

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR
PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA
ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA PROGRAM**

BALÁZS LÁSZLÓ

**A SZERVEZETI KULTÚRA ÉS AZ ÉRZELMI
INTELLIGENCIA KÖLCSÖNKAPCSOLATÁNAK
VIZSGÁLATA AZ ISKOLÁBAN**

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS

**TÉMAVEZETŐ:
DR. KOVÁCS ZOLTÁN**

PÉCS, 2013.

TARTALOM

Bevezetés	8
1. Szervezeti kultúra.....	13
1.1. A szervezeti kultúra értelmezése.....	13
1.1.1. A szervezeti kultúra funkcion alapuló értelmezése.....	14
1.1.2. A szervezeti kultúra tartalmi alapú megközelítése	15
1.2. Az iskola szervezeti kultúrája	18
1.3. A szervezeti kultúra vizsgálata az iskolában	21
1.3.1. Hazai vizsgálatok	21
1.3.2. Nemzetközi vizsgálatok.....	24
2. Érzelmi intelligencia.....	30
2.1. Az érzelmi intelligencia meghatározása	32
2.1.1. Mayer–Salovey-modell.....	32
2.1.2. Goleman-modell.....	34
2.1.3. Bar-On-modell	37
2.2. A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolata	38
2.2.1. A szervezeti kultúra érzelmi intelligenciát támogató elemeinek azonosítása.....	38
2.2.2. Az érzelmi intelligencia és a környezet kapcsolatának vizsgálata	41
3. Szervezeti klíma.....	42
3.1. A szervezeti klíma meghatározása.....	42
3.2. Szervezeti klíma az iskolában.....	44
3.2.1. Hazai vizsgálatok	46
3.2.2. Nemzetközi vizsgálatok.....	48
3.3. A szervezeti klíma és az érzelmileg intelligens vezetés kapcsolatának vizsgálata	49
4. Kutatási kérdések.....	53
5. Hipotézisek.....	56
6. A vizsgálat és módszertani háttere	61
6.1. Az alkalmazott kérdőívek bemutatása	61
6.1.1. Quinn szervezeti kultúra kérdőíve.....	61
6.1.2. Robbinsi szervezetikultúra-dimenziók kérdőív	62
6.1.3. Halász szervezeti klíma kérdőíve.....	62
6.1.4. Bar-On érzelmi intelligencia skálája	64
6.1.5. Thomas–Kilmann konfliktuskezelési modelljének kérdőíve.....	66
6.2. A vizsgálati személyek.....	68
6.3. Az adatfeldolgozás menete.....	68

7. A vizsgálat eredményei	69
7.1. A szervezeti kultúra sajátosságainak feltárása.....	70
7.1.1. Szervezetikultúra-típusok azonosítása.....	70
7.1.2. Érzelmiintelligencia-eredmények bemutatása.....	73
7.1.3. Konfliktuskezelési mintázatok vizsgálata	75
7.1.4. A szervezeti klíma-értékek vizsgálata.....	77
7.1.5. A kultúratípusok közötti eltérések összegzése	80
7.2. Együttjárások és kölcsönkapcsolatok vizsgálata	81
7.2.1. A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia közvetlen kapcsolatának vizsgálata.....	81
7.2.2. A kultúratípusok és a konfliktuskezelési módszerek kapcsolatának vizsgálata	87
7.2.3. Az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési módszerek kapcsolatának vizsgálata	95
7.2.4. Az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma közötti kapcsolat azonosítása.....	103
7.2.5. A kultúrába nem illeszkedő csoportok azonosítása	106
8. Eredmények értelmezése	120
Hipotézis₁	120
Hipotézis₂	122
Hipotézis₃	124
Hipotézis₄	127
Hipotézis₅	128
Megvitatás és implikáció.....	130
Az eredmények összegzése.....	130
A kutatás értékelése	132
Elméleti és gyakorlati kitekintés	134
Köszönetnyilvánítás	139
Felhasznált irodalom.....	140
Mellékletek.....	155

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A vizsgált konstruktumok közötti lehetséges összefüggések ábrázolása.....	11
2. ábra: A szervezeti kultúra definiálása	13
3. ábra: Quinn „versengő értékek” modellje.....	17
4. ábra: Konfliktuskezelési módok	67
5. ábra: A szervezeti kultúra közvetlen hatása az érzelmi intelligenciára.....	84
6. ábra: Az érzelmi intelligencia közvetlen hatása a szervezeti kultúrára.....	87
7. ábra: A szervezeti kultúrára hatása az egyén kompromisszumkezelési mintázatára	95
8. ábra: Az érzelmi intelligencia hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára.....	101
9. ábra: Az egyén konfliktuskezelési mintázatának hatása az érzelmi intelligenciára.....	103
10. ábra: Az EQ-főtenyezők hatása a szervezeti klímára.....	106
11. ábra: A szervezeti klíma, az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázatok kölcsönkapcsolata.....	112
12. ábra: A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia főtenyezőinek hatásmechanizmusa.....	122
13. ábra: Az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési minták hatásmechanizmusa	127
14. ábra: Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata 1. modell	130
15. ábra: Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata 2. modell	131
16. ábra: Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata 3. modell	131
17. ábra: A szervezeti kultúra, a szervezeti klíma, az egyén érzelmi intelligenciájának és konfliktuskezelési mintázatainak kapcsolatrendszer.....	132

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Szervezetikultúra-stílusok	26
2. táblázat: Az érzelmi intelligencia négy alappillére	35
3. táblázat: Az érzelmi alkalmasságok szerkezete	36
4. táblázat: Az EQ-összetevők és a kultúra kapcsolata.....	40
5. táblázat: Az értékdimenziók pontozása	62
6. táblázat: A szervezeti kultúra megoszlása a vizsgált mintában	70
7. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések a Robbins-féle kultúradimenziók tükrében	72
8. táblázat: A teljes vizsgálati mintára kiterjedő érzelmiintelligencia-átlagok	73
9. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések az egyének érzelmiintelligencia- eredményeinek tükrében.....	74
10. táblázat: A konfliktuskezelési stílusok megjelenési gyakorisága.....	76
11. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések az egyének konfliktuskezelési módszereinek tükrében	77
12. táblázat: A szervezetiklíma-értékek alakulása az egyes intézményeknél	78
13. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések a szervezetiklíma-eredmények alapján.....	79
14. táblázat: A szervezetikultúra-típusok különbözőségeinek összefoglalása	80
15. táblázat: A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia főtényezőinek korrelációja	82
16. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtényezőinek hatása az egyén-/csoportközpontság kultúradimenzióra	85
17. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtényezőinek hatása az erős/gyenge kontroll kultúradimenzióra	85
18. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtényezőinek hatása a kockázatvállalás/-kerülés kultúradimenzióra	86
19. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtényezőinek hatása a zárt/nyílt rendszer kultúradimenzióra	86
20. táblázat: A szervezetikultúra-típusok és -dimenziók konfliktuskezelési módszerekkel való korrelációi	89
21. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>versengés</i>	92
22. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>problémamegoldás</i>	92
23. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>kompromisszumkeresés</i>	93

24. táblázat:	A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>elkerülés</i>	93
25. táblázat:	A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>alkalmazkodás</i>	94
26. táblázat:	A konfliktuskezelési módszerek gyakorisági eloszlása	96
27. táblázat:	A konfliktuskezelési módszerek és az EQ-tényezők közötti korrelációs vizsgálat eredményei	97
28. táblázat:	A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>versengés</i>	98
29. táblázat:	A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>problémamegoldás</i>	99
30. táblázat:	A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>kompromisszumkeresés</i>	99
31. táblázat:	A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>elkerülés</i>	100
32. táblázat:	A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – <i>alkalmazkodás</i>	100
33. táblázat:	Az érzelmi intelligencia metatényezőinek hatása a konfliktuskezelési módszerekre.	102
34. táblázat:	A szervezeti klíma és az érzelmi intelligencia közötti korrelációs vizsgálat eredményei	105
35. táblázat:	Az innovatív kultúra szervezetiklíma-értékei – csoportosítás az egyének konfliktuskezelési mintázata alapján	107
36. táblázat:	Az innovatív kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – EQ-mintázat, szignifikanciaértékek	108
37. táblázat:	A támogató kultúra szervezetiklíma-értékei – csoportosítás az egyének konfliktuskezelési mintázata alapján	109
38. táblázat:	A támogató kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – EQ-mintázat, szignifikanciaértékek	110
39. táblázat:	A szabályorientált kultúra szervezetiklíma-értékei.....	111
40. táblázat:	A szervezeti klíma és a versengés korrelációs táblázata.....	112
41. táblázat:	Az innovatív kultúra szervezetiklíma-értékei egyben és iskolánként – csoportosítás az egyének negatív klímaértékei alapján	113
42. táblázat:	Az innovatív kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – érzelmiintelligencia-mintázat, szignifikanciaértékek	114
43. táblázat:	A támogató kultúra szervezetiklíma-értékei egyben és iskolánként – csoportosítás az egyének negatív klímaértékei alapján	116

44. táblázat: A támogató kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – érzelmiintelligencia-mintázat, szignifikanciaértékek	116
45. táblázat: A szabályorientált kultúra szervezeti-klíma-értékei egyben és iskolánként	118
46. táblázat: A szabályorientált kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – érzelmiintelligencia-mintázat, szignifikanciaértékek	119

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. Azonban a rendszerváltozással, az iskolák irányításának átstrukturálásával ez a szemléletmód megváltozott. Tovább erősítette ezt a változást a szabad iskolaválasztás által is erősített verseny kialakulása az egyes intézmények között, melyet a diákság létszámának radikális csökkenése is nagymértékben befolyásolt. Felismerték, hogy a gazdasági szférához hasonlóan a közoktatás intézményeinél is fontos a szervezeti sajátosságok vizsgálata, illetve figyelembevétele az egyes döntések meghozatalánál. Az elmúlt időszakban, a 90-es évekhez hasonlóan, újfent nagy átalakítások zajlottak a közoktatásban, melyek összevonások, átszervezések, iskolarészek más intézményhez való átesetelésével jártak. Napjainkra ez a változtatási hullám több-kevesebb sikerrel véget ért, és egy újabb központi változtatási folyamat vette kezdetét. A 2012. év végén elfogadott köznevelési törvény egyik legnagyobb változtatása, hogy 2013 januárjától – az óvodákat kivéve – minden magyar közoktatási intézményt állami fenntartásba helyez át. Az iskolai szervezeteknek ismételten egy újabb kihívással kell megküzdeniük. Az elmúlt időszak és napjaink közoktatás-politikai változásai, az intézmények átszervezésének problematikája, a változást megélt intézmények gördülékeny működtetésének biztosítása egyre jobban erősíti az igényt ezen szervezetek, szervezettípusok szervezetpszichológiai jelenségvilágának feltárására.

Habár az igény már jóval korábban megjelent, és napjainkra csak fokozódott, az ilyen irányú vizsgálatok mégis csekély számban láttak napvilágot. Éppen ezért a nyilvánvaló társadalmi relevancia mellett tudományelméleti relevanciával is bír a terület alaposabb feltárása, vizsgálata. Gondoljunk csak arra a tényre, hogy például az oktatási rendszer legalsó szintjén lévő iskolák minden formalizált meghatározottságuk ellenére jelentősen különböznek egymástól – minden intézménynek megvan a maga arculata, a maga kultúrája. Ezen eltérések feltárását HALÁSZ GÁBOR 1980-ban írt, az iskola szervezeti klímáját elemző munkája kezdte meg. A szervezet környezete, a szervezet légkörének vizsgálata mellett a 90-es években újabb pszichológiai fogalmak megragadására vállalkoztak a kutatók, melyek tovább hangsúlyozták az intézmények egyediségének megragadhatóságát. Az ezredforduló környékén MÉSZÁROS ARANKA (2002) szerkesztésében megjelent egy összegző munka, amely az iskola általános, szociálpszichológiai jelenségvilágába enged betekintést. A kötet jellemzően elméleti,

abduktív alapon közelít az iskola szociálpszichológiai jelenségeihez, hangsúlyt fektetve a szervezetpszichológiai értelmezésekre is (lásd BARLAINÉ 2002, BAGDY 2002, SERFŐZŐ 2002 munkáit). A szervezetpszichológusok körében is megjelent az érdeklődés az iskola belső világának vizsgálata iránt. A HALÁSZ GÁBOR nevével fémjelezhető hazai, iskolai klímakutatások mellett az iskolai szervezetek vizsgálatának egy másik meghatározó dimenziója a szervezeti kultúrakutatás lett. Ennek eredményeként az ezredfordulón több, az iskolai szervezet kultúráját elemző tanulmány született, többségük empirikus megalapozottsággal. (Pl.: SZABOLCSI 1996, KOVÁCS 1996, BARÁTH 1998, KOVÁCS és mts 2005, SERFŐZŐ 2002, 2005.)

A szervezeti kultúra jelenségének vizsgálata a szervezetpszichológia egyik legnépszerűbb jelensége napjainkban. A szervezeti kultúra különböző összefüggéseinek feltárása, alakulásának, esetleges változtatásának vizsgálata és módszertanának leírása lehetőséget teremt a megfelelő munkahelyi eredmények elősegítéséhez, a pozitív munkahelyi légkör kialakításához. Ennek megfelelően a jelenség vizsgálata elsősorban a munkahelyi eredményességgel és hatékonysággal függ össze a szakirodalomban.

Míg a kultúra vizsgálata jellemzően az antropológusok tárgykörébe tartozik, addig a szervezeti kultúra elemzése elsősorban a szervezetpszichológia feladata. A kultúra fogalmának szervezetekre történő alkalmazása több, a nemzeti kultúra kapcsán körvonalazódott vizsgálati szempontot, módszert kínált fel 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 (1986/2009), EKMAN (1989). A vizsgálatokkal párhuzamosan az érzelmek elemzése a társadalom, a kultúra megismerésének, az antropológiának és a pszichológiának egy jellegzetes kutatási területévé vált. Napjainkra a szervezetpszichológiai vizsgálatok kapcsán is egyre több olyan munkát publikálnak, amelyek az érzelmek szerepét vizsgálják a szervezet működésében, a munkahelyen (GIBSON 2005, PAYNE–COOPER 2004, LAZÁNYI 2011). Az érzelmek vizsgálata mellett egyre markánsabban jelentek meg azok a munkák is, amelyek az érzelmek kezelésére, alkalmazására vonatkoztak, az érzelmek információfeldolgozásban játszott szerepére (FORGAS 2001, 2003, 2011, OLÁH 2005). A 20. század végére körvonalazódott egy új kutatási terület, amely az érzelmek érzékelésének, feldolgozásának, kezelésének és alkalmazásának folyamatát jelölte meg vizsgálata tárgyaként: ez az érzelmi intelligencia vizsgálatának területe. A jelenség kutatói törekednek a konstruktum minél precízebb meghatározására, a jelenség kapcsolatrendszerének minél alaposabb körvonalazására. Így a szervezetek vizsgálata kapcsán is teret kapott az érzelmi intelligencia szerepének vizsgálata. Ugyanakkor – a szervezeti kultúrához hasonlóan – itt is elsősorban az eredményességgel és a hatékonysággal való

kapcsolatának meghatározása került a középpontba. Ezt jól szemlélteti az is, hogy az egyetemistáknak szánt tankönyvekben is ilyen irányú megközelítéssel találkozhatunk – vezetői hatékonyság, hatékony csoport. (Vö. KELIN–KLEIN 2006.) A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatára vonatkozó vizsgálatok egyelőre csak kis számban kerültek publikálásra.

Az érzelmi intelligencia iskolai alkalmazásával kapcsolatban a hazai szakirodalomban elsősorban az oktatók vagy a diákok érzelmi intelligenciájának fejlesztési lehetőségére fókuszálnak (vö. SZITÓ 2009). Emellett a pedagógiai szakirodalomban több olyan munka is fellelhető, amely a már meglévő érzelmiintelligencia-elméleteket abduktív módon igyekszik alkalmazni az oktatás-nevelés valamely folyamatában (pl. HEGYINÉ 2001). Ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban az érzelmi intelligencia pedagógiai irányultságú elemzése nagy népszerűségnek örvend, problémacentrikus (ROBERTS–MACCANN–MATTHEWS–ZEIDNER 2010) és összefoglaló jellegű munkákat egyaránt találhatunk (MORTIBOYS 2005, COETZEE–COETZEE–JANSEN 2007). A szervezetpszichológia 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.

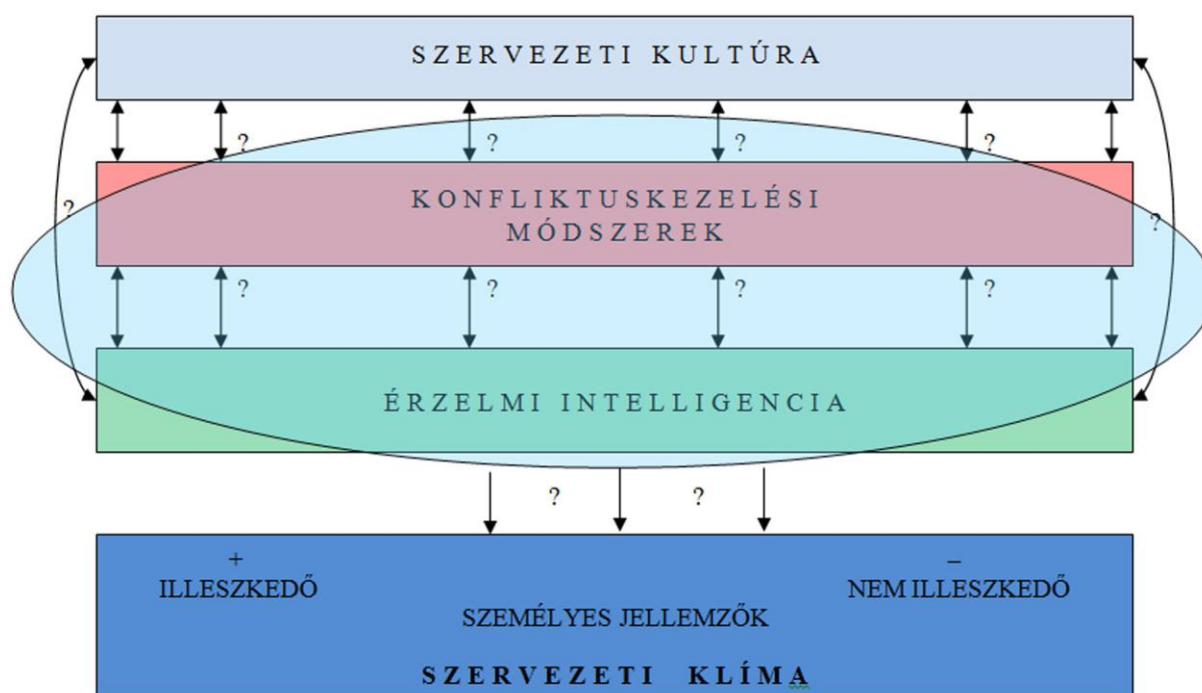
A két konstruktum szakirodalmának tanulmányozása kapcsán vált egyértelművé számomra, hogy a szervezeti kultúra és az egyén érzelmi intelligenciája közötti kapcsolat feltárása elméleti és társadalmi relevanciával egyaránt rendelkezik – felhívva a figyelmet ezek iskolai szervezetekben történő vizsgálatának 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.

Kutatásomban a két konstruktum közötti lehetséges kapcsolat megragadása érdekében, párhuzamosan alkalmaztam két megközelítési módot. Egyfelől kézenfekvőnek tűnik a korábbi kultúrakutatások alapján, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra között közvetlen kapcsolatot lehet kimutatni. Másfelől viszont az is elképzelhető, hogy az összefüggés megragadására valamilyen mediáló közeg vizsgálatával kínálkozik csak lehetőség.

A mediáló közeg meghatározásánál, az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra funkcióit alapul véve, olyan jelenséget kellett találni, mely megjelenése nagy valószínűséggel próbára teszi az érzelmi intelligencia milyenségét az egyénnél, emellett számottevően leírható annak kulturális beágyazódása. A konfliktusra mindkét állítás igaznak bizonyult. Vizsgálata kapcsán az egyén által alkalmazott, a kultúra által támogatott vagy elutasított *konfliktuskezelési módszerekre* koncentráltam.

