of 2020*. 2020. 02. 15. Forrás: <https://business.linkedin.com/talent-solutions/blog/trends-and-research/2020/most-in-demand-hard-and-soft-skills>
- András I. és mtsai (2016): HASIT 5. Alprogram. *Mérések, kutatások*. Dunaújváros: DUE Press.
- Demeter K. (Szerk. 2009): *A kompetencia. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*. 2017. 10. 13. Forrás: <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
- Balázs L.–Szalay Gy. (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly K.–Homonnay Z. (Szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Pp. 48–61.
- OECD (2018): *Education GPS*. 2020. 03. 04. Forrás: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=HUN&threshold=10&topic=PI>
- Halász G. (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio*. 3. Pp. 401–422. 2018. 08. 08. Forrás: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00061/pdf/EPA01551_educatio_12_03-401-422.pdf
- Kincsesné V. B.–Farkas G.–Málovics É. (2017): A kompetenciafejlesztés eredményességének mérése a felsőoktatásban. In: Villányi M.–Kazár K. (Szerk.): *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. Szeged: SZTE Gazdaságtudományi Kar. Pp. 202–216.
- Osrórics L.–Szalay B.–Szepesi I.–Vadász Cs. (2016): *PISA2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 2018. 08. 31. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Petrone, P. (2019): *The Skills Companies Need Most in 2019 – And How to Learn Them*. 2020. 02. 15. Forrás: <https://learning.linkedin.com/blog/top-skills/the-skills-companies-need-most-in-2019--and-how-to-learn-them>
- Schleier, A. (PISA 2018): *Insights and Interpretations*. 2020. 03. 04. Forrás: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Szabó Cs. M.–Mátó F. (2015): A munkaerőpiac elvárása: idegennyelv-tudás. In: András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Németh I. P. (Szerk.): *Nyelvi terek*. Dunaújváros: DUF Press. Pp. 9–28.

SOCIAL RESPONSIBILITY AND COMMUNITY ENGAGEMENT AT A HUNGARIAN REGIONAL UNIVERSITY¹

INTRODUCTION

Social responsibility and social engagement should not only be examined in the context of for-profit organizations, but also in that of the individual, civic organizations and public institutions (Nárai–Reisinger 2016). Similarly to *corporate social responsibility* (CSR), universities, i.e. any higher education institution, should embrace the commitment to such business practices that voluntarily support the well-being of their micro- or macro-level social environment. The aim of this study, which is the revised edition of 'Social responsibility in higher education: a Hungarian best practice' (Balázs et al. 2020), is to call attention to the possibility, and even to the responsibility, of universities to develop socially responsible practices, and differentiates between those of *university social responsibility* (USR) and *university community engagement* (UCE). As an illustration, the case of a Hungarian regional university is presented by the analysis of its related practice for the 2015–2020 time period. Our stance is that universities, independent of their size, could develop socially responsible institutional behaviour for the promotion of the manifold sustainability of their external communities while deepening their embeddedness in local-regional society.

LITERATURE REVIEW

Social responsibility and corporate social responsibility

The discourse of corporate social responsibility is highly dynamic with its foundations and aspects in constant movement: they get rephrased, confirmed and revised (c.f. Rajcsányi-Molnár–András 2013). Therefore, it is worth considering what *responsibility* and *social responsibility* for organizations may mean. One interpretation of the former is 'such a requirement as arises from causality and involves accountability' and 'prevails through accountability to others and its judgement' (Angyal 2009: 22). Carroll (1979, in Szilávik 2009) defines four levels of responsibility for business organizations: economic/financial responsibility (profit generation and job creation), legal responsibility (compliance with the law), ethical responsibility (moral-ethical compliance and trustworthiness) and philanthropic responsibility (voluntary charity and the voluntary promotion of social aims).

¹ To be published: Balázs, L.–Rajcsányi-Molnár, M.–András, I.–Sitku, K. (2021): Social responsibility and community engagement at a hungarian regional university. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. North American Business Press.

The concept of *social responsibility* first appeared in connection with for-profit organizations as corporate social responsibility (CSR), then was related to public sector institutions resulting in such varieties as *university social responsibility* (Nárai–Reisinger 2016). CSR refer to 'the commitment to such business practices that an organization voluntarily chooses in order to support the well-being of the community and allocate resources to it' (Kotler 2007: 11), or 'the business conduct of a company providing allowance and benefits to its employees and stakeholders, including its natural environment, in order to influence their well-being and long-term value in a positive way' (Szlávik 2009: 13).

A key principle of CSR is voluntarism (c.f. *corporatively responsible company*, András et al 2013) and it has been shown that responsible business operation is indispensable to increasing competitiveness and improving brand recognition. Kotler (2007) highlights five factors of organizational culture for a socially responsible business practice: persuasion (focus on business performance, not PR); commitment to values; open, sincere and direct communication; consistency and responsibility for credibility. CSR should also be a constantly renewed, proactive, environmentally conscious strategy with choosing the social issues best fitting to the business image and brand, then formulating operational practices accordingly. As an example, socially responsible business practices in Hungary can be characterized by sponsorship, philanthropy, charity work by training, environmental protection, green investment, social role formation, employee relation activities, supplier relation activities and legal compliance (Angyal 2009).

In their meta-analysis of sixty years of CSR discourse, Garriaga and Melé (2004) arrange the trends and schools of social responsibility literature into four groups: instrumental, political, integrative and ethical (c.f. András–Rajcsányi–Molnár 2014). The instrumental school of Milton Friedman (1970) views CSR as a strategic tool serving economic goals and striving for stock price maximization. If meeting societal needs involves expenses, the company should refuse them. Preferred CSR strategies are philanthropy and marketing activities for a chosen social issue. The political discourse of CSR analyses it in the intersection of the economy, society and power. Companies have increasing influence on local and national political decisions competing with national policy integrity. This trend examines the politically responsible application of economic power and influence with such main concepts as *corporate constitutionality*, *the theory of integrative social contract* and *corporate citizenship*. The integrative approach focuses on the incorporation of social needs and demands into corporate strategies and practice. It argues that the existence, legitimacy and growth of a business organization depends on society, therefore it must react to social problems appropriately. *Problem management*, *public responsibility*, *stakeholder management* and *corporate social performance* are some of the main concepts of this school. Finally, ethical trends focus on righteous deeds that help create a better human society. They rely on such ethical, or moral philosophical systems as Kant's capitalism, the modern theories of equitable sharing of ownership and fair distribution, the libertarian freedom-, rights- and approval theories, Aristotelian approaches, Catholic social theory and medieval scholasticism. The *stakeholder normative theory*, *the universal rights theory* and *the sustainable development theory* all propagate the service of the mutual benefit of society.

University social responsibility

Social responsibility for public organizations refer to activities that 'they undertake voluntarily over the performance of their operational tasks and the compliance with legal obligations, and by which they benefit others and promote the interests of their community and society' (Nárai–Reisinger 2016: 24). Such organizations are aware of the immediate and long-term economic, social and environmental impacts of their operation, are open to the problems of their locality, realize their responsibility for searching for solutions, and take an active part in the shaping of social and environmental issues (Nárai–Reisinger 2016).

University social responsibility has been defined in various ways. In their meta-analysis of 15 years of journal articles, Jorge and Peña (2017) arrive at the conclusion that universities must adopt ethical, societal, employment, social and environmental principles and values in their main activities (management, teaching-learning, research and community engagement), and consider the needs and demands of their various stakeholders when planning and realizing them. This is only possible by interactive dialogue between the partners, considering the effects of institutional operation, and recognizing the need for institutional accountability (Jorge–Peña 2017; Molnár–Farkas 2007; Mook et al. 2016; Rajcsányi–Molnár 2019; Vasilescu et al. 2010). It is the external and internal effects of the three university missions that make USR visible. Thus a university can be seen as socially responsible if:

- it includes social, ethical and environmental issues into its curricula in order to represent the principle of sustainable development on the highest educational level and make higher education the basis of a more sustainable society;
- it disseminates the results of academic research to society;
- it accepts the codes of good governance, adopts the processes of good governance and accountability, has reporting practices on social and environmental issues, and involves its external stakeholders in decision making;
- it incorporates membership in civic organizations, civic values (e.g. social justice, equity and diversity), education for citizenship and contribution to the social-economic environment into the design of its community engagement activities (Jorge–Peña 2017).

Another thoughtful definition of USR comes from Vallaeys (2014) who says that it is 'the model of a university anchored in its territory, open to dialogue, concerned about its local and global social and environmental impacts and active in promoting democratically produced science as a public and non-commodified good. USR encourages ongoing self-reflection by the academic community regarding epistemic horizons and the repercussions of its task. A 'green' university cares for its people and environment, aspires to worldwide academic diversity, rejects monopolies and the standardization of knowledge production, and encourages sustainable and equitable learning and research in communities of knowledge.' He concludes that 'there is no indication that its contribution to the universal cognitive and spiritual progress of humanity might be less than that of the model that holds science and knowledge to be commercial goods' (Vallaeys 2014: 96).

In the Hungarian literature Bodorkós (2010), Kerekes (2013), Rechnitzer and Reisinger (2015), and Reisinger and Dános (2015) have written extensively about university social responsibility. Reisinger and Dános (2015) also emphasize that USR must be present in all the three university functions. In the education function by the incorporation of the topics of sustainable development and social inclusion into university curricula; by the formation of green and socially sensitive attitudes; by scholarships and student support schemes that promote equity; by the foundation of special colleges; by offering student support services (e.g. mentoring) and courses on minority languages and cultures; and by the inclusion of civic organization activities into coursework.

Similarly, there are various ways the research function may support a university's socially responsible strategy (Bodorkós 2010; Kerekes 2013; Reisinger–Dános 2015):

- by research projects in partnership with various social actors (e.g. participatory action research about the social competencies students may develop during their community service);
- by networking at conferences (the academic staff and civic organizations);
- by university research about local social problems;
- by research about sustainable development (Kővári 2019; Vukmirovic et al. 2018; Kumargazhanova et al. 2018), and social equality and equity;
- by the incorporation of their results into university strategy.

As for the third mission, the principles of USR may appear via the voluntary work and civic organization membership of teachers, students and university employees; in the observance of equal opportunities in university employment; in the networking and various cooperation activities with cultural and sport organizations; in the series of talks for the local community on various contemporary issues; in the strategic inclusion of the principle of sustainable development, and in the development of a sustainable campus (Reisinger–Dános 2015).

The realization of the three university functions in such ways may be beneficial not only for the local-regional community, but also for the higher education institution itself. For example, in terms of competence development in teaching, research and learning; science popularization; an increase in social capital; the development of the university's social network, and a growth in local trust. Also, specific local and regional social issues may be revealed and research results may get more appreciated, while the principles of volunteering and sustainable development may be propagated (Rechnitzer–Reisinger 2015).

University community enagement and university social responsibility

The gradual extension of university missions, i.e. those functions that its founders, supervising bodies and society have ever expected of tertiary education institutions (Benneworth et al. 2018; Scott 2006), has raised university extramural activities to the strategic level since the 1980's. The third function may be a useful tool for demonstrating direct institutional commitment to the development of local-regional society (Benneworth et al. 2018; Goddard 2018; Hrubos 2013; Jongbloed et al. 2008;

Maassen et al. 2019; Reichert 2019), which the *Renewed EU Agenda for Higher Education* (EC 2017) and the latest higher educational strategy of the European Union also promote (OECD/EU 2017). They see *community engagement* as the preferable mechanism for university contribution to societal development. Although the concept is a well-embedded category in American higher education, in Europe it has received major attention only since the 2010's with its most current definition being 'a process whereby universities engage with community stakeholders to undertake joint activities that can be mutually beneficial even if each side benefits in a different way' (Benneworth et al. 2018: 17). As being two closely related concepts, their differentiation may be worthwhile for our research.

As seen above, some understand university social responsibility as an overriding principle and examine its realization in the various university functions (Jorge-Peña 2017; Reisinger-Dános 2015). Others interpret it on the basis of the expansion of university stakeholder relations (Jongbloed et al. 2008), which is demonstrated by the Quadruple and Quintuple Helix Models (Reisinger-Dános 2015), and is considered as a special area of third mission activities (Benneworth et al. 2018). The third mission, which can basically be understood as for-profit knowledge transfer and non-profit community engagement (Benneworth et al. 2018; Maassen et al. 2019), is meant to actively promote the economic, social, cultural and environmental well-being of the local and regional (and even national and international) stakeholders of universities. University community engagement practice is rooted in local societal, social, ethical and environmental issues which universities commit themselves to. Therefore, the area of community engagement may overlap with the concept of *university social responsibility* based on the similar, or even identical nature of their aims, target audience and forms of realization. However, there is a fundamental difference between the two terms: while USR refers to top-down, transactional activities initiated by the university towards certain groups of the local community (Bowen et al. 2010), community engagement activities are based on equal partnerships and the common design, planning and realization of mutually beneficial activities (Benneworth et al. 2018; Jongbloed et al. 2008; Himmelman 2001). The nature of university-stakeholder relations in these collaborations may range from transactional to transformative partnerships (Bowen et al. 2010; Benneworth et al. 2018), while the depth of authenticity of the activities from volunteering to a holistic civic engagement of the entire institution (Hazelkorn 2016; Benneworth et al. 2018).

METHOD

The research presented here is part of a comparative case study of three Eastern-European regional universities exploring their contribution to the complex societal development of their town and area. The University of Dunaújváros (UoD), Hungary was chosen to map and analyse its present social engagement practice in terms of university social responsibility and university community engagement. Being a small, regional university with a modest market share and moderate resources, the case high-

lights the exploitability of the ever prevailing possibilities for contributing to the public good (Hazelkorn–Gibson 2018).

The mainly qualitative data was collected by using content analysis on relevant institutional documents (university strategy, reports, official news releases on the university's website and social media platforms), relying on previous research (Sitku 2019; 2020; Balázs et al. 2020) and conducting semi-structured interviews with key academic actors (the rector, teachers, administrative staff). After mapping the activities between 2015 and 2020, we have selected the annually recurring, or special ones and categorized them as either USR or UCE activities based on the conceptual framework presented above with the aim of gaining a deeper understanding for the upcoming renewal of the university's mid-term strategy.

RESULTS

As discussed earlier, similarly to CSR, universities should embrace the commitment to such business practices that voluntarily support the well-being of their micro- or macro-level social environment and allocate resources to them. The University of Dunaújváros is a small regional university of applied sciences focusing on IT, mechanical engineering and business studies. To increase its embeddedness into the local community and regional society, it has an extended community engagement and social responsibility practice for the citizens of its town and area. The university continuously works for the strengthening of its social, economic, scientific and cultural relations with local, regional, national and international stakeholder groups and has placed social responsibility and the third mission in a strategic position. Although located in the country and small in size, the USR and community engagement practice of the university on the local and regional level is commendable in Hungary.

UoD has a tradition of organizing a wide range of activities and events in the scope of social responsibility for the local-regional community. Besides its several USR initiatives, it has a wide range of community engagement activities. The activities relevant for the concept of university social responsibility are:

- Researchers' Night (Science Open Day)
- Everyone's University (lecture series for senior citizens)
- UoD Entrance Examination Preparation Programme (access programme in STEM subjects and EFL)
- Various charitable initiatives (fund-raising, marketing campaign for charitable causes, open campus resources)
- DuFiókák nursery (for children of staff and students)
- Family-friendly workplace policy (responsible employer practices)

The institutionalized community engagement activities are:

- Town and area employment and economic cooperation events (e.g. Career Fair, Vocational Day, regional employment strategy, series of trainings)

- *European Mobility Week* (various events for awareness raising and knowledge dissemination about electromobility and environmental sustainability)
- *DUDIK Festival* (annual national music festival organized by the Student Union)
- *Science Week* (conferences, exhibitions, activities for knowledge dissemination on actual scientific topics)
- Charitable initiatives and events in collaboration with various external partners:
- *‘Több lett? Maradhat!’* (food collection)
- *#trashchallenge* (garbage collection)
- *Hollywoodi Gólyabál* (a fundraiser ball for freshmen)
- *‘Cipősdoboz Akció’* (toy and stationary collection)
- *XVII. Carissa Kupa* (a national futsal cup)
- blood donation
- screening (local Catholic Church renovation project)
- traffic safety competition for schoolchildren
- *Szuperkupa Döntő* (football finals)
- *Charitable Footrace*
- *Charitable Ball* (for the local hospital)
- *Integrated Vocational Education Centre Project* (a complex collaboration programme for the popularization and capacity-building of careers in STEM fields with the local and regional high schools)

The detailed description of these events can be found in previous publications (Sitku 2019; Balázs et al. 2020), therefore here we only highlight one flagship activity for the university’s USR and CE practice each. These can be seen as national good practices and might deserve international attention.

