

Tanítójelöltek érzelmiintelligencia-profiljának vizsgálata

Benyák Anikó – Balogh-Pécsi Anett – Miklós Zsófia
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Az érzelmi intelligencia fejlettségi szintje rendkívül lényeges szerepet tölt be a tanítójelöltek, majd később a pályára lépő pedagógusok körében. Azok a pedagógusok, akik magas érzelmi intelligenciával bírnak, képesek kontrollálni az érzéseiket, kiegyensúlyozottak a mindennapokban, kulcsfontosságú tulajdonságokkal rendelkeznek a hatékony nevelés és oktatás szempontjából (Réthy 2016; Wang 2022). A szűkebb szakmai, benne az oktatásmódszertani felkészítés mellett ezért kiemelten fontos, hogy a képzés során egyre nagyobb figyelmet fordítsunk a szakmai személyiség, ezen belül az érzelmi intelligencia jelen kutatásunkban megcélzott non-kognitív területeinek vizsgálatára és fejlesztésére annak érdekében, hogy a felmerülő kihívásokkal könnyebben tudjanak megküzdeni a pályakezdő pedagógusok, hatékonyabb legyen az oktató-nevelő munka az iskolában, és növekedjen a pályára lépők, valamint csökkenjen a korai pályaelhagyók száma. Jelen kutatásunk célja a szakmai személyiséget nagymértékben meghatározó változók állapotának vizsgálata: a reziliencia és az érzelmi intelligencia területeinek mérése, illetve az adatok összehasonlítása a képzésbe belépéskor és a képzés befejezésekor mutatkozó szinttel tanítójelöltek esetében. Kutatásunk az elsőéves hallgatóknál az érzelmi intelligencia vonatkozásában vizsgálja, milyen profil rajzolódik ki, melyek az erősségek, illetve a gyengeségek, milyen összefüggés mutatkozik meg az egyes vizsgált demográfiai tényezők és az érzelmi intelligencia, illetve a reziliencia között.

1. Elméleti háttér

Az érzelmi intelligencia vizsgálatának jelentőségére, a társas intelligenciával való szoros kapcsolatára, átfedéseire, közvetett hatását a jóllétre, a társas kapcsolatokra, a stresszel való hatékony megküzdésben játszott szerepére számos kutatás hívja fel a figyelmet (Bar-On 2006; Stoewen 2024; Pauwlik–Margitics 2008; Wang 2022). Az érzelmi intelligencia meghatározása elsősorban Salovey és Mayer (1990) nevéhez fűződik, akik a társas intelligencia részhalmozaként értelmezik, és úgy definiálják, mint az egyén azon képessége, amely magában foglalja a saját maga és a mások érzéseinek és érzelmeinek a felismerését, megfigyelését, ezek megkülönböztetését, és ezen információk felhasználásával a gondolkodás és a cselekedetek irányítását (Stoewen 2024). Az érzelmi intelligenciát úgy is meghatározzák, mint az adaptív érzékelés képességét, amely segít az egyénnek azonosítani, megérteni, szabályozni és társas helyzetekben hasznosítani a saját és mások érzelmeit (Goleman 1995; Salovey–Mayer 1990; Schutte et al. 2022). Az érzelmi intelligencia magas szintje hozzájárul a sikerhez az élet számos területén, azonban önmagában nem jelent sikerességet (Bar-On 2006, 2012; Pauwlik–Margitics 2008; Wang 2022). Kutatások szerint a magasabb érzelmi intelligencia alacsonyabb stresszszinthez, magasabb arányú pozitív érzelmi állapothoz és boldogsághoz, valamint jobb egészséghez és jólléthez vezet, egészségesebb, hatékonyabb megküzdési stratégiákat eredményez, és elősegítheti a stresszel való hatékony megküzdést (Karimi et al. 2021; Stoewen 2024). A magas érzelmi intelligencia pozitív életkilátásokat eredményez, mint pl. pozitív társas kapcsolatok kialakítása, mások érzelmi állapotainak felismerése, a perspektívaváltás, a kommunikáció és a viselkedés irányításának képessége (Wang 2022).