Az összefüggések vizsgálatát továbbgondolva felmerült az a kérdés is, hogy ha a kapcsolat bizonyítható, milyen hatással van az egyénre, ha nem a kultúrához illeszkedő konfliktuskezelési vagy érzelmiintelligencia-mintázattal rendelkezik. A kérdés megválaszolásához szükségessé vált egy újabb változó bevezetése. A *szervezeti klíma* vizsgálata megmutatja, hogy az adott egyén hogyan érzékeli a körülötte lévő szervezetet. Kézenfekvőnek tűnik, hogy ha az egyén előbb említett mintázatai nincsenek összhangban a kultúra által támogatott értékekkel, akkor az egyén negatívabb klímát fog érzékelni. Ezen összefüggés vizsgálatát elsősorban az érzelmi intelligencia és szervezeti kultúra kapcsolatának elemzésénél tartom fontosnak.

Összegezve: dolgozatomban a szervezeti kultúra és az egyéni érzelmi intelligencia közötti kölcsönös kapcsolatot vizsgálom, oly módon, hogy párhuzamba állítom a szervezeti kultúra sajátosságait az egyén érzelmi intelligenciájával, konfliktuskezelési repertoárjával, valamint a szervezeti klímával. Az említett fogalmak külön-külön a tudományos érdeklődés középpontjában állnak, ugyanakkor az együttes, egymásra gyakorolt hatásuk vizsgálatára csak részben, vagy egyáltalán nem került sor. A gondolatmenet kapcsán felmerült lehetséges kapcsolódási pontokat és kérdéseket szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra: A vizsgált konstruktumok közötti lehetséges összefüggések ábrázolása

Dolgozatom gondolatmenete az alábbiak szerint alakul.

A vizsgált négy jelenség elemzésében a közoktatás intézményeire szorítkozom. A szakirodalom áttekintése kapcsán is – az általános fogalommeghatározásokon túl – az iskolai környezetben végzett vizsgálatokat, valamint az általam is elemzett konstruktumok kapcsolatára vonatkozó vizsgálatokat részesítem előnyben.

Először a vizsgált konstruktumok szakirodalmi áttekintését végzem el. Sorjában haladva, először a szervezeti kultúra meghatározásával, valamint a közoktatásra vonatkozó vizsgálatok áttekintésével foglalkozom, majd az érzelmi intelligencia meghatározását, vizsgálatának eredményeit veszem sorra. Ebben az esetben az ismertetésre kerülő vizsgálatok nem a közoktatási szervezetekre vonatkoznak, ugyanis ezzel kapcsolatban empirikus munkákat nem találtam. Itt elsősorban az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolatának bizonyítására irányuló vizsgálatokat veszem górcső alá. Ezt követi a szervezeti klímára vonatkozó szakirodalom áttekintése, az iskolai vizsgálatok, valamint az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma kapcsolatára vonatkozó eredmények bemutatása. A szakirodalom összegzését a kutatási kérdések, hipotézisek, valamint a kutatás módszertanának, folyamatának és eredményeinek ismertetése követi. Az iskolai közegben alkalmazott konfliktuskezelési módszerekről a hipotézisek megfogalmazásánál elsődlegesen az iskolai vizsgálatok kapcsán szólok.

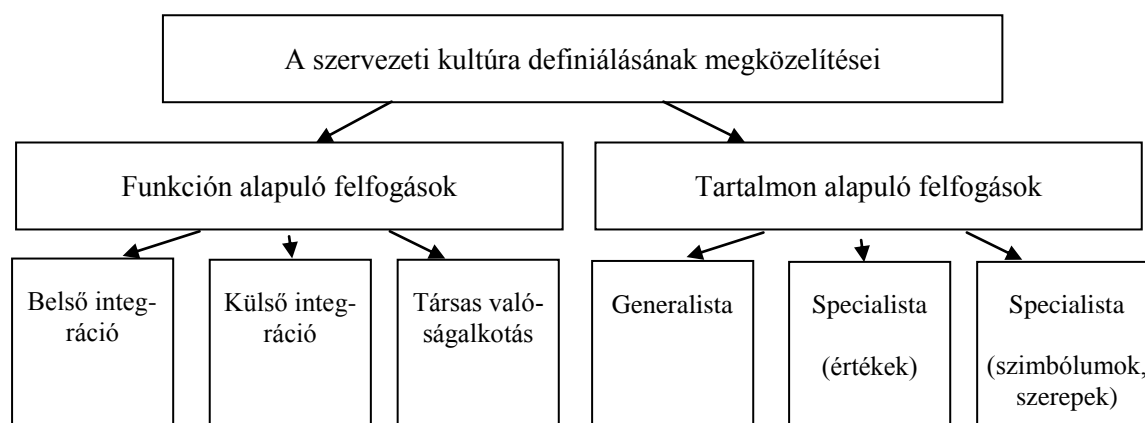
1. SZERVEZETI KULTÚRA

A szervezetek vizsgálatának egyik meghatározó dimenziója a szervezeti kultúra elemzése. A szervezeti kultúra vizsgálata a szervezetpszichológia napjaink egyik legnépszerűbb kutatási területe. Jelen fejezetben előbb általános áttekintést kívánok adni a szervezeti kultúra meghatározásának irányzatairól, ezt követően pedig bemutatom a közintézményekre – különös tekintettel az oktatási intézményekre – vonatkozó szervezetikultúra-vizsgálatokat.

1.1. A szervezeti kultúra értelmezése

A szervezeti kultúra nemzetközi és hazai szakirodalmát vizsgálva több olyan munkát is találhatunk, amelyek a vizsgált területet nagy alaposággal összegzik (ASHKANASY–CLESTE–PETERSON 2000, BOKOR 2000, BÍRÓ–SERFŐZŐ 2003, MULLINS 2005, KARÁCSONYI 2006). Részben ezen munkák gondolatmenetét, részben pedig saját kutatásaimat felhasználva kívánom a témát áttekinteni.

A szervezeti kultúra fogalmának meghatározásakor célszerű BOKOR (2000) gondolatmenetéből kiindulni. A szerző a konstruktum definiálásánál két jellemző megközelítést határol el. Az egyik elsősorban a kultúra célját, funkcióját helyezi a középpontba, a másik azon elemek felsorolását szorgalmazza, amelyek a kultúra fogalmához tartoznak. A kultúra definiálásakor a kutatók jellemzően mind a két módszert alkalmazzák. A 2. ábra a szervezeti kultúra meghatározásának főbb irányait szemlélteti.



2. ábra: A szervezeti kultúra definiálása (BOKOR 2000 nyomán)

1.1.1. A szervezeti kultúra funkción alapuló értelmezése

HOFSTEDE (2008) szerint a kultúra lényegében az ember mentális programozása. Ennek a szoftvernek két funkciója, feladata van (SCHEIN 1985):

- a szervezet belső integritásának elősegítése,
- a szervezet külső alkalmazkodásának támogatása.

Egy harmadik megközelítés a kultúra bizonytalanságcsökkenítő, értelem- és ezáltal való-ságteremtő működését helyezi a középpontba. (BOKOR 2000.)

Belső integráció

A belső integráció egyik legnépszerűbb megközelítése szerint a kultúra funkciója, hogy „ragasztó”-ként szolgáljon a szervezetben, összetartsa azt. Ennek alapján a kultúra lehetővé teszi, hogy a szervezet, kultúra tagjai közösen, koordináltan egy meghatározott cél érdekében tevékenykedjenek. Ide sorolható többek között HOFSTEDE kultúraértelmezése, a GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Project) kutatás, valamint SCHEIN meghatározása. SCHEIN munkája több megközelítésbe is illeszkedik, hiszen a kultúrát előfeltevések, értékek, meggyőződések és hiedelmek rendszereként fogja fel.

A belső integrációt hangsúlyozó kutatók között nincs teljes egyetértés abban, hogy mennyire lehetséges „ragasztani” a szervezeteket, azaz a vezető mennyire aktívan tudja befolyásolni a kultúra alakulását. A szakemberek egyik csoportja szerint a vezető alapvető feladata a kultúra kialakítása és ápolása, az, hogy különböző mechanizmusokon keresztül egy összetartó, egyértelmű kultúrát alakítson ki. Ezt a nézőpontot képviseli SCHEIN (1985), OUCHI (1980, id. BOKOR 2000), de alap gondolatait megtaláljuk a McKinsey-féle 7S modellben is. Mások azon a meggyőződésen vannak, hogy nem lehet a szervezeti kultúrát tudatosan változtatni. Véleményük szerint a vezetés, a vezetői szerep is a kultúra terméke. A másik tábor gondolatmenetével kapcsolatban a vezetői szerep túlbecsülését vetik fel. Ehhez a megközelítéshez tartozik a GLOBE kutatás, mely szerint a vezetői stílus a nemzeti kultúra által determinált.

A GLOBE kutatás Hofstede felfogására épül. Fogalmi meghatározása szerint „a kultúra azon közös motívumok, értékek, hiedelmek, identitások, jelentős események értelmezései vagy jelentései, amelyek a közösség tagjainak közös tapasztalatai során jönnek létre, és amelyek generációkon át öröklődnek.” (HOUSE–JAVIDAN 2004, id. KARÁCSONY 2006, 63.) A GLOBE az értékek és normák szintjén ragadja meg a szervezeti kultúrát.

Erre a fogalmi meghatározásra építve a kutatás célja annak feltárása, hogy az azonosított kulturális mintázatok milyen módon befolyásolják a szervezetek vezetési gyakorlatát. A szer-

vezeti kultúra megismerésén és a vizsgált ország nemzeti kultúrájának feltárásán keresztül egy nemzetközi modell megalkotására törekszik.

Külső adaptáció

A külső alkalmazkodást hangsúlyozó megközelítések a kultúrát mint a bizonytalanság csökkentésére alkalmas eszközt határozzák meg. Ez az által valósul meg, hogy a kultúrában intézményesülnek a korábbi környezeti kihívásokra adott sikeres válaszok (BOKOR 2000).

A társas valóságalkotás eszközeként a kultúra segíti a környezetben való tájékozódást, a bizonytalanság csökkentését – az egyén a kultúra által teremtett értelmezési keret segítségével a létrehozott szimbólumokon és szabályokon keresztül rendet és kiszámíthatóságot teremt a környezetében. (BOKOR 2000, KARÁCSONYI 2006.)

A társas valóságalkotás eszköze és értelmezési kerete

E megközelítésnek a kiindulópontja GEERTZ sűrű leírása, mely szerint az ember a jelentéseket maga alkotja meg, mint egy hálót, melytől függővé válik. Sokat idézett mondata szerint „az ember a jelentések maga szötte hálójában függő állat” (GEERTZ 1994, 172). A kultúra célját, funkcióját mint az értelmezést segítő keretet határozza meg.

BOKOR (2000) – BERGER és LUCKMANN definíciójából kiindulva – a szervezet és az emberek kölcsönhatására hívja fel a figyelmet. Amennyire az emberek alakítják a szervezetet, annyira a szervezetek is formálják az embereket. A szervezetek nem függetlenek a tagjaiktól, hanem egy közösségi valóságalkotási folyamat eredményeként alakulnak újra és újra. A környezetből származó bizonytalansággal való szembesülés hatására az emberek közösen értelmezett szimbólumokon keresztül rendet és kiszámíthatóságot visznek életükbe. Ebben a megközelítésben a szervezeti kultúra valójában a közös értelmezési keret és az értelmezésre vonatkozó szabályrendszer.

1.1.2. A szervezeti kultúra tartalmi alapú megközelítése

Alapkérdése az antropológia örök problémája: Mit tekinthetünk a kultúra lényegének?

A generalista megközelítés a kultúra összetevőit a mögöttes kognitív folyamatok segítségével próbálja meghatározni. Ebbe a kategóriába sorolhatjuk SCHEIN korábban már említett kultúratagolását. Találhatunk példát arra is, hogy a kognitív jelenségek széles körével jellemzik a szervezeti kultúra fogalmát, így például BAKACSI a kultúrát a „közös értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere”-ként értelmezi (1996, 226). Ettől

eltérően vannak, akik egy-egy kognitív folyamat fontosságát hangsúlyozzák. E felfogás követőit a szakirodalom specialistaként tartja számon. Munkásságuk két fő megközelítést körvonalaz: a) a kultúra mint értékek rendszere, b) a kultúra alapja a szerepek és szimbólumok által alkotott értelmezési keret.

A kultúra mint értékrendszer

A specialisták egyik tábora az értékekre helyezi a hangsúlyt, az értékeken keresztül próbálja megragadni a kultúrát. A modell követői szerint az értékek jól megragadhatóak, hierarchiába, érték kategóriába rendezhetők. Kiemelkedő képviselői ennek a megközelítésnek: HOFSTEDE (1980) és QUINN (1988/1991). Az értékeket közbülső szintként fogja fel SCHEIN (1985).

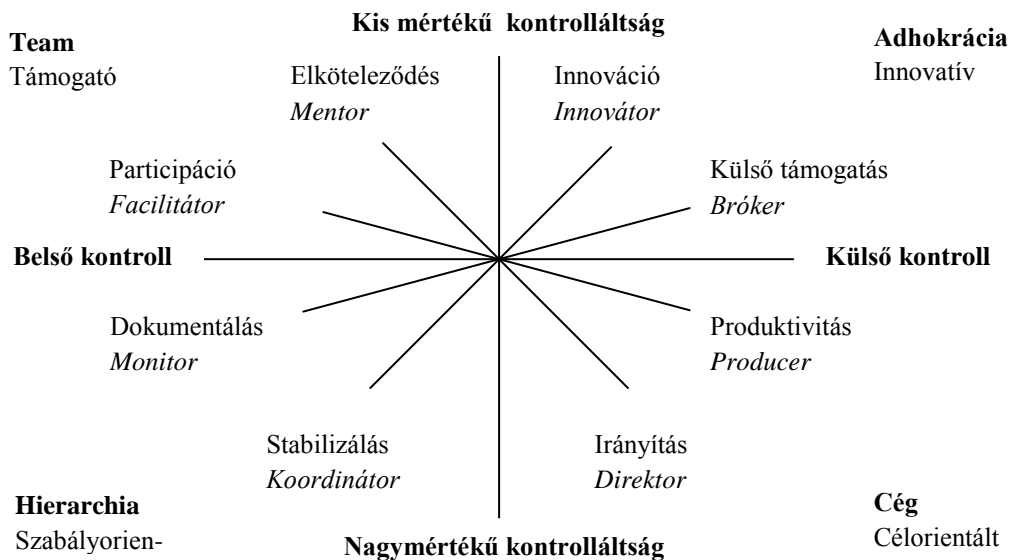
Ennek a kultúrafelfogásnak számos követője akad, ugyanakkor az operacionalizálási és értelmezési problémák miatt nem alakult ki egységes megközelítés és módszertan. A gyakorlati kutatások kapcsán felmerülő alapvető problémája ennek a megközelítésnek, hogy az emberek sokszor eltérő módon gondolkodnak, illetve nyilatkoznak magukról, mint ahogy aztán cselekszenek – vallott és követett értékek problematikája (ARGYRIS–SCHÖN 1978, id. BOKOR 2000). Érdeemes megemlíteni, hogy egyre több kutató hívja fel a figyelmet az érzelmek szerepére is, amelyek az értékek mellett ugyanúgy beépülnek a kultúra működésébe (SCHEIN 1985, BOKOR 2000).

Az alábbiakban részletesen kitérek QUINN modelljére. Ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk, az iskolai szervezetikultúra-vizsgálatok hazánkban jellemzően ezt a modellt alkalmazzák.

A QUINN és ROHRBAUGH „versengő értékek” modellje (1983, id. KOVÁCS–PERJÉS–SASS 2005) általánosságban alkalmazható az egyes szervezetek hatékonyságkritériumainak feltárására. Az elnevezés arra utal, hogy a szervezetek különféle értékekre koncentrálnak törekednek hatékonyságuk, eredményességük növelésére. A modell egy háromdimenziós szervezeti keretet határoz meg a hatékony szervezetekre vonatkozóan:

1. a szervezet fókusza lehet belső, személyorientált, vagy külső, szervezetorientált,
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 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 3. ábrán látható szervezetikultúra-típusokat kapta.



3. ábra: Quinn „versengő értékek” modellje (Bíró–Serfőző 2003 nyomán)

QUINN így kapott alapmodelljei közül a *szabályorientált* kultúratípusban jól definiált szerepek alakulnak ki. A legfőbb elvárás, 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 elsődleges 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. Az információ szabad áramlása, a teammunka és a tagok állandó továbbképzése jellemzi. A tagokat nem ellenőrzik, hanem lelkesítik, ösztönzik. A kifelé irányultság mellett a kontrolláltság kis mértékű. 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, a hatékonyságon van. A feladatok tisztázása, a célok kitűzése a legfontosabb ebben a szervezettípusban. A kontroll, az ellenőrzés magas foka és a kifelé irányultság jellemzi. Meghatározó az eredményességre törekvés és az irányítás-utasítás. A vezető két elsődleges szerepe: a direktor és a producer. Direktorként a vezető 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 hang-

súlyozza, fontos szerepet juttatva 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 azt várják, hogy segítse elő az együttes erő kifejtését, míg a mentortól a tagok képességeinek, készségeinek fejlesztését, tréninglehetőségek biztosítását várják. A mentor segít megtervezni az alkalmazottak egyéni fejlődését. (BÍRÓ–SERFŐZŐ 2003.)

A kultúra mint szerepek és szimbólumok rendszere

A specialisták másik tábora a kultúra különbözőségének lehetőségét hangsúlyozza. Szerintük a közösségi valóságalkotást szimbólumok és szerepek rendszerén keresztül valósítjuk meg. E kultúrafelfogás alapján a szervezeti kultúrát forгатókönyvek, az értelmezés vagy értelemteremtési sémák és az ideológiák segítségével lehet megragadni.

Ez a megközelítés felhívja a figyelmet a szervezeti kultúra megosztottságára, lehetséges többértelműségére. Az egyes emberek ugyanis eltérő módon szocializálódnak, és ennek megfelelően eltérő a cselekvésmintázatuk is a közösségi szimbólum- és szereprendszerben. A szimbólumháló-felfogás megfoghatóvá teszi a kultúra fragmentációját, a résztvevők általi folyamatos újraértelmezését. (BOKOR 2000.)

Ez a megközelítés az antropológia szimbolikus ágával (GEERTZ 1994), valamint a szimbolikus interakcionizmussal MEAD (1973) mutat közelséget. A szervezetikultúra-felfogások közül idesorolhatjuk a kultúrát forгатókönyvként értelmező GIOIA és POOLE (1985) munkáját, valamint az értelmezés vagy értelemteremtési sémák mentén haladó DAFT és WEICK (1984, id. Bokor 2000) kultúraértelmezését.

1.2. Az iskola szervezeti kultúrája

Az iskola kultúrájának vizsgálata több kérdést is felvet. Egyfelől választ kell adni arra, hogy mit tekintünk egy iskola kultúrájának. Másfelől meg kell határozni azt is, hogy kik tartoznak bele ebbe a kultúrába, azaz kik hozzák létre, illetve kik a tagjai. Az első kérdés megválaszolása viszonylag egyszerű lehet az eddig ismertetett megközelítések tükrében. Mégis célszerű néhány olyan empirikus vizsgálatot is alkalmazó megközelítést idézni, melyek közelebb visznek az iskolai kultúra megértéséhez.

Minden iskolának mint szervezetnek megvan a saját norma- és értékrendszere. Ezeket a rendszereket mint az iskola sajátos jellegzetességeit, ragadhatjuk meg a szervezeti kultúra

fogalmán keresztül. Az iskola szervezeti kultúrája a környezet által determinált, valamint az iskola maga is kultúraalkotó erőként értelmezendő. A Schein (1985) definíciójáig visszanyúlva elmondható, hogy minden iskolai szervezet rendelkezik szervezeti kultúrával, amely azon alapvető előfeltevések összessége, melyet az adott csoport a külső adaptáció és belső integráció problémáival való megküzdésének megtanulása során kitalált, bevezetett vagy felfedezett. A szervezeti kultúra célja a belső integritás megteremtése, a külső alkalmazkodás támogatása, valamint a szervezeti tagok bizonytalanságának csökkentése. Az iskolai kultúra fogalmi megragadására több hazai és számos nemzetközi vizsgálat áll a rendelkezésünkre.

