

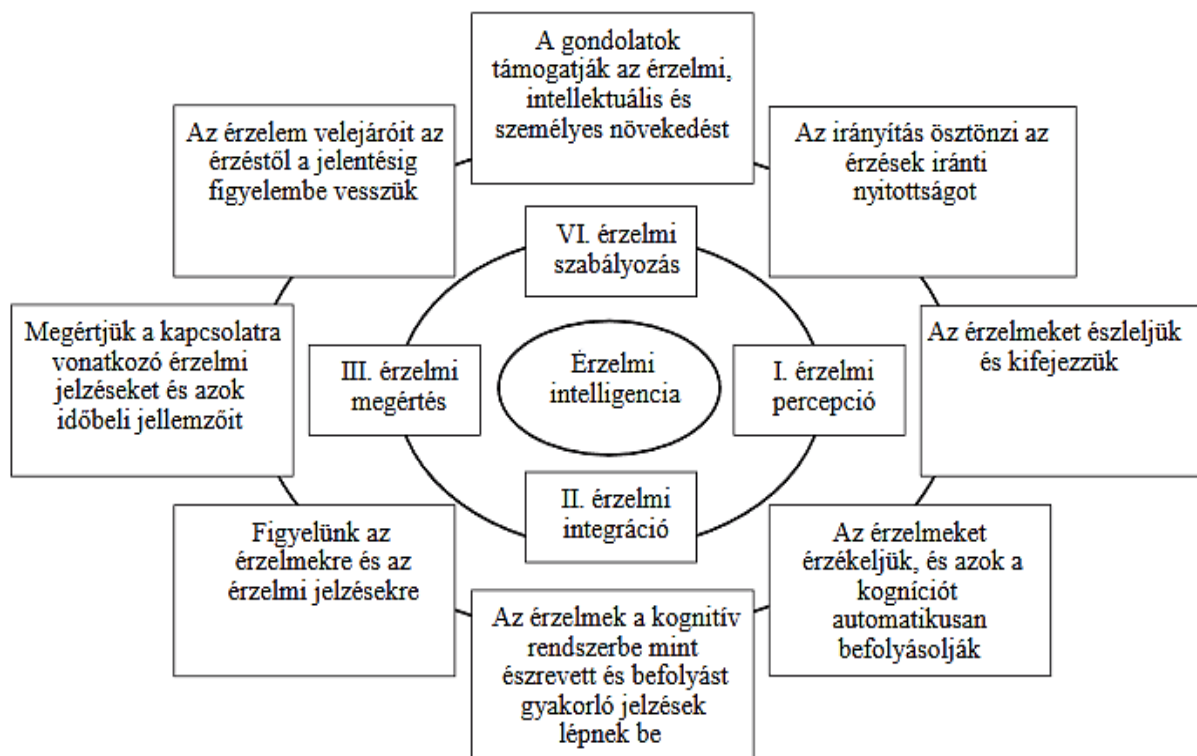
Érzelmi intelligencia szerepe és mérése pedagógus hallgatók körében

Mészáros Attila
Széchenyi István Egyetem, Győr

1 Az érzelmi intelligencia modelljei és mérésének lehetőségei

1.1. Az érzelmi intelligencia fogalma

Az érzelmi intelligencia kezdeti, képességre utaló definícióit az 1990-es években Mayer és munkatársai rögzítették. Szerintük az „érzelmi intelligencia az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját érzelmek és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelmek megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, amely javítja az élet minőségét” (Mayer–Salovey 1990). Az érzelmi intelligencia fogalmának bevezetésével Salovey és Mayer a hagyományos intelligencia-modellek kiszélesítése mellett érveltek, hangsúlyozva a rugalmas tervezés, a társas életben való jártasság és a másokra való odafigyelés adaptív értékeit. Néhány évvel később Mayer és munkatársai továbbgondolták és kibővítették az eredeti meghatározást (1. sz. ábra). Eszerint az érzelmi intelligencia „az a képesség, hogy felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, valamint gondolkodjunk, és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Az érzelmi intelligencia szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések asszimilálásában, valamint az érzelmek által hordozott információ megértésében és az érzelmek kezelésében.” (Sternberg 2000)



1. sz. ábra: Salovey és Mayer modellje és a kompetenciákhoz tartozó cselekvéssorok.
(Oláh 2005:158–159)

Az érzelmi intelligencia tulajdonságon alapuló definíciói – szemben a képesség alapú meghatározásokkal – képességek vagy tulajdonságok összetevőjeként írják le az érzelmi

intelligenciát. Az érzelmi intelligencia képesség-alapú modelljei az érzelmi intelligenciát egy önálló intelligenciafajtának tekintik, amely az IQ-hoz hasonlóan a maximális teljesítmény mérésén keresztül objektív tesztekkel mérhető.

Goleman (2000) szerint az érzelmi intelligenciának öt összetevője van: az érzelmek ismerete, az érzelmek kezelése, önmagunk motiválása, mások érzelmeinek felismerése és az emberi kapcsolatok kezelése. Ebben a felfogásban az érzelmi információ általános feldolgozásáról és a feldolgozáshoz szükséges képességekről áttevéődik a hangsúly a motivációra (itt önmotiválás) és általában véve az emberi kapcsolatokra, illetve azok kezelésére (Goleman–Boyatzis–Rhee 2000).

Bar-On (1997) úgy definiálja az érzelmi intelligenciát, mint „nem kognitív képességek, kompetenciák és készségek olyan együttese, amely befolyásolja az ember azon képességét, hogy megküzdjön a külső környezet követelményeivel és nyomásával” (Bar-On 1997).

Bar-On szerint az érzelmi intelligencia egymással kapcsolatban lévő érzelmi, személyes és társas képességek többfaktoros készlete, amely lehetővé teszi, hogy megfeleljünk a mindennapok kihívásainak és elvárásainak. Bar-On több szerző munkássága is befolyásolta hierarchikus modelljének kialakításában: Darwin korai munkái az érzelmek kifejezésének fontosságáról az alkalmazkodásban és a túlélésben; Thorndike társas intelligenciáról alkotott fogalma és annak az emberi teljesítményben betöltött szerepére vonatkozó elképzelése; Wechsler megállapításai a nem kognitív és kognitív faktoroknak az intelligens viselkedésre gyakorolt hatásáról. Sifneos meghatározása az alexitímiáról, az érzelmi-társas intelligenciategyenes patológikus végpontjáról és Appelbaum koncepciója a pszichológiai beállítottságról e tengely eupszichikus végpontján (Goleman 1997).

Bar-On modellje az érzelmi intelligencia öt kulcsfontosságú komponensét foglalja magában. Képesség arra, hogy:

- felismerjük, megértsük és kifejezzük érzéseinket és érzelmeinket;
- megértsük mások érzéseit, és kapcsolatba kerülünk velük;
- kezeljük és kontrolláljuk az érzelmeinket;
- kezeljük a változásokat, átalakítsuk és megoldjuk a személyes és interperszonális természetű problémákat;
- pozitív érzelmeinket generáljuk és képesek legyünk az önmotiválásra (Bar-On 2000).