Kutatásunk során a Bar-On (2006) által kidolgozott modellt vettük alapul, amely az érzelmi intelligencia öt kulcsfontosságú komponensét tartalmazza. A modell szerint az érzelmi intelligencia az egyén képessége arra, hogy (1) felismerje, megértse és kifejezze érzéseit és

érzelmeit; (2) megértse mások érzéseit, és kapcsolatot alakítson ki velük; (3) kezelje és kontrollálja az érzelmeiket; (4) kezelje a változásokat, átalakítsa és megoldja a személyes (intrapersonális) és társas (interperszonális) jellegű problémákat; (5) pozitív érzelmeiket generálja és képes legyen az önmotiválásra (Pauwlik–Margitics 2008).

A vizsgálatunk másik összetevője a reziliencia, amely komplex jelenség vizsgálata a pozitív pszichológiai kutatások (Seligman–Csíkszentmihályi 2000) terjedésével kapott hangsúlyosabb szerepet. A reziliencia (a lelki ellenállóképesség) a nehézségekkel való sikeres megküzdést, a negatív hatásokhoz, a nehéz körülményekhez, a változásokhoz való megfelelő vagy rugalmas alkalmazkodást jelenti, azt, amikor az egyén személyiségfejlődésen megy keresztül a nehézségekkel való találkozás során, a sikeres megküzdés eredményeképpen (Szabó et al. 2019; Szokolszky et al. 2015). Sokáig azt feltételezték, hogy az egyént ért stresszhatások kizárólag negatív következményekkel járnak, azonban a reziliencia jelenségének komplexitása ezt megkérdőjelezte.

2. Módszerek

2.1. Minta

A résztvevők a Széchenyi István Egyetem elsőéves tanító szakos hallgatói voltak, akik a beiratkozást követő két hónapon belül töltötték ki a kérdőívet egy kötelező kurzus keretein belül (1. táblázat).

Évfolyam	2021	2022	2023	2024
Összes elemszám	69	43	84	125
Nappali tagozatos	31	21	43	52
Levelező tagozatos	38	22	41	73
Nő	63	42	80	112
Férfi	6	3	4	13
Életkori átlag	28,20	26,53	28,56	30,28
Életkori szórás	9,68	8,94	11,14	10,76

1. táblázat: A különböző évfolyamok elsőéves hallgatóinak leíró adatai
Forrás: saját szerkesztés

2.2. Mérészközök

Az érzelmi intelligencia vizsgálatára a Bar-On-féle Emocionális intelligencia kérdőívet (Bar-On 1997) használtuk. Az önbeszámolás kérdőív 121 tételt tartalmaz, amelyet ötfokozatú Likert-skálán kell értékelni a kitöltőnek: 1 – egyáltalán nem jellemző, 2 – nem jellemző, 3 – kissé jellemző, 4 – jellemző, 5 – nagyon jellemző. A reziliencia vizsgálatára a Reziliencia kérdőív magyar változatát (Járai et al. 2015; Connor–Davidson 2003) alkalmaztuk.