For USR our example is *DUFiókák*, the university nursery, which is part of the university’s *family-friendly workplace* policy. There are five nurseries for altogether 356 children in Dunaújváros, rather inadequate for meeting the demand for the daycare provision of young children of the town and its area. Day nurseries are indispensable for parents to return to work, therefore the university runs its own nursery school called *DUFiókák* to support its employees and part-time students. This means that those children aged 1–3 who have a parent who is an employee or student of the University of Dunaújváros and would like to return to work from maternity leave are eligible for a place at DuFiókák Nursery School. The aim of the university is to support its employees and students to reconcile their family, private and work responsibilities. The nursery provides high quality educational, childcare, catering and hygienic services appropriate for the needs of children aged between 1 and 3 years. Its motto is ‘children belong to their families and the best place for them is in the family’. Therefore the management and teachers of the nursery seek to build a reliable cooperation with parents and families. They allow for and respect the specific value system of each family and the personality of the children, and organize several family programmes throughout the year. In their educational programme DuFiókák Nursery School focuses on healthy lifestyle and the promotion of the love of music making rhythm, singing and songs part of everyday educational work and playtime.

The nursery has a significant place in the university's social responsibility practice, and, as the number of enrolled children shows, in the life of the town and the region. For example, in the 2018–19 academic year it took care of 14 children, the maximum of its capacity (DUFiókák Group 1: 8 children of 6 UoD employees and 2 students; DUFiókák Group 2: 5 children of 2 UoD employees and 3 students). This trend continues into the 2019–2020 year when the nursery has 13 children for permanent and 1 child for temporary daycare (Group 1: 7 children of 6 employees and 1 student, Group 2: 6 children of 6 employees).

As an example of community engagement, as described by Benneworth et al. (2018), is a collaboration between the university, the local high-schools and local-regional employers through a complex student career path to provide the skilled workforce needed in the region. Prompted by the mayor of the city, it contains the *Integrated Vocational Education Project* (IVEP, from 2015 on), an access programme in the STEM subjects and EFL (DUE FFP, from 2018 on), and *Dual Study Programmes* (DSP, from 2015 on). High-school students in vocational education are offered a comprehensive student career and support programme, which leads to participation in the university and its industrial partners' *dual study programmes*, then local, or regional employment (rather than leaving the region for a job opportunity elsewhere). The first stage is provided by the complex educational cluster with *the Dunaiújváros Integrated Vocational Education Centre (DSZC)*, the local grammar school and *Magyar László Gimnázium* in nearby Dunaföldvár. It is a versatile and highly active cooperation whose range and level of collaboration is of model value in the country. All university institutes, much of its infrastructure and even the campus site are involved in it. In order to enhance interest in STEM studies and careers, students are offered regular programmes, like experimental lessons in Physics, extracurricular courses in IT and robotics, science popularizing lectures and study trips. Local and national competitions are organized in Autocad, Mathematics, English and the natural sciences, secondary students take part in the university's talent promotion programmes, free supplementary courses in Physics and Mathematics are offered in preparation for the national school leaving exam and higher education entry, and there is an *International Club* to improve students' proficiency in English. Moreover, institutional cooperation on the level of teachers and logistics is provided by the various CPD trainings and counselling of the university's Teacher Training Centre together with a shared use of university workshops and rooms.

To support these qualitative data with some quantitative metrics, here are some of the outcomes of this complex programme:

- *International Club*: Organized since the 2016–2017 school year, three times in a semester, UoD students (30%) and DSZC high-school students (70%), voluntary participation (UoD students), or organized as part of their EFL training (DSZC students), 25–35 students/occasion, 2–3 presentations/occasion (70% international students of UoD, 30% DSZC high-school students), 52 presentations since 2016.
- *Physics Experiment Workshops*: 1–2 occasions/semester, 6–8 lessons/occasion, 30–40 high-school students at each occasion. Number of partner institutions: 3.

- *STEM popularizing lectures*: 3–4 lectures a year, 45–90 minutes/occasion, 20–30 students/occasion.
- *Study Trips*: once a year, the 5 DSZC high-schools, 20 high-school students/occasion.
- *Competitions*: local, regional and national high-school competitions in Maths, Physics, Chemistry, English, Autocad; total number of students since 2015: 120 students.
- *High-School Leaving Exam Preparation in Physics*: once a year, 5–10 students from the local-regional secondary schools, 60/120 lessons a year.
- *Maths and IT High-School Leaving Exam Preparation courses*: once a year, 5–15 students at each, 60 lessons/year.
- *CPD trainings*: for the high-school teachers of IVEP, four 30-lesson trainings in June 2015 for 10–15 people each for 30 credits on these topics: research methodology and the basics of digital data processing, alternative conflict management methods in schools, developing e-learning competencies, and mentoring support for interns by problem-based learning.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

Our results highlight that most of the social responsibility practice of the University of Dunaújváros is realized as community engagement activities: they involve a variety of practices carried out in collaboration with a wide range of partners and on the annual basis, which may indicate the deepening of partnerships and the institutionalization of these activities. Although the university cherishes fewer kinds of USR activities, they significantly contribute to its local embeddedness due to their social, educational and cultural importance for the local-regional society. Therefore, we suggest the maintenance and further development of both kinds of practices in the upcoming review of university strategy.

The scope and range of the presented activities over the years may raise the question of their sustainability. Its challenges for the university is discussed by Sitku (2019), our aim here was to demonstrate that sustained socially responsible institutional behaviour is not necessarily dependent on university type, i.e. its location, profile and size. We believe that regardless of economic and institutional limitations, universities are always offered some possibility for contributing to the solution of local challenges that may be realized either in a selfless and voluntary way, or in mutually beneficial collaborations with external partners. Their exploitation for community and institutional development, however, is the responsibility of the higher education institution.

FUTURE RESEARCH

Mapping and understanding present institutional practice is only the first step towards developing meaningful ways with deepening authenticity for university community engagement or social responsibility activities. The application of the upcoming European state-of-the-art institutional self-assessment tool, the TEFCE Framework (*Towards a European Framework for Community Engagement*, Benneworth et al. 2018; Farnell–Šćukanec 2018; Farnell 2020) will not only facilitate deeper institutional and stakeholder understanding of existing practices, but also present ways of further development for both the university and its stakeholders. As such, it may be a treasure chest for future research on the practice of university social responsibility and community engagement for the sustainability of local-regional communities.

BIBLIOGRAPHY

- András, I.–Rajcsányi-Molnár, M.–Füredi, G. (2013): A vállalatilag felelős vállalat: A CSR- és a cafeteria-metszet értelmezési lehetőségei a gyakorlatban. In: Rajcsányi-Molnár, M.–András, I. (Eds.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. Pp. 127–139.
- András I.–Rajcsányi-Molnár M. (2014): Profit és filantrópia: a CSR eszmétörténeti kérdései. *Civil Szemle*. 9. (2.) Pp. 5–24.
- Angyal Á. (2009): *Vállalatok társadalmi felelőssége, felelős vállalatirányítás*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Balázs, L.–Rajcsányi-Molnár, M.–András, I.–Sitku, K. (2020): Social responsibility in higher education: a Hungarian best practice. *Civil Szemle*. (Special Issue 1.) Pp. 153–171.
- Benneworth, P.–Ćulum, B.–Farnell, T.–Kaiser, F.–Seeber, M.–Šćukanec, N.–Vossensteyn–H.–Westerheijden, D. (2018): *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb, Croatia: Institute for the Development of Education.
- Bodorkós B. (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei* (Unpublished PhD-dissertation.) Gödöllő, Hungary: Szent István Egyetem.
- Bowen, F.–Newenham-Kahindi, A.–Herremans, I. (2010): When suits meets roots: The antecedents and consequences of community engagement strategy. *Journal of Business Ethics*. 95. (2.) Pp. 297–318. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0360-1>
- Carroll, A. B. (1979): A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*. 4. (4.) Pp. 497–505. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/257850>
- European Commission (2017): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*. Brussels. 30. 5. 2017. COM(2017) 247 final. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=HU>
- Farnell, T. (2020): *Community engagement in higher education: trends, practices and policies, NESET report*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/071482.
- Farnell, T.–Šćukanec, N. (2018): Mapping existing tools for assessing community engagement in higher education. In: Benneworth, P.–Ćulum, B.–Farnell, T.–Kaiser, F.–Seeber, M.–Šćukanec, N.–Vossensteyn, H.–Westerheijden, D. (Eds.): *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education*. Zagreb: Institute for the Development of Education. Pp. 101–136.

- Friedman, M. (1970): The social responsibility of business is to increase its profits. *New York Times Magazine*. September 13. Pp. 32–33. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_14
- Garriga, E.–Melé, D. (2004): Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Journal of Business Ethics*. 53. (1–2.) Pp. 51–71. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/b:busi.0000039399.90587.34>
- Goddard, J. (2018): The civic university and the city. In: Meusburger, P.–Heffernan, M.–Suarsana, L. (Eds.): *Geographies of the university. Knowledge and Space*. 12. Pp. 355–375. Cham, Switzerland: Springer. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-75593-9_11
- Hazelkorn, E. (2016): Contemporary Debates Part 2: Initiatives, and Governance and Organisational Structures. In: Goddard, J.–Hazelkorn, E.–Kempton, L.–Vallance, P. (Eds.): *The civic university: The policy and leadership challenges*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. Pp. 65–93. Retrieved from <https://doi.org/10.4337/9781784717728.00011>
- Hazelkorn, E.–Gibson, A. (2018): Public goods and public policy: what is public good, and who and what decides? *Higher Education*. Pp. 1–15. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0341-3>
- Himmelman, A. T. (2001): On coalitions and the transformation of power relations: Collaborative betterment and collaborative empowerment. *American Journal of Community Psychology*. 29. (2.) Pp. 277–284.
- Hrubos I. (2013): A felsőoktatási intézmények misszióinak átalakulása, bővülése. In: Hrubos I.–Luda Sz.–Török I. (Szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban*. 3. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. Pp. 13–34. Retrieved from <http://docplayer.hu/1366722-Intezmenyi-menedzsment-a-felsőoktatásban-3-szerkesztette-hrubos-ildiko-luda-szilvia-torok-imre.html>
- Jongbloed, B.–Enders, J.–Salerno, C. (2008): Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*. 56. (3.) Pp. 303–324. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Jorge, M. L., & Peña, F. J. A. (2017): Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*. 71. (4.) Pp. 302–319.
- Kerekes S. (2013): Az egyetemek társadalmi felelősségvállalása, feladatok és lehetőségek. In: Hrubos I.–Luda Sz.–Török I. (Eds.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban* 3. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. Pp. 126–144.
- Kotler, P. (2007): *Vállalatok társadalmi felelősségvállalása*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Kővári, A. (2019): Adult education 4.0 industry 4.0 challenges in lifelong learning. *PedActa*. 9. (1.) Pp. 9–16.
- Kumargazhanova, S.–Uvaliyeva, I.–Baklanov, A.–Zhomartkyzy, G.–Mamykova, Z.–Ipalakova, M.–Györök, Gy. (2018): Development of the information and analytical system in the control of management of university scientific and educational activities. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (4.) Pp. 27–44.
- Maassen, P.–Andreadakis, Z.–Gulbrandsen, M.–Stensaker, B. (2019): *The place of universities in society*. Hamburg: Körber Stiftung.
- Mook, L.–Rajcsányi-Molnár, M.–Cordery, C.–Nowland-Foreman, G.–Smith, D. H.–Wellens, L. (2016): Accountability and social accounting in associations. In: Smith, D. H.–Stebbins, R. A.–Grotz, J. (Eds.): *The Palgrave Handbook of Volunteering, Civic Participation and Nonprofit Associations*. Pp. 1045–1059. Houndmills, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Molnár, M.–Farkas, F. (2007): A magyar nonprofit szektor szervezeteinek elszámoltathatóságát értékelő standardok és módszertan. *Statisztikai Szemle*. 85. (9.) Pp. 804–820.
- Nárai M.–Reisinger A. (2016): Társadalmi felelősségvállalás és részvétel a lokális és területi közösségi folyamatokban. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

- OECD/EU (2017): *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264273344-en
- Rajcsányi-Molnár M. (2019): A nonprofit szervezetek elszámoltathatósága: 15 év távlatában. *Civil Szemle*. 16. (3.) Pp. 27–35.
- Rajcsányi-Molnár M.–András I. (2013): Önkéntes társadalmi felelősségvállalás: innovációs CSR rendszerépítés egy magyarországi nagyvállalatnál. In: András I.–Rajcsányi-Molnár M. (Szerk.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. Pp. 140–171.
- Rechnitzer, J.–Reisinger, A. (2015): University-city-economy: characteristics of the „Győr model”. In: Surdej, A.–Kędzierski, M. (Eds.): *Economic challenges for higher education in Central and Eastern Europe*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek. Pp. 118–141.
- Reichert, S. (2019): *EUA Study: The role of universities in regional innovation ecosystems*. Brussels: EUA.
- Reisinger A.–Dános Zs. (2015): Egyetemi felelősségvállalás három magyar egyetem esetében. *Tér-gazdaság–ember: a Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Karának tudományos folyóirata*. 3. (3.) Pp. 117–133.
- Scott, J. C. (2006): The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *Journal of Higher Education*. 77. (1.) Pp. 1–39. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778917>
- Sitku, K. (2019): Society 5.0 and the third mission of the University of Dunaújváros: experiences and challenges. In: András, I.–Rajcsányi-Molnár, M. (Eds.): *East-West cohesion III: Strategic study volumes*. Subotica: Cikos Group. Pp. 263–275.
- Sitku, K. (2020): Students in university third mission: unexploited possibilities for student satisfaction and retention? In: András, I.–Rajcsányi-Molnár, M. (Eds.): *East-West Cohesion IV: Strategic Study Volumes*. Subotica: Cikos Group. Pp. 118–129.
- Szlávik J. (2009): *A vállalatok társadalmi felelősségvállalása*. Budapest: Komplex Kiadó.
- Vallaey, F. (2014): University social responsibility: A mature and responsible definition. *Higher Education in the World*. 5. (88.) II. 4. Retrieved from <https://www.doi.org/10.13140/2.1.2121.1523>
- Vasilescu, R.–Barna, C.–Epure, M.–Baicu, C. G. (2010): *Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society*. Retrieved from <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S1877042810007007> <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660>
- Vukmirović, A.–Rajnai, Z.–Radojičić, M.–Vukmirović, J.–Milenković, M. J. (2018): Infrastructural model for the healthcare system based on emerging technologies. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (2.) Pp. 33–48.

IV.