SERFŐZŐ (2002, 2005) és BARÁTH (1998) vizsgálatai kapcsán a már korábban ismertetett Quinni kultúra-definíciót alkalmazza. SZABOLCSI (1996) munkájában a Handy-féle kultúratisztopológia alapján vizsgálódik. A Quinni modellhez hasonlóan itt is egy tipologikus megközelítésről beszélhetünk, melyben a típusok a vezető szerepében, a környezethez való viszonyban, az irányítás, a döntéshozatal módjában, a szervezeti teljesítmény legfőbb meghatározójában térnek el. Handy négy típust különít el. A *hatalomkultúra* jellemzője, hogy a hatalom, az erő a középpontban koncentrálódik, a vezető a centrumból tartja kézben a szervezetet. Innen indulnak és ide futnak be a szálak. A kultúra fontos értéke az empátia, a tolerancia, a bizalom. A *szerepkultúra* felépítése görög templomhoz, vezetése Apollónhoz hasonlítható. A tartóoszlopok a jól felkészült kompetens funkcionális egységek, amelyek tevékenységét hatásköri listák, eljárási szabályok, ügyrendek irányítják. A személyeknél fontosabbak a körülhatárolt szerepek. A hatalom a hierarchiában elfoglalt pozícióhoz kötődik. A *feladatcultúra* felépítése háló szerkezetű. A vezetőt Pallas Athénéhez hasonlíthatjuk. A szervezetben nagy hangsúlyt fektetnek a feladathoz szükséges erőforrások megteremtésére, az emberek kiválasztására, akik ezután gyakran csoportokban dolgoznak. Végezetül a *személykultúrát* pontok laza halmazával jellemezhetjük. A fókuszban az egyén áll. A Dionüszosz által képviselt szellemiséget véli Handy felfedezni ebben a szervezettípásban. Akkor alakult ki ilyen kultúra, ha magasan kvalifikált szakemberek kreatív, innovatív feladatok megoldására társulnak, hogy bizonyos erőforrásokat közösen használjanak.

Ezzel szemben Quinn a hatékonyan működő szervezetek jellemzőiből alakította ki modelljét. A Handy-féle modelltől való eltérése a modell elnevezéséből is jól tükröződik: „versengő értékek modellje”. Az elnevezés arra utal, hogy a szervezetek különféle értékekre koncentrálva törekednek hatékonyságuk, eredményességük növelésére.

KOVÁCS és munkatársai (2005) a szervezet tipológiai vizsgálata mellett a kultúra további árnyalására vállalkoztak a Robbins-féle kultúradimenziók felhasználásával, mely lehetővé teszi a kultúra mélységi feltárását. A Robbins-féle kultúramegközelítés a típusok azonosításá-

val szemben a szervezeti kultúra dimenzionális értelmezésére épít, mely szerint a szervezeti kultúra leírható meghatározott számú értékpár, dimenzió mentén. A dimenziók megragadásánál a szervezeti tagoknak a szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki. Ezek részletes ismertetésére az 1.3.1-es fejezetben térek ki.

A hazai iskolai vizsgálatokban meghatározó a quinni modell alkalmazása, mely alkalmazhatóságát BARÁTH (1998) bizonyítja. A nemzetközi szakirodalomban – amellet hogy megtalálható a quinni modell iskolai alkalmazása (MASŁOWSKI 2001) –, más kultúraértelmezésekre is találhatunk példát. ARSHAD munkájában COOK és LAFFERTY (1989, id. ARSHAD 2003) kultúramegközelítéséből indul ki, melyben 12 kultúratípust határoz meg. Ezek a típusok három klasztert alkotnak: konstruktív kultúra, passzív-védekező kultúra és az agresszív-védekező kultúra. (Részletesen lásd: 1.3.2. fejezet.)

Összességében elmondható, hogy az iskolai szervezeti kultúra definiálásának alapvető mozzanata, hogy a kutató milyen elméleti keret mentén igyekszik feltárni azt. Ahogy a vizsgálatok eltérő módszertani megközelítése is igazolja, az általános szervezetikultúramegközelítések iskolai intézmények esetében is jól alkalmazhatók.

Kérdésként merül fel az is, hogy kik tartoznak bele az iskola kultúrájába. Az iskolai kultúra kapcsán kettős szervezetről kell beszélnünk: tanári és tanulói szervezetről. Ez további bonyodalmat okoz az empirikus munkára vállalkozó kutató számára, hiszen a szervezeti kultúra esetében a kettős szervezet összefonódik, egymásra kölcsönösen hat. Az értelmezés kapcsán (is) fontos ennek a kérdésnek a tisztázása.

Vegyük alapul az iskolai szervezet hazai empirikus vizsgálatait. Ezek a munkák az iskolai szervezeten jellemzően a tanári kart értik. Ennek egyik fő oka, hogy az iskolát mint szervezetet értelmezik, így a tanulói gárda mint a szervezet klientúrája jelenik meg, amely folyamatosan, évről évre változik. Emellett ezt a mesterséges szétválasztást indokolja az a tény is, hogy a szervezeti kultúra és a szervezeti folyamatok kapcsolatának elemzésekor az eredmények a szervezeti funkciókat ellátó személyeken keresztül ragadhatók meg. Habár a tanulói gárda is fontos funkciót tölt be a szervezet életében, annak működtetése és alakítása mégis elsősorban a tanári karra hárul. Így az iskolai szervezeti kultúrának a vizsgálata kapcsán indokolt a mesterséges szétválasztás alkalmazása.

Az iskolai kultúra vizsgálatának – ahogy arra korábban már utaltam – igen rövid múltja van a hazai empirikus vizsgálatok körében. Ezért szükséges a nemzetközi iskolakultúravizsgálatok alapos áttanulmányozása, eredményeinek felhasználása. Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a nemzetközi vizsgálatok eredményei legfeljebb irányadóak lehetnek, hiszen más országban eltérő kulturális gyökerekkel rendelkező intézmények vizsgálatának

eredményeit prezentálják. Így ezen kutatások eredményei mint lehetséges kutatási irányok, mint hipotézisek jelenhetnek meg a hazai kutatásokban. A nemzetközi vizsgálatok eredményeinek hazai tesztelése a későbbi vizsgálatok feladata lesz.

1.3. A szervezeti kultúra vizsgálata az iskolában

Ma már az egyes iskolák különbözőségéről, egyediségéről beszélhetünk. Ahogy arra a bevezetőben is utaltam, az iskolák a tanulók megszerzéséért vívott versenyben rákényszerültek az önállósodásra, a tudatosodásra a szervezet belső és külső folyamatainak irányításával összefüggésben egyaránt. Éppen ezt a szervezeti egyediséget hangsúlyozza a szervezeti kultúra fogalma. Emellett a kultúra vizsgálata pedagógiai szempontból is fontos lehet, hiszen a szervezeti értékek erősíthetők vagy gyengíthetők a nevelési-oktatási célok megvalósítását.

A szervezeti kultúra vizsgálatának fontosságát hangsúlyozzák a hazai és nemzetközi vizsgálatok egyaránt. A vizsgálatok – amellett, hogy azonosítottak jellemző iskolai kultúrátípusokat – összefüggést mutattak ki a szervezeti kultúra és a szervezet mérete, eredményessége, a tagok megalégedettsége és elköteleződése között. Az alábbiakban e kutatások eredményeit mutatom be, előbb a hazai vizsgálatokat tekintem át, majd a nemzetközi vizsgálatokra térek ki.

1.3.1. Hazai vizsgálatok

A korábbi gondolatokból is kitűnik, hogy a közoktatás intézményeinek vizsgálata hazánkban fiatal kutatási területnek számít. Az eddigi kutatások a szervezeti kultúra alakításának hatásmechanizmusával, valamint a fogalom árnyalásával foglalkoznak. A kutatások középpontjában az intézmények kultúrájának meghatározása, annak dimenzionális (KOVÁCS és mts 2005), kvalitatív (SERFŐZŐ 2005) és kvantitatív (BARÁTH 1998, KOVÁCS 1996) alapokon történő feltárása áll. A vizsgálatok jellemzően a szervezeti kultúra és az iskola fenntartója, vezetése, mérete közötti kapcsolat feltárására fókuszálnak.

Az iskolai kultúra és a szervezet mérete

SZABOLCSI 1996-os munkájában a Handy-féle kultúramodellt alkalmazva arra a megállapításra jutott, hogy a nagyobb szakképző iskolákat, a tagoltabb gimnáziumokat a *feladatcultúra* jellemzi, míg az alapfokú oktatásban és a kisebb középfokú intézmények esetében a *szerepkultúra* dominál. Tehát kimutatható az intézmény mérete és a szervezeti kultúra közötti kapcsolat: a méret dominánsan hat a szervezeti kultúra milyenségére. KOVÁCS (1996) vizsgálta

latai szerint az iskolai szervezetekre a nagyon erős stabilitás és az egyensúlyra való törekvés a jellemző. Alacsony az innovativitás és a csapatszellem, az emberi kapcsolatokkal és a konfliktusokkal való törődés hiányzik az iskolából. Kutatásaiban a quinni modellt alkalmazta. Hasonló eredményeket kapott SERFŐZŐ (2005) is. A kultúrabeli eltérések egyik okaként – a vezető személyes hatása mellett – az iskola méretét jelölte meg. Az önkormányzati iskolákat elsősorban a szabályorientált kultúra jellemezte, míg az alapítványi iskoláknál az innovativitás jelent meg markánsan. Mindkét iskolatípust jellemezte a célorientáltság hiánya.

A szervezeti tagok kultúraérzékelése

BARÁTH (1998) vizsgálataiban a tanárok jellemzően *célorientáltak* látják saját iskolájukat, míg a *szabályorientált* kultúratípus a háttérbe szorul. A vezetésre vonatkozóan eltérő eredményeket kapott a tanárok és a vezetők részéről. Az eredmények különbözőségét azzal magyarázza, hogy a vezetői szinten komplexebb kép alakul ki az intézményről, míg az oktatók jellemzően statikusabb képpel rendelkeznek. Vizsgálatának egy másik megállapítása az alkalmazott módszertanra vonatkozik. Eredményei igazolják, hogy a Quinn által kidolgozott „versengő értékek modellje” relevánsan alkalmazható iskolák vizsgálata esetében is.

SERFŐZŐ (2005) egy nagyobb – 28 iskolára kiterjedő, 1996–2001 közötti adatgyűjtés –, az iskola szervezeti kultúráját vizsgáló kutatásában az iskola szervezetikultúra-dimenzióinak elemzése során öt dimenziót határoz meg, amellyel az iskolák jellemezhetők: bizalom, teljesítményközpontúság, csapatszellem, újítás és fejlesztés, szabályozottság és szervezettség. Értelmezésében ezek a dimenziók megfeleltethetők a versengő értékek modelljében található típusoknak, ugyanakkor az iskolák kapcsán megjelenik egy új faktor, az iskolavezetés stílusa: a bizalom. Vizsgálatának eredményei szerint az iskolák tradicionálisan tekintélyelvű, formalizált, jól szabályozott intézmények. Nyíltan viszont az együttműködés és a támogatás normáit követik. Így a két jellemző, egymással erősen kölcsönhatásban lévő kultúratípus a *szabályorientált* és a *támogató* kultúra.

Az iskolai szervezeti kultúra dimenzionális feltárása

KOVÁCS és munkatársai (2005) vizsgálatukban a iskolai szervezeti kultúra feltárását és a quinni kultúratipológia további árnyalását végezték el. ROBBINS (1993, id. KOVÁCS–PERJÉSSASS 2005) által kidolgozott kultúradimenziókat vették alapul, amely a tagok szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki.

Az alábbi kulcsdimenziókkal jellemzik a szervezetet:

1. *Munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás*: A dimenzió két végpontján a szervezettel mint egészszel való azonosulás, illetve bizonyos munkacsoportokkal vagy munkakörrel való azonosulás jelenik meg.
2. *Egyén- vagy csoportközpontúság*: Az egyéni vagy a csoportcélok a hangsúlyosabbak. Az egyéni oldalra a szabadság, függetlenség, felelősség támogatása a jellemzőbb, míg a 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; 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. Mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás, mennyire tűrik a bizonytalanságot.
7. *Teljesítményorientáció*: A jutalmazási rendszert jellemzi. A jutalmazási rendszer mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékben vesz figyelembe más tényezőket.
8. *Konfliktustűrés*: 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 célelérés folyamata kap-e 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 jövőtervezésének távlatát jeleníti meg.

Azt találták, hogy az iskolákban jellemzően a szabályorientált kultúra dominál, míg egy-egy intézményben a támogató és a célorientált kultúra értékeit érzékelik a legmarkánsabban. A kultúrátípusokon belül sikerült elkülöníteni azokat a faktorokat, amelyek markánsan meghatározzák az adott intézmény kulturális jellemzőit. Összesen három faktort azonosítottak:

1. tanár-(egyén-)központú versus iskola-(szervezet-)központú működés,
2. innovatív (bizonytalanságtűrő) versus értékcentrikus (biztonságorientált) szervezet,
3. erős versus gyenge kontrollt megvalósító vezetés.

A vizsgálat eredményeként a három dimenzió mentén az egyes kultúrátípusok további árnyalására nyílt lehetőség.

1.3.2. Nemzetközi vizsgálatok

A hazai kutatásoknál láthattuk, hogy az iskolai kultúrán elsősorban az alkalmazotti kollektíva által képviselt kultúrát értik, a vizsgálatok középpontjában az oktatói és vezetői gárda áll, és jellemzően a QUINN által kidolgozott versengő értékek modelljéből indulnak ki az iskolák vizsgálatakor. A nemzetközi szakirodalomban is fellelhető olyan munka, amely ezt a modellt vette alapul (lásd MASLOWSKI 2001), ugyanakkor a vizsgált konstruktumok módszertani megközelítésénél markánsabban jelenik meg a szinergia. Ezek a vizsgálatok dominánsan a szervezeti kultúra és az eredményesség (EDMONDS 1979, SCHEERENES 1992, GAZIEL 1997, ARSHAD 2003), valamint az elkötelezettség (HSI-KONG–FENG-CHAN 2007) kapcsolatát helyezik a középpontba. De találunk példát arra is, hogy a teljes iskolát – tanárokat és diákokat is – bevonják a kutatásba. Így például BEARE–CLADWELL–MILLIKAN (é. n.) munkájukban az iskola szervezeti kultúrájának részletes kontextuális elemzését adják. Áttekintik az iskola szervezeti kultúrájának alkotóelemeit, az azt befolyásoló tényezőket, valamint a kultúrára hatást gyakorló környezeti elemeket. Ez az elméleti áttekintés jó támpontot kínál az iskola szervezeti kultúrájának elemzéséhez. Az említett munka az iskolát önálló kultúraként értelmezi – teljes kollektívát, valamint a diákokat is beleértve –, az adott település kultúrájának meghatározó elemeként és kontextusában.

A nemzetközi kutatások jóval színesebb palettát mutatnak az iskolai kultúra feltárása kapcsán, ugyanakkor ismételten fel kell hívni a figyelmet arra, hogy eltérő kultúrájú országokban kapott eredményekről van szó. Emellett megjegyzendő, hogy ezek a vizsgálatok több szempont alapján elemzik az iskola szervezeti kultúráját. Az alábbiakban bemutatásra kerülő vizsgálatok a fő kérdéscsoport mentén lettek csoportosítva.

A szervezeti kultúra és az eredményesség kapcsolatának vizsgálata

EDMONDS (1979) az eredményességet javító tényezők vizsgálatával foglalkozott. Eredményeit felhasználva SCHEERENES (1992) és CREEMERS (1994) azonosították az iskola kultúráját meghatározó tényezőket. Szerintük az iskola kultúráját legmarkánsabban az eredmény-

orientáció, a közös ideológia vagy jövőkép, küldetés, a tanárok közötti összetartás és együttműködés határozza meg.

LEVINE LEZOTTE (1990) kilenc tényezőjét azonosította a szokatlanul sikeres iskoláknak. Ezek között szerepelt a produktív iskolakultúra és -klíma. Rendezett környezet jellemzi, amely elsősorban a személyközi kapcsolatok rendezettségére utal, nem a szabályokra. Az ilyen kultúrájú iskolákban a fegyelem eredője az odatartozás és a részvétel, nem a szabály és a kontroll. A tanári kar jellemzője a problémamegoldó orientáltság, valamint a kísérletezési hajlandóság.

GAZIEL (1997) azt vizsgálta, hogy az eredményes iskolák kultúrája milyen mértékben térnek el az átlagosokétól. Eredményei szerint a tanulásra fektetett hangsúly, a rendezettségére vonatkozó normák, a folyamatos iskolai fejlesztés, a csapatmunka és az diákok igényeihez való igazodás – két egymást követő évben történt vizsgálat során – összefüggést mutatott a diákok átlagos eredményeivel a matematika, angol, héber tantárgyaknál. Azaz az egyes tantárgyak eredményei alapján összefüggést sikerült kimutatnia az oktatás eredményessége és a szervezeti innováció, kapcsolatorientáltság, tanulásra fektetett hangsúly és a rendezettségére vonatkozó normák között.

ARSHAD (2003) indiai mintából íródott disszertációjának alapvető kérdése, hogy milyen összefüggés mutatható ki a középiskolák szervezeti kultúrája és eredményessége között. Munkájában COOK és LAFFERTY (1989, id. ARSHAD 2003) nyomán 12 kultúratípust különít el. A 12 stílus három nagyobb klasztert alkot: konstruktív kultúra, passzív-védekező kultúra és az agresszív-védekező kultúra.

A *konstruktív kultúrát* a munkatársak döntésekbe való bevonása jellemzi. Egyéni céljaik és a szervezet céljai közötti kapcsolat megtalálására törekszik, építve a munkatársak önmegvalósítási szükségleteire. A konstruktív szervezet támogatja a vélemények őszinte kifejezését, a kísérletezést, a fejlesztéseket. Hangsúlyt helyez a valóban pozitív munkakapcsolatok kialakítására, amelynek keretében a munkatársak egymásnak adnak, és egymástól kapnak is fejlesztő visszajelzéseket, és a munka során szükségszerűen felmerülő konfliktusok is érdemi feloldást nyernek.

A *passzív-védekező kultúrában* nehezen születnek döntések, a kapcsolatorientáció a felelősség rovására érvényesül. A szervezet minden tagja egyfajta hamis biztonságérzetre vágyik, kevés a fejlesztés, az újítás. Erős a bürokratizmus, a szervezet tagjai mindent megtesznek a konfliktushelyzetek elkerülésére, döntéseikért nem hajlandók vállalni a felelősséget, hiszen a hibákat szigorúan büntetik.

Az *agresszív-védekező* kultúra nagy hangsúlyt fektet a személyes hatalom és pozíció megőrzésére. Látszólag aktív cselekvés folyik, és erőteljes a feladatorientáció, az eredményesség azonban itt is elmarad a kívánatostól. Jutalmaznak más ötleteinek lekicsinylését, támogatják a szervezeten belüli versengést. Értéknek számít a hatalommal való (vissza)élés. Gyakran jellemzi ezeket a szervezeteket az öncélú tökéletességre törekvés.

Ezen kultúrák kategorizálását szemlélteti az 1. táblázat.

Adaptív kultúrák	Nem adaptív kultúrák
<i>konstruktív kulturális stílus</i>	<i>passzív-védekező kultúrák</i>
<ul style="list-style-type: none"> – eredményközpontú – önmegvalósító – emberközpontú-ösztönző – affiliatív 	<ul style="list-style-type: none"> – jóváhagyó kultúra – konvencionális kultúra – hierarchikus kultúra – elkerülő kultúra
	<i>agresszív-védekező kultúra</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – szembenálló kultúra – hatalomalapú kultúra – versengő kultúra – tökéletességorientált kultúra

1. táblázat: Szervezetikultúra-stílusok (COOK és LAFFERTY 1989, id. ARSHAD 2003)

ARSHAD (2003) eredményei szerint a vizsgált középiskolák között a leggyakoribb kultúra-típusok az adaptív/konstruktív stílusból kerülnek ki. Összefüggést mutatott ki a tanulói létszám és a szervezeti kultúra között, valamint kimutatta, hogy az igazgató tapasztalatának meghatározó szerepe van a szervezeti kultúra kialakításában. Vizsgálatában a szervezetikultúra-dimenziók és az általa vizsgált eredményességi mutatók szignifikánsan erős kapcsolatot mutattak. Az adaptív kultúrák bizonyultak a legeredményesebb szervezeti kultúráknak. Szignifikánsan erősebb kapcsolatot mutatott ki az adaptív kultúra és az eredményesség között, mint a nem adaptív kultúrák esetében, ugyanakkor a diáklétszám, az iskolaigazgatók életkora, tapasztalata és a személyzeti létszám nem mutatott szignifikáns összefüggést az eredményességgel.