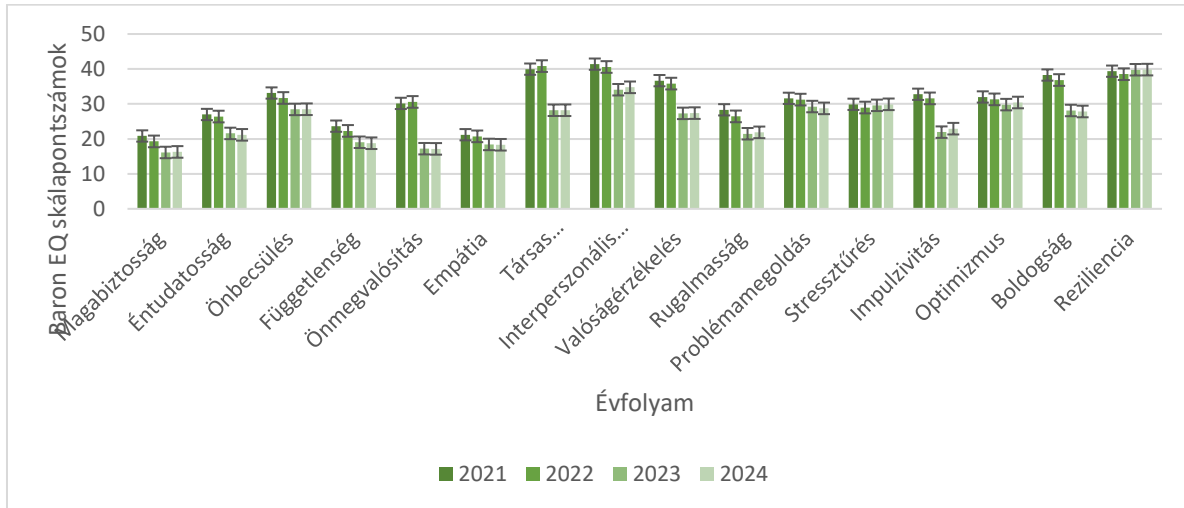
3. Adatgyűjtés és -elemzés

Az adatgyűjtéshez Google kérdőívet, az adatelemzéshez IBM SPSS (25) programot használtunk. A Baron EQ tételeinek normalitásvizsgálatát Kolgomorov Smirnov-tesztel végeztük, mivel az elemszámok 50 feletti. Azoknál a tételeknél, ahol normál eloszlás mutatkozott, ott egyszempontos varianciaanalízist (ANOVA) futtattunk. A függő változók maguk a tételek, a factor pedig vagy az évfolyam, vagy az anyai képzettség, vagy az apai képzettség, vagy a családi kategória volt. A nem normál eloszlású tételeknél a nonparametrikus

tesztek közül Kruskal-Wallis-tesztet végeztünk. A tesztváltozók a tételek, a csoportosító változó az évfolyam, az anyai vagy apai előképzettség vagy a családi kategória.

4. Eredmények

A négy évfolyam EQ-tételeit összehasonlítva egyedül a stressztűrés és a rezilienciatételeknél nincs különbség a négy évfolyam között. A többi tételnél csökkenő tendenciát látunk.

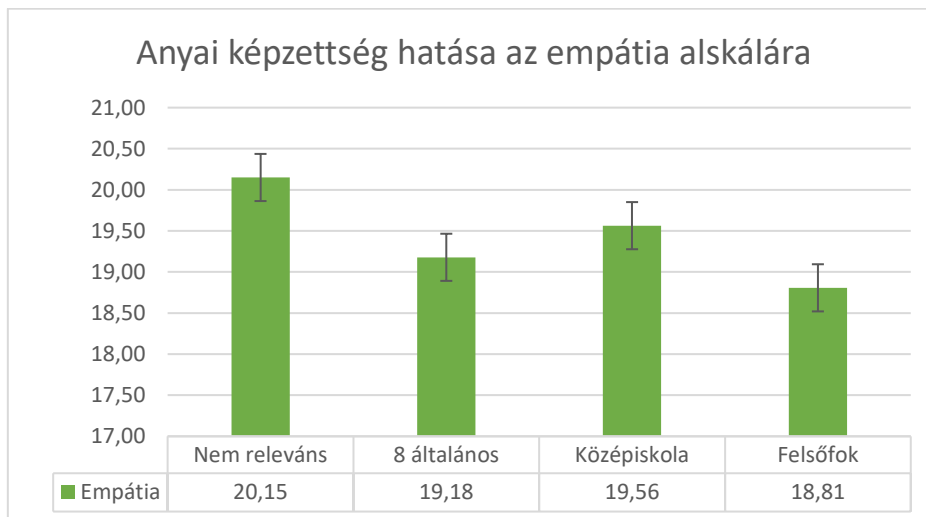


1. ábra: Négy évfolyam EQ-tételeinek összehasonlítása. A stressztűrés és reziliencia kivételével szignifikáns különbség mutatkozik az évfolyamok között.

A hibásáv a szórásokat mutatja.