Az érzelmi intelligencia tehát olyan információkezelő képességegyüttes, amely az érzelmek alkalmazkodást szolgáló, kognitív hatékonyságot erősítő funkcióját aknázza ki. Az érzelmileg intelligens személyek magas szinten képesek hasznosítani a saját és mások érzelmi állapotaiban rejlő lehetőségeket, képesek felismerni, hogy érzelmeik és hangulataik milyen jelentős hatást gyakorolnak megismerő folyamataikra és társas kapcsolataikra, valamint képesek kivédeni az érzelmek lehetséges romboló hatásait. Ehelyett az érzelmeiket úgy hasznosítják, hogy azok serkenteni tudják a kognitív és társas működésüket és előmozdítják fejlődésüket (Nagy 2012).

1.2. Érzelmi intelligencia fejlesztése a felősktatásban

1.2.1. Nemzetközi példa

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

Témakörök – módszerek:

- 1-7 alkalom: az érzelmi intelligencia és a kreativitáselméletek áttekintése. (A modul olvasmányokból, fórumokból, esettanulmányokból és feladatokból állt). A feladatok közé tartozott az irodalomkutatás, pedagógiai relevancia kutatás, projektsoportos brainstorming, hogy miként lehet beépíteni az intelligenciaelméleteket egy projekten

keresztül az oktatásba. A bemutatók után feedback körök módszerével segítették egymás projektjeinek a pontosítását.

- 7 alkalomtól a projekt desing folyamata következett. Megvalósult projektek témakörei voltak: jégtörő gyakorlatok alkalmazása a tanításban, szociális érzelmi információk megjelenése a tanórán, önmagunk érzelmi állapota és az empátia fejlesztése, érzelmek azonosítása és kezelése, szorongás kezelése a tanórán. Ezen témakörök esetében a projekt kidolgozza az óravázlatokat, lecketerveket, amely web alapú tanári, tanuló, szülői tanulási segédletekké alakítottak. Az online felületre rövid ismertetőket, bemutatókat készítetek. Majd az egészet kipróbálták.
- A végén mindenkinek be kellett nyújtani egy komplex projektdokumentációt.

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

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

2. Empirikus kutatás

A munkahelyemen különböző pedagógusszakos hallgatókat készítünk fel BA és MA szinten a közoktatás számára. Valamint számos szakvizsgás továbbképzést tartunk, hol a pályán lévő pedagógusokat képezük tovább bizonyos területeken. Mivel ezek a hallgatók fejlesztik a közoktatásban és a szakoktatásban tovább gyermekeket, így az ő érzelmi intelligenciájuk fejlesztése nagyon fontos. A kutatás célcsoportja tehát a győri Széchenyi István Egyetem pedagógus hallgatói (gyógytanár BA és zenetanár MA II. éves hallgatók), valamint a pedagógus pályán lévő, de szakvizsgás levelezős továbbképzésen az Egyetemen tanuló pedagógusok (mentorpedagógus szakvizsgás továbbképzésen vettek részt).

Elméleti cél

Magyarországon a végzett pedagógushallgató egy mentortanár mellett kezdi meg a pályafutását és oktat olyan óraszámokban, mint egy végleges katedrával rendelkező pedagógus. A végzett hallgatók érzelmi intelligenciájának összehasonlítása a már pályán lévő pedagógus érzelmi intelligenciájával Magyarországon még nem történt meg. Erre szakirodalmi adat nem található. Ez a második kutatás elméleti célja.

2.1. Kutatás hipotézisei

Hipotézis 1.:

A pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól.

Hipotézis 2.:

A pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái különböznek a nappali tagozatos hallgatók megküzdési faktoraitól.

Hipotézis 3.:

A pedagógiai pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái összefüggésben van a stresszkezelési és adaptációs EQ alskálákkal. Ez a nappali tagozatos hallgatókra nem jellemző.

3. Módszer és eljárás

3.1. Kutatási desing

A kutatás során korrelációs desingt és csoportok közti összehasonlítást alkalmaztunk. A demográfiai adatok mellett az EQ-i-15 alskáláját hasonlítottuk össze a MMPK 8 alskálájával. A kutatás során még független T-próbát, korreláció vizsgálatot, regresszió számítását alkalmaztunk. A független T-próba módszer azt vizsgálja, hogy két külön mintában egy-egy valószínűségi változó átlagai egymástól szignifikánsan különböznek-e. Két különböző sokaságból veszünk véletlen, független mintát. Ez az állítás a 2 paraméter összehasonlítására vonatkozik (Jánosa 2011). Esetünkben keresztmetszeti vizsgálatról beszélhetünk, az adatok egyszeri mintavétellel kerültek felvételre, lehetőségünk van mintán belüli csoportok létrehozására, és ezek összehasonlítására. Az eljárás maga előnyös, ugyanis alacsony költség mellett rövid idő alatt begyűjthetők az adatok, hátránya viszont, hogy csak egyszeri állapot tükröz (Szokolszky 2004).

3.2. Eljárás

A vizsgálati eljárás során a résztvevők papír alapú kérdőíveket töltöttek ki. Összesen 127 fő töltötte ki, amelyből ténylegesen felhasználható 125 fő volt.

Az adatfelvétel időpontjai:

- nappali tagozatos hallgatóknál 2018. december 4-5;
- katedrán lévő pedagógusok 2018. december 7.

Az adatfelvétel helye: 9022 Győr, Liszt Ferenc utca 42.

A vizsgálatban résztvevő személyek teljesen anonim és önkéntes módon vettek részt a vizsgálatban.

A kérdőívet a validált kérdéssorral készítettem, amelynek szerkezete a következő volt: Egy bevezető szöveggel indult, amely során a résztvevő személyek tájékoztatást kaptak a kutatásról. Ez a rész a ráhangolódást segítette. Ezután következett néhány kérdés a demográfiai változókkal kapcsolatban, mint nem, életkor, szak, tagozat. Végül következett az a 121 itemből álló Bar-On (EQ-i) magyar verziójának a kérdései és az Oláh Attila-féle MMPK 51 iteme egy második kérdőívben. A kérdőív csomag kitöltése végén megköszöntük a vizsgálatban való részvételt és a segítséget. A kérdőív kitöltése átlagosan 50 percet vett igénybe.

3.3. Résztvevők adatállományának az elemzése

A kutatásban résztvevő hallgatók a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karára 2018/2019-es őszi félévben járó pedagógus hallgatók voltak. 127 fő hallgató vett részt a kutatásban. (125 értékelhető) A résztvevő hallgatók szakonkénti eloszlását a 1. sz. táblázat mutatja:

	Személyek száma (fő)	Eloszlása (%)
Pedagógus hallgató nappali	77	61,6
Pályán lévő pedagógus	48	38,4
Összesen:	125	100

1. sz. táblázat: a vizsgálatban résztvevők szakonkénti eloszlása (forrás: saját kutatás)