A konstruktív, az agresszív-védekező és a passzív-védekező kultúrájú iskolák szignifikáns különbséget mutatnak az eredményesség átlagában. Emellett a konstruktív kultúrájú iskolák eredményessége jobbnak bizonyult mint a passzív-védekezőké. Az agresszív-védekezőké pedig jobb eredményeket mutatott, mint a konstruktívoké. A 12 kultúrátípus mindegyike eredményességátlatga tekintetében szignifikáns eltéréseket mutat.

Összességében ARSHAD (2003) disszertációja szoros kapcsolatot határoz meg a szervezet kultúratípusa és az eredményesség között. Kutatása összhangban van azokkal az eredményekkel, amelyek az adaptív kultúrát tartják a legeredményesebb kultúratípusnak (DE-ROCHE 1987; LEVINE–LEZOTTE 1990; KOTTER–HESSKET 1992; DENISON 1990, id. ARSHAD 2003).

A szervezeti kultúra narratív vizsgálata

ÇELIK (2010) az iskolai szervezeti kultúra feltárását narratív eszközökkel végezte. Célja a szervezeti kultúra megértése kvantitatív eszközökkel. Török iskolákat vizsgálva, az iskola kultúráját az egyének szervezeti történeteinek keresztül elemezte. Az értelmezési keretet a szociális konstruktivizmus, az értelmező szervezeti szimbolizmus, valamint a kritikaelmélet adta. A vizsgálat alkalmával rögzített történetek témái a szervezeti értékeket hangsúlyozták, bemutatták az emberi kapcsolatokban megjelenő konfliktusokat, amelyek árulkodtak a kommunikáció minőségéről. A történetek legtöbbször negatív iskolai kultúráról árulkodott. Negatív kultúrájának tekintete azokat az intézményeket, ahol kommunikációs problémák vannak, nem valószínűsíti az együttműködés, a különbségek tiszteletben tartása iránt közömbösek. A témák között jellemzően a tanárok és az igazgató viszonya, a tanárok osztálytermi viselkedése, az iskola–szülő kapcsolata, a vezetés, valamint a szervezeti konfliktusok jelentek meg. Minden téma esetében a főtényező az egyének közötti kapcsolat, valamint az iskola leggyakoribb problémái voltak. Vizsgálatai megerősítik azokat az eredményeket, melyek az iskolai kultúra problémaorientáltságát, stabilitásra való törekvését, illetve kapcsolatorientációját bizonyították.

A szervezeti kultúra és a szociálpszichológiai sajátosságok kapcsolatának vizsgálata

DE ROCHE (1987) kutatásai igazolták, hogy az iskolai kultúra támogatja a büszkeségérzetet, a felelősségérzetet és számos olyan tényezőt, amely mindenkit bevon az iskolai élet és a szervezetegészségének minőségi javításába.

NARSAP (2006 id. BALAY–IPEK 2010) kutatásaiban az iskolai kultúra észlelésének sajátosságait vizsgálta. Eredményei szerint a középiskolai igazgatók erősebb és pozitívabb szervezeti kultúrát észleltek, mint a tanári kar tagjai. Ennek egyik oka a vezetőség komplexebb szervezeti értelmezése, látásmódja lehet (vö. BARÁTH 1998). Narsap különbséget tapasztalt a férfi és a női tanárok között is. A férfiak együttműködés-orientáltak voltak, míg a női tanárok jellemzően a hivatalos szabályokat követték inkább, szabályorientáltak voltak.

A szervezeti kultúra és az elkötelezettség kapcsolatának vizsgálata

HSI-KONG és FENG-CHAN HWANG (2007) a középiskolák szervezeti kultúráját, a tanárok elköteleződését, valamint a szervezeti reformokkal kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. Szignifikáns eltérést mutattak ki az iskola típusa, mérete, fenntartási formája (állami és magániskolák) és kultúrája között. Az eredmények az elkötelezettségben nem, az életkor, végzettség, tapasztalat és beosztás mentén viszont szignifikáns eltérést mutattak. Ezenfelül jelentős különbséget találtak a szervezeti reformokkal kapcsolatos attitűdökben is a nem, az életkor, a tapasztalat és a beosztás szerint. Kimutatták, hogy szignifikáns a korreláció a szervezeti kultúra, a szervezeti elköteleződés és a szervezeti reformokkal kapcsolatos attitűdök között. Eredményeik igazolták, hogy a szervezeti elkötelezettség és a szervezeti kultúra szignifikáns hatást gyakorol a szervezeti reformmal kapcsolatos attitűdre.

BALAY és IPEK (2010) a török általános iskolákban vizsgálták a tanárok szervezetikultúra-észlelését, valamint a szervezet iránti elkötelezettségüket. Dolgozatuknak célja, hogy az említett konstruktumok és személyes jellemzők – nem, családi állapot, tapasztalat, oktatás szintje – kapcsolatát feltárja az iskolában. Az eredmények azt mutatták, hogy mind a négy tényező hatással van a szervezeti kultúra észlelésére:

- nők inkább hatalmi és támogató kultúrát érzékeltek,
- legalsó szinten – feltehetően alsó tagozatra gondol – az oktatók jobban érzékelték az eredményközpontú kultúrát,
- a házaspáros tanárok erősebben észlelték az eredményközpontú és a támogató kultúrát,
- a tapasztalt tanárok minden egyes kulturális dimenzióban fokozottabb kulturális orientációt mutattak.

Az elkötelezettséggel kapcsolatban kimutatták, hogy pozitívan korrelál a hatalmi és a szerepkultúrákkal, valamint negatívan az eredményközpontú és a támogató kultúrákkal. Az azonosuló és az internalizáló elkötelezettség pozitív korrelációt mutatott az eredményközpontú és a támogató kultúrákkal.

A szervezeti kultúra dimenzionális és kontextuális elemzése

MASLOWSKI (2001) disszertációjában a holland középiskolák kulturális jellemzőit vizsgálta, azt, hogy milyen kapcsolatban vannak ezek a jellemzők az iskolai környezettel. Elemezte, hogy az iskolai kultúra összefüggésben van-e a holland középiskolák teljesítményével. Dolgozata elméleti és módszertani keretét QUINN (1988/1991) „versengő értékek”-modellje adja. Eredményei több, az iskola szervezeti kultúrájával kapcsolatos összefüggésre rámutatnak.

Kimutatta, hogy az állami iskolák jellemzően az emberi kapcsolatok és a belső folyamatok orientációval kapcsolatos átlagos értékek között mozognak. Az átlag felett teljesítenek a nyitott rendszer orientációt, átlag alatt a racionális célorientációt illetően.

Kapcsolatot mutatott ki az iskola szervezeti kultúrája és a vallási hovatartozás, valamint a kulturális sajátosságok és az iskola mérete között is (vö. ARSHAD 2003). Kimutatta, hogy gyenge kapcsolat van az iskola mérete és a nyílt rendszer orientációja között, továbbá a nagyobb iskolákat jobban jellemzi az innovációs orientáltság.

Az általa összeállított, a quinni modellre épülő kérdőív eredményeit klaszterelemzéssel is megvizsgálta. Az eredményekben öt klaszter körvonalazódott:

1. klaszter: Szervezeti és belső folyamatorientáció jellemzi. Hangsúlyosak az emberi kapcsolatok. Az együttműködést és a kölcsönös támogatást értékelik. Fontos a stabilitás és a folytonosság. Zárt klímával rendelkeznek, kicsi a hangsúly a külső nyitott rendszereken és a racionális célorientáción.
2. klaszter: Erős a cél- és értékorientáció. Az eredményeken van a hangsúly. Az emberi kapcsolatok, az innováció és az adaptáció viszonylag kis figyelmet kap. Itt kicsi a hangsúly a stabilitáson, a szabályokon és a kiszámíthatóságon.
3. klaszter: Az innovációra és az adaptációra helyezik a fő hangsúlyt. Tagjai a változás iránt elkötelezettek. Értékelik a személyzet együttműködését és a kölcsönös támogatást. Az ilyen iskolák orientáltak a reformok elfogadására, és megvannak azok a kulturális feltételek, amelyekben eredményesen lehet a változást végrehajtani. Nem jellemző rájuk a belső folyamatorientáltság.
4. klaszter: Az ellenőrzés és a kontrollorientáltság jellemzi. Viszonylag kis figyelmet fordítanak az emberi kapcsolatokra és a nyílt rendszerekre. Az ilyen intézményben a stabilitás, a kiszámíthatóság és a teljesítmény számít értéknek.
5. klaszter: Az emberi kapcsolatok és a racionális célorientáció jellemzi. Ezek az iskolák magas értéket tulajdonítanak az emberi kapcsolatoknak. Általában a szervezeti értékeket fontosabbnak tekintik, mint más klaszterekben.

Összességében elmondható, hogy MASLOWSKI (2001) eredményei összecsengnek KOVÁCS és mtsi (2005) eredményeivel. Mindkét munka sikeresen alakított ki olyan kulturális profilokat, amelyekben az iskolák szervezeti kultúrája a quinni modell mellett tovább árnyalható. A profilok eltérésének egyik oka a vizsgálat kulturális háttérének különbözőségében, a holland és a magyar minta eltérésében keresendő.

2. 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 többszörös intelligenciaelméletet továbbfejlesztve REUVEN BAR-ON az 1988-as doktori disszertációjában (GOLEMAN 2001b) bevezette az *érzelmi hányados* kifejezést. Azoknak a képességeknek, kompetenciáknak és készségeknek a mérésére szolgál, melyek szerepet játszanak abban, hogy valaki sikeresen meg tudja birkózni a környezetében előforduló nehézségekkel és nyomasztó helyzetekkel. Az érzelmi intelligencia elemei az interperszonális és intraperszonális készségek, stresszkezelés, motiváció, hangulat és alkalmazkodási képesség/adaptáció (BAR-ON 2000).

PETER SALOVEY és JOHN MAYER vezette be az *érzelmi intelligencia* kifejezést 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 köztük, valamint használni tudja ezt az információt arra, hogy irányítsa a gondolkodásmódját és cselekedeteit (SALOVEY–MAYER 1990). A SALOVEY–MAYER-modell leginkább GARDNER elméletéhez kapcsolódott, azáltal, hogy hangsúlyozta az érzelmi intelligencia mentális képességként és nem a szociális vagy viselkedési sajátosságokként való értelmezését. Az érzelmi intelligencia SALOVEY és MAYER általi értelmezése illeszkedik GARDNER (1999) interperszonális és intraperszonális intelligencia értelmezéseihez. Az interperszonális intelligencia az a képesség, mellyel valaki meg tudja érteni más emberek szándékait, motivációit és vágyait, illetve hatékonyan tud velük dolgozni. Az intraperszonális intelligencia pedig képessé tesz valakit arra, hogy megértse önmagát, hogy helytálló képet alakítson ki magáról, és hogy ezt az információt hatékonyan fel tudja használni saját életének a szabályozásában (GARDNER 1999).

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. E 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 kizáró-

lag képességeteszték segítségével mérik, ezeket tekintik mértékadónak. Maga az érzelmi intelligencia is mérhető képességként.

Egy intelligenciaforma megragadásához számos különböző képesség vizsgálatára van szükség, amelyekhez az adott fajta intelligencia hozzájárulhat. Ezért tehát, hogy intelligenciáról beszélhessünk, a hozzá tartozó készségeknek korrelációban kell állniuk. Az adott intelligenciának összefüggésben kell állnia az általános intelligenciával, de egyszersemind különböznie is kell attól, s az életkor mentén fejlődést kell mutatnia. E jellegzetességek felkutatása azt kívánja, hogy együttesen vizsgáljunk számos feladatot, amelyeket különböző életkorú emberek teljesítenek.

MAYER, SALOVEY és CARUSO (1999) az érzelmi intelligencia létezésének bizonyítására úgynevezett Multifaktoriális Érzelmi Intelligencia Skálát (MEIS) dolgoztak ki. A MEIS által kapott eredmények egyértelműen alátámasztják az érzelmi intelligencia létezését. Az eredmények azt jelzik, hogy az érzelmi intelligencia kellőképpen összefügg a már meglévő intelligenciaformákkal ahhoz, hogy az intelligencia egy fajtájának tekinthessük. És kellőképpen önálló is ahhoz, hogy saját jogon érdemes legyen mérni. Az időbeli előrehaladás is tapasztalható. Az érzelmi intelligencia olyan intelligenciaforma, amely a viszonyokról szóló érzelmi jelzéseket dolgozza föl. Az érzelmi intelligencia az érzelmekben való gondolkodás képességét jelenti, különös tekintettel az érzelmek észlelésére, integrációjára, megértésére és az érzelmek kezelésére. (MAYER é. n., MAYER–SALOVEY 1990, 1993, 1997.)

A fogalom első publikálása óta több, sokszor egymástól jelentősen eltérő érzelmi-intelligencia-definíció és -modell született. PÉREZ, PETRIDES és FURNHAM (2005) munkájukban összegzik az addig publikálásra került definíciókat és azok tartalmát, valamint bemutatják 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 (Mayer–Salovey), a szélesebb tartományú modellek (Bar-On, Goleman) különböző érzelmi, személyes és társas kompetenciákat ölelnek fel. A különbség a fogalom operacionalizálásában is megynilvánul. A „tágabb” megközelítés követői önjellemző kérdőíveket, míg a „szűkebb” értelmezés követői objektív tesztekkel alkalmaznak. A hazai kutatók közül OLÁH ATTILA és munkatársai – elköteleződve a fogalom mentális képességként történő megragadása mellett – foglalkoznak behatóbban az érzelmi intelligencia vizsgálatával. (OLÁH–G. TÓTH–NAGY 2009.) Mérésére fél-projektív eljárást dolgoztak ki (SZEMIQ), mely az érzelmi intelligencia képességeinek kimunkáltsági szintjét és deficitjét méri (OLÁH 2005).

NAGY HENRIETT (2010) disszertációjában rámutatott arra, hogy az érzelmi intelligencia objektív mérései alacsony megbízhatósági mutatókkal rendelkeznek, a kérdőíves mérések összefüggést mutatnak némely személyiségvonással (vö. PÉREZ–PETRIDES–FURNHAM 2005, JONKER–VOSLOO 2008), valamint a mérési eljárások nem fedik le az érzelmiintelligencia-konstruktum teljes tartományát. A felvetések rávilágítanak a fogalom mérésével kapcsolatos további erőfeszítések szükségességére.

2.1. Az érzelmi intelligencia meghatározása

Az *Encyclopedia of Applied Psychology* az érzelmi intelligencia három fő modelljét különbözteti meg.

1. A MAYER–SALOVEY-modell meghatározza magát a konstrukciót. Úgy definiálja, mint képesség arra, hogy érzékeljük, megértjük, kezeljük és használjuk az érzelmeket, amelyek megkönnyítik gondolkodást.
2. A GOLEMAN-modell egy sor érzelmi és szociális kompetenciát sorakoztat föl, amelyek hozzájárulnak a vezetési teljesítményhez.
3. A BAR-ON-modell leírja az érzelmi intelligenciát mint az összefüggő szociális és érzelmi kompetenciák keresztmetszetét. Ezek olyan kompetenciák, készségek és moderátorok, amelyek hatással vannak az intelligens viselkedésre. (SPIELBERGER 2004.)

Az alábbiakban ezt a hármasságot alapul véve tekintem át az érzelmi intelligencia különböző meghatározásait, fogalmának fejlődését és az egyes definíciók közötti eltéréseket.

2.1.1. Mayer–Salovey-modell

A fogalom körvonalazása és kutatásának kialakulása kapcsán már röviden bemutattam az érzelmi intelligenciának a szerzőpáros által kidolgozott megközelítését. Kezdeti értelmezésüket MAYER és SALOVEY 1997-ben átdolgozta. Az érzelmiintelligencia-struktúrájukat egy olyan modellel váltották fel, ami négy részre osztható mentális képességen alapszik: az érzelmelek észlelése, integrációja/koordinálása, megértése és kezelése. Az érzelmelek 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 érzelmelek megértése magában foglalja az érzelmelek kognitív feldolgozását. Az érzelemkezelés pedig az önmagunk és mások érzéseivel való bánásmódra vonatkozik (MAYER–SALOVEY–CARUSO 2000).

Az érzelmek észlelése

Az érzelmi információk feldolgozása a pontos észleléssel veszi kezdetét. A felnövekvő emberi lény megtanulja általánosítani az érzelmi megnyilatkozások mintáit, hogy azokat majd általánosíthassa más emberekben, művészi alkotásokban s végül tárgyokban is. Az érzelmi észlelésben mutatkozó különbségek egyetlen faktort alkotnak, ami korrelál az empátiával.

Érzelmi integráció

Az emócióknak a 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 ki nem mondott információkat képvisel a korábbi tapasztalatokról.

Az érzelmek megértése

Ez áll a legközelebb a hagyományos intelligenciafelfogáshoz. Azt feltételezik, hogy létezik egy mentális feldolgozórendszer, ami az érzelmi információk megértésére, elvonatkoztatására és a róluk való gondolkodásra szakosodott. Ez az értelmi folyamat magában foglalja az érzelmek címkézését, az általuk képviselt viszonylatok azonosítását, annak számbavételét, hogy ezek miképp társulhatnak egymással, s 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 vethetünk véget nekik, ha észleljük és meg is értjük őket. (MAYER é. n. 408)

2.1.2. Goleman-modell

A fogalom népszerűsítéséhez DANIEL GOLEMAN 1995-ben megjelent *Érzelmi intelligencia* című könyvével járult hozzá. Bár maga a fogalom nem számított újnak, munkájában mégis egy új megközelítést vázolt. Hangot adott az emocionális és szociális készségek fontosságának, összehasonlítva és együtt véve azokat az intellektuális készségekkel. Habár GOLEMAN (1995) nem alkotott új fogalmat, mégis egy újabb szemléletmódot vezetett be az érzelmi intelligencia tanulmányozásába: a személyes hatékonyságot.

GOLEMAN úgy határozta meg az érzelmi intelligenciát, mint a képességet, amivel valaki fel tudja ismerni a saját és mások érzéseit, motiválni tudja magát, valamint jól tudja kezelni az érzelmeket önmagában és a kapcsolataiban (GOLEMAN 1995). GOLEMAN újítása az érzelmi intelligencia kérdéskörét tekintve az az elmélet volt, melyben összekapcsolta az érzelmi intelligenciát az egyéni hatékonysággal. Később kibővítette az egyéni érzelmi intelligenciáról és teljesítményről szóló elgondolását, belevéve a csoportos és szervezeti teljesítményt is (CHERNISS 2001, CHERNISS–GOLEMAN 2003, GOLEMAN 1998b, 2001a). GOLEMAN érzelmi intelligenciára alkalmazott teljesítménymintája SALOVEY és MAYER érzelmiintelligencia-modelljén alapszik, kiegészülve még egy elemmel, ami a hatékonysággal és jóléttel összefüggő képességekre alkalmazható (BOYATZIS és mts. 2000, GOLEMAN 1995). E szerint az érzelmi intelligencia akkor figyelhető meg, mikor egy személy vagy csoport önismeretet, önszabályozást, motivációt, empátiát és szociális készségeket tanúsít a megfelelő időben, valamint szükséges gyakorisággal alkalmaz megfelelő módszereket egy adott szituációban a hatékonyság elérése érdekében.

GOLEMAN elméletének gyakorlati haszna abban áll, hogy segítségével különbséget lehet tenni a kiemelkedően teljesítő és az átlagos személyek között. Az intellektuális kompetenciák azok az alapvető, minimális készségek, melyek segítségével valaki képes elvégezni a munkát, amit rábíztak, miközben az érzelmi kompetenciák azok a képességek, melyek megkülönböztetik a példásan teljesítő egyéneket azoktól, akik egyszerűen csak elvégzik a feladatukat. (GOLEMAN é. n., 1995, 2000, 2004).

COOPER és SAWAF (1998) az érzelmi intelligenciának egy sokkal szélesebb körű értelmezését adják. Úgy definiálják az érzelmi intelligenciát, mint az arra való képességet, hogy valaki felfogja, megértse és hatékonyan ítélje meg az érzelmeket mint az emberi energia, információ, kapcsolatok és befolyás forrásait (COOPER–SAWAF 1998). A meghatározást az általuk az érzelmi intelligencia négy alappilléreinek tartott tényező felhasználásával alakították ki, me-

lyek az érzelmi alkímia (emotional alchemy), érzelmi műveltség (emotional literacy), érzelmi mélység (emotional depth) és érzelmi edzettség (emotional fitness).