Forrás: saját szerkesztés

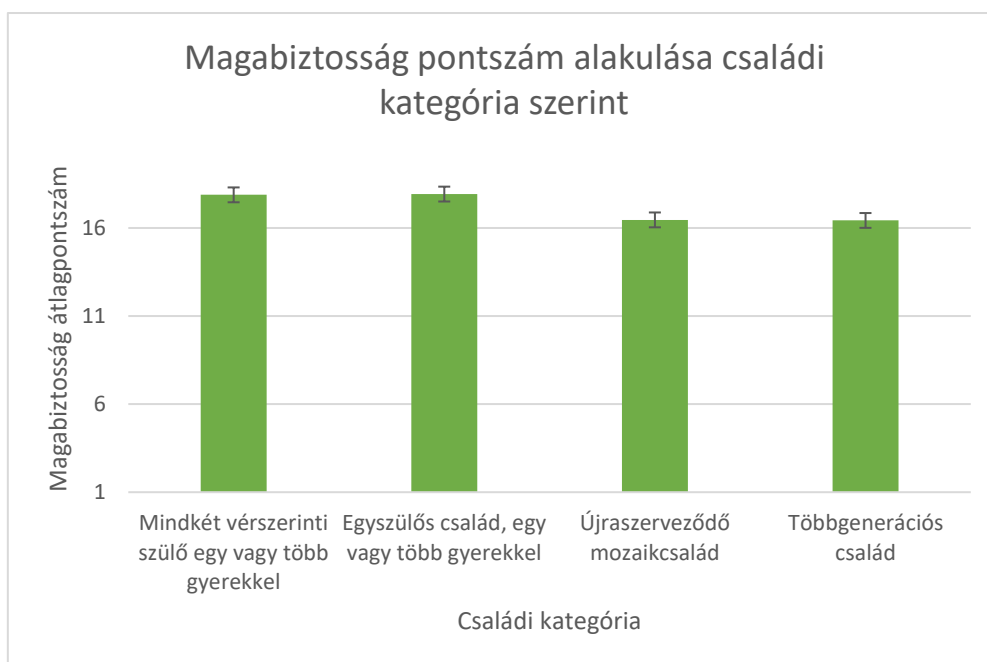
A teljes adathalmazt vizsgálva az anyai képzettség hatással van az empátiára. Az eredményeket a 2. ábra tartalmazza.



2. ábra: Az anyai képzettség hatása az EQ empátia-tételére. A hibásávok az eloszlást mutatják.

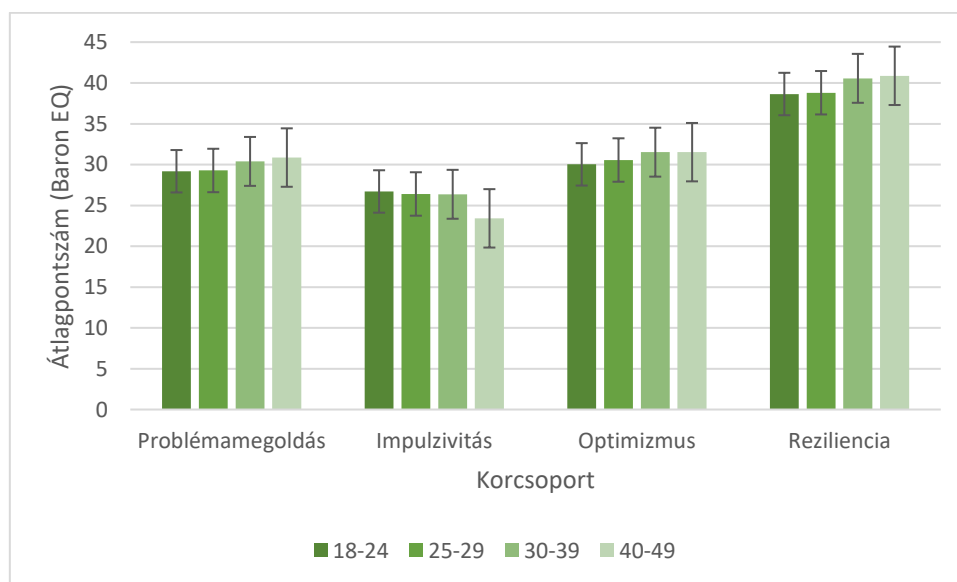
Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgáltuk, mely tételekre hat a családi kategória. A családi kategória a magabiztosság-tételre hat: az újrászerveződő és többgenerációs családokban felnőtt hallgatóknak alacsonyabb a magabiztosság-pontszáma, mint az egy vagy két szülővel felnőtt hallgatók esetében. Az eredményeket a 3. ábra tartalmazza.