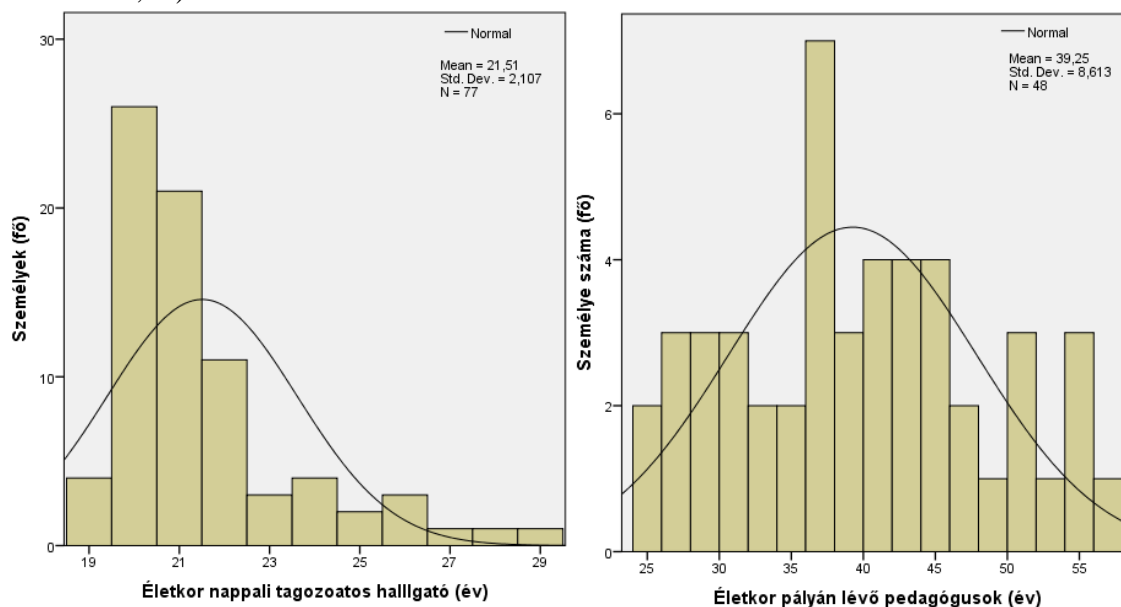
A kutatásban résztvevők nemi eloszlása a következő volt:

- Nő: 112 fő (89,6%), ebből 69 fő nappali tagozaton, 43 fő levelező tagozaton;
- Férfi: 13 (10,4%), ebből 8 fő nappali tagozaton, 5 fő levelező tagozaton.

A két vizsgált csoport életkori eloszlását a 2. sz. ábra mutatja.

A nappali tagozatos hallgatók 19 és 29 év közöttiek voltak. Nappali tagozaton 21,5 év volt az átlagéletkor (Std. Dev.=2,1).

A pedagógus pályán lévők 25 és 57 év közöttiek voltak. Az átlagéletkor 39,25 év volt (Std. Dev.=8,61).



2. sz. ábra: Az életkor eloszlása a két mintavételi csoportnál (forrás: saját szerkesztés)

3.4. A kutatáshoz alkalmazott mérőeszközök bemutatása

A kutatáshoz két validált kérdőívet használtam. A két vizsgáló eszköz megegyezett az első kutatás eszközeivel.

3.4.1. BAR-ON EQ-i teszt

Érzelmi kvantitatív készlet (EQ-i)

A magyar kérdőív telemetrikus adatai: 121 rövid elemet tartalmaz, és egy 5 pontos Likert-skálát alkalmaz, a „nagyon ritkán” vagy „nem igaz”-tól kezdve, „nagyon gyakran igaz velem” vagy „igaz”. Kitöltése hozzávetőlegesen 30-40 perc, bár nincs formális határidő. Az EQ-i 16 éves és idősebb személyek számára alkalmas. A teljes EQ pontszámot öt összetett skálából áll, amely tizenöt alskálát tartalmaz.

3.4.2. Megküzdési stratégiák vizsgálata – MMPK – Oláh-féle kérdőív

Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív (Oláh-féle 51 tételes változat, 2005) – MMPK

A mérőeszköz 51 tételes, négyfokú Likert-skálán mér. 'Bottom-up' (lentől-felfelé) eljárással készült, egy hosszabb lélegzet, többszakaszos kutatás eredményeként. A kérdőív instrukciója alapján azt kell bejelölni az adott lehetőségek közül egy 1-et (szinte soha) 4-ig (mindig) terjedő skálán, hogy a vizsgált személy általában mit szokott tenni, mikor szorongást kiváltó, fenyegető helyzettel vagy valamilyen kínos problémával találja szembe magát. A mérőeszköz fordított tételt nem tartalmaz, a jelölt számok összege adja a skálakon elért pontszámot (Oláh 2005).

4. Statisztikai feldolgozás

A kapott adatokat, az SPSS Statistics 22 programcsomag segítségével dolgoztuk fel. A vizsgálat során Pearson-féle korrelációs számítás, Független mintás t-próbát, regresszió számítás, valamint keresztábrák leképezéseket alkalmaztunk.

4.1. Skála validitás vizsgálat (Belső validitás)

A Bar-On teszt alskáláinak vizsgálati eredményei: A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutató méri. A teljes skála megbízhatósága jó: Cronbach $\alpha = 0.863$.

Az MMPK alskáláinak vizsgálati eredményei: A teljes skála megbízhatósága még megfelelőnek tekinthető: Cronbach $\alpha = 0.683$. A mérésből az Önbüntetés alskálát ki kellett venni, mert az esetében a Cronbach $\alpha = 0.6$ alá esett, így nem vettük figyelembe a vizsgálat során.

5. Eredmények bemutatása

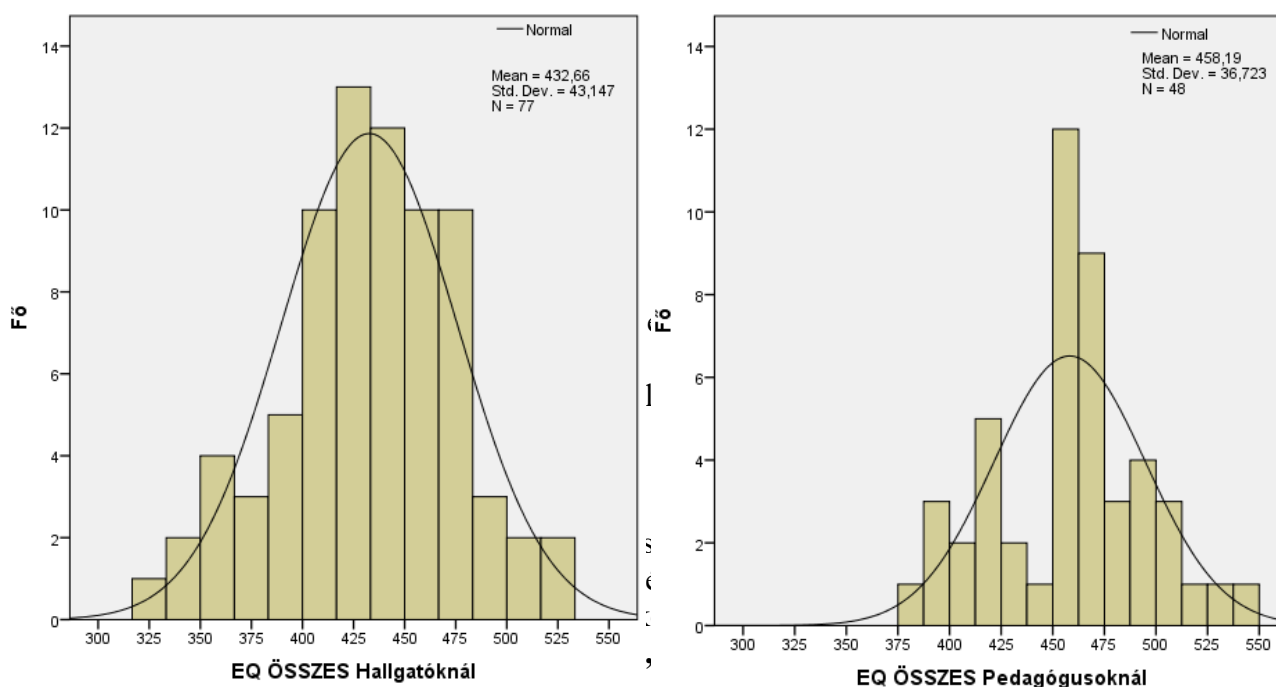
Hipotézis 1. – A pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól.