CIVIL SZERVEZETEK SZERVEZETPSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

CIVIL SZERVEZETEK ÉS VEZETŐI SAJÁTOSSÁGOK – VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEK SZERVEZETPSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSŐL¹

BEVEZETÉS

A civil szervezetek működése és működtetése egyre hangsúlyosabb szerepet kap a modern világban. Az elmúlt évtizedek során hazánkban is beigazolódott, hogy a kormányzati és gazdasági szektor mellett a civil szervezetek azok, amelyek képesek arra, hogy a társadalmi igények széles körét kielégítsék. A hazai civil szervezeteket nagyfokú reaktivitás jellemzi a tekintetben, hogy egy-egy változásra rendkívül gyorsan és néha a korábbi, általánosnak vélt tendenciákat megcáfolóan reagál. A civil szervezetek a társadalmi, politikai, gazdasági élet fontos egységei. Erősítik az emberek társadalmi kötődését, lehetőséget adnak arra, hogy bekapcsolódjanak a közösségi élet eseményeibe. Hozzájárulnak a társadalmi jóléthez, jelentős tárgyi, anyagi eszközök felett rendelkeznek. Élénkítően hatnak a gazdasági életre, munkahelyteremtő szerepük egyre meghatározóbb (Lukács 2007).

Bartal (2004) – a civil szervezetek funkcionális szempontú megközelítését összefoglalva – ezen szervezeteket a betöltött funkcióik és vállalt szerepeik szerint értelmezi. A funkcionális elemzések a civil szervezetek társadalmi, gazdasági és politikai szerepeit emelik ki. A társadalmi szerepeket illetően Bartal hangsúlyozza, hogy a szervezetek a demokrácia fontos intézményei: „[m]egjelenítik az autonóm, szabad cselekvés jogát, a civil társadalmi törekvéseket és a pluralizmust. Kezdeményezéseik és újításaik révén hozzájárulnak a társadalom formálásához, a társadalmi integrációs folyamatok megvalósulásához, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez, valamint a harmonikus társadalmi élet megteremtéséhez, a társadalom szellemi gazdagodásához azáltal, hogy erősítik az állampolgári öntudatot és a toleranciát. Gazdasági szerepeikben mérhető gazdasági teljesítményeket hoznak létre, megjelennek mint foglalkoztatók és a redistribúció fontos intézményei. Politikai szerepükben a hatalmi döntések befolyásolói, kontrolljai és jól működő társadalmakban számottevő aktorai” (Bartal 2004: 24–25).

Nárai kiemeli a civil szervezetek szerepét a demokrácia megszilárdításában és megóvásában. A nonprofit szervezetek² jelentős társadalomszervező és érdekartikulációs szereppel bírnak, teret adnak a társadalmi önszerveződések, társadalmi alternatívák megjelenítésének. Gazdag hálózati beágyazottságuknak köszönhetően az egyéni érdekek sokféleségét csoportérdekké konvertálják – a civil szektor kiterjedtsége bizonyos értelemben a társadalom egészségességének mutatójaként is felfogható (Kuti 1998; id. Nárai 2004). Szocializációs szerepük hangsúlyosan jelenik meg: közösségi ügyek-

1 Megjelent: Balázs L. (2019): Civil szervezetek és vezetői sajátosságok: vizsgálati lehetőségek szervezetpszichológiai megközelítésből. *Civil Szemle*. 16. (4.) Pp. 25–41.

2 A civil szervezet és nonprofit szervezet kifejezéseket jelen tanulmány szinonimaként kezeli.

be való bekapcsolódásával az egyén olyan viselkedési formákat sajátít el, amelyek lehetővé teszik, hogy „polgárként és ne alattvalóként” (Nárai 2004: 621) viselkedjen. A civil szervezeteknek az öntudatos polgár kialakítására jelentős hatásuk van. Fontos integratív szereppel bírnak: erősítik a társadalmi struktúrát és kötődést, támogatják a társadalmi tőke létrehozását. Politikaformáló szerepük szintén meghatározó: egyrészt közvetítő szerepet töltenek be a kormány és az állampolgárok között, másrészt, képesek az újonnan felmerülő társadalmi igények jelzésére, valamint eszközül szolgálnak azok kielégítéséhez. Ebben az értelemben innovátor szerepet is betöltenek a társadalom működésében, intermedier szereplőként különböző társadalmi rendszerek és alrendszerek között közvetítenek (Nárai 2004).

Kuldip (2014) a civil szervezetek imént részletezett szerepvállalását három fő területben foglalja össze:

Egyrészt a civil szervezetek lehetőséget teremtenek a *társadalom önszerveződésére*, lehetővé teszik, hogy az állampolgárok önkéntesen működjenek együtt a társadalmi értékek és polgári célok előmozdítása érdekében. Témák széles körét felölelve, elősegítik a véleményformálást, a problémamegoldást (környezet, egészség, kultúra, művészet, oktatás stb.). Működésükkel előmozdítják a pluralizmust és a sokszínű társadalom kialakulását, megerősödését.

Másrészt a civil szervezetek – a kormányzat és a profitorientált szervezetek mellett – egy *harmadik szektort* képviselnek. Míg a kormányzat a közjavak biztosítására és kezelésére, a vállalati szektor a termelésre és a gyarapodásra összpontosít, a civil szervezetek fókuszában a *fenntarthatóság és a társadalmi érdekek képviselése* áll, mintegy egyensúlyt képezve az állami és magánszektor között a közjó előmozdítása érdekében.

Harmadrészt a civil szervezetek lehetővé teszik az olyan *társadalmi változások előidézését*, melyeket sem a magán-, sem a kormányzati szektor nem tud felvállalni. A modern társadalmakban szerte a világon számtalan innovációt vezettek be civil szervezetek, melyeket később az állami vagy a magánszektor joggyakorlatként alkalmazott.

A tudományos érdeklődés a civil szervezetek szerepének erősödésével, jelentőségének növekedésével párhuzamosan nőtt, amit számos nemzetközi tanulmány és könyv bizonyít. A kilencvenes évek elejétől a vizsgálatok erősen interdiszciplináris jellegűekké váltak, és társadalmi, politikai beágyazódásuk mellett civil társadalmi funkcióik tanulmányozása dominált. (Bartal 2004.) Ezzel párhuzamosan – és különösen annak köszönhetően, hogy a közérdeket képviselő civil szervezetek a demokratikusan működő országokban befolyásos szereplőkkel váltak – az új évezredben a nonprofit szervezetek elszámoltathatóságának kérdése, vizsgálata is középpontba került (Molnár–Farkas 2005; Molnár 2010). Az ismertetett gondolatmenetek jól szemléltetik, hogy egy civil szervezet igencsak széles szerepkörrel van jelen a társadalomban. Nyíltan vállalt küldetése mellett számos olyan szerepet tölt be, amely szervezeti mivoltának sajátosságaiból adódik. Ezen sajátosságok merőben eltérnek a forprofit vagy állami szektor szervezeteinek, intézményeinek működésétől. Jelen tanulmány keretei között – a kérdést a szervezettudományok, a szervezetpszichológia felől megközelítve –, válogatva a nemzetközi szakirodalomból, olyan munkák bemutatására vállalkozunk, amelyek újabb vizsgálati területet körvonalaznak a civil szektor szervezeteinek elemzésénél.

A SZERVEZET FOGALMA – A CIVIL SZERVEZET ÉRTELMEZÉSE³

A szervezetek összetett társadalmi rendszerek, melyeket számos módon lehet meghatározni és tanulmányozni. Jávor István (1993) nyolc szempont alapján határozza meg, mit tekinthetünk szervezetnek:

- A szervezeteket emberek csoportja tudatosan hozza létre.
- Az emberek egy közös cél érdekében, közös tevékenységet folytatnak.
- A szervezet egészének és benne az egyes tagoknak a tevékenységét, viselkedését szóban vagy írásban rögzített szabályok irányítják.
- A szervezethez tartozó, valamint a szervezettel kapcsolatban álló személyeket, egységeket határok választják el egymástól. A határok egyszerre tartják össze a szervezetet, és választják el azt környezetétől.
- A határokon belüli tevékenység sajátos ellenőrzés alatt áll.
- Az ellenőrzés a szervezet működésének irányítását szolgálja.
- A szervezetek komplex rendszerek, melyek szakmai és hatalmi alrendszerekből épülnek fel, és melyeken belül az egyes részek egymással szorosan összefüggenek.
- A szervezet meghatározó eleme az a technológia, mely a tevékenységekhez tartozó eljárások összességét magában foglalja.

A felsorolt szempontok kivétel nélkül alkalmazhatóak a civil szervezetek leírására, ugyanakkor a civil szervezet meghatározása korántsem ilyen egyszerű, hiszen a szervezeti határok, az ellenőrzés folyamata, a hatalom jelenléte, megoszlása, működése dimenziókban a vizsgált szervezeti keretektől (állami és forprofit szektor) eltérő gyakorlatokról beszélhetünk.

A civil szervezet fogalmi meghatározásainak célja, hogy az adott szervezet „civilségét” vizsgálja. Bartal (2005) a nonprofit szervezetek meghatározásának egyik legelfogadottabb módját, a Salamon–Anheier-féle elhatárolást ismerteti. A kritériumok elsősorban azt a célt szolgálják, hogy egyes szervezeteket kizárhassunk, ezzel is erősítve a civil szervezeti szektor heterogenitását:

- intézményesültség, formalizáltság;
- a profitszétosztás tilalma;
- kormányzattól való intézményes elkülönülés;
- önkéntesség, öntevékenység;
- önkormányzatiság;
- a közjó szolgálata;
- jótékonyosság;
- közhasznúság;
- civil kezdeményezés;
- az egyházi és pártpolitikai tevékenység kizárása.

3 Jelen tanulmányban a civil szervezet, civil társadalom, nonprofit szektor fogalmak elhatárolására nem vállalkozunk. Célunk, hogy a szervezetként értelmezhető civil egyesülés bizonyos szervezettudományi jellemzőiről értekezzünk. A fogalmak definiálásáról bővebben lásd: Kuti–Marschall 1991; Keane 1998; Bartal 1999; 2005; stb.

Juhász (2013) megjegyzi, hogy – a kulcskritériumokat komolyan véve – egy időben, valamennyi még a klasszikus civil szervezetek egy része esetében sem érvényesül. Ugyanakkor, figyelembe véve az elhatárolást, támpontot ad a civil szektor szereplőinek körvonalazásához.

Irish és szerzőtársai (2004) szerint a civil szervezetek fogalma olyan entitásokra vonatkozik, amelyek nincsenek alárendelve az állami, kormányzati rendszereknek, és tevékenységüknek nem célja a profitszerzés. Pierog (2013) szakirodalmi kutatómunkájára és tapasztalatokra alapozott definíciója szerint a civil szervezet „olyan, nem profitelvű szerveződés, amely általában állampolgári kezdeményezésre jön létre, és formalizált keretek között valósítja meg vállalt tevékenységét. Működését az önkéntesség, az autonómia, a pluralizmus, a szolidaritás, az altruizmus, valamint a társadalmi felelősségvállalás jellemzi.”

Márkus (2016: 15) a civil, nonprofit szervezet definícióját – a korábban ismertett kritériumokat kiegészítve – jogi szempontok mentén erősíti meg. Civil szervezetnek tekint minden olyan, nem profitszerzés céljából létrejött szervezetet, valamint nem költségvetési gazdálkodást folytató intézményt, melyet az adott országban önálló jogi személyként jegyeztek be.

A bemutatott definíciók láttatják, hogy a téma tudományos érdeklődésének középpontjában elsősorban a civil szervezetek tartalmi elemei, valamint a társadalomban elfoglalt szerepe, funkciója áll. Bár a civil szervezetek mélyreható szervezettudományi elemzésében még vannak fel nem fedezett lehetőségek, a Jávori nyomán ismertetett kritériumok alapján kijelenthetjük, hogy *a civil szervezetek is szervezetek*. Ennek megfelelően minden olyan aspektus, konstruktum, mely az állami és profitorientált szektor szervezeteinél megtalálható és értelmezhető, a civil szervezetek esetében is definiálható. Glózer felhívja a figyelmet arra, hogy a civil szervezetek szervezettsége és strukturáltsága kritikus pont a működtetésükben: „...a civil szervezetek létét, működését az a cél vagy misszió legitimálja, amelyre létrejöttek, ez a cél kell, hogy meghatározza a szervezettség mértékét is. A célracionalitás következtében a szervezettségnek ezen az optimális, a feladat által megkövetelt szintjén a leghatékonyabb a működés, vagyis a befektetett energia (anyagi és emberi erőforrás) a legnagyobb hozammal jár. Az optimális szervezettség néhány jól megválasztott és összehangolt alapszabálytól a komoly szervezeti struktúráig terjedhet” (Glózer 2000).

Bulla és szerzőtársai (2006) a civil szervezetek azon sajátosságait összegzi, amelyek megkülönböztetik azokat az állami szervezetektől és a forprofit szektortól:

- Intézményesítettség: formális szervezeti felépítéssel rendelkeznek, szabályokat és eljárásokat dolgoznak ki. Kapcsolatban állnak más civil szervezetekkel, a kormánnyal és a magánszektorral, céljuk a hálózatok kiépítése és megerősítése.
- Öngazgatás: autonómia a célok kitűzésében. Önálló irányítással rendelkeznek, céljaik megfogalmazásában a tagok érdekeltsége és nem a profit játszik szerepet. Míg a forprofit szervezetek ügyfelei kielégítő szolgáltatást vagy terméket remélnek a pénzükért, addig a civil szervezetek támogatói nem számítanak az adományok megtérülésére.
- Nonprofit: a forprofit szervezetek bevételeiket termékük vagy szolgáltatásuk értékesítésével szerzik meg, ugyanakkor a civil szervezetek fő bevételi forrása

- adományokból, az állami intézmények, magánszemélyek és magánvállalatok pénzbeli vagy nem pénzbeli hozzájárulásából származik. A civil szervezet nem termel profitot.
- Önkéntesség: a civil szervezetek alapvető emberi erőforrását az önkéntesek adják, akik mind operatív, mind adminisztratív szinten szerepet vállalnak ezen szervezetek életében.
 - Független kormányzás: bár a civil szervezetek szoros kapcsolatban állnak az állami intézményekkel, testületekkel, irányításukat ennek ellenére az államtól és a közintézményektől elválasztva végzik.

A civil szervezetek szervezetségének mértéke, jellege és irányítása kulcskérdés a hosszú távon fenntartható működés szempontjából. Meghatározóak az ezzel kapcsolatos kockázatok is, melyek a civil szervezetek sajátosságaira és az azokból fakadó veszélyekre hívják fel a figyelmet (vö. Glózer 2000):

- a vezetés és menedzsment;
- a szakmaiság;
- a finanszírozás és gazdálkodás, illetve
- a szervezeti közösség és kommunikáció területén.

Morgan (1997) metaforák segítségével igyekszik átfogó értelmezését adni a szervezetek természetének, mely metaforák további szempontokat adnak a civil szervezetek szervezeti mivoltának megismeréséhez, az elemzési területek azonosításához. Megközelítésében nyolc metafora található: gép, élőlény, agy, kultúra, politikai rendszer, lelki börtön, örök változás, az elnyomás eszköze. Morgan szerint ezek a metaforák segítenek megérteni a szervezeti lét összetettségét. A következőkben e metaforákat továbbgondolva, az egyes megközelítések mentén igyekszünk értelmezni a civil szervezetet. Az egyes megközelítési módok értelmezése során – problémafelvetés jelleggel – a civil szervezetek sajátosságaira kérdések feltevésével hívjuk fel a figyelmet.

A szervezet mint gép. A szervezeteket a gépekhez hasonlóan lehet megtervezni: áttekinthető struktúra, világosan meghatározott részek, megbízható, kiszámítható működés. A bürokratikus struktúra biztosítja a formát, a folytonosságot és biztonságot. Ennek azonban káros következményei lehetnek, hiszen korlátozhatják az emberi képességek fejlődését. A gépeknek tekintett szervezetek jobban működnek egy stabil és védett környezetben. A civil szervezetek esetében a „gép” metafora elsősorban a működési keretekre, a szervezet strukturaltságára hívja fel a figyelmet: milyen elemekből épül fel a szervezet? Hogyan alakul a szervezeti elemek egymással való együttműködése? Hogyan szabályozza folyamatait?