1. alappillér <i>Érzelmi műveltség</i>	2. alappillér <i>Érzelmi edzettség</i>	3. alappillér <i>Érzelmi mélység</i>	4. alappillér <i>Érzelmi alkímia</i>
Érzelmi őszinteség	Hiteles személyiség	Egyedülálló lehetőségek és elhatározás	Intuitív gondolkodás
Érzelmi határozottság	Megbízhatóság	Elkötelezettség, felelősség és lelkiismeret	Megfontolt időbeosztás
Érzelmi visszacsatolás	Építő kritika	Tisztesség	Kedvező lehetőségek észrevétele
Hasznos/gyakorlati megérzések	Rugalmasság és megújulás	Hatalom nélküli tekintély	A jövő megteremtése

2. táblázat: Az érzelmi intelligencia négy alappillére (COOPER–SAWAF 1998)

A korábbi modellekben leírt kompetenciák között sok olyan van, melyek a négy alappilléren belül is megtalálhatók, de ez a modell túlmutat a készségeken és képességeken azáltal, hogy belevesz olyan tulajdonságokat, amelyek „már a közvetlen tudás valóságába tartoznak” (COOPER–SAWAF 1998). A modell egyes elemei az emberi személyiség, kapcsolat és tudatos-ság nézőpontjából közelíthetők meg. (MAYER–SALOVEY–CARUSO 2000.)

GOLEMAN frissítette az érzelmi intelligencia elméletét azáltal, hogy csökkentette az öt dimenziót a korábbi modelljében négy érzelmiintelligencia-tartományba: éntudatosság, önszabályozás, társas készség és kapcsolatirányító képesség (GOLEMAN 1998a, 2000, GOLEMAN–BOYATZIS–MCKEE 2002, 2003). Mindegyik tartományban leírják, hogy mely kompetenciákat kell elsajátítani az egyes dimenziókban való jártassághoz, miközben a hatékonyság és a sikeresség áll az értelmezés fókuszában. GOLEMAN (1998a, 1998b) meghatározásában az érzelmi hozzáértés tanult képességként van jelen, ami az érzelmi intelligencián alapul, és hozzájárul a kiemelkedő munkahelyi teljesítményhez. Az érzelmiintelligencia-tartományokat alapvető képességekként határozza meg:

- *Éntudatosság*: tudni azt, hogy mit érzünk.
- *Önszabályozás*: az a képesség, mellyel érzelmeinket szabályozzuk.
- *Társas készség*: képesség arra, hogy azonosítsuk és értelmezzük mások érzéseit.
- *Kapcsolatirányító képesség*: képesség, hogy befolyásoljuk mások érzéseit.

A kutatások olyan, csoportokba rendezhető, tizenkilenc érzelmi kompetenciát azonosítottak, melyek köthetők mind a négy fő terület hatékonyságához, illetve jellemzik azokat (BOYATZIS és mts. 2000; GOLEMAN–BOYATZIS–MCKEE 2002, 2003).

	Egyéni	Szociális
	kompetencia	
Felismerés	Éntudatosság	Társas készség
	<ul style="list-style-type: none"> – érzelmi tudatosság – pontos önértékelés – önbizalom 	<ul style="list-style-type: none"> – empátia – politikai tudatosság – kliensközpontúság
Szabályozás	Önszabályozás	Kapcsolatirányító képesség
	<ul style="list-style-type: none"> – érzelmi önkontroll – kongruencia – rugalmasság – sikervágy – kezdeményezőkézség – optimizmus 	<ul style="list-style-type: none"> – ösztönzőerő – meggyőzőerő – mások fejlődését segítő képesség – katalizálóképesség – konfliktuskezelő képesség – kapcsolatépítés – csapatmunkára és együttműködésre való képesség

3. táblázat: Az érzelmi alkalmasságok szerkezete (GOLEMAN–BOYATZIS–MCKEE 2002, 2003)

A munkahelyen az egyes személyeknél általában olyan különféle kompetenciák figyelhetők meg, melyek más-más csoportba tartoznak, de egymást erősítik a helyzettől és attól függően, hogy az egyének milyen mértékben sajátították el az adott készségeket. Például egy hatékony projektvezető esetében fellelhető a csapatmunka, az együttműködés és a kommunikációs készség, melyek a kapcsolatkezelési csoportba tartoznak, a teljesítménnyel és a kezdeményezőkézséggel együtt, melyek pedig az önszabályozás csoportjában találhatóak. Azok a személyek teljesítettek legjobban egy bizonyos munkakörben, akiknél magasabb szinten volt megfigyelhető hat vagy több kompetencia, illetve azok akiknél megtalálható volt minden egyes csoportból legalább egy (BOYATZIS és mts. 2000, GOLEMAN 2001a).

GOLEMAN érzelmikompetencia-csoportosítása kritikus fogadtatásra talált, mert „jóformán mindent” magában foglalt, kivéve az IQ-t (HEDLUND–STERNBERG 2000, 146). A kritika azokra az érzelmiintelligencia-fogalmakra vonatkozott, amelyek felöleltek személyiség- és viselkedésszerű sajátosságokat, ezek pedig részét képezték GOLEMAN, BAR-ON és COOPER elméleteinek (HEDLUND–STERNBERG 2000; MAYER–SALOVEY–CARUSO 2000). A kritikusok állítják, hogy az olyan, az érzelmi intelligencia jellemzésére szolgáló sajátosságok, mint motiváció, alkalmazkodási képesség, feladatorientáltság (service orientation), stresszkezelés, megfontoltság (impulse control) és hangulat, túlmutatnak az érzelmeken vagy az intelligencián (MAYER–SALOVEY–CARUSO 2000).

2.1.3. Bar-On-modell

BAR-ON finomított az érzelmi intelligencia elméletén, miközben továbbra is a jólétre és a viselkedésre helyezte a hangsúlyt. Úgy határozta meg az érzelmi intelligenciát, mint az olyan tudás és képességek sorozatát, amelyek hatással vannak arra, hogy valaki meg tudjon birkózni a környezeti hatásokkal. Ezeket öt területre osztotta fel: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia (BAR-ON 2006, GOLEMAN 2001b).

Az 5 főtenyező számos, szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaz. (Lásd alább, részletes bemutatásukra „A vizsgálat és módszertani háttere” című fejezetben térek ki.)

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 az 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/Impulse Control (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)

2.2. 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 megcélzó vizsgálatokra ritkán kerül sor. Emellett az oktatási intézmények vizsgálatával kapcsolatban is elmondható, hogy az érzelmi intelligencia fókusza elsősorban oktatási, módszertani folyamatok kapcsán merül fel a szakirodalomban. Az alábbiakban olyan vizsgálatokat mutatok be, melyek az általános kérdéssel párhuzamba állíthatók. Igaz, mellőzik a közoktatás intézményeinek vizsgálatát – erre a kontextusra vonatkozó elemzéssel nem találkoztam.

A következő részben ismertetett két vizsgálat az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra, valamint a környezet kapcsolatának feltárására tesz kísérletet.

2.2.1. A szervezeti kultúra érzelmi intelligenciát támogató elemeinek azonosítása

HIGGS–DULEWICZ (1999) vizsgálataiban egy korábban meghatározott szervezetikultúra-elméletre alapoznak. A GOFFEE–JONES-féle modell (1998) a szervezetek társadalmi struktúráját vizsgálja, két, koncepcionálisan elkülönülő típusú társadalmi viszonyt, a szociabilitást és a szolidaritást illetően. A szociabilitás például olyan hálózatokra vonatkozik, amelyeket saját döntésünk alapján alakítunk, vagy amelyeket készen kapunk, mint például a családot. Ezek természetes hálózatok, ahol közösek az értékek, hátterek, érdeklődések, családi kötődések. A szolidaritás a nyilvános szférában meglévő kapcsolatokat írja le. Ezek alapjai közös feladatok, egyértelmű célok és megosztott funkciók. Nem feltétlenül fontos, hogy az emberek szeressék egymást, mindaddig, amíg eredményesen tudnak a kiválasztott cél megvalósításán dolgozni. Mindkét dimenzió lehet pozitív vagy negatív. A két dimenzió kiegészítve a pozitív és negatív értelmezéssel négy kultúrát körvonalaz (GOFFEE–JONES 1998).

- *Hálózati szervezeti kultúra.* Az ilyen szervezetek jellemzően barátságosnak tűnnek. A hangsúly azon van, hogy az egyének jól kijöjjenek egymással. Az eredmények elérése fontos, de ugyanennyire fontos az is, hogy ez hogyan történik, és hogy közben hogyan kezelik az embereket.
- *„Zsoldos” szervezeti kultúra.* A hálózati kultúra ellentéte, ilyen szervezetben a viszony funkciója és célja számít, nem az interakciók szociális jellemzői.
- *Fragmentált szervezeti kultúra.* Ilyen szervezetekben az egyéni szabadság fontos. Elterjedt az otthoni munka vagy a kiszervezés.
- *Közösségi szervezeti kultúra.* Magas szintű a szociábilítás és a szolidaritás, az ilyen szervezetben fontosak a kapcsolatok és elterjedt a csapatmunka.

GOFFEE ÉS JONES (1998) nem egy teljesen helyes vagy eszményi kultúramodellt szándékoztak megalkotni, hanem egy olyat, amely megfelel az üzleti életnek/elvárásoknak. „... not a single one of the four cultures... is good or bad by definition. The cultures are only good or bad inasmuch as they fit with the competitive environment” (Goffee–Jones 1998: 37).

HIGGS és DULEWICZ (1999) kidolgozott egy elméleti keretet, amelyben azt vizsgálja, hogy a szervezeti kultúra miként viszonyul az érzelmi intelligencia egyes összetevőihöz – támogat, elutasít, semleges. Ezt az elemzést különösen azokkal a kapcsolatokkal vizsgálták meg, melyet GOFFEE és JONES (1999) kultúrákeretében határoztak meg. A 4. táblázat ezt szemlélteti.

Az érzelmi intelligenciával és a szervezeti kultúrával foglalkozó szakirodalomból nyilvánvalóvá vált, hogy a két konstrukció között feltételezhető kapcsolat. Mindazonáltal az erre fókuszáló kutatások eredményei nem egyértelműek. Habár több szerző javaslatot tesz az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra összekapcsolására, a lehetséges összefüggéseket még empirikusan nem tesztelték. Ennek megfelelően a korábban ismertetett elméleti keretre épülő kérdés ezt igyekszik megragadni: A szervezeti kultúra azon elemei, amelyek támogatják az érzelmi intelligenciát, kapcsolatban vannak-e az egyéni érzelmi intelligencia magasabb szintjeivel? (HIGGS–MCGUIRE 2001.)

Kultúra	EQ-összetevők		
	Támogató	Elutasító	Semleges
Hálózati	<ul style="list-style-type: none"> – Interperszonális érzékenység – Lelkiismeretesség és integritás – Befolyásolás – Öntudatosság 	<ul style="list-style-type: none"> – Motiváció 	<ul style="list-style-type: none"> – Határozottság – Indulatok – Rugalmasság
Közösségi	<ul style="list-style-type: none"> – Öntudatosság – Lelkiismeretesség és integritás – Interperszonális érzékenység – Határozottság – Befolyásolás 		<ul style="list-style-type: none"> – Motiváció – Indulatok – Rugalmasság
Zsoldos	<ul style="list-style-type: none"> – Motiváció – Indulatok – Rugalmasság – Határozottság – Befolyásolás 	<ul style="list-style-type: none"> – Interperszonális érzékenység – Lelkiismeretesség és integritás – Öntudatosság 	
Töredezett	<ul style="list-style-type: none"> – Határozottság – Motiváció 	<ul style="list-style-type: none"> – Interperszonális érzékenység – Lelkiismeretesség és integritás – Öntudatosság 	<ul style="list-style-type: none"> – Indulatok – Rugalmasság – Befolyásolás

4. táblázat: Az EQ-összetevők és a kultúra kapcsolata (HIGGS–DULEWICZ 1999 nyomán)

A felvetett kérdés vizsgálatára két kérdőívet alkalmaztak.

1. *Érzelmi intelligencia: Vezetői kérdőív (EIQ:M)*

Egy énértékelő eszköz, amely 69 itemből áll. Megbízhatóságát több vizsgálattal alátámasztották (HIGGS–DULEWICZ 2000). A 69 kérdés (Likert-skála) 7 elemet azonosít: önismeret/tudatosság, érzelmi rugalmasság, motiváció, interperszonális érzékenység, befolyásolás, intuitivitás, lelkiismeretesség.

2. *Érzelmi intelligencia: Cultural Audit (EI:CA) Test*

HIGGS és DULEWICZ (2000) fejlesztette ki. 113 itemet tartalmaz, amelyek az EIQ:M eszközhöz hasonlóan osztályoznak Likert-skála segítségével. Az itemek a viselkedésekre és eljárásokra vonatkoznak, amelyek észlelhetőek a szervezeten belül, és megje-

lenítik egy szervezet kultúrájának a megnyilatkozásait. A kérdőív hét kulturális tényezőt határoz meg. Célja, hogy jelezze, milyen mértékben támogatják az egyes kulturális megnyilvánulások az érzelmi intelligencia egyes elemeit. A kérdőív a kutatáskor kísérleti stádiumban volt. Az EI:Q:M-el összhangban a következő hét érzelmi intelligenciát támogató kultúraelemet vizsgálja: önismeret/tudatosság, érzelmi rugalmasság, motiváció, interperszonális érzékenység, befolyásolás, intuitivitás, lelkiismeretesség.

A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy kapcsolat van a szervezeti kultúra (a gyakorlatban az EI:CA) és az egyéni érzelmi intelligencia között. Azonban az előzetes eredmények kiterjesztéséhez és alátámasztásához további, nagyobb mintán végzett kutatásokra van szükség. (HIGGS–MCGUIRE 2001.)

2.2.2. Az érzelmi intelligencia és a környezet kapcsolatának vizsgálata

HERRIFORD (2002) dolgozatának egyik alapkérdése a környezet és az egyéni érzelmi intelligencia kapcsolatára vonatkozik: Hogyan befolyásolják a környezeti sajátosságok az egyén érzelmi intelligenciájának kialakulását/fejlődését és alkalmazását? Disszertációjában annak feltárására törekszik, hogy miért jellemzik a csúcstechnológiájú (high-tech) szférában dolgozókat általában magas értelmi és alacsony érzelmi intelligenciával.

Vizsgálatában a megkérdezett vezetőknek arról kellett beszámolniuk, hogy a területen dolgozók közössége hogyan működik, illetve hogy ez a közösségi kultúra hogyan befolyásolja az egyén érzelmi intelligenciáját. A kultúra, melyet jellemeztek, olyan szempontokat helyezett előtérbe – mint például az egyéni teljesítmény, előmenetel –, amelyek vonzóvá teszik az adott kultúrát, ugyanakkor nagyban megnehezítik a kötelezettségvállalást.

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

3. SZERVEZETI KLÍMA

A *klíma* fogalma a hatvanas évek végén jelent meg a szervezeti szakirodalomban. Az elmúlt bő negyven év alatt bőségesen születtek a témában publikációk és kutatási eredmények. A fogalom meghatározása céljából is számos munka látott napvilágot. A szervezeti légkör egy olyan általános koncepció, melynek a pontos meghatározását nehéz megragadni – ezt bizonyítja a rendelkezésünkre álló számos megközelítés és modell is. (Lásd SCHNEIDER–EHRHART– MACEY 2011.) Jelen fejezetben a) áttekintést kívánok adni a szervezeti klíma meghatározásáról, b) összegzem a szervezeti klíma iskolai környezetre történő adaptációjának szakirodalmát és annak vizsgálatait, c) bemutatok két a szervezeti klíma és az érzelmi intelligencia kapcsolatának bizonyítására vállalkozó vizsgálatot.

3.1. A szervezeti klíma meghatározása

Szervezetek esetében a *légkör* a szervezet körüli domináns atmoszférát jelenti, az erkölcsiség szintjét, illetve az érzések, a kötődés, a gondoskodás és a jóakarát erősségét a szervezeti tagok között. A légkör befolyásolja azokat az attitűdöket, amelyek meghatározzák a szervezet tagjainak munkahelyi teljesítményét és személyes kapcsolatait. Az, hogy a munkavállalók mennyire fogadják el a szervezeti kultúrát, jelentős hatást gyakorol a légkörre. (MULLINS 2005) A szervezeti légkörrel kapcsolatos megközelítések részletes tanulmányozása alapján MORAN és VOLKWEIN (1992: 43) a következő megállapításokra jut:

„... mivel a légkör a kultúránál hozzáférhetőbb szinten működik, annál képlékenyebb, és így ezen a szinten jobban elvégezhető a szervezetenél pozitív változást célzó, rövid távú beavatkozások ... [azonban] a légkör megváltoztatására irányuló beavatkozás során figyelembe kell venni a szervezet légkörébe beágyazott mélyebb mintákat.”

Míg a szervezeti kultúra a szervezet lényegét írja le, addig a szervezeti légkör a munkavállalók érzéseinek és hiedelmeinek az indikátora a szervezet mibenlétét illetően. A légkör alapjául a tagok szervezettel kapcsolatos hiedelmei szolgálnak. A szervezeti légkör viszonylag tartós jellemzője egy szervezet belső környezetének, amelyet tagjai megtapasztalnak, amely befolyásolja viselkedésüket, és amely a szervezet jellemzői adott halmazának értékeivel írható le. (TAGIURI–LITWIN 1968, id. HALÁSZ 1980, MULLINS 2005.)

A légkör egy szervezet társadalmi rendszerként való észlelését is jelenti, és annak mértékét, amennyire az odatartozást pszichológiai szempontból megtérülő tapasztalatnak lehet felfogni. A szervezeti tagok közötti kölcsönös bizalom és megértés állapotaként fogható fel.

RENTSCH (1990) szerint – a légkörelmélet egyik feltevését alapul véve – a szervezeti tagok pszichológiailag értelmezhető fogalmakban észlelik és értelmezik a szervezeti politikákat, gyakorlatokat és eljárásokat.

SCHEIN (1985) a szervezeti klímát a szervezeti kultúra megnyilvánulásaként tekinti. A szervezeti kultúra modelljében a kultúra három szintjét különbözteti meg:

- *Artefaktumok és teremtmények.* Artefaktumoknak tekinti mindazokat az anyagi és nem anyagi jellegű tárgyakat és mintázatokat, amelyek szándékosan vagy szándéktalanul információt közvetítenek a szervezet technikájáról, hiedelmeiről, értékeiről.
- A második szinten az *értékek* találhatók. Olyan vágyakként és kívánságokként értelmezi az értékeket, amelyek tudatosak és érzelmileg telítettek.
- A harmadik és egyben legmélyebb szinten az *alapvető előfeltevések* találhatók. Az alapvető előfeltevések azok, amelyek ténylegesen meghatározzák, hogy a csoporttagok miként észlelnek, gondolkoznak és éreznek.

EKVALL (1996) a klímát a scheini modell legfelső szintjével azonosítja. SCHEIN (2000) az antropológia, a szervezetszociológia oldaláról közelítve a szervezeti kultúra és klíma vizsgálatának lehetséges módszereihez, megerősíti korábbi állásfoglalását, miszerint a klíma és a kultúra külön vizsgálható jelenségek, ugyanakkor egymástól kölcsönösen függenek. Egy versengő kultúra nem képes az együttműködő klíma megeremtésére.

A klímavizsgálatok gyakran támaszkodnak MURRAY (1938, id. TÍMÁR 2006) koncepciójára, mely szerint egy szociális rendszer klímáját az egyének szükségletei (egyéni jellemzők, hajtóerő, motiváció) és a külső környezeti nyomás (külső ingerek és feltételek) közötti kölcsönhatás határozza meg. Kétféle elemet emel ki a nyomások közül: alfa nyomásnak nevezi az objektív környezetre és a szituációra vonatkozó nyomásokat, míg béta nyomásnak ezek szubjektív megjelenítődését tekinti.

CAMPBELL és munkatársai (1970, id. YASSUR 2001) négy olyan tényezőt határoztak meg, amelyet a szervezeti légkörrel foglalkozó tanulmányok mindegyike megemlít:

- *Egyéni autonómia:* az egyén lehetősége a felelősségvállalásra, az önállóságra és az egyéni kezdeményezésre.
- *A munkakör strukturáltsága:* mennyire kialakultak az álláshoz kapcsolódó célkitűzések, illetve ezek teljesítésének módozatai, és hogyan kommunikálja mindezt a felsőbb menedzsment a vezető felé.
- *Jutalomorientáltság:* mennyire jutalmazza a szervezet a munkatársak erőfeszítéseit és kimagasló teljesítményeit.
- *Odafigyelés, törődés és támogatás:* a felettesektől kapott támogatás és motiváció.