A vizsgált csoport leíró statisztikáit a 2. sz. táblázat és a 2. sz. ábra mutatja be.

Alskálák	Szak	Érték		Átlag	Szórás
		Minimum	Maximum		
Intrapersonális átlag	Hallgatók	11,49	22,37	17,272	2,45
	Pedagógusok	14,27	22,54	18,674	2,21
Interperszonális átlag	Hallgatók	9,33	14,58	12,318	1,27
	Pedagógusok	9,68	14,69	12,715	1,23
Adaptáció átlag	Hallgatók	7,03	13,70	10,301	1,30
	Pedagógusok	8,93	13,83	10,894	1,05
Stresszkezelési átlag	Hallgatók	4,11	8,44	6,3103	0,94
	Pedagógusok	4,00	8,33	6,6273	0,91
Általános hangulat átlag	Hallgatók	4,43	9,42	7,6429	1,03
	Pedagógusok	5,08	9,76	7,9596	0,90
EQ összes	Hallgatók	332	533	432,66	43,14
	Pedagógusok	384	542	458,19	36,72

2. sz. táblázat: A pedagógus hallgató (N=77) és a végzett pedagógusok (N=48) Bar-On tesztjének leíró statisztikája

Látható, hogy a katedrán lévő pedagógusok EQ-i értékei a minden alskálán jobb eredményeket mutatnak, mint a hallgatói értékek. Grafikusan ezt a 2. sz. ábra mutatja:



Megvizsgálva a Bar-On teszt skáláit és alskáláit a következőknél találtam még szignifikáns különbséget (3. sz. táblázat): A képzési forma hatása az EQ-ra:

Éntudatosság alskála	t(123)= -3,89 p=0,000	effect size =0,38
Önbecsülés átlag alskála	t(123)= -3,18 p=0,002	effect size =0,41
Önmegvalósítás alskála	t(123)= -2,22 p=0,028	effect size =0,14
Intraperszonális skála	t(123)= -3,22 p=0,002	effect size =-4,31
Interperszonális viszony alskála	t(123)= -2,55 p=0,012	effect size =0,16
Valóságérzékelés alskála	t(123)= -4,29 p=0,000	effect size =0,28
Adaptáció skála	t(123)= -2,65 p=0,009	effect size =0,73
Optimizmus skála	t(123)= -2,12 p=0,036	effect size =0,16

3. sz. táblázat: A szignifikáns különbséget mutató skálák és alskálák eredményei

Tehát az első hipotézisünk beigazolódott, miszerint a pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól.

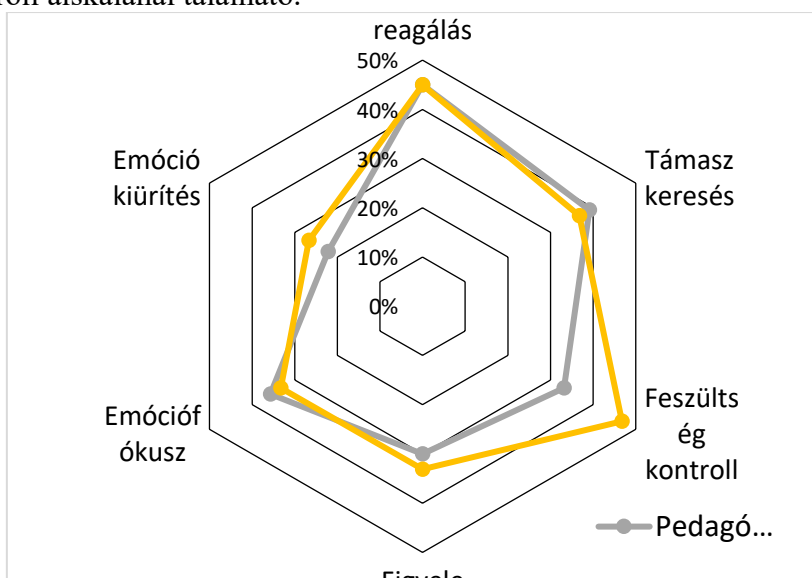
Hipotézis 2. – A pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái különböznek a nappali tagozatos hallgatók megküzdési faktoraitól.

Összehasonlítottuk az MMPK féle megküzdési stratégiákat (3. sz. ábra). Látható, hogy az érvényes alskálák közül mindegyik esetben van eltérés.

Ezért az alskálákra egy független T-próbát végeztünk el, melynek az eredményei azt mutatják, hogy csak a feszültségkontroll alskálánál statisztikailag szignifikáns különbség van a két csoport között **t (123) = 2,17 (p=0,003) effect size =0,21** tehát alacsonyabb, mint a választott 0,05-ös szignifikanciaszint. A többi alskála értékei a következők voltak:

Támaszkeresés alskála	t(123)= 1,55 p=0,122	effect size = 0,09
Problémacentrikus reagálás alskála	t(123)= -0,28 p=0,978	effect size = 0,01
Figyelemelterelés alskála	t(123)= 1,44 p=0,153	effect size = 0,12
Emóciókiürítés alskála	t(123)= 1,29 p=0,198	effect size = -0,07
Emóció fókusz alskála	t(123)= -0,42 p=0,675	effect size = 0,02

Tehát a második hipotézisünk részlegesen igazolódott be, miszerint a hallgatók és a pályán lévő pedagógusok megküzdési faktorai között eltérés mutatkozik. Szignifikáns eltérés csak a feszültségkontroll alskálánál található.



3. sz. ábra: A vizsgált csoportok megküzdési alskáláinak összehasonlító elemzése
(forrás: saját szerkesztés)

Hipotézis 3. – A pedagógiai pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái szignifikánsan erősebb összefüggés van a stresszkezelési és adaptációs EQ alskálákkal, mint a nappali tagozatos hallgatóknál.

A hipotézis igazolására Pearson-féle korrelációt használtunk, mely során az esetleges összefüggési lehetőségeket vizsgáltuk meg az adott EQ-i alskálák és a megküzdési módok mentén.

Kapcsolatot feltételeztünk a következő változók között:

- megküzdési alskálák között;
- az EQ-i stresszkezelési és adaptációs alskálái és a MMPK alskálái között;
- az EQ-i eredmények és az MMPK alskálái között.

A következő szignifikáns összefüggéseket kaptuk eredményül, melyet a 4. a és b táblázat foglal össze.