A szervezet mint élőlény. A szervezetre úgy tekint, mint egy élő rendszerre. A szervezetek, mint nyitott rendszerek, úgy alkalmazkodnak a változó külső környezethez, ahogyan a biológiai mechanizmusok alkalmazkodnak a környezet változásaihoz. A turbulens és dinamikus környezetben működő szervezetek alkalmazkodó típusú szervezetet igényelnek. Civil szervezetek esetében a környezeti változásokra való érzékenységről, nagyfokú alkalmazkodásról, rugalmasságról beszél(het)ünk. Kérdés, hogy a civil szervezet miként alakítja önmaga határait; miként dolgozza fel a környezeti impulzu-

sokat; hogyan reagál a változásokra; miként történik meg az impulzusok szervezeten belüli disszeminációja; illetve hogyan működteti a kialakított formális és informális hálózatait.

A szervezet mint agy. A szervezetek agyként történő megfigyelése a szervezet önfejlődésére, a tanuló szervezet mivoltára fókuszál. Ez az értelmezés szoros kapcsolatot feltételez a környezettel. Az ilyen típusú szervezetek a környezetet gyakran önmaguk meghosszabbításaként élik meg. Igyekeznek fenntartani azonosságukat a változó környezetben, mely gyakran lehet probléma okozója. A civil szervezetek – mint a társadalmi problémákra érzékeny entitások – esetében ezen értelmezés a működés alapvető funkcióira, a környezetre gyakorolt hatásra és kölcsönhatásra irányítja a figyelmet. Milyen eszközök állnak rendelkezésre a környezettel történő összhang kialakításához? A szervezet hogyan fordítja önmaga hasznára a környezeti impulzusokból származó információkat? Miként képes fejlődő, tanuló szervezetté válni?

A szervezet mint kultúra. A szervezeteket komplex rendszereknek tekinti, melyek saját jellegzetes ideológiájukból, értékeikből, rituáléikból, valamint a hétköznapi szokások, gyakorlatok rendszeréből állnak. A társadalmi fejlődés sajátos aspektusairól való gondolkodás segít felmérni a szervezetek közötti különbségeket. Ezen megközelítés a forprofit és állami szektortól eltérő kulturális különbségekre helyezi a hangsúlyt, mely a civil együttműködés egyik erőssége lehet: támogató, családias kultúra, bizalmi légkör. Kérdés, hogy a civil szervezetek szervezeti kultúrája mennyiben tud manifesztálódni a hazai működési keretek között. Képesek vajon az esetlegesen fragmentált kultúrát egységesíteni és tudatosan alakítani? Milyen szervezeti kultúrát képviselnek a hazai civil szervezetek?

A szervezet mint politikai rendszer. Ebben az értelmezésben a szervezetek lényegében politikairendszer-jellegűek: módszereket kell találni arra, hogy a szervezetben kialakuljon a rend, és lehetőség nyíljon az emberek irányítására. A szervezetek politikai rendszerként történő megfigyelése elősegíti a szervezeti élet mindennapi folyamatainak megértését, valamint az érdekérvényesítés mikéntjét. A civil szervezet mint politikai rendszer a társadalmi változásokra való reagálás mikéntjére, a véleményalkotás folyamatára fókuszál: a demokratikus keretek között megválasztott elnök/vezető a ráruházott hatalmat miként tudja érvényesíteni? Milyen eszközök állnak a szolgálatában ahhoz, hogy eme felruházott hatalmat a szervezeten belül és kívül gyakorolja? Miként alakítják ki a felelősségvállalást és a bizalmat támogató légkört a célok elérése érdekében?

A szervezet mint lelki börtön. Ez a megközelítés a szervezeteket tudatos és tudattalan folyamatok által létrehozott és fenntartott pszichés jelenségeknek tekinti. A szervezetben dolgozó embereket befolyásolhatja, korlátozhatja a szervezetben uralkodó gondolkodásmód. A szervezetek lelki börtönként való megfigyelése a szervezeti magatartás realitásaira és illúzióira, valamint ezek társadalomban történő megjelenésére hívja fel a figyelmet. Érdekes kérdésként merül fel, hogy a civil szervezetek esetében ez a megközelítés a mikro- és makrokörnyezet vonatkozásában miként jelenik meg a társadalmi problémákkal kapcsolatos állásfoglalásban. Képes-e a civil szervezet olyan markáns gondolkodásmódot képviselni, mely a fentebb leírt hatást váltja ki a szervezet tagjaiban? Szervezeti berendezkedése alkalmas arra, hogy tudatosan alakítsa ezen folyamatokat?

A szervezet mint örök változás. A szervezetekre úgy tekinthetünk, mint folyamatosan változó, az átalakulás folyamatában lévő rendszerekre. A szervezetek természetének és társadalmi életének megértéséhez meg kell érteni az átalakulás forrásait és logikáját. A civil szervezetek nagyfokú érzékenységgel rendelkeznek a környezeti változásokra, így a folyamatos változás a szervezet sajátja. Folyamatos alakulásának alfája és omegája a társadalmi változásokban keresendő. A vezetőnek e tekintetben is kiemelt szerepe van, hiszen egy folyamatosan változó környezetben egy állandó átalakulásban lévő szervezetet kell koordinálnia.

A szervezet mint az elnyomás eszköze. Ebben az értelmezésben a szervezetek illeszkednek a társadalmi hatalom/elnyomás folyamataihoz: az egyének és csoportok másokra kényszerítik akarataikat. A szervezetek egyik jellemzője az asszimmetrikus hatalmi viszony, mely a sok emberi erőfeszítés révén kevés cél elérését eredményezi. Civil szervezetek esetében a szervezeti hatalom megoszlásának, legitimációjának, a vezetői szerep demokratikus kiválasztásának és a vezetői hatalom gyakorlásának mikéntje vet fel érdekes vizsgálati kérdéseket. Lehet-e alkalmazni a klasszikus vezetélméleti eszközöket és modelleket a civil szervezetekben?

A vezetői szerep milyensége minden szervezet életében meghatározó kérdés. A vezetői feladatok ellátása kihívást jelent a pozíció betöltőjének. Ahogy a civil szervezet (működésének) meghatározásából és a forprofit, illetve állami szektortól való megkülönböztetéséből is kitűnik, a civil szervezetek élén munkálkodó vezetőnek másfajta felkészültséggel kell rendelkeznie az adott szervezet eredményes működtetéséhez – gondoljunk csak az önkéntesség, önzetlenség, összefogás alapelvekre, melyek a szervezetek teljes entitását átítatják. A vezetőfejlesztő-képzéseknek, melyek során a vezetők eszköztárának, kommunikációs stílusának, működési mechanizmusainak fejlesztését célozzák meg, a forprofit és állami szervezetek esetében bevett gyakorlata van. Ezzel szemben a nonprofit, civil szektorra specializálódott vezetőfejlesztő szervezet az előbbihez viszonyítva elenyésző számban van jelen a társadalomban. A következőekben a civil szervezetek vezetőinek sajátos szerepköre, milyensége, kompetenciái mentén körvonalazható sajátosságokat tesszük vizsgálatunk tárgyává.

A VEZETÉS FOGALMA – A CIVIL SZERVEZETEK VEZETŐI

A vezetés célja az, hogy más emberek segítségével elérjünk egy kitűzött célt, elérjük egy feladat megoldását. Vezetőnek azt a személyt tekinthetjük, aki képes megvalósítani, hogy csoportjának tagjai egy közös cél érdekében – képességeik, tehetségük, energiáik felhasználásával – elkötelezetten együttműködjenek vele (Rajcsányi-Molnár et. al. 2019). Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – a szakirodalomban megjelenő vezetői megközelítések közül ismertetünk néhányat.⁴

⁴ Az angol nyelvű szakirodalomban a vezetésre vonatkozó átfogó meghatározást nehezen találunk. Ennek oka az, hogy a szakírók különbséget tesznek menedzsment és leadership között, valamint, amikor a vezetés jelenségvilágát tárgyalják, munkáikban szétválasztják a menedzseri és a leaderi szerepkört. Jelen tanulmányban a vezetés terminusnál maradván a vezető szerepkörére, kompetenciáira koncentrálnak.

Gulyás (1984) a vezetést a szervezeti folyamatok irányításaként, tudatos, tervszerű tevékenységként értelmezi. Fontos jellemzője az összhangteremtés, a szervezeti folyamatok koordinálása. A vezetés tudományosan megalapozott ismeretek és módszerek alkalmazását jelenti, alkalmazkodva a környezeti feltételekhez. A vezető célja a szervezet működtetése, a formális és informális struktúra egyensúlyának fenntartása és a hatékonyság elvárt mértékű növelése.

Dinnyésnél (1994: 8) a vezetés az „adott szervezetben lezajló folyamatokba történő személyes, közvetlen és közvetett beavatkozás, elsősorban a folyamatokban részt vevő emberek befolyásolása révén”.

A vezetés az erőforrások meghatározott célok elérése érdekében történő hatékony és eredményes felhasználását jelenti (Nemes 2006). House és munkatársai (2004) alapján a vezetés a motiválás és befolyásolás képessége, valamint annak lehetővé tétele, hogy az egyének hozzájáruljanak szervezetük céljaihoz.

Kouzes és Posner (2007) 21. századi társadalmi, szervezeti berendezkedéshez kapcsolódó meghatározása alapján a vezetés mások mozgósítása annak érdekében, hogy rendkívüli dolgokat akarjanak véghezvinni, valamint egy olyan légkör létrehozását célozza, melyben az emberek a kihívást jelentő lehetőségeket felismerve figyelemre méltó sikereket érnek el. A vezetés központi feladata, hogy *kapcsolatot építsen ki a vezetők és követői közt*.

Armstrong (2009) nyomán a vezetés az a folyamat, amely során a vezetők a célok elérése érdekében a legjobbat hozzák ki az emberekből. Northouse (2013) a vezetést folyamatként fogja fel, ami – a közös célok elérése érdekében – egyénekre, csoportokra irányul.

Az egyes definíciók kronológiai alakulását figyelve jól látható, hogy az idő előrehaladtával a vezető értelmezése a kor szellemének megfelelően változott. Kiemelendő, hogy a vezetés fogalmi rendszerében megjelenik a beosztott mint követő. Ezen értelmezések rokonságot mutatnak a civil szervezetek működési elveivel, horizontális berendezkedésével. Az egyes időszakokhoz kapcsolódó vezetéselméleti kulcsszavakat Kollár (2019) – Northouse (2013) nyomán – az alábbiak szerint foglalja össze:

1. táblázat. A vezetéselméleti kutatások egyes időszakokhoz kapcsolódó kulcsszavai

Időszak	Kulcsszavak
1900–1929	Hatalom, irányítás
1930-as évek	Tulajdonságok
1940-es évek	Csoport
1950-es évek	Csoport, kapcsolat, eredményesség
1960-as évek	Magatartás, hatás/ráhatás, befolyás
1970-es évek	Szervezeti magatartás, viselkedés
1980-as évek	Befolyásolás, tulajdonságok, átalakítás
21. század	Komplexitás

Forrás: Kollár 2019

A vezetés vizsgálatát célzó kutatások nagy részét a forprofit és állami szektorban jelen lévő szervezeteknél végezték, kevesebb figyelmet fordítva a civil szervezetekre, holott működésükben számos eltérés és különbözőség azonosítható, melyek hatással vannak a szervezeti vezetésre, illetve elvárásokat támasztanak a szervezet vezetője felé. Az állami és forprofit szektortól eltérően a civil szervezetek sajátos elvárásokat támasztanak önmaguk felé azzal, hogy olyan társadalmi változásokkal és csoportokkal foglalkoznak, melyek problémáira más szervezetek nem fordítanak figyelmet (Hailey 2000). A civil szervezetek vezetőinek speciális forrásokat kell mozgósítaniuk, és olyan szervezeteket kell vezetniük, amelyek képesek fenntarthatóan biztosítani a közösségek igényeit. Ezért a civil szervezetek vezetőinek – bizonytalan és ingatag politikai és gazdasági környezetben – hosszú ideig, korlátozott erőforrásokkal kell dolgozniuk annak érdekében, hogy közösségeik legszegényebb, hátrányos helyzetű tagjait segítsék. Küldetésük eléréséhez, valamint az egyéni és szervezeti igények kezeléséhez a vezetőnek különféle irányítási kihívásokkal kell megküzdenie.

Frooman (1999) szerint a vezetés jelentős szerepet játszik a civil szervezetek sikerében. Schermerhorn (2001) a vezetés folyamatának elemzésén keresztül összegezte a vezető feladatait. Véleménye szerint feladata az, hogy ösztönözze a szervezet tagjait arra, hogy kitartó munkával működjenek közre a civil szervezet céljainak elérésében. A vezetők szerepe az, hogy megtervezzék, meghatározzák az irányt, a célokat, s azok elérése érdekében egyesítsék erőforrásaikat. Feladatuk továbbá az alkalmazottak elkötelezettségének és lelkesedésének növelése annak érdekében, hogy képességeiket – a szervezet keretei között – maximálisan kibontakoztathassák.

Ebrahim (2003) úgy találta, hogy a civil szervezetek vezetése különbözik a másik két szektor szervezeteinek vezetésétől. Különbözőségeik egyik meghatározó oka az eltérő célokban keresendő – nem beszélve a szervezeti tagok eltérő motivációjáról. A civil szervezetek és a forprofit szervezetek között hasonlóságot is találunk: növekedésre és megszűnésre egyaránt képesek. Ahogyan a vezető munkássága – az adott szervezet jövőképét illetően – a forprofit és állami szektor esetében is meghatározó, a civil szervezetek esetében sem beszélhetünk másról. Mint minden szervezetnek, a civil szektor képviselőinek teljesítménye is nagyban függ a szervezet tagjainak és vezetésének képességeitől. Brundage és Koziel (2010) hangsúlyozza: amennyiben a szervezetben olyan szervezeti kultúrát, klímát alakítanak ki, amelyben az emberek képezik a prioritást, akkor a munkavállalók és önkéntesek megtartása is nagyobb sikerhez vezet. A megfelelő szervezeti kultúra kialakulásához ezen értékek követését és alkalmazását a szervezet vezetésénél kell kezdeni. A vezetőnek megfelelő kompetenciákkal, felkészültséggel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a civil szervezet sajátosságait figyelembe véve eredményes munkát tudjon végezni.

A hazai kutatások közül Pierog Anita (2013) civil szervezetek vezetői és működési sajátosságait elemző empirikus vizsgálatát emeljük ki. Munkájában a szerző általános képet ad a hazai civil szervezetek jellemzőiről. Véleménye szerint a vezetők a civil szervezet menedzselésével összefüggő feladatokat értékelték a legfontosabbnak, és a fayoli funkciók sorrendje is ezen válasznak megfelelően alakult: szervezés, tervezés, döntésvégrehajtás, rendelkezés, döntés, ellenőrzés. A civil szervezeteket a vezetők személyes motiváltsága, a segíteni akarás, az altruizmus jellemzi. Motivációs tevékenység-

gükben leghatékonyabbnak a pszichológiai ösztönzők alkalmazását minősítették, mely a szervezeti formával, annak berendezkedésével magyarázható. Belső kommunikációjukban a formális mellett az informális kommunikáció is felértékelődik; a tervezés – a döntési folyamat részeként – az általános vezetési feladatok sorrendjéhez képest felértékelődik. Leginkább rövid időtávra terveznek, melyben a társadalmi célok és a pénzügyi feltételek kiemelt szereppel bírnak. A Pierog vizsgálatában megjelenő feladatok, funkciók összhangban vannak a Pavluska (2002) által megfogalmazott, civil szervezetekre vonatkozó menedzsmentfunkciókkal: mindennapos tevékenységek szervezése, a humánerőforrás biztosítása, beszerzés, pénzügyi irányítás, forrásszerzés, marketing, public relation, számvitel és ellenőrzés. „A pusztán klasszikus funkciókból építkező szervezet menedzsmentje alapvetően belülről vezérelt. A szervezet meggyőződése, hogy céljai fontosak és értékesek, amit mindenkinek el kellene fogadnia, ezért tradicionális forrásokra – az egyéni adakozásra, a gazdagok nagylelkűségére és a kormányzati pénzekre – támaszkodik. Figyelme mindenekelőtt a tevékenységre irányul, melyet saját megfontolásai szerint alakít és fejleszt, és nincs tekintettel a várható felhasználói igényekre, amit alapvetően azért tehet meg, mert az »eladók piacán« működik” (Pavluska 2002: 5).