BÍRÓ és SERFŐZŐ (2003) a szervezeti kultúra és a klíma megkülönböztetésénél a következő definíciót alkalmazza: a szervezeti klíma az a pszichikai környezet, amelyben az egyének viselkedése megjelenik. Vizsgálatuk kapcsán elsősorban az egyének percepcióját és attitűdjét elemzik, nem a kollektívan osztott normákat.

A megközelítések dimenzionális eltéréséből is következik, hogy a klíma meghatározására számos egymástól többé-kevésbé eltérő definíció született. VANSTADT (2001) az egyes klíma-meghatározásoknak mindössze három közös pontját találta: időbeli állandóság, mérhetőség, valamint a szervezeti tagok viselkedésére gyakorolt befolyásoló hatás.

3.2. Szervezeti klíma az iskolában

Az iskolára jellemző klíma fogalma HALPIN és CROFT (1963, id. HALÁSZ 1980) kutatásában jelent meg először. Szerintük a klímát úgy foghatjuk fel, mint az iskolai szervezet „személyiségét”, vagyis a klíma ugyanaz az iskolának, mint a személyiség az egyénnek. (HALÁSZ–KOZMA 1993.) Hazánkban GERÉB GYÖRGY (1970) foglalkozott a témával, majd HALÁSZ GÁBOR (1980) és KOZÁKI BÉLA (1991) munkásságának köszönhetően került be markánsan a kutatói köztudatba.

Ahogy arra már korábban is utaltam, a klímdefiníció megragadására több megközelítés körvonalazódott. Ennek megfelelően az iskolai klíma meghatározását is több oldalról kísérelték meg. Az első kérdés, mely a klímakutatókban felmerül, hogy a vizsgálat fókusza miként alakuljon. Kik alakítják az iskolai klímát? Kiket vegyenek bele a vizsgálatba?

HALPIN és CROFT értelmezésében a „szervezeti klíma az iskolában” kifejezés olyan szervezeti jelenségeket ír le, amely az igazgatók és a tanárok által közösen észlelt szociálpszichológiai környezetet jellemzi. (MOOS 1979, id. YASSUR 2001) Egy másik nézőpont szerint a légkörnek minden interakció részét képezi, amely az intézményen belül tanárok és diákok, valamint az egyes diákok között zajlik (SCHMUK–SCHMUK 1983).

Az iskolai szervezet kettős szervezetként való értelmezése – tanulói és tanári szervezet – az iskolai szervezeti klíma elemzésénél is meghatározó tényező. Ennek megfelelően, a korábbi munkákat figyelembe véve, a szervezeti klíma vizsgálatának két megközelítését lehet körvonalazni.

- Az első a klímát a tanár-diák viszony által ragadja meg (lásd pl. HLÁSNA 2008 és GERŠICOVÁ 2007, id. HORVÁTH 2009). TÍMÁR (2004) munkájában a klímavizsgálatot az érzelmek vizsgálatának egy lehetőségként tekinti.

- A második megközelítés pedagógusokra helyezi a hangsúlyt, a tanárok viselkedését veszi alapul. Ebben az esetben a pedagógus közvetlensége, melegsége, a tanulók elképzeléseinek elfogadása képezi a vizsgálat tárgyát. A magyar szakirodalomban HALÁSZ GÁBOR (1980) nevével fémjelezhető ez az irányzat, munkássága HALPIN és CROFT gondolatmenetére épül (SZABÓ 2000, BALÓ 2005).

Az alábbiakban néhány megközelítést ismertetek, melyek az iskolai klíma megragadására tesznek kísérletet. Megfigyelhető, hogy az egyes meghatározások a kutatói kérdésfeltevésnek megfelelően körvonalazzák az iskolai klíma definícióját. Így például HELMUT FEND (1977, id. BACSKAI 2008) a szocializációs folyamatra koncentrál, WILLOWER (1967, id. YASSUR 2001) a tanulók fegyelmére, a rendezettségére helyezi a hangsúlyt, míg HALPIN és CROFT (1963, id. HALÁSZ–KOZMA 1993, BALÓ 2005), valamint HALÁSZ (1980) a tanárok és az igazgatók észlelése mentén vizsgálódik. Érdekes még azt kiemelni, hogy a nemzetközi vizsgálatokban jellemzőbb vizsgálati irány a teljes iskolai miliő (diákok, tanárok, igazgatók) elemzése, míg a hazai kutatások esetében – valószínűleg Halász Gábor és Kozma Tamás iránymutató munkásságának hatására –, elsősorban a tanárok és az igazgatók megragadásán keresztül határozzák meg az iskolai klímát.

HELMUT FEND (1977, id. BACSKAI 2008) a szocializációs folyamatok nézőpontjából vizsgálta az iskolában uralkodó klímát. Ennek megfelelően definíciójában a klímát annak módjaként jelöli meg, ahogyan a szocializációs folyamatok végbemennek az iskolában: a tanár és diák egyéniségén, valamint az ezáltal keletkező életforma révén megvalósuló intézményes viszonyok mentén.

WILLOWER és munkatársai (1967, id. YASSUR 2001) két iskolatípust különböztetnek meg. Az egyik a felülvizsgáló iskola, amely a tanulói rendre és fegyelemre fókuszál, míg a másik a diákok önfegyelmére építve közelíti meg az iskolai folyamatokat – humanista iskola.

STERN és STEINHOFF (1969, id. YASSUR 2001) a fejlődés és irányítás viszonylatában hat tényező segítségével határozza meg az iskolai klímát: intellektuális atmoszféra, teljesítményorientáltság, bátorító atmoszféra, szervezeti hatékonyság, rend és struktúra, valamint tartózkodó viselkedés. A hat tényező tükrében két csoportba sorolják be az iskolákat. Az egyik csoportba a fejlődés igényének megjelenése, a fejlődésre való törekvés, a másikban a szervezeti hatékonyság áll a középpontban.

HALPIN és CROFT (1963, id. YASSUR 2001, HALÁSZ–KOZMA 1993, BALÓ 2005) megközelítésükben az iskolai klíma nyílt és zárt dimenziójára helyezték a hangsúlyt. Míg a nyílt szervezetekre az energikusság, célratörés, elégedettség a jellemző, addig a zárt szervezetek nin-

csenek mozgásban. LITWIN és STRINGER (1968 id. BACSKAI 2008) munkájukban az értékek és a normák fontos szerepét hangsúlyozták.

HALÁSZ (1980) iskolai klímdefiníciójában HALPIN és CROFT gondolatmenetére támaszkodik. A klímdefiníciókat összegezve megállapítja, hogy a szervezeti klíma a szervezeti környezet tartós, komplex jellemzője, amely a szervezeteknek egyéni arculatot ad. A szervezeti klímát az egyének észlelik, és ez indirekt módon befolyásolja tevékenységüket. Véleménye szerint minden iskolai szervezetnek megvan a maga arculata, belső légköre, amelyet az oda belépők érzékelnek, és amely az ott tartózkodók közérzetére és mindennapos tevékenységére hatással van. A légkör elemzése kapcsán olyan klímadimenziókat emel ki, mint a vezetés közvetlensége, demokratizmusa, a teljesítmény kihangsúlyozása, a figyelmesség, a személyes vezetői befolyás, a tantestület mint munkaközösség, a tantestület mint szociális csoport, a bensőséges kapcsolatok, illetve a szabad önmegvalósítás. Meghatározásában az igazgatóságra és a tanárookra fókuszál.

3.2.1. Hazai vizsgálatok

Az iskola szervezeti klímájának vizsgálata viszonylag rövid múltra tekint vissza hazánkban. Ahogy azt TÍMÁR (1994) munkájában is felveti, elsősorban német és angol nyelvű szakirodalmak számolnak be az iskolaiklíma-vizsgálatokról (GOODLAD 1975; FEND 1977, DREHER 1978, DREESMANN 1981, id. BAKACSI 2008; NWANKO 1979; MOOS 1979; KEEFE–KELLEY–MILLER 1985; CUTTANCE 1986; FINLAYSON 1987, id. TÍMÁR 2004). A téma elterjedését és aktualitását mi sem mutatja jobban, mint hogy a nemzetközi tudományos cikk kereső 1,4 millió olyan cikket talál az interneten, amelynek címében az *iskolai klíma* szerepel.

Az elvégzett hazai vizsgálatok elsősorban az egyes intézmények leíró elemzésére, más nagyobb mintával történő összehasonlítására szorítkoznak (például: SZABÓ 2000, HALÁSZ 1980, BALÓ 2005, HORVÁTH 2009), középpontba helyezve a szociológiai (nem, kor, munkatapasztalat stb.) változók mentén történő összefüggések feltárását. Ugyanakkor – kétségkívül kisebb számban – születtek olyan munkák is, melyek az iskolai klíma más konstrukciókkal való összefüggését vizsgálták (pl. SZICSEK 2004), vagy egy hosszabb intézményi fejlesztési program zárásaként a változások, eredmények igazolására vagy cáfolására hivatottak (SZABÓ 2000).

A hazai szakirodalomban az iskolai szervezeti klíma, pontosabban a tantestületi légkör összetevőinek elemzése kapcsán a HALÁSZ GÁBOR (1980) által kidolgozott mérési eszköz terjedt el. Szervezetiklíma-felfogásában a vezetéscentrikus megközelítés tükröződik. A klíma fogalmát a tantestület mint csoport és a vezető szintjén megnyilvánuló jellemzőkre szűkítette

le. Jól látható, hogy HALÁSZ mérőeszköze a vezetés és a beosztottak kapcsolatára, valamint a tantestületi tagok egymáshoz való viszonyára fókuszál.

SZABÓ (2000) vizsgálatában egy választott intézmény iskolai klímáját elemzi, bevonva abba a diákságot is. Eredményeit összevetve az országos vizsgálat eredményeivel, az intézmény pedagógiai-művelődési programjában megfogalmazott küldetés megvalósításának igazolására használja. Vizsgálatának – egyebek mellett – érdekessége, hogy az iskolai klíma mérésére a Békés Megyei Pedagógiai Intézet által kifejlesztett ún. TKP (Tanítási Klíma Percepció) kérdőívet használta. Ez a megközelítés a tanári kart, igazgatóságot és a diákokat is belevetzi a vizsgálatba. Alapkonceptiója a következőképpen foglalható össze:

- a szociális rendszerek vizsgálatánál – megszokott módon – két fő megközelítési iránynak az emberi kapcsolatokat és az intézményi elvárásokat tartja;
- a klímát a tanulói percepción keresztül vizsgálja;
- az egyéni percepciókban a hangsúlyt nem a tanulók személyes élményeire, hanem egy-egy tanulócsoport kollektív iskolai tapasztalatára helyezi;
- a klímastruktúrával meg kívánja ragadni az egyes osztályok, iskolák sajátosságait, egyéni vonásait.

SZICSEK (2004) munkássága jól példázza a szervezeti klíma más pszichológiai tényezőkkel való összefüggésének vizsgálatát. Tanulmányában a kiégés tünetegyüttes megjelenéséért felelős tényezők vizsgálata során arra jutott, hogy a munkából adódó stressztényezőkkel szemben nagyobb veszélyt rejt a rossz munkahelyi légkör. Döntő szerepe van a kiégés tünetcsoport kialakulásában.

HORVÁTH (2009) a szervezeti klíma megítélése, a személyes jellemzők (kor, nem, oktatásban eltöltött idő), valamint az iskola jellege, nagysága közötti összefüggéseket vizsgált. Arra az eredményre jutott, hogy a férfiak jellemzően pozitívabban értékelik a klímát, mint a nők. Eredményei szerint a fiatalabb korosztály hajlamosabb arra, hogy negatívabban értékelje a klímát idősebb kollégáinál. A legidősebb korosztályhoz tartozó pedagógusok értékelték legpozitívabban a klímát. Nyilvánvalóvá vált, hogy minél több tapasztalattal rendelkeznek a pedagógusok, annál pozitívabban értékelik a klímát. Az iskolák milyenségére vonatkozóan azt találta, hogy a kis iskolák számos szempontból eltérnek a nagyobb intézményektől. A kevés pedagógussal dolgozó vidéki intézmények melegebb emberi kapcsolatokról számoltak be, különösen a vezetés demokratizmusa, a vezetés szociális informáltsága, a tantestület egységessége kérdésében.

3.2.2. Nemzetközi vizsgálatok

A nemzetközi vizsgálatok között számos munkát találunk mind a tanár-igazgató, mind a tanuló fókuszú klímaelemzésre. A vizsgálatok középpontjában a szervezeti tagok klímára gyakorolt hatása (OGILIVE–SADLER 1979), valamint a tanulók teljesítménye (pl. ANDERSON 1982), a tanulási folyamat hatékonysága (GHAITH 2003, KERR és mts. 2004) és a klíma közötti összefüggések feltárása áll. E vizsgálatok között nagyobb számban jelennek meg azok az elemzések, melyek a teljes intézmény (tanuló, tanár, igazgató) vizsgálatára épülnek. Emellett megjelentek a vezető szerepét középpontba helyező, az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma közötti kapcsolat feltárására irányuló vizsgálatok is. Oktatási (YODER 2003) és gazdasági (WILLIAMS 1994, id. YODER 2003) területen egyaránt összefüggést találtak az érzelmileg intelligens vezetői stílus és a szervezeti klíma között.

OGILIVE és SADLER (1979) kutatásaikban kimutatták, hogy az iskola klímájára és kultúrájára szinte csak a vezetőség, valamint a már több éve ott dolgozó, tanító idősebb kollégák gyakorolnak jelentékeny hatást, míg a fiatal vagy új kollégák hatása elhanyagolható.

ANDERSON (1982) igazolta, hogy a tanárok és a vezetőség közötti jó kapcsolat korrelál a diákok jó teljesítményével, míg ELLET és WALLBERG (1979) ezen kapcsolat erősségét hangsúlyozta. A klíma és a diákok teljesítménye közötti összefüggést vizsgálta RAFFETY (2003). Számos vizsgálat igazolja, hogy a pozitív iskolai légkör elősegíti a kooperatív tanulást, a csoportkohézió erősödését, a tisztelet és a kölcsönös bizalom kialakulását (GHAITH 2003, KERR és mts. 2004). Ezen túlmenően azt is több kutató kimutatta, hogy az iskolai légkör közvetlen kapcsolatban van a diákok tanulmányi eredményével (EDMONDS 1979, FREIBERG 1999, GOOD–WEINSTEIN 1986, GRIFFITH 1995, RUTTER 1983).

A kutatások azt is kimutatták, hogy közvetlen kapcsolat van az iskolai klíma és a diákok énképe között (CAIRNS 1987, HEAL 1978, REYNOLDS és mts. 1980, RUTTER és mts. 1979), valamint hogy a negatívabb iskolai klíma összefüggést mutat a diákok gyakori hiányzásával. (DEJUNG–DUCKWORTH 1986, PURKEY–SMITH 1983, RUMBERGER 1987, SOMMER 1985.) Egyre több kutatás azt mutatja, hogy a pozitív iskolai légkör olyan meghatározó dimenzió, amely összefügg a hatékony kockázatmegelőzéssel és egészségfejlesztéssel kapcsolatos erőfeszítésekkel a tanítás és tanulás folyamatában (COHEN 2001, NAJAKA és mts. 2002). Bizonyították, hogy a hatékony kockázatmegelőzési és egészségfejlesztési erőfeszítések korrelálnak a biztonságos, gondoskodó, részvételen alapuló és rugalmas iskolai légkörrel (BERKOWITZ–BIER 2005, GREENBERG és mts. 2003).

YASSUR (2001) vizsgálatából származó eredmények egyértelműen bizonyították, hogy az iskola hatékonysági értékei nőnek a szervezeti légkör javulásával párhuzamosan. A változás dominánsabban érzékelhető a kapcsolatorientált, mint a feladatorientált vezetésű iskolák esetében. Az eredmények azt is alátámasztották, hogy a tanári elégedettséget befolyásoló egyetlen értelmezhető szignifikáns faktor a szervezeti légkör. A tanári elégedettség nő, ha a szervezeti légkör pozitív irányba változik.

3.3. A szervezeti klíma és az érzelmileg intelligens vezetés kapcsolatának vizsgálata

Az alábbiakban két olyan vizsgálatot ismertetek, amelyek a szervezeti klíma és az érzelmi intelligencia közötti kapcsolat feltárására vállalkoztak. Mind a két vizsgálatnál hangsúlyosan szerepel a szervezeti vezetők hatásának elemzése a szervezeti klímára. Az első narratív eszközzel 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 szervezet klímájára (GOLEMAN 1998).

YODER (2003) 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) miként ítélik meg a résztvevők az érzelmi intelligencia hatását a szervezeti klímára, valamint hogy b) az érzelmileg intelligens vezetés szervezeti klímára gyakorolt hatása alátámasztható-e adatokkal.

Felvetéseinek vizsgálatára csoportos interjúkat készített, melynek témája a vezetői stílus, az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma volt. Az interjúk készítésének elméleti keretét az *Appreciative inquiry* (AI – pozitív megközelítés) adta. A megközelítés magában foglalja, hogy az interjúk készítése alkalmával másokban, mások szervezeteiben és környezetében a legjobbat keressük. Szisztematikusan feltárjuk, hogy mi ad életet egy rendszernek. Megvizsgáljuk, hogy a rendszer gazdasági, ökológiai és emberi szempontból mitől válik a legeredményesebbé és a leghatékonyabbá. Azt feltételezi, hogy valamennyi élő szervezetben kihasználatlan, gazdag, inspiráló pozitív erőforrások rejlenek. Alapja az a meggyőződés, hogy az emberi rendszerek afelé fejlődnek, amelyről folyamatosan kérdéseket tesznek fel. (COOPERRIDER–WHITNEY 1999, id. YODER 2003.)

Az interjúk előtt a résztvevők kitöltötték a Mayer–Salovey–Caruso által összeállított érzelmiintelligencia-tesztet (MSCEIT). A teszt felvételének célja az érzelmi intelligencia fogalmának bevezetése, a téma tudatosítása, valamint a résztvevők ösztönzése. A vizsgálat során a szerző a kérdőív eredményeit nem elemezte. Az interjúkon rögzített szövegeket tartá-

lomelemzésnek vetette alá. Az érzelmi intelligenciára vonatkozó kódolás alapját Goleman, Mayer és Salovey, valamint Bar-On megközelítései képezték. Ezeket alapul véve az elemzések során összesen huszonhárom érzelmiintelligencia-kompetenciát azonosított.

A szervezeti klíma fogalmát FURNHAM és GOODSTEIN (1997), valamint FIELD és ABELSON (1982) munkáit alapul véve a következőképpen határozza meg: A szervezeti légkör annak észlelése, hogy miként működnek a dolgok egy szervezeti környezetben belül. A szervezeti sajátosságokat a szervezet tagjai észlelik és értelmezik, és aztán ők teremtik meg a légkört. (YODER 2003, 22.)

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 érzelmiintelligencia-kompetenciák – járulnak hozzá legjobban a szervezeti klíma alakításához. Eredményei igazolták, hogy az érzelmileg intelligens vezetés a szervezeti klíma fejlődését segíti elő. Olyan klímát hoz létre, amely az egyén fejlődését szolgálja, hozzájárul az egyéni önérzet, fontosság és a közösségtudat fejlesztéséhez. Az interjúkból kitűnt, hogy a válaszok 75%-ában a résztvevők az alábbi nyolc érzelmiintelligencia-kompetenciát tartják fontosnak a vezetők szervezeti klímára gyakorolt hatása tekintetében.

1. *Mások fejlesztése:* Azok, akik rendelkeznek ezzel a kompetenciával, elismerik és méltányolják mások erősségeit és eredményeit, hasznos visszajelzést adnak, és meg tudják állapítani, hogy az embereknek milyen fejlődési szükségleteik vannak, mentorálnak, megfelelően időzített tanácsadással szolgálnak, és olyan feladatokat adnak, amelyek kihívást jelentenek egy személy képességeit illetően, és azokat előmozdítják.
2. *Csapatmunka és együttműködés:* Ezen kompetencia birtokosai, egyensúlyt képesek teremteni közöttük, hogy egy feladatra összpontosítsanak és közöttük, hogy odafigyeljenek a kapcsolatokra, együttműködjenek, megosszák a terveket, információkat, erőforrásokat, barátságos, együttműködő hangulatot alakítsanak ki, és felismerjék és támogassák az együttműködési lehetőségeket. Olyan tulajdonságokkal bírnak, mint a tisztelet, segítőkészség és együttműködés, a csapat minden tagját aktív, lelkes részvételre bírják rá, csapatidentitást, csapatszellemet, elkötelezettséget építenek, védik a csoportot és hírnevét, valamint megosztják az elismerést.
3. *Szervezeti tudatosság:* A kompetencia birtokában képesek vagyunk a tendenciákat, döntési hálózatokat és stratégiákat szervezeti szinten felismerni.