Korreláció (hallgató)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Problémacentrikus reagálás alskála	-													
2. Támaszkeresés alskála	,130	-												
3. Feszültségkontroll alskála	,728**	,035	-											
4. Figyelemelterelés alskála	-,051	,157	,014	-										
5. Emóciófókusz alskála	,216	,168	,289*	,452**	-									
6. Emóció kiürítés alskála	-,201	,235*	-,012	,111	,153	-								
7. Belenyugvás alskála	-,183	,176	-,077	,296**	,300**	,231*	-							
8. Megküzdési összesen	,338**	,538**	,403**	,585**	,646**	,448**	,504**	-						
9. Intrapersonális skála	,440**	-,024	,479**	-,035	,087	-,184	-,239*	-,088	-					
10. Interperszónális skála	,133	,419**	,034	-,098	-,018	-,082	-,186	,003	,295**	-				
11. Adaptáció skála	,531**	,044	,473**	-,150	,129	-,335**	-,089	,034	,573**	,447**	-			
12. Stresszkezelés skála	,387**	-,050	,335**	-,095	-,021	-,382**	,039	-,010	,325**	,139	,589**	-		
13. Általános hangulat skála	,541**	,121	,559**	,040	,248*	-,159	-,247*	,102	,702**	,364**	,545**	,291*	-	
14. EQ-i átlag	,540**	,115	,514**	-,086	,112	-,286*	-,218	-,014	,869**	,583**	,829**	,563**	,793**	-

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4. a táblázat: A skálák közötti korreláció vizsgálata a hallgatóknál (N=77) forrás: saját szerkesztés

Korreláció (Pedagógus)

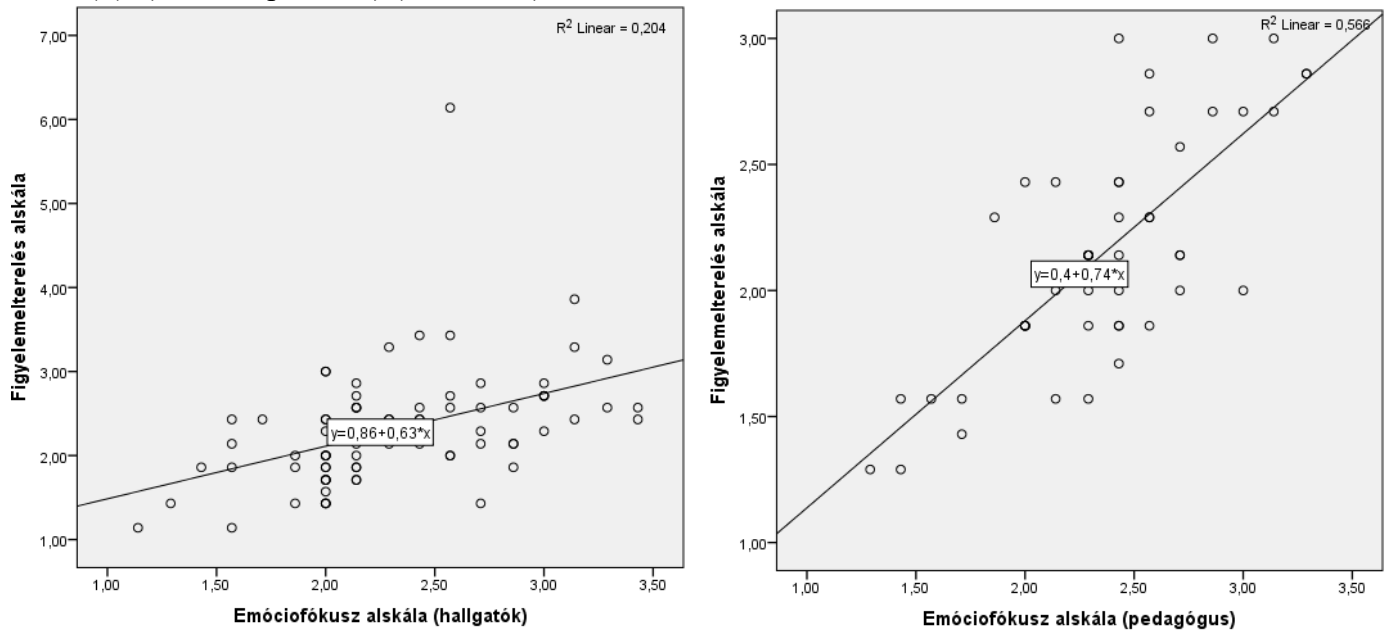
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Problémacentrikus reagálás alskála	-													
2. Támaszkeresés alskála	,328*	-												
3. Feszültségkontroll alskála	,746**	,350*	-											
4. Figyelemelterelés alskála	,113	,305*	,136	-										
5. Emóciófókusz alskála	,231	,302*	,185	,752**	-									
6. Emóció kiürítés alskála	-,036	,404**	-,109	,208	,114	-								
7. Belenyugvás alskála	-,052	-,211	-,246	,267	,225	-,111	-							
8. Megküzdési összesen	,461**	,613**	,336*	,733**	,724**	,433**	,301*	-						
9. Intrapersonális skála	,370**	,088	,524**	-,069	-,161	-,001	-,231	-,094	-					
10. Interperszonalis skála	,307*	,187	,334*	,011	,028	-,130	,055	,117	,204	-				
11. Adaptáció skála	,400**	-,144	,440**	-,224	-,050	-,506**	,029	-,191	,471**	,389**	-			
12. Stresszkezelés skála	,101	-,297*	,048	-,108	-,043	-,757**	,317*	-,245	,076	,159	,608**	-		
13. Általános hangulat skála	,510**	,143	,519**	,013	,087	-,100	-,042	,121	,726**	,423**	,554**	,278	-	
14. EQ-i átlag	,477**	,029	,560**	-,102	-,074	-,324*	-,035	-,083	,811**	,576**	,798**	,476**	,851**	-

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4. b táblázat: A skálák közötti korreláció vizsgálata pedagógusoknál (N=48) forrás: saját szerkesztés

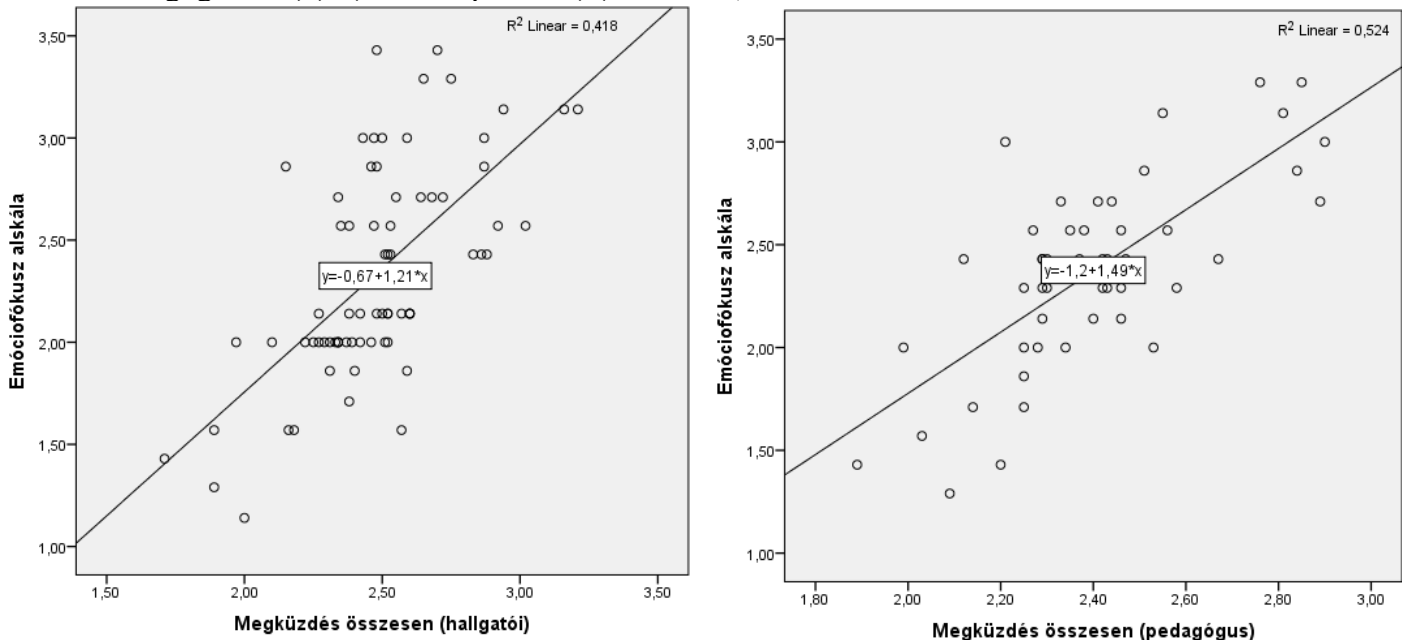
Megvizsgáltuk, hogy mely alskálánál van összefüggés a két csoportban.