Szolgáló vezetés

Az itt bemutatásra kerülő vezetői modell a vezető magatartását, viselkedését és alkalmazottakkal való kapcsolatát vizsgálja. A szolgáló vezetés olyan megközelítés, melyben a beosztottakat, illetve követőket a vezető szolgálja. Központban a másik kiszolgálása áll, így ösztönözve a beosztottakat a személyes, szakmai és szellemi fejlődésre (Greenleaf 1977). A beosztottak igényeinek kielégítése, növekedése elősegíti a szervezeti célok elérését (Frick 2004). Russel (2001) meglátása szerint ezen elmélet a modern vezetői irányzatokba illeszthető azáltal, hogy viselkedésében a vezető együttműködésre törekszik, csökkenti, megszünteti a hatalmi távolságot.

A szolgáló vezetés feladata a szervezeti tagok szükségleteinek kiszolgálására való törekvés. Tinsley és Austin (2006, id. Fehér 2010a; 2010b) szerint ez egy olyan vezetői filozófia, melynek során a vezető az alkalmazottak igényeit igyekszik teljesíteni annak érdekében, hogy a munkavállalók motiváltabbak legyenek a szervezeti célok elérésében. Másrészről, McCrimmon (id. Fehér 2010a; 2010b) az alkalmazottak tudatos fejlesztését is ide sorolja: ebben az esetben a vezető a legjobbat hozza ki követőiből, ösztönzi az önkifejezést, támogatja a közösség épülését.

A szolgáló vezetővé válás azzal kezdődik, hogy munkáját a vezető szolgálatként értelmezi, követőit támogatni, nem pedig irányítani akarja. Ebben a folyamatban az alkalmazottak nagyobb figyelmet kapnak, mint maga a szervezet (Patterson 2003). Az elmélet központi gondolata az, hogy a szolgáló vezető elsődlegesen szolgálóként van jelen a szervezetben, célja mások igényeinek kielégítése (Russell–Stone 2002). Ennek eredményeként a vezetőknek először a munkavállalók igényeit kell meghatározniuk, még akkor is, ha ez rövid távon a szervezet kárára vezethet (Kuldip 2014).

Lussier és Achua (2015) szerint ezen elmélet követéséhez a vezetőnek határozott morális döntést kell hoznia. A szolgáló vezető tulajdonságait több szerző is összefoglalta. A 2. táblázat ezen tulajdonságokat szemlélteti.

2. táblázat. A szolgáló vezető tulajdonságai

Laub (1999)	Wong & Page (2000)	Spears (2002)	Greenleaf (1997)
Emberek értékelése, fejlesztése	Integritás	Figyelem	Az emberek fejlesztése melletti elkötelezettség
Közösségépítés	Alázat	Empátia	Felhatalmazás
Hiteles megjelenés	Szolgálatkészség	Törődés, gondoskodás	Közösségépítés
Biztosítja és megosztja a vezetést	Gondoskodás, felhatalmazás	Tudatosság	
	Mások fejlesztése	Meggyőzőkészség	
	Vízió	Konceptualizáció	
	Célállítás	Előrelátás	
	Vezetés	Felhatalmazás	
	Modellezés	Az emberek fejlesztése melletti elkötelezettség	
	Csapatépítés	Közösségépítés	
	Közös döntéshozatal		

Forrás: Kuldip 2014

A felhatalmazás több szerzőnél is megjelenik. Lussier és Achua (2015) a szolgáló vezető elméletén belül két fogalmat – „*servant leadership*”, illetve „*stewardship*” – különböztet meg. A szolgáló vezetés a vezető saját emberszeretetéhez, önzetlenségéhez kötődik. A vezető hatással szeretne lenni munkatársai szellemiségére, igényeiket igyekszik kielégíteni. Ezzel szemben a felhatalmazás a szervezeten belül a beosztott hatalomhoz, befolyáshoz segítheti.

Eredményeképpen magas minőségű munka, valamint elkötelezettség várható. Elmondható tehát, hogy a *stewardship* nem más, mint egyfajta munkatárs-centrikus vezetési forma, melyben a vezető a munkatársat döntési és irányítási lehetőséggel ruházza fel. Lényeges összetevője a vezető–beosztott kapcsolatban észlelhető egyenlőség, az, hogy csapatomunkában dolgoznak. A megnövekedett felelősség teljesítményarányos elismeréssel jár, és ebből fakadóan a szervezet tagjai elkötelezetten, a szervezeti célokkal azonosulva végzik feladataikat (Kollár 2019).

Összefoglalva, a szolgáló vezetés kifejezetten alkalmas módszer a civil szektor képviselői számára, mely szervezetek kialakítását és működtetését meghatározza a cél elérésébe vetett hit és a társadalmi érzékenység, a probléma és az egymással szembeni alázat.

A civil szervezetek vezetői típusai – Apostu modellje

A civil szektorban – a szolgáló vezetés mellett – eltérő vezetői megközelítésekkel találkozhatunk. Apostu (2013) a civil szervezeteknél négy vezetői stílust határoz meg: paternalista, aktivista, menedzser és katalizátor. A *paternalista vezetők* jellemzően patriarchális vagy matriarchális vezetési stílust alkalmaznak, vezetői „hatalmuk” gyakran a kialakult személyes vagy rokoni kapcsolatokon alapul. Ez a vezetői stílus erős lojalitást feltételez, köszönhetően a szoros informális kapcsolatnak, mely a vezető és a beosztottak, önkéntesek között van. A vezetői stílus a hierarchikus működési módszerek, valamint a fentről lefelé szerveződő szervezeti struktúra miatt a kívülről szemlélőkhöz autokratikus benyomást kelthet. Az ilyen típusú vezetői struktúra és szervezet hosszú távon nem fenntartható. Az aktivista vezetők aktívan részt vesznek az érdekképviselési és lobbitevékenységekben. Motiváltak, gyakran karizmatikus személyiségek. A gyakorlatban világosan megfogalmazott üzenetekkel ösztönzik és inspirálják a „követőket” – néha a hétköznapi vezetői vagy szervezeti kérdések kezelésének rovására.

Ezzel szemben a *menedzser típusú vezetők* vezetői és adminisztratív képességeiknek köszönhetően tűnnek ki a szervezetből. Hatékonyan hoznak létre megbízható rendszereket és megfelelő struktúrákat, valamint képesek arra, hogy különböző váratlan helyzeteket, folyamatokat, hangoljanak össze. Vállalkozói szemléletüknek köszönhetően könnyen kezelik a különböző partnereket, nagy tapasztalattal rendelkeznek a pénzforrások kiaknázásában, a határidők betartásában és a vállalások, célok megvalósításában.

A *katalizátor vezetők* általában stratégiai katalizátorként működnek a civil szervezetek életében. Képesek változ(tat)ásokat előmozdítani és végrehajtani, és képesek a vízió megfogalmazására, átadására, a hosszú távú stratégia kialakítására, miközben egyensúlyt teremtenek a stratégiai prioritások és a szervezeti (egyéni) érdekek között. Sikerük mértékének függvénye a delegáción múlik. A feladatok delegálásával lehetőséget teremt(het)nek maguknak, hogy aktívabb szerepet vállaljanak a partnerekkel való kapcsolattartásban, stratégiai szövetségek felépítésében, a társadalmi hálózatának kialakításában.

A tipológia jelentősége abban rejlik, hogy a korábban ismertetett szolgáló vezetés elmélete mellett az egyéb szervezeti működési sajátosságokat megvalósító civil szervezetek működésébe is betekintést ad. Rávilágít a sikeres vezetők tulajdonságainak azonosítására tett kísérletek összetettségére, valamint arra, hogy ezeknek a különböző vezetési típusoknak a saját módjukon történő alkalmazása lehet eredményes abban a konkrét környezetben, amelyben működnek (vö. Hersey 1984). Vizsgálatának eredményeiből Apostu (2013) – nem meglepő módon – arra a következtetésre jut, hogy a „katalizátor” vezetési típus hosszabb távon fenntartható, nagyobb stratégiai növekedést generál, mint a többi. Meg kell jegyezni azonban, hogy hosszú távon az aktivista vezetői stílus is eredményes, fenntartható vezetői eszköz lehet.

A civil szervezetek vezetői kompetenciái

A nonprofit szektor egyes vezetői sajátosságainak ismertetését követően magától értetődik a kérdés, hogy a civil szervezetek élén munkálkodó embereknek milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie. A kompetencia fogalmának meghatározására a szakirodalomban számos, egymástól eltérő definíciót találhatunk. Ezek feldolgozása során azt tapasztalhatjuk, hogy a *kompetenciát* minden szerző a saját kutatási céljainak megfelelően definiálja. A *Magyar értelmező kéziszótár* szerint a kompetencia illetékeséget, alkalmasságot, hozzáértést jelent. A definíció a fogalmat további elemekre, összetevőkre bontja, és azok felsorolásával magyarázza: ismeret, adottság, képesség, készség. Nagy (2010) szerint a kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, melynek közvetlen, felsőbb komponensrendszere a személyiség, alsóbb, pszichikus komponensrendszerei a motívum- és tudásrendszer, valamint az öröklött és tanult komponensek. Spencer és Spencer széles körben elfogadott definíciója szerint „[a]lapvető személyes tulajdonságok, amelyek eredményként adott munkakörben egy munkatárs magatartási alapon értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt. [...] A kompetencia az egyén megkülönböztető tulajdonsága, amely oksági kapcsolatban áll egy kritériumhoz kötött hatékony és/vagy jobb teljesítményhez egy munkakör vagy szituáció kapcsán” (Spencer–Spencer 1993: 9). Összefoglalva tehát, a kompetenciák az emberek megkülönböztető tulajdonságai, melyek a viselkedés- és gondolkodásmódot, a különböző helyzetekben történő általánosítást jelzik, és nagyon hosszú időn keresztül megmaradnak.

A kompetencia fogalmának térhódításával párhuzamosan a vezetés területén végzett modern kutatások is olyan tipikus kompetenciák azonosítására vállalkoztak, amelyek általában véve az eredményes vezetéssel társulnak. Példaként említhetünk olyan kompetenciákat, mint a vezető kommunikációs képessége; jövőkép- és stratégiaalkotás; a csapatok inspirálása; az egyének motiválása; a lehetőségek azonosítása; az átalakulás kezdeményezése. Az általános vezetői kompetenciák ismertetésétől jelen írásban eltekintünk. A következőkben Hailey (2006) kompetenciamodelljét ismertetjük, melyben a civil szervezetek vezetőire fókuszálva három kompetencia-csoportot határozott meg.

Vezetésalapú kompetenciák. Hailey szerint a civil szervezetek vezetőinek az eredményes működtetés érdekében szokatlanul nagy számú kompetenciával kell rendelkezniük. Ezek között az önbecsülést, az éntudatosságot, a magabiztosságot, illetve az önmenedzsmentet említi mint olyanok, melyek a vezető számára lehetővé teszik a változás előmozdítását. Az öntudatosság és az önmenedzsment kompetenciák képessé teszik a civil szervezetek vezetőit arra, hogy különféle szerepeket vállaljanak fel, megterhelő helyzetekben helytálljanak, és olyan stratégiákat dolgozzanak ki, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy a folyamatosan változó külső környezet kihívásaival megbirkózzanak.

Stratégiaalapú kompetenciák. A jövőképalkotáshoz, a stratégia létrehozásához és kommunikálásához, valamint a stratégia végrehajtásához megfelelő eszközök, folyamatok, illetve követők, alkalmazottak szükségesek. A fejlődő civil szervezetek vezetői képesek elképzeléseik, értékrendjük közvetítésére, mellyel biztosítják az elköteleződést, a hosszú távú célok megvalósításáért való erőfeszítést. Élén járnak önkénteseik inspi-

rálásában, fogékonyak a környezetre. A trendek elemzése és a változó környezetre való reagálás módjának meghatározása érdekében képesek a változások nyomon követésére.

Az emberek kezelésére vonatkozó kompetenciák. A civil szervezetek vezetése elsősorban nem az egyének, hanem a szervezetben jelen lévő viszonyok, kapcsolatok kezelésére vonatkozik, ez a vezetők és önkéntesek közötti kölcsönös befolyásolás dinamikus folyamata. Hailey (2006) szerint a civil szervezetek vezetői hatékony csoportok kialakítására, azok képességeinek erősítésére, dinamizálására, eredményes kommunikációra, a tagok inspirálására képesek. Ezt a szerepet olyan erős kommunikációs és interperszonális készségek révén érik el, amelyek lehetővé teszik a civil szervezetek vezetőinek, hogy motiválják az alkalmazottakat a proaktív és pozitív részvételre a társadalom egy meghatározott kereszttmetszetében.

A Hailey által megfogalmazott vezetői kompetenciák összhangban vannak Goleman (1998) érzelmiintelligencia-modelljével. Vizsgálataik szerint az érzelmileg intelligens vezetési stílus hatással van a szervezeti klíma alakulására, ami a civil szervezetek fontos jellemzője (vö. Brundage–Koziel 2010). Goleman (1998) hat érzelmiintelligencia-alapú vezetési stílust fogalmaz meg.

- A *jövőképpel rendelkező vezetők* empátikusak, önbizalommal rendelkeznek, a változás előmozdítói.
- Az *affiliatív vezetők* szintén empátikusak, képesek a kapcsolatépítésre és konfliktuskezelésre.
- A *demokratikus vezető* ösztönzi az együttműködést és a csapatmunkát, eredményesen kommunikál, gyakran pedig kiváló hallgatóság.
- A *tanácsadó vezető* érzelmileg öntudatos, empátikus, képes mások erősségeinek felismerésére és kihasználására.
- A *kényszerítő vezető* saját hatalmi helyzetére épít, másokat szándékainak megvalósítására utasít, általában nincs benne empátia.
- Az *eredménycentrikus vezető* magas normákat állít fel, ezeket maga is megtestesíti, kezdeményező és erősen teljesítményorientált. Az eredménycentrikusok gyakran külön irányítják vagy kritizálják azokat, akik nem képesek elérni saját magas normáikat, és nem a fejlődésüket támogatják.

Az azonosított vezetői stílusok közül négy (a jövőképpel rendelkező, az affiliatív, a demokratikus és a tanácsadó) általában pozitívan befolyásolja a légkört, kettő (a kényszerítő és az eredménycentrikus) inkább negatívan – bár egyes helyzetekben mindkettő fejthet ki pozitív hatást. A civil szervezetek esetében az első négy vezetői stílus az, amely a civil szektorban hosszú távon fenntartható szervezeti működést eredményezhet (vö. Balázs 2014).

A szervezeti és vezetői sajátosságok áttekintése egy olyan szervezeti és működési keretet határoz meg, melyet a másik két szektor intézményeire alapozott vizsgálatok eredményei *reziliens szervezet*, *reziliens vezetés* kifejezésekkel írnak le. A különböző reziliencia-meghatározások közös vonása, hogy egyfajta rugalmasságot értenek alatta. A személyiség jellemzőjeként értelmezve jelentős szerepet játszik az egyén életben való boldogulásában.