4. *Kapcsolatépítés:* Azok, akik rendelkeznek ezzel a kompetenciával, informális hálózatokat alakítanak ki és tartanak fenn, olyan kapcsolatokat keresnek, amelyek kölcsönösen előnyösek, összhangot teremtenek, és másokat is a körforgásban tartanak, személyes barátságokat alakítanak ki és tartanak fenn a munkatársak körében.
5. *Jövőképpel rendelkező vezetés:* A kompetencia birtokában az egyének képesek az embereket a közös álmok megvalósítására rábírni azáltal, hogy egy határozott jövőképet mutatnak fel és azzal motiválják őket.
6. *Empátia:* Azok, akik rendelkeznek ezzel a kompetenciával, érzékenyek a hangulatokra, képesek odafigyelni másokra, érzékenységet mutatnak, és átérzik mások jövőbeli elképzeléseit, úgy tudnak segíteni, hogy megértik mások szükségleteit és érzéseit.
7. *Tisztelet:* A kompetencia birtokában elfogadjuk és értékeljük az egyéni és a csoportkülönbségeket, értékelünk minden embert; tiszteletet, nagyrabecsülést tanúsítunk.
8. *Nyílt kommunikáció:* Azok, akik rendelkeznek ezzel a kompetenciával, verbálisan és nonverbálisan is odafigyelnek másokra, hogy pontosan megértsék azok üzeneteit; beszélgetést kezdeményeznek és tartanak fenn, egyértelműen kifejezik gondolataikat és érzéseiket, és mások számára azt jelzik vissza, hogy meghallgatták őket.

A vizsgálat igazolta, hogy az alkalmazottak, de különösképpen a vezetők érzelmiintelligencia-szintje fontos szerepet játszik a szervezeti klíma alakításában, azonban nem sikerült szignifikáns kapcsolatot kimutatnia az érzelmi intelligencia szervezeti klímára gyakorolt hatását illetően.

Eredményei egybeesnek azon korábbi munkákkal, melyek hangsúlyozták, hogy a vezető, az érzelmileg intelligens vezetés befolyásolja a szervezeti klíma alakulását. (Vö. Hay-McBer 2000, GOLEMAN–BOYATZIS–MCKEE 2002.)

YODER (2003) kutatási eredményeinek értelmezését bonyolítja a nehezen követhető fogalomkezelés. Dolgozatában kiindulópontként a Mayer–Salovey-féle érzelmiintelligencia-definíciót veszi alapul. Ugyanakkor a vizsgálatban – a narratív elemzési módszerhez szükséges kódolás okán – összemossa az érzelmi intelligencia eltérő értelmezéseit, így egy konstruktumként kezeli a fogalom mentális képességekre szorítkozó „szűkebb” (Mayer–Salovey) és az egyén érzelmi, társas és személyes kompetenciáit is felölelő „tágabb” (Goleman, Bar-On) megközelítést. Vizsgálatának eredményeként ismerteti azon érzelmiintelligencia-kompetenciákat, melyeket az elemzés során azonosít, kiemelve azokat, melyek befolyásolják a szervezeti klíma alakulását, azonban nem tér vissza az érzelmi intelli-

gencia fogalmának tisztázásához, konkretizálásához, megmarad az összevont fogalomértelmezésnél.

GOLEMAN (1998a) korábbi vizsgálatának megállapításai összhangban állnak YODER (2003) eredményeivel. Hat érzelmiintelligencia-alapú vezetési stílust mutatott ki, amely befolyással van a szervezeti légkörre. Habár vizsgálatait nem oktatási közegben végezte, eredményei a későbbiek kapcsán érdekesek lesznek, 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 mindkettő pozitív hatást is kifejtethet egyes helyzetekben.

- A jövőképpel rendelkező vezetők empátikusak, önbizalommal rendelkeznek, és gyakran a változás előmozdítói.
- Az affiliatív vezetők szintén empátikusak, képesek a kapcsolatépítésre és jó konfliktuskezelőek.
- 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 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.

4. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatásom alapkérdése, hogy az egyén érzelmi intelligenciája és a szervezeti kultúra között milyen összefüggéseket lehet azonosítani. Az alapkérdés kapcsán két vizsgálati megközelítés látszik felhasználhatónak:

1. Lehetséges, hogy a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia közvetlenül fejtik ki hatásukat egymásra.
2. Ugyanakkor valószínűbbnek tűnik, hogy a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia közötti kapcsolat valamilyen mediáló közeg segítségével ragadható meg. Ez a közeg teszi lehetővé, hogy a két jelenség közötti átmenetet végigkísérjük. A két konstruktum hatással van a mediátor változóra: mediátorként a konfliktuskezelési módszereket választottam. A szervezeti kultúra sajátosságaiból adódóan preferál bizonyos konfliktuskezelési módszereket, míg az egyénnek is megvannak a saját konfliktuskezelési sémái. Ennek megfelelően, feltételezésem szerint az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata a konfliktuskezelési módszerekben is tetten érhető.

Dolgozatom szempontjából a konfliktushelyzetekben való viselkedés, a konfliktushelyzetekben alkalmazott kezelési módok bírnak nagyobb jelentőséggel, szemben a konfliktus teljes körű leírásával. Így egy olyan meghatározást vettem alapul, amely – a konfliktus összetettségével szemben – kifejezetten a konfliktushelyzetből, a helyzet kezelésének lehetőségéből indul ki. Ez a megközelítés *konfliktushelyzetnek* azokat a szituációkat tekinti, melyekben két ember törekvései összeegyeztethetetlennek tűnnek. Ilyen helyzetekben egy személy viselkedése két alapvető dimenzió mentén írható le:

- *önérvényesítés*, amely azt jelenti, hogy a személy minden mértékben törekszik saját szándékainak érvényesítésére;
- *együttműködés*, amely azt jelenti, hogy a személy milyen mértékben törekszik a másik szándékainak érvényesítését elősegíteni. (THOMAS–KILMANN 1974, 2002, 2007.)

Ahogy láthatjuk, ez a fogalom a konfliktushelyzetet ragadja meg, az okoktól, a résztvevők számától, a kimeneteltől függetlenül. Nem foglalkozik a résztvevők milyenségével, a helyzet fontosságát, az egyén konfliktushoz való viszonyát, hozzáállását hangsúlyozza. Másrészt a definíció mögött egy olyan konfliktuskezelési modell és mérőeszköz található, amely nem befolyásolja a válaszadókat a vélt elvárásoknak való megfeleléssel.

Vizsgálatomban a konstruktumok közötti viszonyt két lépésben elemzem. Egyrészt az elemek közötti összefüggésekre, másrészt az azok közötti oksági viszony feltárására fókuszálok. Az elméleti szakirodalom áttekintését követően az alábbiak szerint konkretizáltam dolgozatom alapkérdését. A kérdések megfogalmazását követően – a korábban tárgyalt szakirodalmi áttekintésnek megfelelően – összefoglalom annak szakirodalmi relevanciáját.

1.) Kimutatható-e közvetlen kapcsolat a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia között?

Az egyes szervezetikultúra-dimenziók milyen érzelmiintelligencia-jellemzőkkel mutatnak összefüggést?

Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra vizsgálata is külön-külön a tudományos érdeklődés középpontjában áll. Ugyanakkor a kettő közötti kapcsolat feltárására jellemzően csak abduktív okfejtéssel történt kísérlet. (Pl. HIGGS–DULEWICZ 1999.) Az empirikus vizsgálatok elenyésző számban jelentek meg a kérdéskör vizsgálatára. HIGGS és MCGUIRE (2001) kimutatja az összefüggést a két konstruktum között, ugyanakkor megjegyzik, hogy eredményeik alátámasztásához nagyobb mintán végzett vizsgálatra van szükség. HERRIFORD (2002) disszertációjában szintén kapcsolatot mutat ki az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra között, ugyanakkor vizsgálatának eredményei egy speciális területre, a high-tech szervezetekre vonatkoznak. Oktatási intézmények tekintetében a két konstruktum vizsgálatára vonatkozóan nem találtam empirikus vizsgálatot.

2.) Milyen konfliktuskezelési módszereket sikerül azonosítani az egyes szervezetikultúra-típusokban?

A konfliktuskezelési mintázatok elemzése kapcsán több vizsgálat hangsúlyozza, hogy a pedagógus személyes jellemzői, valamint az intézmény által képviselt értékek megnyilvánulnak az oktató konfliktuskezelési szokásaiban. A pedagógusok konfliktuskezelésének azonosítása jellemzően leíró jelleggel történik, az intézmény mérete, képzési szintje, településének típusa tükrében, valamint az egyén kora, neme és szakmai tapasztalatai alapján. (HORVÁTH-SZABÓ 1997; GOMBOCZ 2004; NÉMETH 2011; SZŐKE-MILINTE 2004, 2006.) A konfliktuskezelést vizsgáló munkák következetesen megfelelnek arról, hogy milyen keretek között kerül alkalmazásra az adott konfliktuskezelési módszer. Milyen összefüggések, szervezeti folyamatok húzódnak meg a háttérben, amelyek befolyásolhatják az egyén konfliktuskezelési szokásait. A konfliktuskezelési módszerek és a szervezeti kultúra kapcsolatának vizsgálata nyomán egy ilyen lehetséges szervezeti hatást szeretnék megragadni.

3.) *Az érzelmi intelligencia milyen mintázatait lehet meghatározni az egyes konfliktuskezelési stílusokat alkalmazó egyéneknél?*

Több munkában is megjelenik az érzelmek befolyásoló szerepe a konfliktuskezelési szokások alakulására. (MASTENBROEK 1991, SANDY–BOARDMAN–DEUTSCH 2006, LINDNER 2006.) Ugyanakkor a hazai vizsgálatokban – ahogy arra már korábban is utaltam – a konfliktuskezelés milyenségének, háttérmechanizmusainak feltárására iskolai intézmények vizsgálatok kevésbé helyeznek hangsúlyt. Így az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési módszerek közötti kapcsolat empirikus vizsgálatára sem került sor. A nemzetközi szakirodalomban több, a konstruktumok kapcsolatát elemző vizsgálat született. (Például: TROTH–JORDAN 2002.)

4.) *Milyen összefüggés azonosítható az egyén érzelmi intelligenciája és a szervezeti klíma között?*

A szervezeti klíma definiálása kapcsán láthattuk, hogy az egyes meghatározások a kutatói kérdésfeltevésnek megfelelően körvonalazzák a klíma definícióját. Azonban megfigyelhető az is, hogy az egyes megközelítések alapját a szervezeti tagok szervezeti jelenségekről alkotott percepciója határozza meg. Ezen értelmezésben, információfeldolgozási folyamatban játszhat szerepet az érzelmi intelligencia (vö.: MAYER é. n.). A két jelenség kapcsolatának hazai vizsgálatára még nem került sor, ugyanakkor a nemzetközi szakirodalomban fellelhető olyan munka, amely kifejezetten e kapcsolat feltárását célozta meg (YODER 2003).

5.) *Milyen hatása van az egyénre nézve, ha az érzelmi intelligencia vagy a konfliktuskezelési mintázata nem adekvát a szervezeti kultúra szempontjából?*

A korábbi kérdések szakirodalmi relevanciája alapján is jól látható, hogy a konstruktumok vizsgálatára külön-külön igen, együttesen viszont nem került sor. Utolsó kutatási kérdésem már önmagában feltételezi, hogy összefüggést sikerül kimutatni a vizsgált jelenségek között. Az egyes konstruktumok közötti összefüggések vizsgálata már önmagában is hiánypótló a magyar szakirodalomban. (Lásd az 1. és 2. kutatási kérdést.) Az összefüggések megragadásán túl a nemzetközi vizsgálatok között is releváns annak vizsgálata, hogy a kultúrába nem illeszkedő mintázatok milyen következménnyel járnak.

5. HIPOTÉZISEK

Ahogy azt a kutatási kérdések is körvonalazták, vizsgálatomban a szervezeti kultúrának és az egyéni sajátosságoknak a kapcsolatát szeretném vizsgálni oly módon, hogy meghatározom a szervezeti kultúra, a szervezeti klíma, az egyén érzelmi intelligenciája és a konfliktuskezelési mintázata közötti összefüggéseket. Alább részletesen kifejtem, hogy feltételezésem szerint a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia között közvetlen és közvetett összefüggés is van. A szervezeti kultúra és a vizsgált konstruktumok kölcsönösen hatást gyakorolnak egymásra.

Kutatási kérdés:

1.) *Kimutatható-e közvetlen kapcsolat a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia között? A szervezeti kultúra egyes dimenziói milyen érzelmiintelligencia-jellemzőkkel mutatnak összefüggést?*

Hipotézis₁

Úgy gondolom, hogy a két vizsgált tényező között markáns közvetlen és közvetett kapcsolatot is sikerül kimutatni.

Azt feltételezem, hogy az eltérő szervezetikultúra-típusok eltérő érzelmiintelligencia-mintázatot preferálnak. HERRIFORD (2002) vizsgálatai alapján elmondható, hogy az iskola szervezeti kultúrája a kulturális sajátosságoknak megfelelő érzelmiintelligencia-tényezőket támogatnak. Ennek megfelelően jól leírható lesz az egyes kultúratípusok – 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. Véleményem szerint amellet, hogy az egyes kultúratípusok eltérő érzelmiintelligencia-tényezőket támogatnak, a szervezetikultúra-dimenziók és az érzelmi intelligencia között is markáns kapcsolat határozható meg. Feltételezésem szerint összefüggést lehet kimutatni az *intrapersonális készségek* és az egyénközpontúság, a szervezettel való azonosulás és a célorientáció között; az *interperszonális készségek* és a kapcsolatorientáció, a zárt rendszer, a kockázatvállalás és a konfliktustűrés között; a *stresszkezelés* és a rövid távú időorientáció, a kockázatvállalás és a konfliktustűrés között; az *alkalmazkodóképesség*, az erős kontroll és a belső függés között; az *általános hangulat* és a kockázatvállalás, a konfliktustűrés, valamint a teljesítménykritérium között.

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. Azaz a kultúrába nem illeszkedő érzelmiintelligencia-tényezőket az adott kultúra csökkenti, míg a kultúra által preferált tényezőket erősíti.

Kutatási kérdés:

2.) *Milyen konfliktuskezelési módszereket sikerül azonosítani az egyes szervezeti-kultúra-típusokban?*

Hipotézis₂

Korábbi vizsgálatok bizonyítják, hogy az iskola által képviselt értékek és normák hatással vannak a szervezetben kialakuló konfliktusokra, a konfliktusok milyenségére. Erre az eredményre jutott SZEKSZÁRDI FERENCNÉ (1987) is egy longitudinális vizsgálat során. 1979-től 1983-ig négy, a szülők szociális rétegződésében jól elkülöníthető (értelmiségi, szellemi, szakmunkás, segédmunkás), felső tagozatos osztály jellegzetes konfliktusait kutatta az osztályfőnökök bevonásával. A konfliktusszituációk elemzését egy általa felállított kategorizálás segítségével végezte el. A hét értékcsoporthoz tartozók: az azonosulók, az alkalmazkodók, a kritikusok, a csatlakozók, a sodródók, az elszakadók és az agresszívek. A vizsgálatból kiderült, hogy az egyes értékcsoporthoz való tartozás az életkori sajátosságaikkal hozható összefüggésbe. Az eredmények igazolták, hogy a konfliktusokban résztvevők közül a kritikus értékcsoporthoz tartozók kezdeményezésére alakultak ki leggyakrabban a konfliktusok. A kutatásból az is kiderült, hogy a különböző osztályok alapkonfliktusait az iskola által közvetített értékek és az egyes kategóriákba sorolt tanulók által elfogadott értékek (normák, érdekek, szükségletek) közötti különbségből adódó feszültségek okozzák. Emellett több kutató hívja fel a figyelmet az iskolai szervezetekben kialakuló konfliktus és a szervezeti légkör, a szervezeti jellemzők összefüggéseire. (HORVÁTH-SZABÓ 1997; GOMBOCZ 2004; NÉMETH 2011; SZŐKE-MILINTE 2004, 2006.)

Ezek alapján úgy gondolom, hogy a szervezeti kultúra által preferált konfliktuskezelési szokások markánsan megjelennek az adott szervezetben. Feltételezem, hogy a szervezeti fejlődésre (*innovatív*), a szervezet tagjaira fókuszáló (*támogató*) kultúrában a problémamegoldás és a kompromisszumkeresés jelenik meg dominánsan, az erősen szabálykövető szervezetben (*szabályorientált szervezeti kultúra*) az elkerülés és az alkalmazkodás, míg a célorientált szer-

vezet (*célorientált szervezeti kultúra*) esetében a versengés és az elkerülés lesz a domináns mintázat. Azáltal, hogy a szervezeti kultúra előír valamilyen konfliktuskezelési mintázatot az egyén számára, befolyásolja az egyén szervezetben alkalmazott konfliktuskezelési módszereinek megválasztását. Ugyanakkor az egyén is rendelkezik preferált konfliktuskezelési mintázattal, amely alkalmazása – függetlenül attól, hogy eltér-e a szervezet által támogatott mintázattól –, hatást gyakorol a szervezeti kultúra alakulására. Úgy gondolom, hogy az egyén konfliktuskezelési szokása – a szervezeti kultúra egyénnel szembeni dominanciája miatt –, minimalisan befolyásolja a szervezeti kultúra alakulását, míg a kultúra markáns hatást fejt ki az egyén konfliktuskezelési szokásaira.

Kutatási kérdés:

3.) *Milyen érzelmiintelligencia-mintázatot lehet meghatározni az egyes konfliktuskezelési stílusokat alkalmazó egyéneknél?*

Hipotézis₃

Korábbi vizsgálatokban megállapították, hogy a konfliktuskezelést a személyiség általános jellemzői, a résztvevők érzelmi állapota, az adott szituáció, a szervezeti légkör, a konfliktusban részt vevők kapcsolata, egymás szándékainak és motivációinak az észlelése is befolyásolja. (DEUTSCH 1973, MASTENBROEK 1991, SANDY–BOARDMAN–DEUTSCH 2006, LINDNER 2006.) SCHMIDT és HERMANN (id. SZATMÁRI 2006) eredményei szerint a konfliktushelyzetek megoldási módjában a pedagógus személyisége és nevelési stílusa is jól megnyilvánul. A sikeres tanárok a diák személyiségét fejlesztő megoldásokat keresnek, míg a sikertelenek autokratikus megoldásokat alkalmaznak. TROTH és JORDAN (2002) vizsgálataiban az érzelmi intelligencia, a csoportteljesítmény és a konfliktuskezelési mintázatok összefüggését vizsgálták. Igazolták, hogy az érzelmi intelligencia pozitívan befolyásolja a csoport teljesítményét és összefüggést mutatott a konfliktuskezelési módok megválasztásával is. A Thomas–Kilmann-modellt alkalmazva összefüggést mutattak ki a magas egyéni érzelmi intelligencia és az együttműködő konfliktuskezelési mintázat között.

Ennek megfelelően azt feltételezem, hogy az egyén érzelmi intelligencia mintázata meghatározza annak konfliktuskezelési szokásait – ahogy ezt az érzelmek kezelésére és a konfliktuskezelésre vonatkozó vizsgálatok is alátámasztják. Úgy vélem, hogy az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázatok között erős kapcsolat mutatható ki.

Valószínűsíthető, hogy az *intra- és interperszonális készségek* a legtöbb konfliktuskezelési mintázattal összefüggésben vannak. Emellett az *alkalmazkodás* képessége összefügg a problémamegoldással, a kompromisszumkereséssel, az elkerüléssel és az alkalmazkodással. A *stresszkezelés* összefügg a problémamegoldással, az elkerüléssel és az alkalmazkodással.

Hipotézisem szerint az összefüggéseken túl az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázat között kölcsönkapcsolat mutatható ki. Az egyén érzelmiintelligencia-mintázata meghatározza annak konfliktuskezelési szokásait. Az egyes érzelmiintelligencia-tényezők változása befolyásolja a konfliktuskezelési szokások dominanciáját, alkalmazásának gyakoriságát az egyénnél. Ugyanakkor a konfliktuskezelési mintázatok megjelenésének gyakorisága is hozzájárul az egyes érzelmiintelligencia-tényezők változásához.