A MMPK figyelemelterelés és az MMPK emóciófókusz alskálák mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,452$, $p=0,000$); Pedagógusok: ($r(48)=0,752$, $p=0,000$) (4. sz. ábra):



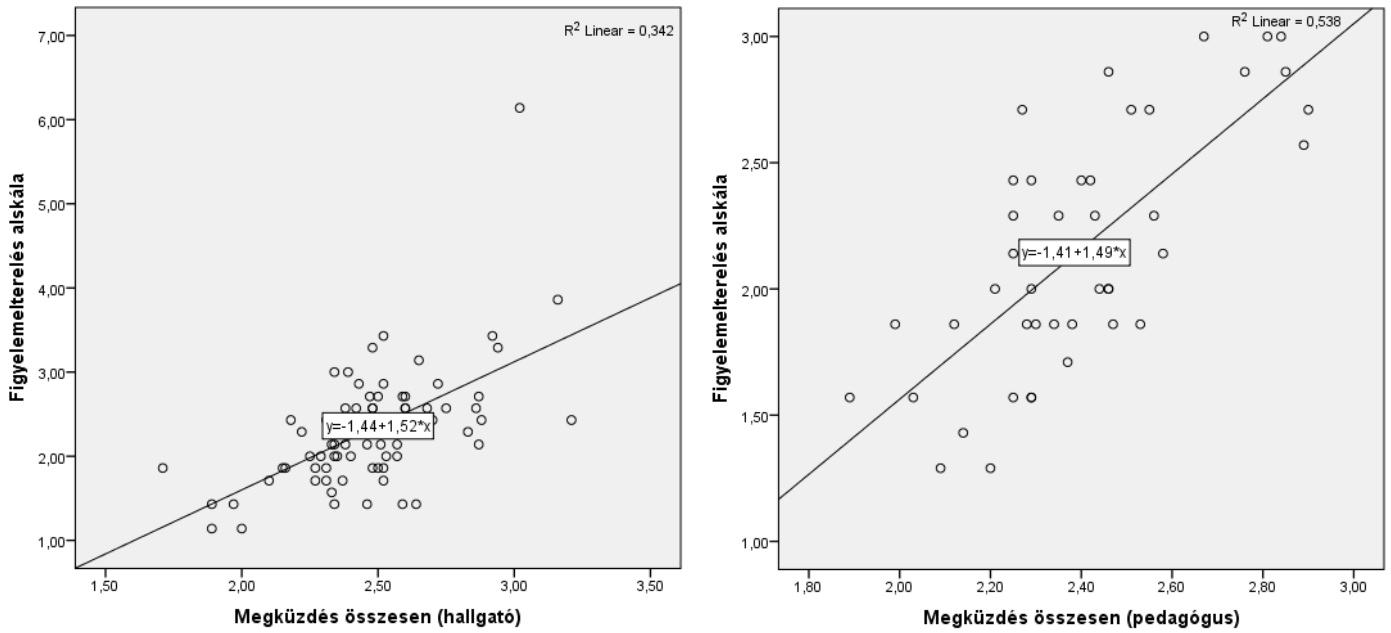
4. sz. ábra: MMPK figyelemelterelés és az MMPK emóciófókusz alskálák korrelációja
 (forrás: saját szerkesztés)

A MMPK Emóciófókusz alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,646$, $p=0,000$); Pedagógusok: ($r(48)=0,724$, $p=0,000$) (5. sz. ábra):



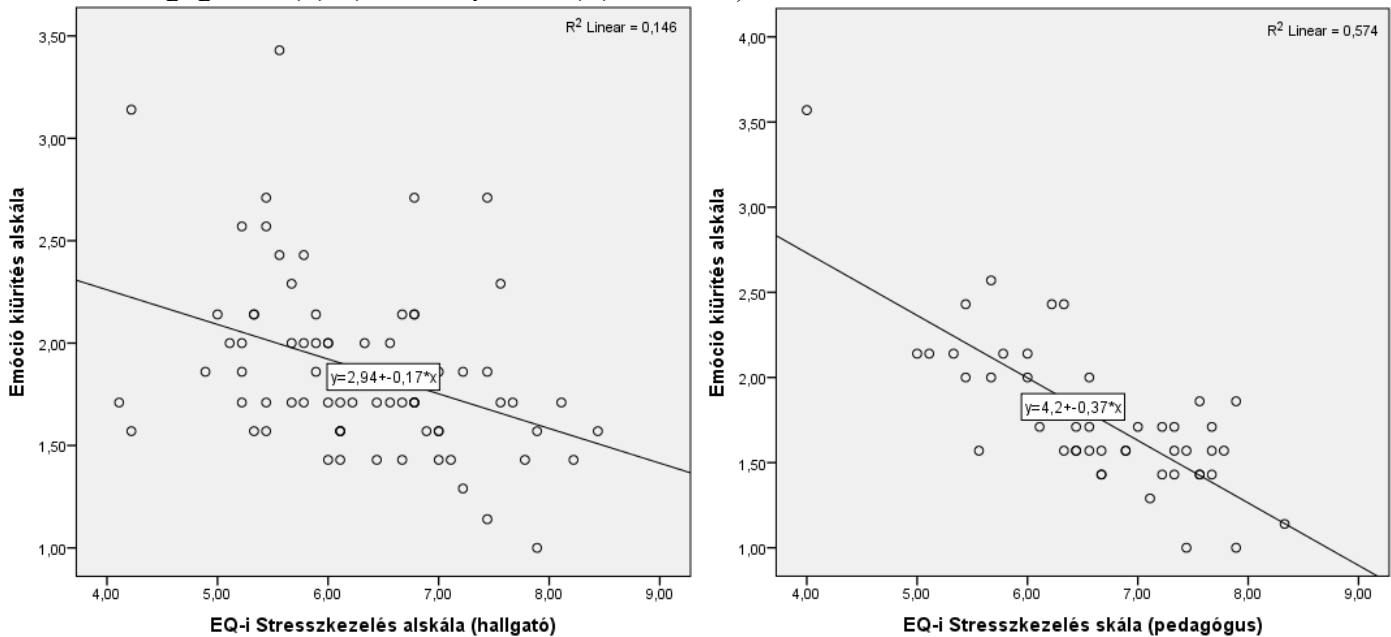
5. sz. ábra: MMPK Emóciófókusz alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték korrelációja
 (forrás: saját szerkesztés)