A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdeni a kihívásokkal (Wolin–Wolin 1993). A reziliencia fogalma szervezeti keretben is értelmezhető és vizsgálható, ahogy erre a jelen tanulmány keretében bemutatott elméletek is ráérősítenek. Az itt összefoglalt elméleti keret adja hátterét egy, a civil szervezeteket célzó, a reziliencia elemzését vizsgáló kutatásnak, melynek bemutatására egy későbbi tanulmányunkban vállalkozunk.

IRODALOMJEGYZÉK

- Apostu, D. C. (2013): Non-Governmental Organization Leadership and Development: A Review Of The Literature. *Manager Journal, Faculty of Business and Administration, University of Bucharest*. 17. (1.) Pp. 145–161.
- Armstrong, M. (2009): *Armstrong's handbook of management and leadership – a guide to managing for results*. London–Philadelphia: Kogan Page.
- Balázs L. (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-press.
- Bartal A. M. (1999): *Nonprofit alapismeretek kézikönyve*. Budapest: Ligatura kiadó.
- Bartal A. M. (2004): *Cél- és érdekorientált szervezetek a nonprofit szektorban – a nonprofit szervezetek új szempontú tipizálása egy empirikus kutatás eredményei alapján*. Budapest: Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért.
- Bartal A. M. (2005): *Nonprofit elméletek, modellek, trendek*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Brundage, H.–Koziel, M. (2010): Retaining top talent still a requirement for firms: focus on people now to keep turnover costs down when the economy improves. *Journal of Accountancy*.
- Bulla, M.–Starr-Glass, D. (2006): Marketing and Non-profit Organizations in the Czech Republic. *European Journal of Marketing*. 40. (1/2.) Pp. 130–144. Forrás: <https://doi.org/10.1108/03090560610637356>
- Dinnyés J. (1994): *A vezetés alapja*. Gödöllő: EmEf.
- Ebrahim, A. (2003): *NGOs and Organizational Change: Discourse, Reporting and Learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fehér J. (2010a,b): Kortárs személyes vezetési elméletek. A transzformatív felfogás szerepe és jellemzői. 1.–2. rész. *Vezetéstudomány*. 41. (3–4.) Pp. 2–13.; 13–20.
- Froome, J. (1999): Stakeholder Influence Strategies. *The Academy of Management Review*. 24. (2.) Pp. 191–205. Forrás: <https://doi.org/10.5465/amr.1999.1893928>
- Glózer R. (2000): Kihívások és kockázatok a civil szervezetek működésében. In: G. Hamp–G. Kelemen Gábor (Szerk.): *A család*. (Pax Romana Könyvek) Budapest: Balassi Kiadó–Magyar Pax Romana Fórum. Forrás: <http://www.magarpaxromana.hu/kiadvanyok/csalad/glozer.htm>
- Goleman, D. (1998): What makes a leader? *Harvard Business Review*. 76. (6.) Pp. 93–102.
- Greenleaf, R. K. (1977): *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Poulis Press.
- Gulyás L. (1984): *A vezetésfejlesztés komplex vizsgálata*. Budapest: MÉM Mérnök- és Vezetőtovábbképző Intézet.
- Hailey, J. (2000): Learning NGOs. In: Lewis, D.–Wallace, T. (Eds.): *New Roles and Relevance: Development NGOs and the Challenge of Change*. West Hartford, Connecticut: Kumarian.
- Hailey, J. (2006): *NGO leadership development: A review of literature*. Oxford: Praxis Paper 10.
- Hersey, P. (1984): *The Situational Leader*. New York: Warner.
- House, R. J.–Gupta, V.–Dorfman, P. W.–Hanges, P. J.–Javidan, M. (2004): *Culture, Leadership and Organization: The GLOBE study of 62 societies*. SAGE Publications, Inc.

- Irish, L. E.–Kushner, R.–Simon K. W. (2004): *Guidelines for Laws Affecting Civic Organizations*. New York: Open Society Institute.
- Jávor I. (1993): *A szervezetszociológia gondolati rendszerei*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Juhász Z. (2013): A nonprofit szektor: szerepeltérések a világban. *Gazdaság & Társadalom*. 5. (2–3.)
- Keane, J. (2004): *A civil társadalom. Régi képzetek, új látomások*. Budapest: Typotex kiadó.
- Kollár P. (2019): *Az átalakító vezetés modellezése a hazai szervezeti gyakorlatban* (PhD-értekezés): Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola.
- Kouzes, J. M.–Posner, B. Z. (2007): *The Leadership Challenge*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Kuldip, S. (2014): Servant leadership in non-governmental organizations (NGOs): In: *Journal of Administrative Science*. 11. (1.)
- Kuti É.–Marshall, M. (1991): A nonprofit szektor fogalma. Egy definíciós vita, és ami mögötte van. *Esély*. 1.
- Lukács E. (2007): A nonprofit szervezetek magyarországi kialakulásának és jogi szabályzásának jellegzetességei. In: Gubik A. (Szerk.): *VI. Nemzetközi Konferencia a közgazdász képzés megkezdésének 20. évfordulója alkalmából*. 2. kötet. Pp. 322–329. Miskolc: Miskolci Egyetem.
- Lussier, R. N.–Achua, C. F. (2015): *Leadership: Theory, Application–Skill Development*. Cengage Learning.
- Márkus E. (2016): *Amikor a harmadik az első*. Debrecen: Csokonai Kiadó.
- Molnár, M.–Farkas, F. (2005): Towards a Universal Standard of Nonprofit Accountability: 'Standard of Standards' in NGO Accountability? *First ISTR-EMES International Conference: Concepts of the Third Sector: The European Debate. Civil Society, Voluntary and Community Organizations, Social Economy. Paper*. P55_S4a. Pp. 1–17.
- Molnár, M. (2010): General Accountability Standards for Hungarian Civil Society Organizations: Towards Organizational Effectiveness. *Advances in Management*. 3. (2.) Pp. 14–19.
- Morgan, G. (1997): *Images of Organization*. 2nd Edition. Sage Publications.
- Nagy J. (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*. 7–8.
- Nárai M. (2004): A civil szervezetek szerepe és jelentősége az egyének, közösségek, illetve a társadalom számára. *Educatio*. (4.) Pp. 616–634.
- Nemes F. (2006): *Vezetési ismeretek és módszerek*. Budapest: Macropolis Bt.
- Northouse, P. G. (2013): *Leadership Theory and Practice*. 2nd Edition. Sage Publication.
- Patterson, K. A. (2003): *Servant Leadership: A Theoretical Model*. Virginia Beach: Regent University.
- Pavluska V. (2002): Van-e helye a marketingnek a nonprofit szervezetek menedzselésében? In: *Gyakorlat és kutatás*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport Egyesület. Pp. 1–17.
- Pierog A. (2013): *Civil szervezetek vezetési és működési sajátosságai*. (PhD-értekezés) Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Rajcsányi-Molnár M.–Balázs L.–András I. (2019): A vezetői készségfejlesztés meghatározó gyakorlata(i) In: László Gy.–Németh J.–Sipos N. (Szerk.): *Vezető és menedzser: Emlékkötet Farkas Ferenc születésének 70. évfordulójára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. Pp. 146–156.
- Russell, R. F.–Stone, A. G. (2002): A review of servant leadership attribute: developing a practical model. *Leadership & Organizational Development Journal*. 23. Pp. 145–157. Forrás: <https://doi.org/10.1108/01437730210424>
- Russell, R. F. (2001): The role of value in servant leadership. *Leadership & Organizational Development Journal*. 2. Pp. 76–83.
- Schermerhorn, J. R. (2001): *Management*. Wiley Hardcover.
- Spencer, L. M.–Spencer, Signe M. Jr. (1993): *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Boston: Wiley.
- Wolin, S. J.–Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books.

CIVIL SZERVEZETEK VEZETŐINEK SZERVEZET- ÉS SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIAI ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA¹

BEVEZETÉS

A civil szervezetekre vonatkozó szervezeti és vezetői sajátosságok áttekintése (Balázs 2019) egy olyan optimális, a civil szervezetekre jellemző szervezeti és működési keretet határoz meg, melyet az állami és a forprofit szektor intézményeire alapozott vizsgálatok eredményei reziliens szervezet, reziliens vezetés kifejezésekkel írnak le. A vizsgálatokban megjelenő szervezeti és vezetői jellemzők alapján a civil szervezetek fennmaradásának és fejlődésének kulcsa rugalmas, reziliens működésre való képességükben rejlik.

Napjaink kiszámíthatatlan és kaotikus környezete tovább növeli az ellenálló képesség jelentőségét, mely az egyén, a csoport, a szervezet, a közösség és a társadalom szintjén egyaránt értelmezhető. A reziliencia fogalmát több tudományterületen alkalmazták; jelen van a pszichológia, a környezet- és a szervezettudomány; vagy éppen a mérnöki tudományok területén. A fogalom eredete a gyermekpszichológia (Garmezy 1970; Werner–Smith 1977) és az ökológia (Holling–Gunderson 2002) területére vezethető vissza. A reziliencia fogalmát a személyiség jellemzőjeként értelmezve elmondható, hogy az életben való boldogulásban igen jelentős szerepet játszik. A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes megküzdeni a kihívásokkal (Wolin–Wolin 1993). Mindez a szervezetek esetében sem működik másként.

A szervezettudományokban a reziliencia fogalmával elsősorban a válságkezelés, valamint a nagy megbízhatóságú szervezetek (HRO – highreliability organizations) vonatkozásában találkozhatunk. Míg a katasztrófák és krízishelyzetek rugalmasságot igényelnek, addig a napjainkban tapasztalható kiszámíthatatlanság (pl. COVID-19), az üzleti környezet folyamatos változása a szervezet tagjait – vezetőt és beosztottat egyaránt – a környezeti változásokkal való megküzdésre kényszeríti.

A szervezeti reziliencia egységes megközelítése még nem alakult ki. A fogalom értelmezésekor a kutatók a társadalom, a pszichológia és a stratégiai menedzsment szempontjából közelítenek. Sutcliffe és Vogus (2003) azzal érvel, hogy a szervezeteknek a folytonosság fenntartására, a változásokra való reakcióra, arra, hogy a nem kívánt eseményekre is pozitívan reagáljanak, lehetőségük van, ily módon a reziliencia szervezeti szintű jelenség. Lengnick-Hall és munkatársai (2011) a szervezeti ellenálló képességet, rezilienciát úgy határozták meg, mint egy szervezet képességét arra, hogy hatékonyan fogadja be a környezeti ingereket, alakítja ki a helyzetspecifikus válaszokat, és – a szervezet túlélési potenciáljának későbbi megpróbáltatásokkal való megküzdése érdekében

¹ Szerző: Balázs L.

– a tapasztalatokat feldolgozni, kamatoztatni képes. Annarelli és Nonino (2016) úgy véli, hogy a reziliens szervezet a tudatos stratégiatervezésnek és az illeszkedő operatív irányításnak köszönhetően képes megbirkózni a szervezeten belül és kívül történő, váratlan helyzetekkel.

A civil szervezetek vizsgálata, szervezeti sajátosságainak elemzése első sorban a szervezet céljaira, civilségének mikéntjére, működési kereteire fókuszál. Látható azonban, hogy azon munkák, melyek a szervezet entitásának sajátosságait igyekeznek hangsúlyozni, olyan szervezeti működési formát határoznak meg, mely az aktív tagoktól kellő szociális készségeket, kölcsönös támogatást és rugalmasságot kíván meg. Jelen tanulmányban – szervezet- és szociálpszichológiai megközelítésből – a civil szektor vezetői sajátosságainak empirikus vizsgálatára vállalkozom. Feltevésem alapján a tevékenységek szerint csoportosított civil szervezetek vezetői reziliens vezetést és szervezeti működést támogató értékekkel jellemezhetőek, ezek: nagyfokú érzelmi intelligencia; támogató vezetői stílus; a szervezeti kultúraértékek észlelése; magas reziliencia. Úgy vélem továbbá, hogy a szervezetikultúra-észlelés, az érzelmiintelligencia-mintázat, a reziliencia és a vezetői stílus tekintetében az egyes tevékenységekben érintett vezetők között különbség tehető.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERTANA

A vizsgálat során arra kértem a vezetőket, hogy elemzésem elkészítését online kérdőív kitöltésével segítsék. A kérdőívek kitöltése anonim volt. Az adatfelvétel során a vezető által képviselt szervezeti értékek (szervezetikultúra-észlelés) mellett a vezetői stílus, az érzelmi intelligencia és a reziliencia értékeinek meghatározására törekedtem. A következő kérdőívek kerültek lekérdezésre.

Helyzetfüggő vezetés. Hersey és Blanchard (1988) elmélete alapján a kérdőív négy vezetési stílust különböztet meg:

Rendelkező – erős feladat-, gyenge kapcsolatorientáltság: a vezető kijelöli a szerepeket, és megmondja, ki, mikor, hol, és mit tegyen. Erőteljes irányító, utasító magatartás. A beosztottak sem nem képesek, sem nem hajlandók felelősséget vállalni, mert sem képességeik, sem önbizalmuk nem teszi ezt lehetővé.

Meggyőző – erős feladat- és kapcsolatorientáltság: a vezetőt az irányító és támogató magatartás jellemzi. A beosztottak hajlandók lennének, de nem képesek elvégezni a szükséges feladatokat. Kellően motiváltak ugyan, de pillanatnyilag hiányoznak a megfelelő képességeik.

Együttműködő – gyenge feladat-, erős kapcsolatorientáltság: a döntési folyamatban a vezető és követői is részt vesznek, a vezető legfontosabb szerepe a döntésbe való bevonás és az ehhez szükséges kommunikáció és támogatás, a partícipatív döntéshozatal segítése. A beosztottak képesek lennének ugyan, de nem hajlandók megtenni azt, amit a vezető kíván.

Delegáló – gyenge feladat- és kapcsolatorientáltság: a vezető sem irányítást, sem támogatást nem tanúsít. Mai megnevezéssel mindezt empowermentnek nevezhetjük. A beosztottak képesek és hajlandók megtenni, amit elvárnak tőlük.

A kérőív kitöltőinek 12 szituációra kell reagálniuk, és négy lehetséges viselkedési forma közül kell kiválasztaniuk a hozzájuk legközelebb állót. A kiértékelésnél az egyes válaszokat vezetői stílushoz rendelve kapjuk meg, a válaszadó jellemző vezetői stílusát a legmagasabb pontszám alapján.

A szervezeti kultúra „versengő értékek” modellje. Quinn és szerzőtársa (1983) a következő négy típust különítette el. A piac típusú, *célorientált* kultúrában a racionális tervezés dominál, a célteljesítmény viszonyra koncentrááló vezetés központi szereppel bír, a szervezeti tagok az információkhoz korlátozott mértékben juthatnak hozzá. Ezzel szemben a klán típusú, *támogató* kultúra jellemzője a kölcsönös bizalom és felelősség, a részvétel, az együttműködő, kooperatív magatartás, a kedvező csoportszellem és erős csoportkohézió, az egyéni fejlődés, önkitaljesedés megvalósítása, az informális és döntően szóbeli kommunikáció, illetve a szervezet iránti elkötelezettség. A hierarchia típusú, *szabályorientált* kultúrát formális, hierarchikus szervezeti megoldások jellemzik, központi értéke a stabilitás és a korábban elért eredmények megőrzése. A formális információs és (a főleg írásos) kommunikációs rendszerek a beosztottnak erős kontrollt és tiszta szabályokat ígérnek. Végül pedig, az adhokrácia típusú, *innováció-orientált* kultúrában igen erős készletet jelenik meg a külső környezet változásainak nyomon követésére, illetve arra az igényre, hogy a változásokra megfelelően reagáljanak. A szervezeti tagoknak mindehhez kreativitásra, versenyszellemre, az információ szabad áramlására és folyamatos tanulásra van szükségük. Ezen kultúra vezető értéke a növekedés és fejlődés, így a vezetés a lehetőségek folyamatos megragadására koncentrál.