3. ábra: A családi struktúra hatása az EQ magabiztosság-tételére. A hibásávok az eloszlást mutatják.
Forrás: saját szerkesztés

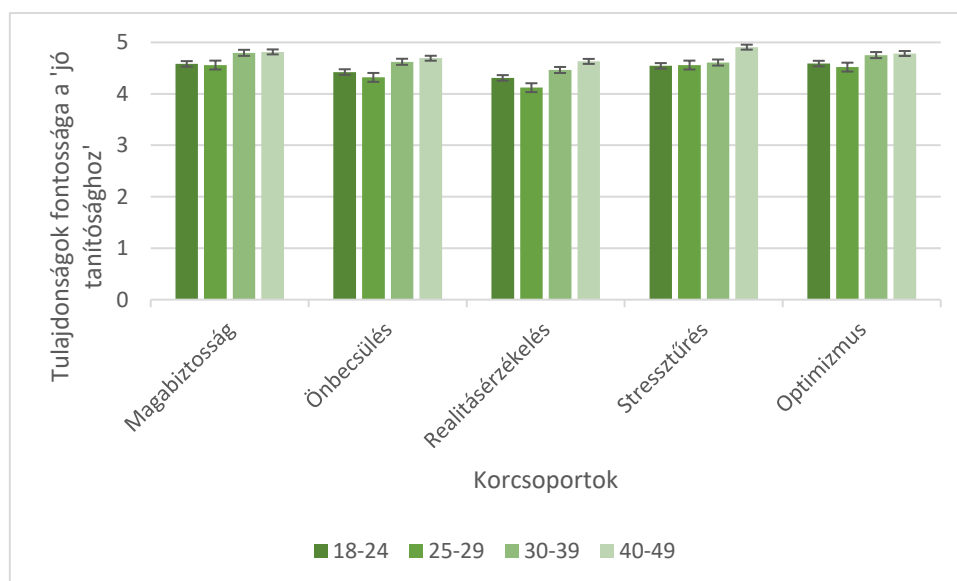
Négy korcsoportra bontottuk az összegyűlt adatokat (nappali és levelező itt egyben): 18-24 év; 25-29 év; 30-39 év; 40-49 év. Az 50-59 év korcsoportból öt hallgató volt, a kis elemszámra való tekintettel őket kivettük az adatelemzésből. Az EQ-alskálák mentén összehasonlítottuk a négy korcsoportot. Mivel a skálák nem normál eloszlásúak, Kruskal-Wallis-próbát végeztünk. Szignifikáns különbség négy alskálában mutatkozott: problémamegoldás; impulzivitás; optimizmus; reziliencia. Az eredményeket a 4. ábra mutatja.



4. ábra: Az EQ egyes tételeinek összehasonlítása korcsoportok mentén.
Forrás: saját szerkesztés

A problémamegoldás-, optimizmus- és rezilienciatételeknél szignifikáns különbség mutatkozik a 18-29 és a 30-49 éves korosztály között, míg az impulzivitás esetében szignifikáns különbség figyelhető meg a 18-39 és a 40-49 éves korosztály között. A hibásávok az eloszlást mutatják. Az 5. ábrából kiderül, hogy a koraival nő a problémamegoldás, az optimizmus és a reziliencia,

míg csökken az impulzivitás. Megkérdeztük azt is, mennyire tartják fontosnak az alskálák tulajdonságait ahhoz, hogy valaki jó tanító legyen. Szignifikáns különbség mutatkozott a válaszokban az alábbi skálák mentén: magabiztosság; önbecsülés; realitás (két lábbal a talajon); stressztűrés; optimizmus.



5. ábra: Korcsoportok szerint az EQ egyes tételeinek fontosságát mértük fel. A korrall nő a tulajdonságok fontossága a „jó tanítósághoz”. A hibasávok a szórást mutatják.
 Forrás: saját szerkesztés

Az eredményből kiderül, hogy minél idősebb valaki, annál inkább tartja fontosnak a 'jó tanítósághoz' a magabiztosságot, az önbecsülést, a stressztűrést és azt, hogy két lábon álljon a realitás talaján.

5. Megvitatás

Jelen tanulmányban pedagógushallgatók érzelmi intelligenciáját és rezilienciaképességét vizsgáltuk. Négy elsőéves évfolyamot hasonlítottunk össze, hogy megnézzük, évről évre hogyan alakul a két képesség, valamint, hogy milyen demográfiai összefüggéseket találunk kifejezetten a pedagógushallgatók körében. Az érzelmi intelligenciát Bar-On-tesztel végeztük, amely 16 altételt tartalmaz: magabiztosság, éntudatosság, önbecsülés, függetlenség, önmegvalósítás, empátia, társas felelősségtudat, interperszonális viszony, valóságérzékelés, rugalmasság, problémamegoldás, stressztűrés, impulzuskontroll, boldogság és reziliencia. A rezilienciát külön, a Reziliencia Kérdőív magyar változatával is mértük.