A MMPK Figyelemelterelés alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,585$, $p=0,000$); Pedagógusok: ($r(48)=0,733$, $p=0,000$) (6. sz. ábra):



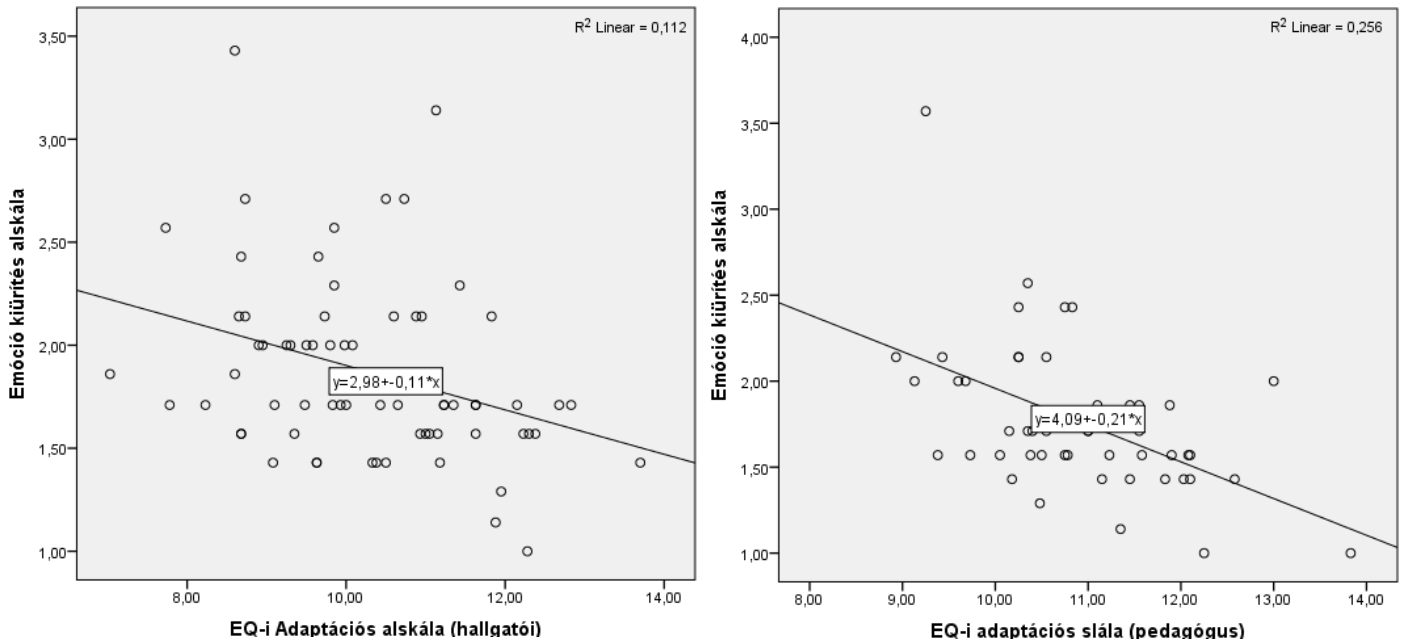
6. sz. ábra: MMPK Figyelemterelés alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték korrelációja
 (forrás: saját szerkesztés)

A Bar-On Stresszkezelési skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékei között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: $(r(77)=0,382, p=0,001)$; Pedagógusok: $(r(48)=0,757, p=0,000)$ (7. sz. ábra):



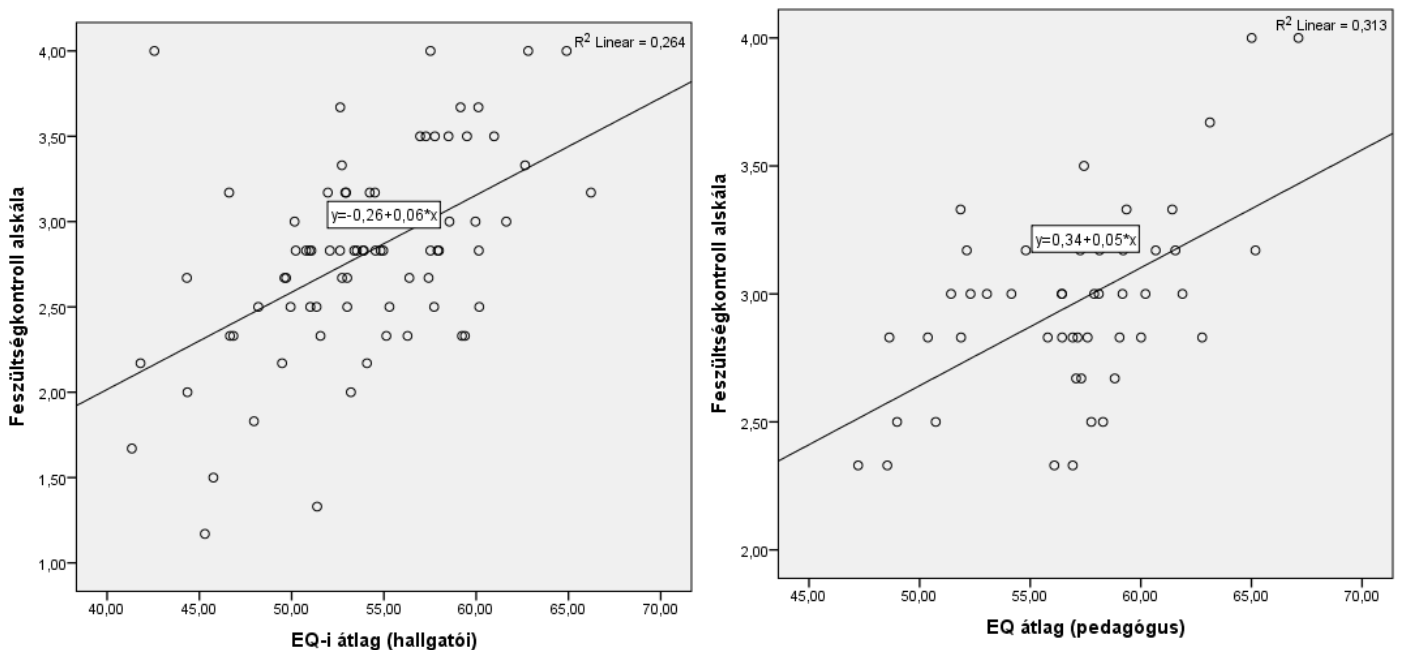
7. sz. ábra: Bar-On Stresszkezelési skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékek korrelációja
 (forrás: saját szerkesztés)

A Bar-On Adaptációs skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékei között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: $(r(77)=0,335, p=0,003)$; Pedagógusok: $(r(48)=0,506, p=0,000)$ (8. sz. ábra):



8. sz. ábra: Bar-On Adaptációs skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékei korrelációja
 (forrás: saját szerkesztés)

A Bar-On EQ-i összesített érték és az MMPK Feszültségkontroll alskála értékei között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: $(r(77)=0,514, p=0,000)$; Pedagógusok: $(r(48)=0,560, p=0,000)$ (9. sz. ábra):



9. sz. ábra: Bar-On EQ-i összesített érték és az MMPK Feszültségkontroll alskála értékei korrelációja
 (forrás: saját szerkesztés)

A Pearson-féle korreláció során további kapcsolatokat is találtunk, így az eredmények pontosabb értelmezése végett lineáris regressziós vizsgálatot végeztünk annak érdekében, hogy kimutassuk a kapcsolatok közötti előrejelzés mértékét, és kiderítsük, mi történik akkor, ha az egyik változó előrejelző szerepet tölt be egy-egy kapcsolatban, a két vizsgált csoport mennyivel tér el egymástól. Mekkora az egyes csoportoknál a magyarázóerő.