A válaszadóknak hat feltett kérdésre kell válaszolnia oly módon, hogy 100–100 pontot osztanak szét a kérdésenként felkínált négy lehetséges válasz között aszerint, hogy az egyes válaszok a vizsgált szervezet vonatkozásában mennyire bizonyulnak igaznak. A kiértékelésnél a kultúraészlelés és a vezetői stílus vonatkozásában átlagot számítunk.

Szervezeti kultúra dimenziók. A szervezeti kultúra dimenzióinak vizsgálatához a szakirodalomban megjelenő kategóriákat áttekintő Robbins (1993), illetve az ezt kiegészítő, Bakacsi (1996) által azonosított 11 értékdimenzióit vettük alapul. Robbins (1993) a szervezeti kultúrák összehasonlításához a tagok szervezettel kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki, melyet Bakacsi kiegészít, és a szervezetet 11 érték kategóriával jellemzi. A Kovács és munkatársai által kidolgozott kérőívben 22 ellentétpár között kell jelölni, hogy a vizsgált szervezetre melyik állítás igaz. Az egyes dimenziók értékét átlagszámítással kapjuk meg.²

Az érzelmi intelligencia mérésére a Reuven Bar-On (2006) által kidolgozott tesztet alkalmaztam, mely a konstruktum³ öt fő és 15 metatényezőjét azonosítja. A válaszadónak 1-től 5-ig terjedő skálán, 121 állítást kell értékelnie a tekintetben, hogy az önmagára nézve mennyiben igaz. Az egyes érzelmi intelligencia-tényezőket az értékek összeadása és átlagolása adja.

2 A kultúradimenziók bemutatását jelen tanulmánykötet II. fejezetének 1. tanulmánya tartalmazza.

3 Az érzelmi intelligencia tényezőinek bemutatását jelen tanulmánykötet II. fejezetének 1. tanulmánya tartalmazza.

Reziliencia kérdőív (Járai–Vajda–Hargita–Nagy 2015): a *reziliencia* azon személyiségjellemzőit foglalja magában, melyek elősegítik a veszélyeztetett életkörülmények ellenére történő sikeres alkalmazkodást, enyhítik a stressz negatív hatásait, és lehetővé teszik a változásokkal szembeni adaptív megküzdést. A reziliencia az egyéni megküzdési módokat próbára tévő túlzott stresszt követően a normál működéshez való visszatérés képességét is jelöli. A kérdőív kitöltői az állításokat 0-tól 4-ig értékelik aszerint, hogy azok mennyire igazak önmagukra. A reziliencia-értéket a tíz állításra adott válasz összegének átlagából kapjuk. Minél magasabb a jelölt érték, annál reziliensebb a válaszadó.

VIZSGÁLATI MINTA

A vizsgálatba összesen 61 civil szervezet vezetője került bevonásra. A megkérdezés online történt, az adatok feldolgozását SPSS programcsomagban végeztük. A válaszadók között 34 férfi és 27 nő volt. Bejegyzés szerint a szervezetek budapesti, Pest, Fejér és Heves megyei székhellyel rendelkeznek. A vezetők életkorát és vezetői tapasztalatát az 1. táblázat szemlélteti. Látható, hogy a megválasztott vezetők a tisztséget huzamosabb ideje töltik be (27 fő több mint 9 éve), és jellemzően az idősebbek közül kerülnek kiválasztásra (30 fő 60 év feletti).

1. táblázat. A vezetők életkora és vezetői tapasztalata a vizsgált civil szervezetnél

		Hány éve látja el az elnöki, vezetői teendőket?						Össze- sen
		<= 4	5–8	9–12	13–17	18–21	21+	
A kitöltő életkora	25–29	2	0	0	0	0	0	2
	30–34	0	3	0	0	0	0	3
	35–39	2	0	0	0	0	0	2
	40–44	3	0	0	0	0	0	3
	45–49	3	0	0	0	0	0	3
	50–54	3	0	3	0	0	0	6
	55–59	6	0	0	3	3	0	12
	60–64	9	0	0	3	2	0	14
	65–69	3	0	0	0	0	0	3
	70–74	0	0	3	3	0	5	11
	75–79	0	0	0	0	0	2	2
Összesen		31	3	6	9	5	7	61

Forrás: Saját szerkesztés

Az elemzésbe bevont civil szervezeteket tevékenység szerint csoportosítottuk. A mintában legnagyobb számban a kulturális és információs, kommunikációs tevékenység (16 szervezet), a szabadidős és hobbitevékenység (14 szervezet), valamint a kör-

nyezetvédelmi tevékenység (11 szervezet) jelent meg. Az adott tevékenységhez tartozó tagság tekintetében a tagok közel 60%-ka a környezetvédelmi, szakmai, gazdasági és jogi, valamint a sport- és szabadidős tevékenységhez sorolható. A további adatokat a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. A civil szervezetek tevékenység szerinti csoportosítása, tagszáma

	Gyakori- ság	Tagság (fő)
Kulturális és információs, kommunikációs tevé- kenység	16	739
Sport-, szabadidős és hobbitevékenység	14	974
Környezetvédelmi tevékenység	11	1206
Egészségügyi, szociális tevékenység	9	808
Szakmai, gazdasági, jogi tevékenység	6	1137
Kutatási tevékenység	5	140
Összesen	61	5004

Forrás: Saját szerkesztés

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A vizsgálat eredményeinek bemutatását tevékenységi körök szerint, csoportosítva végzem, külön-külön tárgyalva az egyes vizsgált konstruktumok eredményeit.

Szervezeti értékek azonosítása

A vezetők értékorientációjának azonosításához két, a szervezeti kultúrát vizsgáló kérdőívet vettem fel, melyek tartalmát korábban már ismertettem. Az egyes civil szervezetek kultúrájának azonosítására a vezető megkérdezésével nincs lehetőségem, ugyanakkor, az azonos tevékenységet végző szervezetek vezetőinek értékorientációi, a válaszok alapján jól kirajzolódnak. A 3. táblázat a versengőértékek-modellben azonosított típusoknál kapott adatokat szemlélteti.

3. táblázat. A vezető szervezeti kultúra orientációja
Quinn versengőértékek-modellje alapján

	Támogató (%)	Innovatív (%)	Szabályorientált (%)	Célorientált (%)
Kulturális és információs, kommunikációs tevékenység (N=16)				
Kultúrátípus	32,66	18,91	36,88	11,56
Vezetői jellemzők	23,59	12,81	47,50	16,09
Sport-, szabadidős és hobbitevékenység (N=14)				
Kultúrátípus	61,19	12,92	16,49	9,41
Vezetői jellemzők	43,21	11,07	27,32	18,39
Környezetvédelmi tevékenység (N=11)				
Kultúrátípus	47,95	16,06	23,86	12,12
Vezetői jellemzők	30,45	14,09	38,64	16,82
Egészségügyi, szociális tevékenység (N=9)				
Kultúrátípus	34,72	22,50	31,39	11,39
Vezetői jellemzők	20,00	23,33	37,50	19,17
Szakmai, gazdasági, jogi tevékenység (N=6)				
Kultúrátípus	30,28	35,00	22,22	12,50
Vezetői jellemzők	25,00	25,00	38,33	11,67
Kutatási tevékenység (N=5)				
Kultúrátípus	21,50	43,17	17,00	18,33
Vezetői jellemzők	16,50	50,50	18,00	15,00

Forrás: Saját szerkesztés

A csoportok közötti különbségeket ANOVA-vizsgálattal is elemeztem, mely alapján elmondható, hogy a kultúra- és vezetői jellemzők észlelésében szignifikáns különbség tapasztalható. A célorientált dimenzió kivételt képez: jól látható, hogy mindegyik tevékenység típus esetében alacsony pontszámmal szerepel. A *kulturális és információs, kommunikációs* tevékenységhez tartozó civil szervezetek vezetői szabályorientált szervezeti kultúrát és vezetői stílust észleltek dominánsan. A *sport-, szabadidős és hobbitevékenységet* célként megfogalmazó civil szervezetek vezetői dominánsan a támogató kultúrát és a vezetői stílust, míg a *környezetvédelmi és egészségügyi, szociális* tevékenységet gyakorló civil szervezetek a támogató szervezeti kultúrát említették, önmaguk jellemzésénél dominánsan a szabályorientáció jelent meg. A *kutatási tevékenység és a szakmai gazdasági, jogi tevékenység* esetében jelenik meg az innovatív szervezeti kultúra és a kutatási tevékenység esetében innovatív vezetői stílus észlelése.

A vezetők szervezeti értékrendjének további feltárása érdekében a szervezetikultúra-dimenziók kérdőívet használtam, az ebből nyert adatokat a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. A vezető szervezetikultúra-dimenzióinak észlelése

	Szervezetel (1) vagy munkakörrel (7) való azonosulás	Egyén (1) vagy csoportköz-pontosság (7)	Kapcsolatorientáció (1) vagy feladatorientáció (7)	Belső függés (1) vagy függetlenség (7)	Erős (1) vagy gyenge (7) kontroll	Kockázatvállalás (1) vagy kockázatkerülés (7)	Teljesítménykritérium (1) vagy egyéb (7)	Konfliktustűrő (1) vagy konfliktuskerülés (7)	Célorientáció (1) vagy eszközorientáció (7)	Zárt (1) vagy nyílt (7) rendszer	Rövid (1) vagy hosszú távú (7) időorientáció
A teljes minta átlagának értékei (N=61)	4,56	4,23	2,64	4,16	3,78	2,02	3,61	2,38	5,17	5,58	4,46
Szórás	1,38	1,44	1,70	1,13	1,55	0,79	1,64	0,98	1,27	1,19	1,49
Kulturális és információs, kommunikációs tevékenység (N=16)											
Átlag	4,41	4,75	2,84	4,75	4,06	2,28	2,47	2,81	5,19	4,88	5,25
Szórás	1,10	0,75	1,99	0,98	1,44	0,68	1,09	1,35	1,15	1,35	1,52
Sport-, szabadidős és hobbitevékenység (N=14)											
Átlag	4,11	3,61	1,75	3,93	2,82	2,00	4,25	2,04	5,21	6,00	4,18
Szórás	2,10	1,64	0,61	1,11	1,31	0,83	1,54	0,24	0,93	0,83	1,30
Környezetvédelmi tevékenység (N=11)											
Átlag	4,23	4,00	2,41	3,82	3,27	2,68	4,64	2,68	5,27	5,18	3,27
Szórás	1,08	1,24	1,80	1,31	0,90	0,56	1,52	1,21	1,08	1,19	1,62
Egészségügyi, szociális tevékenység (N=9)											
Átlag	4,67	4,50	4,33	3,50	4,83	1,50	4,00	2,50	5,17	6,33	4,67
Szórás	0,50	0,75	1,75	1,15	1,64	0,75	1,30	0,43	1,75	0,66	0,90
Szakmai, gazdasági, jogi tevékenység (N=6)											
Átlag	5,50	5,50	2,33	4,83	5,00	1,50	3,67	1,67	4,83	5,67	5,50
Szórás	1,34	1,95	1,29	0,93	1,95	0,45	2,29	0,26	2,21	1,37	0,77
Kutatási tevékenység (N=5)											
Átlag	5,70	2,80	2,30	4,00	3,30	1,30	2,40	1,90	5,20	6,10	3,70
Szórás	0,27	1,64	1,10	0,00	1,10	0,27	0,82	0,82	1,10	0,82	1,10

Forrás: Saját szerkesztés

A szervezetikultúra-dimenziók értékeinek értelmezésében lényeges pont az egyes értékek mellett szereplő szórás mértéke. Esetünkben egységes orientációnak tekintem, ha az adott dimenzió mellett megjelenő szórásérték mértéke nem haladja meg az 1,5 pontot, valamint az átlagértékhez képest a szórás mértéke értelmezhetővé teszi az adott kultúradimenzió orientációját, azaz a szórás mértéke nem nagyobb a középértéktől (4) való eltéréstől – táblázatban szürkével jelölve. Mindezek alapján elmondható, hogy a civil szervezetek esetében – tevékenységi körtől függetlenül – több dimenzióban is markáns vélemény fogalmazódott meg, melyekkel a vizsgált szervezetek egységesen jellemezhetőek. A vezetők által jelölt szervezetikultúra-értékek, függetlenül a tevékenységi köröktől, az alábbiak szerint foglalhatók össze:

- a vizsgált szervezetek tolerálják a bizonytalanságot, kockázatvállalóak;
- a konfliktusok felvállalása, a környezeti változásokra való nyitottság értékként jelenik meg;
- a vezetés fókusza – az elért eredményekkel szemben – a célokhoz vezető út mikéntjén van;
- a szervezeti kultúrát a környezeti változásokra való nyitottság jellemzi.

A további nyolc dimenzió esetében nem alakult ki egységes vélemény, illetve látható, hogy több tevékenységi kör esetében eltérések, különbségek határozhatóak meg. Tevékenységi körök szerint ismertetve az eredményeket – az általános jellemzőkön túl –, a következő megállapításokat tehetjük.

- *A kulturális, információs és kommunikációs tevékenységhez* sorolt civil szervezetek esetében a teljesítménykritérium mentén történő jutalmazás, valamint a hosszú távú tervezés dimenziókban alakult ki egységes vélemény.
- *A sport-, szabadidős és hobbitevékenységhez* sorolt civil szervezetek esetében a vezetés a tagok közvetlen, erős felügyelete mellett tiszta, egyértelmű kommunikációt megvalósító, a beosztottakat támogató kultúrát támogat, egységes véleményként a kapcsolatorientáció és az erős belső kontroll jelenik meg.
- *A környezetvédelmi tevékenységhez* sorolt civil szervezetek esetében egységes tapasztalásként a kapcsolatorientáció jelent meg: a vezetés tiszta, egyértelmű kommunikációt megvalósítva támogatja a szervezet tagjait.
- *Az egészségügyi, szociális tevékenységhez* sorolt szervezetek vezetőinek válaszaik alapján a munkakörrel való azonosulás, a szervezethez tartozás szakmai identifikáció mentén meghatározott.
- *A szakmai, gazdasági, jogi tevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetői – válaszaik alapján – tiszta, egyértelmű kommunikációt megvalósítva támogatják a szervezet tagjait, a szervezethez való tartozás a szakmai identifikáció mentén meghatározott, a szervezet működését hosszú távú tervezés jellemzi. Esetükben a munkakörrel való azonosulás, a kapcsolatorientáció és a hosszú távú időorientáció dimenziókban alakult ki egységes vélemény.
- *A kutatási tevékenységhez* sorolt szervezetek esetében az egyéni szabadság, a függetlenség és felelősség támogatottsága jellemző, a vezetés tiszta, egyértelmű kommunikációt megvalósítva támogatja a szervezet tagjait, a jutalmazás teljesítménykritériumok mentén történik.

A szervezeti kultúrára vonatkozó eredményeket összefoglalva meg kell jegyezni, hogy egyes civil szervezetek több értékdimenzióban is hasonlóságot mutatnak, értékorientációjuk azonban jól körvonalazható. A tipológia és a dimenzió mentén történő elemzés eredményeképpen látható, hogy kialakultak az egyes tevékenységi körökhez társítható, sajátos szervezeti-kultúra-értékrendek, melyek alapvető eltéréseket jelölnek.

Személyes jellemzők feltárása

A szervezeti értékrend és a kultúraészlelés mellett a vezetők vezetői stílusát, rezilienciáját, illetve érzelmi intelligenciáját vizsgáltam. Feltevésem szerint a szervezeti kultúrához kapcsolódó értékek mellett az egyéni sajátosságokban is kimutatható a különbség. Korábbi gyakorlatomat megtartva, az eredményeket teljes átlagra vonatkoztatva tevékenységi körök szerint csoportosítva ismertetem.