A négy évfolyamot összehasonlítva összességében azt találtuk, hogy nem annyira az egyetem megkezdésének ideje, hanem a korcsoport van hatással a tulajdonságok változatosságára. Vizsgálataink szerint az életkorral nő a problémamegoldás, optimizmus és reziliencia, ugyanakkor csökken az impulzivitás. Ezek a tulajdonságok elengedhetetlenek a 'jó pedagógus' létehez, valamint hozzájárulnak a kiégés elkerüléséhez. A kérdőívek mellett megkérdeztük a hallgatókat arról is, hogy ők mit tartanak fontosnak ahhoz, hogy valakit 'jó pedagógusnak' hívassunk. A hallgatók minél idősebbek voltak, annál inkább találták fontos tulajdonságnak a magabiztosságot, az önbecsülést, a realitásérzékelést, a stressztűrést és az optimizmust. A valós és az elvárt képességek alakulása így csak részben fedik egymást, ugyanakkor képet kapunk arról, hogy milyen képességek erősítését érdemes beilleszteni a pedagógusképzésbe. A korosztályi különbségek eredhetnek élettapasztalatból, ugyanakkor felhívnánk a különbséget a generációk között megjelenő különbségekre. Az eltérő generációkat különböző politikai, szociális és kulturális hatások érték fiatalokkorukban. Ezek a hatások eltérő

módon formálták a pedagóguspályáról alkotott képet és az általános látásmódot. Nem utolsó sorban pedig feltételezzük, hogy a 30+ éves, elsőéves hallgatók már rendelkeznek némi munkatapasztalattal, amely szintén hozzájárulhat ahhoz, hogy alakuljon a pedagógusokról kialakult kép és az önismeretük.

A demográfiai adatok ismerete lehetővé tette, hogy mélyebben vizsgáljuk az érzelmi intelligencia egyes tételeit. Statisztikai vizsgálatok szerint az anyai végzettség hatással van az empátia-tételre; a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák empátia-pontszáma a legalacsonyabb, míg a nem-releváns anyák (tehát akik nem voltak jelen a gyermek életében) gyermekei esetében az empátia-pontszám jóval magasabb. Az eredmények ugyanakkor félreérthetőek, a háttértényezőket nem vizsgáltuk, így nem ismerjük. Mindenesetre fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek is magas az empátia-pontszáma, csupán az ő pontszámuk lett a szignifikánsan a legalacsonyabb. Lehetséges, hogy a nem stabil családi háttér érzékenyebbé teszi a hallgatókat a környezetük monitorozására, esetleg az alacsonyabb szociális háttér érzékenyítő jelleggel bír a szociális különbségekre.

A család hatását erősíti az a kapott eredmény is, amely szerint a családi szerveződés a magabiztosság-tételre van hatással: az újraszerveződő és a többgenerációs család gyermekei kevésbé magabiztosak, mint a vér szerinti szülőkkel vagy az egyik szülővel nevelkedett gyermekek. Az eredmények alapján tehát azok a hallgatók a legmagabiztosabbak, akik a saját szüleikkel nevelkedtek, nem volt átszerveződés a családban.

Jelen kutatásban megismertük az elsőéves pedagógia szakos hallgatók érzelmi intelligenciáját és rezilienciáját, tehát arról kaptunk képet, hogy aki érdeklődik, elköteleződik a tanítói lét iránt, milyen meglévő tulajdonságokkal bír, és miket tart fontosnak a jövőben, hogy jó szakember váljon belőle. Az egyetemi évek, a gyakorlatokon szerzett tapasztalatok, példamutató oktatók mind hatással vannak az érzelmi intelligencia alakulására. A tanulmányból szerzett ismeretek abban segítenek, hogy az egyetemi képzés tudatosabb hozzáállással tudja kialakítani a tanítóképzés mintatantervét, a generációs különbségeket figyelembe véve, ezzel olyan 'jó pedagógusokat' képezve, akik meg tudnak küzdeni a pálya nyújtotta nehézségekkel, képesek elkerülni a kiégést.