MMPK emóciófókusz alszála változása a hallgatóknál 20,4%-ban magyarázza a MMPK figyelemelterelés alszála változását ($R^2=0,204$, $F(df=1; 76) = 19,23$; $B=0,85$ $p= 0.014$, $\beta= 0,452$). Ez a pedagógusoknál 56,6% ($R^2=0,566$, $F(df=1; 47) = 59,95$; $B=0,39$ $p= 0,000$, $\beta= 0,752$)

MMPK megküzdés teljes érték változása a hallgatóknál 41,8%-ban magyarázza a MMPK emóciófókusz alszála változását ($R^2=0,418$, $F(df=1; 76) = 53,81$; $B=1,66$ $p= 0.000$, $\beta= 0,646$). Ez a pedagógusoknál 52,4% ($R^2=0,524$, $F(df=1; 47) = 50,73$; $B=1,56$ $p= 0,000$, $\beta= 0,724$)

MMPK megküzdés teljes érték változása a hallgatóknál 34,2%-ban magyarázza a MMPK figyelemelterelés alszála változását ($R^2=0,342$, $F(df=1; 76) = 22,39$; $B=1,95$ $p= 0.000$, $\beta= 0,585$). Ez a pedagógusoknál 53,8% ($R^2=0,538$, $F(df=1; 47) = 53,52$; $B=1,61$ $p= 0,000$, $\beta= 0,733$)

Bar-On Stresszkezelési skála a hallgatóknál 14,6%-ban magyarázza a MMPK Emóciókiürítés alszála változását ($R^2=0,146$, $F(df=1; 76) = 12,83$; $B=2,93$ $p= 0.000$, $\beta= -0,382$). Ez a pedagógusoknál 57,4% ($R^2=0,574$, $F(df=1; 47) = 61,86$; $B=4,19$ $p= 0,000$, $\beta= -0,757$)

Bar-On Adaptációs skála a hallgatóknál 11,2%-ban magyarázza a MMPK Emóciókiürítés alszála változását ($R^2=0,112$, $F(df=1; 76) = 9,499$; $B=2,98$ $p= 0.000$, $\beta= -0,335$). Ez a pedagógusoknál 25,6% ($R^2=0,256$, $F(df=1; 47) = 15,86$; $B=4,09$ $p= 0,000$, $\beta= -0,506$)

Bar-On EQ-i érték a hallgatóknál 26,4%-ban magyarázza a MMPK Feszültségkontroll alszála változását ($R^2=0,264$, $F(df=1; 76) = 26,94$; $B=40,83$ $p= 0.000$, $\beta= -0,514$). Ez a pedagógusoknál 31,3% ($R^2=0,313$, $F(df=1; 47) = 20,98$; $B=36,75$ $p= 0,000$, $\beta= 0,560$)

A fentieket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok megküzdési stratégiái az összehasonlított területeken lényegesebben nagyobb értéket mutatnak. Van olyan terület, amelyben a magyarázó erő több, mint a kétszerese, mint a hallgatóknak. Így a vizsgálatunk alapján elmondhatjuk, hogy a harmadik hipotézisünk teljesült.

6. Általános következtetések

A kapott eredmények megerősítik, hogy a nappali képzésben lévő hallgatók a pedagógus pályán lévő oktatók érzelmi intelligenciája eltér egymástól. Ebből kiindulva megvizsgáltuk az egyes csoportok megküzdési stratégiáit is. Azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak a feszültségkontroll értékei szignifikánsan alacsonyabbak, mint a pedagógus pályán lévőké. Tehát, a stabilitásuk megőrzése sokkal több energiát igényel. A pedagógusok magabiztosabbak, rugalmasabbak. Van én erejük, hogy a stabilitásukat megőrizték. Könnyebb a pedagógusoknak a megküzdési folyamat két lépét azonosítani és használni. Tehát az elsődleges értékelés, ami tisztázza, hogy a feszültség milyen mértékben érinti az egyén életét, céljait, illetve lehet-e valamit tenni a stresszor megszüntetésében, és ha igen, akkor mit. A másodlagos értékelés folyamán számba veszi, hogy milyen belső források állnak rendelkezésre a megküzdéshez (probléma-centrikus vagy érzelem-reguláló stratégiára van-e szükség, mi történne, ha nem tenné semmit a helyzettel) és ezek kimerítése esetén a belső hozzáállásán, saját magán változtat.

Végül konkrétan megvizsgáltuk azokat a korrelációkat, amely mindkét célcsoportnál szignifikánsak volt, hogy mely területen függ össze az EQ-i skála értékei a megküzdési stratégiáikkal. Kiemelt figyelem volt a stresszkezelési és adaptációs EQ skálákra. Mind a 6 területen végeztünk regressziós számítás. A 6 terület mindegyikében a pályán lévő pedagógusok lényegesen jobb eredményeket értek el.

A stresszkezelési EQ értékek és az emóciókiürítés megküzdési stratégiák együtt járásában a hallgatóknál 14,6%, míg a pedagógusoknál 57,4% volt a kettő közötti magyarázó erő. Az adaptációs EQ érték és az emóciókiürítés megküzdési stratégiák együtt járásában a magyarázó

erő hallgatóknál 11,2%, míg ez a pedagógusoknál 25,6% volt! Legnagyobb különbségek a megküzdési stratégiák között az emóciófókusz a figyelemelterelés együtt járásában volt, ahol a hallgatóknál 20,4% volt a magyarázó erő a pedagógusoknál 56,6%!

Tehát a 3 hipotézisre épülő kutatás komoly különbségeket mutatott a hallgatók és a pályán lévő pedagógusok megküzdési stratégiáinak hatékonyságában és az érzelmi intelligencia értékek között is.

Irodalom

- Bar-On, R. 1997. *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R.–Parker, J. 2000. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. 1997. *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Goleman, D.–Boyatzis, R.E.–Rhee, K.S. 2000. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In: Bar-On, J.–P.D.A. (eds.): *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343–362.
- Jánosa A. 2011. *Adatelemzés SPSS használatával*. Budapest: Computerbooks.
- Kaplan, D.E. 2019. Emotional Intelligence in Instructional Design and Education Psychology, *Psychology*, 10: 132–139. https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2019013116182894.pdf
- Mayer, J.–Salovey, P. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 185–211.
- Nagy H. 2012. A Salovey–Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle* 67(3): 105–124.
- Oláh A. 2005. *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Sternberg, R. 2000. Models of Emotional Intelligence. In: Mayer J.D. –Salovey, P.–Caruso, D.R. (eds.): *Handbook of Intelligence*. England: Cambridge University Press.
- Szokolszky Á. 2004. *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/index.html