Vezetési stílus

A vezetői stílus azonosítására használt kérdőív – a korábban ismertetett elméleti háttérnek megfelelően – négy vezetési stílust határoz meg. A vezetők minden egyes stílusnál egy-egy pontértéket kapnak aszerint, hogy munkavégzésük során melyiket preferálják. Az egyes tevékenységi körökbe tartozó civil szervezetek vezetőinek átlagértékeit az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. A vezetői stílusok tevékenység szerinti csoportosítása (átlagértékek és szórás)

	Rendelő-kező vezető	Meggyőző vezető	Együttműködő vezető	Delegáló vezető
Kulturális és információs, kommunikációs tevékenység (N=16)	2,06	5,13	4,38	0,44
Szórás	1,69	2,13	1,82	0,73
Sport-, szabadidős és hobbitevékenység (N=14)	0,93	5,5	5,36	0,21
Szórás	1,21	1,79	1,60	0,80
Környezetvédelmi tevékenység (N=11)	1,27	5,55	4,18	1
Szórás	1,19	2,07	1,08	1,18
Egészségügyi, szociális tevékenység (N=9)	0,33	9,33	2,33	0
Szórás	0,50	1,80	1,32	0,00
Szakmai, gazdasági, jogi tevékenység (N=6)	1,67	5,67	3,67	1
Szórás	0,52	1,03	1,37	0,00
Kutatási tevékenység (N=5)	1,8	3,4	6	0,8
Szórás	1,10	2,19	0,00	1,10

Forrás: Saját szerkesztés

A vezetők válaszai alapján az, hogy tevékenységeik során a meggyőző és együttműködő vezetői stílus dominál, a civil szervezetek sajátosságaival is magyarázható (Balázs 2019). Eredményeimet – tevékenységek szerinti csoportosításban – a következőkben foglalom össze:

- *A kulturális és információs, kommunikációs tevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetői közül kilenc fő a meggyőző, nyolc fő az együttműködő vezetési stílusra kapta a legnagyobb pontot – ebből három fő mind a két stílusnál azonos pontszámot ért el.
- *A sport-, szabadidős és hobbitevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetői közül nyolc fő a meggyőző, hét fő az együttműködő vezetési stílusra kapta a legnagyobb pontot – ebből egy fő esetében mind a két stílusnál azonos pontszám szerepelt.
- *A környezetvédelmi tevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetői közül hét fő a meggyőző, hat fő az együttműködő vezetési stílusra kapta a legnagyobb pontszámot – ebből kettő fő esetében mind a két stílusnál azonos érték szerepelt.
- *Az egészségügyi, szociális tevékenységhez* sorolt szervezetek vezetői egyöntetűen a meggyőző vezetői stílusra kapták a legmagasabb értékeket (9 fő).
- *A szakmai, gazdasági, jogi tevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetőinél is a meggyőző vezetői stílus jelent meg, ugyanakkor két vezető esetében a meggyőző és az együttműködő stílus azonos pontszámot kapott.
- *A kutatási tevékenységhez* sorolt szervezetek vezetőinél mind az öt vezető esetében az együttműködés kapta a legmagasabb pontszámot.

Az eredmények összhangban állnak a nemzetközi szakirodalom civil szervezetek vezetőire vonatkozó megállapításaival. Alátámasztják a civil szervezetek vezetőit jellemző szolgáló–vezető-konceptiót, mely azon alapszik, hogy a beosztottakat, követőket a vezető szolgálja. Ezen szervezeteknél középpontban a másik kiszolgálása, támogatása és az együttműködés áll, a beosztottakat így ösztönözve a személyes, szakmai és szellemi fejlődésre (vö. Greenleaf 1977).

Érzelmi intelligencia és reziliencia

A vezetői stílusok és a szakirodalmi megállapítások alapján feltételezhetjük, hogy a civil szervezetek vezetői átlagosan magas rezilienciaértékkel és érzelmi intelligenciával rendelkeznek. A 6. táblázat a reziliencia, illetve az érzelmi intelligencia eredményit szemlélteti.

6. táblázat. A vezetők érzelmiintelligencia- és reziliencia-értékei
(a maximális érték zárójelben)

	Reziliencia (4)	Magabiztosság (30)	Értudatosság (35)	Önbecslés (45)	Függetlenség (35)	Önmegvalósítás (35)	Empátia (25)	Társas felelősségtudat (45)	Interperszonális viszony (50)	Valóságérzékelés (50)	Rugalmasság (40)	Problémamegoldás (40)	Stressztűrés (45)	Impulzuskontroll (45)	Optimizmus (40)	Boldogság (45)
Mean (N=61)	3,19	22,02	27,85	36,57	24,87	29,52	20,10	37,38	39,44	38,98	29,48	32,44	31,46	31,54	29,97	35,18
%	80%	73%	80%	81%	71%	84%	80%	83%	79%	78%	74%	81%	70%	70%	75%	78%
Kulturális és információs, kommunikációs tevékenység (N=16)																
Mean	3,15	21,94	28,25	34,13	23,56	30,5	20,56	36,38	38,19	38,44	29,5	32,56	31,25	31,13	27,25	35,5
%	79%	73%	81%	76%	67%	87%	82%	81%	76%	77%	74%	81%	69%	69%	68%	79%
Sport-, szabadidős és hobbitevékenység (N=14)																
Mean	3,14	23,07	29,57	37,21	24,64	28,71	20,57	37,14	38,57	38,86	30,29	32,79	31,79	29,43	30,29	34,86
%	79%	77%	84%	83%	70%	82%	82%	83%	77%	78%	76%	82%	71%	65%	76%	77%
Környezetvédelmi tevékenység (N=11)																
Mean	3,24	19,55	28,27	37,45	24,45	31,36	20,64	40,18	41,82	39,45	28,18	32,27	31,00	29,45	31,36	36,91
%	81%	65%	81%	83%	70%	90%	83%	89%	84%	79%	70%	81%	69%	65%	78%	82%
Egészségügyi, szociális tevékenység (N=9)																
Mean	3,13	23,00	28,00	37,00	26,00	27,67	21,00	38,67	42,33	40,00	28,33	32,33	31,67	35,33	30,67	35,33
%	78%	77%	80%	82%	74%	79%	84%	86%	85%	80%	71%	81%	70%	79%	77%	79%
Szakmai, gazdasági, jogi tevékenység (N=6)																
Mean	3,33	21,00	26,33	39,00	26,67	28,67	21,67	38,00	39,00	40,33	31,00	34,00	31,67	39,00	31,00	34,00
%	83%	70%	75%	87%	76%	82%	87%	84%	78%	81%	78%	85%	70%	87%	78%	76%
Kutatási tevékenység (N=5)																
Mean	3,32	24,2	22,4	37	26,4	29	12,6	32	36	36,6	30,2	29,8	31,6	27,6	32,2	32,4
%	83%	81%	64%	82%	75%	83%	50%	71%	72%	73%	76%	75%	70%	61%	81%	72%

Forrás: Saját szerkesztés

A vizsgálatba bevont személyi jellemzők esetében a civil szervezetek vezetői a rezilienciát érintően átlagosan magas, 3,14–3,33 közötti értékeket (79–83%) mutatnak. Összehasonlítási alapként egy magyar vizsgálatot említhetünk, melyet tanulók körében végeztek, és – 465 fő válasza alapján – 2,8-as átlageredményt (70%) mutattak ki (Farkas–Orosz 2015).

Az érzelmiintelligencia-eredmények ismertetését a teljes minta átlagához viszonyítva tevékenységek szerint végeztem, kiemelve az átlagosan magas és alacsony értékeket (a táblázatban szürkével jelölve), hangsúlyozva a tevékenységi csoportok közötti

eltéréseket. Meg kell jegyezni, hogy a civil szervezetek vezetői a pedagógusok (N=572) érzelmiintelligencia-mintázataához viszonyítva átlagosan magasabb értékekkel rendelkeznek (vö. Balázs 2015).

- *A Kulturális és információs, kommunikációs tevékenységet* végző vezetők két tényezőben térnek el az átlagtól, negatív értékben: önbecsülés és függetlenség.
- *A Sport-, szabadidős és hobbitevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetői éntudatosságban kiugróan magas értéket mutattak a többi vezetőhöz képest.
- *A Környezetvédelmi tevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetői magabiztosságban átlagosan alacsony, önmegvalósításban, társas felelősségvállalásban, interperszonális viszonyban és rugalmasságban kiugróan magas eredményeket értek el.
- *Az Egészségügyi, szociális tevékenységhez* sorolt szervezetek vezetőit alacsony önmegvalósítással és magas interperszonális viszonnal lehet megkülönböztetni a többi vezetőtől.
- *A Szakmai, gazdasági, jogi tevékenységhez* sorolt civil szervezetek vezetőinél az önbecsülés, a valóságészlelés, valamint a problémamegoldás mutat az átlagtól magasabb értéket.
- *A Kutatási tevékenységhez* sorolt szervezetek vezetőinél az érzelmi intelligencia alacsony értékeiket találtuk, ők egy tényező kapcsán érték el a legmagasabb átlagot, ez pedig a magabiztosság.

A vezetők személyes jellemzőinek vizsgálati eredményeiből is kitűnik, hogy a tevékenységi körök mentén való elemzésnek releváns hozadéka van. Látható, hogy a különböző tevékenységi körökhöz sorolt civil szervezetek vezetői egyéni jellemzők mentén is elkülöníthetők. Ki kell emelni például a *kutatási és környezetvédelmi tevékenységet* folytató szervezetek vezetőit: a legmarkánsabb különbségek náluk mutathatóak ki.

KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS

Ahogy azt a bevezető gondolatokban is megfogalmaztam, jelen tanulmány célja a civil szervezetek vezetőinek szervezet- és szociálpszichológiai elemzése, az eltérő tevékenységeket folytató civil szervezetek közötti különbségek feltárása. Eredményeim alapján elmondható, hogy az egyes tevékenységek mentén csoportosított civil szervezetek vezetői a szervezeti kultúra észlelése, valamint az egyéni sajátosságok mentén – jellemzően szignifikáns módon – megkülönböztethetők egymástól. Láthattuk, hogy a vezetői stílus vonatkozásában a vezetők hasonló eszközkészlettel gazdálkodnak, függetlenül attól, hogy gyakorlatukat mely tevékenységi körben végzik.

Hipotézisem, miszerint a civil szervezetek vezetői a reziliens vezetés és a reziliens szervezeti működést támogató értékekkel jellemezhetők, igazolódott. Láthattuk, hogy a támogató vezetői stílus mellett a meggyőzés jelenik meg, míg a kulturális sajátosságokban is a vezetők jellemzően a támogató vezetői stílussal és szervezetikultúra-értékekkel rendelkeznek. Általános jellemzőként sikerült azonosítani kockázatvállalási hajlandóságukat, a bizonytalanság tolerálását, az egyéni konfliktusok felvállalását, vala-

mint a környezeti változásokra való nyitottságot; pontszámaik érzelmiintelligencia- és reziliencia-értékekben is jellemzően magasak.

Bár eredményeimet a civil szervezetek szervezeti sajátosságaira, szociálpszichológiai jelenségvilágára vonatkozó hazai vizsgálatokkal nem áll módomban összehasonlítani, a hazai civil szervezetek funkcióit, működési környezetét, kihívásait taglaló munkák (Bartal 2004; Kuti 1998, id. Nárai 2004) a civil szervezetek vezetőitől olyan készségeket és képességeket várnak el, melyek jelen vizsgálatom eredményeivel összhangban állnak. Előrevetítik, hogy a vezetői tisztséget betöltő személyek magas érzelmi intelligenciával és reziliencia-értékkel rendelkeznek, az általuk vezetett szervezetben a támogató kultúrát preferálják, míg a vezetést a rugalmasság, az együttműködés és a szolgálatkészség (vö. Greenleaf 1977) jellemzi.

A tanulmány értékelésével kapcsolatban meg kell jegyeznem, hogy nincs tudomásom olyan munkáról, mely a magyarországi civil szervezetek vezetőinek sajátosságait az általam alkalmazott szempontok alapján vizsgálta volna. A munkámban elemzett vezetői csoport eredményeinek értelmezésénél azt is említeni kell, hogy a teljes minta nagysága egy, a jelen tanulmányban érintett mintánál nagyobb populáció vizsgálatát kívánja meg. Az általam közölt eredmények – a minta méretéből adódóan – iránymutatóak, további hipotézisek megfogalmazására kínálnak lehetőséget, valamint a hazai, civil szervezetek vezetőit érintő szervezet- és szociálpszichológiai kutatások hiányosságaira hívják fel a figyelmet.

IRODALOMJEGYZÉK

- Annarelli, A.–Nonino, F. (2016): Strategic and operational management of organizational resilience: current state of research and future directions. *Omega*. 62. Pp. 1–18. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.omega.2015.08.004>
- Bakacsi Gy. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Közgazdasági és jogi Tankönyvkiadó.
- Balázs, L. (2015): *Organizational culture and emotional intelligence in school*. Saarbrücken, Németország: Lambert Academic Publishing.
- Balázs L. (2019): Civil szervezetek és vezetői sajátosságok: Vizsgálati lehetőségek szervezetpszichológiai megközelítésből. *Civil Szemle*. 16.(4.) Pp. 25–41.
- Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 18. Pp. 13–25.
- Bartal A. M. (2004): Cél- és érdekorientált szervezetek a nonprofit szektorban: A nonprofit szervezetek új szempontú tipizálása egy empirikus kutatás eredményei alapján. Budapest: Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért.
- Farkas, D.–Orosz, G. (2015): Ego-Resiliency Reloaded: A Three-Component Model of General Resiliency. *PLoS ONE*, 10. (3). Forrás: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120883>
- Garmezy, N. (1970): Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues. *Schizophrenia Bulletin*. 2. Pp. 30–74. Forrás: <https://doi.org/10.1093/schbul/1.2.30>
- Greenleaf, R. K. (1977): *Servant Leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Poulis Press.
- Hersey, P.–Blanchard, K. H. (1988): *Management and Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holling, C. S.–Gunderson, L. H. (2002): Resilience and adaptive cycles. In: Gunderson, L. H.–Holling, C. S. (Eds.): *Panarchy: Understanding transformations in human and natural systems*. Washington, D.C.: Island Press. Pp. 25–62.

- Járai R.–Vajda D.–Hargitai R.–Nagy L. (2015): A Connor–Davidson reziliencia kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*. 15. (1.) Pp. 129–136.
- Lengnick-Hall, C. A.–Beck, T. E.–Lengnick-Hall, M. L. (2011): Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*. 21. (3.) Pp. 243–255. Forrás: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001>
- Molnár, M. (2010): General Accountability Standards for Hungarian Civil Society Organizations: Towards Organizational Effectiveness. *Advances in Management*. 3. (2.) Pp. 14–19.
- Molnár, M.–Farkas, F. (2005): Towards a Universal Standard of Nonprofit Accountability: 'Standard of Standards' in NGO Accountability? First ISTR-EMES International Conference: Concepts of the Third Sector: The European Debate. Civil Society, Voluntary and Community Organizations, *Social Economy*, PS5_S4a. Pp. 1–17.
- Nárai M. (2004): A civil szervezetek szerepe és jelentősége az egyének, közösségek, illetve a társadalom számára. *Educatio*. (4.) Pp. 616–634.
- Quinn, R. E.–Rohrbaugh, J. (1983): A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*. 29. (3.) Pp. 363–377. Forrás: <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.3.363>
- Robbins, S. P. (1993): *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, Inc.
- Sutcliffe, K. M.–Vogus, T. J. (2003): *Organizing for resilience*. *Positive organizational scholarship*. Pp. 94–110.
- Werner, E. E.–Smith, R. S. (1977): *Kauai's children come of age*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Wolin, S. J.–Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books.