Összegzés: limitációk és jövőbeni tervek

Jelen vizsgálatban csak elsőéves hallgatókkal dolgoztunk, így még nincs képünk arról, hogyan alakulnak a képességek az egyetem elvégzéséig (lásd jövőbeni tervek). Valamint az összehasonlításokban csak tanító szakos hallgatók vettek részt, így az nem képezi részét a tanulmánynak, hogy más szakokhoz képest vagy a társadalmi átlaghoz képest milyen rezilienciával és érzelmi intelligenciával rendelkeznek a hallgatók.

A jövőben a kutatás további kutatási kérdéseivel folytatjuk a vizsgálatokat. Azt vizsgáljuk, milyen irányú és mértékű változás észlelhető az érzelmi intelligencia területén a képzés folyamán, összehasonlítva az első évfolyamos hallgatók körében gyűjtött adatokat a negyedik évfolyam eredményeivel. Mely – az első évfolyamon általunk vizsgált – tényezők hozhatók összefüggésbe későbbiekben a hallgatói kiégés és kapunyitási pánik mértékével? Ezen kívül vizsgálatunk tárgya, milyen mérhető hatása lehet majd az általunk tervezett mintatantervi változtatásoknak a negyedéven végzett felmérésekben a módosítások bevezetése előtt, illetve után belépő évfolyamok összehasonlítása nyomán? A jövőben a kutatás eredményeit szeretnénk felhasználni egy, a pedagógusjelöltek körében a szakmai személyiséget, érzelmi intelligenciát és rezilienciát fejlesztő tananyag kidolgozásához. A kapott adatok hozzájárulhatnak további kutatásokhoz, és felhasználhatók lesznek a fejlesztésnél a programok kialakítása során.

Irodalom

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI).
https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence (letöltve: 2025. 02. 14.)
- Bar-On, R. (2012). The impact of emotional intelligence on health and wellbeing. In: Di Fabio, A. (ed.): *Emotional Intelligence – New Perspectives and Applications*. Rijeka: InTech, 29–50. <https://doi.org/10.5772/32468> (letöltve: 2025. 02. 14.)
- Connor, K. M.–Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety* 18(2): 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113> (letöltve: 2024. 12.13.)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Járai R.–Vajda D.–Hargitai R.–Nagy L.–Csókási K.–Kiss E. Cs. (2015). A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia* 15(1): 129–136.
- Karimi, L.–Leggat, S. G.–Bartram, T.–Afshari, L.–Sarkeshik, S.–Verulava, T. (2021). Emotional intelligence: Predictor of employees’ wellbeing, quality of patient care, and psychological empowerment. *BMC Psychology* 9: 93. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00593-8> (letöltve: 2024. 12. 17.)
- O’Connor, P. J.–Hill, A.–Kaya, M.–Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology* 10: 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116> (letöltve: 2025. 01. 23.)
- Pauwlik Z.–Margitics F. (2008). Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle* 6–7: 37–46.
- Réthy E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jóléte?. *Iskolakultúra* 26(2): 88–99. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21766> (letöltve: 2024. 12. 18.)
- Salovey, P.–Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9(3): 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> (letöltve: 2024. 11. 23.)
- Schutte, N. S.–Malouff, J. M.–Simunek, M.–McKenley, J.–Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion* 16(6): 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482> (letöltve: 2024. 11. 23.)
- Seligman, M. E. P.–Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55(1): 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (letöltve: 2024. 11. 23.)
- Stoewen, D. L. (2024). The vital connection between emotional intelligence and well-being - Part 1: Understanding emotional intelligence and why it matters. *The Canadian Veterinary Journal = La Revue Vétérinaire Canadienne* 65(2): 182–184.
- Szabó R. K.–Máth J.–Sztancsik V. (2019). A reziliencia és a proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata = The relation between resilience and proactive coping. *Alkalmazott Pszichológia* 19(4): 73–99.
- Szokolszky Á.–Palatinus K.–Palatinus Zs. (2015). A reziliencia mint a komplex dinamikus fejlődési rendszerek sajátossága. *Alkalmazott Pszichológia* 15(1): 43–60.
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology* 12: 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559> (letöltve: 2025. 01. 10.)