Összegezve feltételezem, hogy:

- a *versengés* kapcsolatot mutat az intraperszonális és interperszonális készségekkel;
- a *problémamegoldás* kapcsolatot mutat az interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel;
- a *kompromisszumkeresés* kapcsolatot mutat az intraperszonális készséggel és az alkalmazkodóképességgel;
- az *elkerülés* kapcsolatot mutat az intraperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel;
- az *alkalmazkodás* kapcsolatot mutat az interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel;

Kutatási kérdés:

4.) *Milyen összefüggés azonosítható az egyén érzelmi intelligenciája és a szervezeti klíma között?*

Hipotézis₄

A szervezeti klímára vonatkozó vizsgálatok rendszeresen kitérnek a szervezeti klíma és az egyén szociálpszichológiai jellemzőinek a kapcsolatára. (YASSUR 2001, VANSTADT 2001, RAFFETY 2003, HORVÁTH 2009.) GOLEMAN (1998a) vizsgálataiban hat érzelmi intelligencia alapú vezetési stílust határozott meg, amely hatással van a szervezeti légkörre. YODER (2003) – GOLEMAN (1998a) gondolatait részben alátámasztva – főiskolai vezetők vizsgálatakor arra jutott, hogy az érzelmileg intelligens vezetés fontos szerepet játszik a szervezeti klíma alakulásában.

A kutatások eredményeit figyelembe véve – lásd 3. fejezet – azt feltételezem, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma között kölcsönkapcsolat mutatható ki. Úgy gondolom, hogy az érzelmiintelligencia-tényezők mértéke befolyásolja a szervezeti klíma észlelését (vö. YODER 2003). Minél magasabbak a társas készségekre vonatkozó érzelmiintelligencia-értékek, az egyén annál pozitívabbnak érzékeli a szervezeti klímát.

Kutatási kérdés:

5.) Milyen hatása van az egyénre nézve, ha az érzelmi intelligenciája vagy a konfliktuskezelési mintázata nem adekvát a szervezeti kultúra szempontjából?

Hipotézis₅

Azok az egyének, akik nem illeszkednek a szervezeti kultúrába az érzelmiintelligencia-mintázatuk vagy a konfliktuskezelési mintázataik miatt, jellemzően negatívabb képet alkotnak a szervezetről, a szervezeti klímáról. A vizsgálat eredményeiben ez a szervezeti klíma átlagától való negatív eltérésben azonosítható. Úgy gondolom, hogy azonosíthatók azok az egyének, akik nem illeszkednek a szervezeti kultúrába. Ez a csoport markánsan eltér a klímaérzékelésben a szervezet többi tagjától. Feltételezem, hogy a két csoport tagjai között szignifikáns eltérést lehet kimutatni az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázat tükrében.

6. A VIZSGÁLAT ÉS MÓDSZERTANI HÁTTERE

6.1. Az alkalmazott kérdőívek bemutatása

A bemutatott hipotézisek vizsgálatára kérdőíves adatfelvételt végeztem. A négy konstruktumot öt kérdőív segítségével vizsgáltam. A szervezeti kultúra vizsgálatát két kérdőív segítette. QUINN „versengő értékek” modellje az adott szervezet kultúráját tipologizálta, míg ROBBINS kultúradimenziói a további árnyalását tették lehetővé (vö. KOVÁCS és mts. 2005). Az egyén konfliktuskezelési módszereit a THOMAS–KILMANN szerzőpáros által kidolgozott konfliktuskezelő kérdőívvel vizsgáltam, az érzelmi intelligencia felmérésére pedig BAR-ON érzelmiintelligencia-skáláját alkalmaztam. A szervezeti klíma elemzésében HALÁSZ GÁBOR szervezetiklíma-kérdőíve volt segítségemre. Az alábbiakban ezeket a kérdőíveket mutatom be részletesen.

6.1.1. *Quinn szervezeti kultúra kérdőíve*

A QUINN és ROHRBAUGH (1983 id. KOVÁCS–PERJÉS–SASS 2005) által kidolgozott „versengő értékek” modelljéről már részletesebben szoltam a szervezeti kultúrával foglalkozó fejezetben. Azért erre a kérdőívre esett a választás, mert a magyarországi vizsgálatok jellemzően ezt a kérdőívet alkalmazzák (BARÁTH 1998, SERFŐZŐ 2005, KOVÁCS és mts. 2005), emellett a mérőeszköz alkalmazhatóságát BARÁTH (1998) korábbi munkájában megvizsgálta, és megállapította annak iskolai környezetében 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,
- a vezetési rendszerre vonatkoznak.

Minden egyes kérdéscsoporton belül négy állítás található, amelyek az egyes kultúrátípusok sajátosságait tükrözik. A válaszadók feladata, hogy százalékosan meghatározzák, melyik állítás mennyire igaz az intézményükre. Kérdésenként 100 pontot oszthatnak szét a négy válasz között. Az egyes kultúrátípusra vonatkozó értékeket az arra vonatkozó válaszok pontjának átlagértékéből kapjuk. (Lásd az 1. a) mellékletet.)

6.1.2. Robbinsi szervezetskultúra-dimenziók kérdőív

A szervezeti kultúra további árnyalását szolgálja a ROBBINS (1993, id. KOVÁCS–PERJÉS–SASS 2005) által kidolgozott 11 kultúradimenzió, mely a tagok szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki. A szervezeti kultúráról szóló fejezetben már utaltam erre a mérőeszközhöz is.

Az elméleti keret alapján a KOVÁCS ZOLTÁN által kidolgozott kérdőívben speciálisan az iskolai környezetre vonatkozóan 22 értékpárral jellemezhetjük a szervezeteket. Minden egyes dimenzióra két-két állításpár 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 kaptam. (Lásd 1. b) melléklet.)

Az alábbiak szerint alakultak a párok, illetve a pontok:

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

5. táblázat: Az értékdimenziók pontozása

6.1.3. Halász szervezeti klíma kérdőíve

A HALÁSZ GÁBOR (1980) által összeállított kérdőív összesen 75 állítást tartalmaz, és 8 vizsgálati dimenziót határoz meg. Az egyes dimenziók egyéni értékeit a kapott válaszok átlagolásából kaptam. A szervezetre vonatkozó eredményeket az adott szervezet teljes mintájának átlagértékei képezik. Alább ismertetem az egyes dimenziókat. A dimenziók neve mellett az arra vonatkozó kérdések száma található. (Lásd 1. c) melléklet.)

A teljesítmény kihangsúlyozása (19, 26, 28, 38, 47, 54, 66, 69)

Ebben a dimenzióban egymással szemben áll egy olyan vezetés, amely megköveteli a teljesítményt, és az instrumentálisan hatékony szervezet kialakítására helyezi a hangsúlyt. Továbbá a teljesítmény alapján értékeli a szervezet tagjait; szemben egy olyanal, amely elhanyagolja az instrumentális feladatokat, vagyis nem helyez hangsúlyt a feladat kitűzésére és a kitűzött feladatok végrehajtására.

A vezetés közvetlensége, demokratizmusa (3, 11, 13, 14, 15, 37, 41, 52, 60, 62, 63, 64, 67, 70, 71)

Ebben a dimenzióban szemben áll egy demokratikusan irányító, rugalmas és közvetlen stílusú vezetés egy tekintélyelvű, merev és távolságtartó vezetéssel.

Személyes vezetői befolyás (5, 20, 24, 35, 39, 43, 44, 51, 58, 65)

Ebben a dimenzióban szemben áll az a szervezet, amelyet meghatároz a vezetés személyes befolyása azzal a szervezettel, ahol a vezetés személyes hatása jelentéktelen. Vagyis az első esetben a vezető személyes hatása dinamizálja a szervezeti működést, míg a másik esetben a szervezetet nem a vezető működteti, hanem a működés tárgy szerű szabályozói és a szervezet „tehetetlensége”.

Figyelmesség (7, 10, 16, 25, 29, 30, 32, 33, 45, 55, 57)

A vezetés az egyik végponton a beosztottak szociális szükségleteiről tájékozott és azokat kiszolgáló, a másik póluson viszont azokról nem tájékozott vagy őket elhanyagoló.

A tantestület mint munkaközösség (2, 17, 22, 23, 50, 56, 68)

Ebben a dimenzióban az instrumentálisan hatékony, együttműködésre képes tantestület áll szemben a közös feladatmegosztásra, instrumentális együttműködésre képtelen tantestülettel.

A tantestület mint szociális csoport (1, 4, 6, 9, 27, 42, 49, 59, 72, 73)

Ebben a dimenzióban az egyik oldalon áll a jól funkcionáló szociális csoportot alkotó tantestület, amely kielégíti a csoporttagok szociális szükségleteit. A másikon pedig a szociális szempontból diszfunkcionális, széthúzó tantestület található.

Bensőséges kapcsolatok (12, 21, 36, 46, 48, 61)

Itt a bensőséges és a szervezeten túlmutató kapcsolatok meglétével jellemezhető szervezet áll szemben egy olyanal, ahol a tagok között nincsenek bensőséges és a szervezet kereteit túllépő kapcsolatok.

Szabad önmegvalósítás (8, 18, 31, 40, 53, 74, 75)

Ebben a dimenzióban szembekerül egymással az a szervezet, amely a tagjai számára biztosítja a személyes kibontakozásuk lehetőségét (pl. a megfelelő munkakörülmények), és az, amely ezt nem biztosítja.

6.1.4. Bar-On érzelmi intelligencia skálája

Az érzelmi intelligencia vizsgálatára BAR-ON (2006) érzelmiintelligencia-skáláját használtam. A magyar változatot korábban már alkalmazták PhD-kutatásban (MAJOROS 2008, KUN 2011). Az érzelmiintelligencia-skála 121 állításból áll. Összesen öt főtényt azonosítanak a kérdések: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia. Az 5 főtényt számos szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaz, amelyeket alább ismertetek. Kitöltéskor a válaszdónak 1-től 5-ig kell az egyes állításokat értékelnie aszerint, hogy mennyire igazak azok rá. (Lásd 1. d) melléklet.) Az egyes metatényezők eredményét az ahhoz tartozó itemek átlagából kapom. A főtényt értéket a metatényezők átlagértéke képezi.

Intrapersonális készségek (öntudat és önkifejezés)

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a tényezője az ént öleli fel: önbecsülés, érzelmi öntudat, magabiztosság, függetlenség, önmegvalósítás. Lényegében az éntudatot és az önkifejezést foglalja magában, miközben meghatározza azt a képességünket, hogy tudatában legyünk az érzelmeinknek és önmagunknak, hogy megértsük az erősségeinket és gyengeségeinket, és sérülésmentesen fejezzük ki az érzéseinket és önmagunkat. Összesen 5 metatényező tartozik e kategória alá:

- magabiztosság: érzéseink és önmagunk határozott kifejezése (1, 16, 31, 46, 61, 76);
- érzelmi öntudat: az érzelmeink megértése (2, 17, 32, 47, 62, 77, 90);
- önbecsülés: tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat (3, 18, 33, 48, 63, 78, 91, 103, 112);
- függetlenség: önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakítása (4, 19, 34, 49, 64, 79, 92);
- önmegvalósítás: a potenciális célok meghatározása és megvalósítása, aktualizálása (5, 20, 35, 50, 65, 80, 93).

Interperszonális készségek (társadalmi tudatosság és interakció)

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a tényezője az empátiát, a társadalmi felelősséget és a személyközi kapcsolatokat öleli fel. Elsősorban a társadalmi tudatossággal függ össze. Lényegében azt a képességünket jelöli, amely lehetővé teszi azt, hogy tudatában legyünk mások érzelmeinek, aggodalmainak, szükségleteinek, alkalmasak legyünk arra, hogy konstruktív és kölcsönösen segítő kapcsolatokat tartsunk fenn és alakítsunk ki a környezetünkkel. Az alábbi három metatényező tartozik ide:

- empátia: annak tudatos kezelése és megértése, hogy mások hogyan érzik magukat (6, 21, 36, 51, 66);
- társadalmi felelősségvállalás: érzelmi és szociális azonosulás más társadalmi csoportokkal (7, 22, 37, 52, 67, 81, 94, 104, 113);
- interperszonális kapcsolat: kölcsönösen kielégítő kapcsolatok (8, 23, 38, 53, 68, 82, 95, 105, 114, 118).

A stressz kezelése

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a tényezője a stresszkezelést és az impulzuskontrollt foglalja magában. Ez a komponens elsősorban az érzelmek menedzselésére, irányítására és ellenőrzésére vonatkozik. Arra, hogy az érzelmeink a segítségünkre legyenek, és ne ellenünk dolgozzanak. A két ide tartozó metatényező:

- stresszkezelés: érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítása (12, 27, 42, 57, 72, 86, 99, 109, 121);
- az ösztönös késztetések irányítása/impulzuskontroll: érzelmeink hatékony és építő jellegű kontrollálása (13, 28, 43, 58, 73, 87, 100, 110, 116).

Alkalmazkodóképesség

Ezen belül megtalálható a valóságérzékelés, a rugalmasság – alkalmazkodás – és a problémamegoldás. Ez a faktor elsősorban a változáskezeléshez kötődik, ahhoz, hogy miként birkózunk meg a személyes és interperszonális, valamint a közvetlen környezetünkben történő változással, illetve hogyan alkalmazkodunk ezekhez. Meghatározza, hogy milyen sikeresen tudunk megfelelni a mindennapos kívánalmaknak azáltal, hogy hatékonyan felmérjük és kezeljük a problematikus helyzeteket. A három metatényezője:

- valóság tesztelése: érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása (9, 24, 39, 54, 69, 83, 96, 106, 115, 119);

- rugalmasság: a változásokkal való megküzdés, alkalmazkodás a mindennapi életben (10, 25, 40, 55, 70, 84, 97, 107);
- problémamegoldás: a problémák hatékony megoldása intraperszonális és interperszonális helyzetekben (11, 26, 41, 56, 71, 85, 98, 108).

Általános hangulat (önmotiváció)

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a faktora tartalmazza az optimizmust és boldogságot. Ez a faktor szorosan összefügg az önmotivációval. Meghatározza azon képességünket, hogy örüljünk magunknak, másoknak és az életnek, illetve befolyásolja az általános életszemléletünket és a mindenre kiterjedő elégedettségérzésünket. Idetartozik az

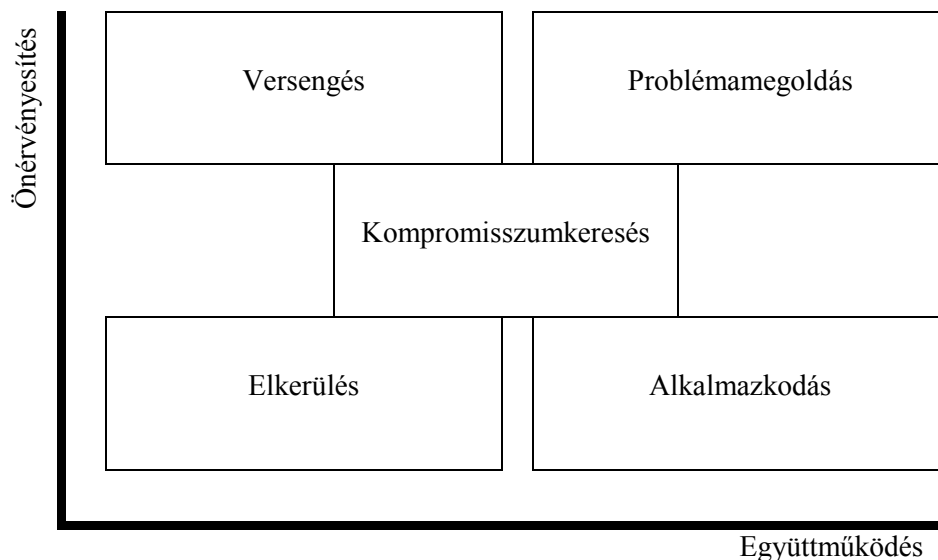
- optimizmus: pozitív kilátások észlelése (14, 29, 44, 59, 74, 88, 101, 111);
- boldogság: érzés, amely szerint általában elégedettek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel (15, 30, 45, 60, 75, 89, 102, 117, 120).

6.1.5. Thomas–Kilmann konfliktuskezelési modelljének kérdőíve

A kérdőív célja az egyéni viselkedés vizsgálata konfliktushelyzetekben. Konfliktushelyzetnek azokat a szituációkat tekintik, melyekben két ember törekvései összeegyeztethetetlennek tűnnek. Ilyen helyzetekben egy személy viselkedése két alapvető dimenzió mentén írható le. Az egyik az *önérvényesítés*, amely azt jelenti, hogy a személy minden mértékben törekszik saját szándékainak érvényesítésére; a másik az *együttműködés*, amely azt jelenti, hogy a személy milyen mértékben törekszik a másik szándékainak érvényesítését elősegíteni. A viselkedésnek ez a két alapvető dimenziója felhasználható arra, hogy a konfliktusok kezelésének öt sajátos módját meghatározzák. Az öt viselkedési módot alább ismertetem.

A *versengés* önérvényesítő és nem együttműködő magatartás. Az egyén saját szándékait érvényesíti a másik személy rovására. Ez hatalomorientált eljárás: a személy bármely befolyásolási módot latba vet, ami megfelelőnek tűnik, hogy nyerő helyzetbe kerüljön – meggyőző képességét, rangját, gazdasági szankciókat stb. A versengés ugyanakkor jelentheti a „saját igazáért való kiállást”, a helyesnek vélt álláspont védelmét vagy egyszerűen a győzelemre való törekvést.

Az *alkalmazkodás* együttműködő, de nem önérvényesítő magatartás. A versengés ellentéte. Az egyén lemond saját szándékairól azért, hogy a másik szándékai érvényesülhessenek. Bizonyos önfeláldozás van ebben az eljárásban. Az alkalmazkodás öltheti az önzetlen nagyvonalúság vagy jótékonyág formáját, lehet a másoknak való kényszerű engedelmesség, vagy lehet egyszerűen csak a másik szempontjainak elfogadása.



4. ábra: Konfliktuskezelési módok (Thomas–Kilmann alapján)

Az *elkerülés* nem önérvényesítő és nem együttműködő magatartás. Az egyén nem követi közvetlenül sem saját szándékait, sem a másik személy szándékait. Az elkerülés öltheti diplomatikus kitérés formáját is, egy kérdés kedvezőbb időpontra való halasztását vagy egyszerűen visszahúzódást egy fenyegető helyzettől.

A *problémamegoldás* egyszerre önérvényesítő és együttműködő viselkedés – az elkerülés ellentéte. Magában rejti azt a törekvést, hogy együtt dolgozva a másik személlyel találjunk valamilyen megoldást, mely teljesen megfelel mindkettőnk szándékainak. Azt jelenti, hogy beleássuk magunkat egy problémába azzal a céllal, hogy megtaláljuk a két fél alapvető érdekességét, s találjunk egy olyan alternatívát, amely mindkét érdekskálának megfelel. A problémamegoldás lehet például egy nézetkülönbség mélyebb feltárása azzal a céllal, hogy egymás megértése révén okuljunk, lehet valamilyen feltétel megteremtésére való szövetkezés, melynek hiánya az erőforrásokért való versengésre készítetne vagy konfrontációra, és lehet törekvés egy személyek közötti probléma kreatív megoldására.

A *kompromisszumkeresés* átmenet az önérvényesítés és az együttműködés között. A cél valamilyen kivitelezhető és kölcsönösen elfogadható megoldás megtalálása, amely részlegesen mind a két felet kielégíti. A kompromisszum középúton helyezkedik el a versengés és az alkalmazkodás között. A kompromisszumkereső többről mond le, mint a versengő, de kevesebbről, mint az alkalmazkodó. Közvetlenül ragadja meg a kérdést, mint az elkerülő, de nem tárja fel olyan mélységig, mint a problémamegoldó. A kompromisszumkeresés „félúton való találkozást”, kölcsönös engedményeket vagy egy gyors áthidaló megoldás keresését jelenti.

A kérdőív 30 állításpárt tartalmaz. (Lásd 1. e) melléklet.) A válaszadónak mindig a rá legjellemzőbb, a hozzá közelebb eső állítást kell jelölnie. A kérdőív mind az öt felsorolt konfliktus-

tuskezelési módra ad egy-egy pontszámot, amely jelzi, hogy milyen gyakran választottuk az egyes megoldási lehetőségek közül az adott viselkedésmintát. Az eredmény a konfliktuskezelési módok dominanciáját, használatának rutinszerűségét, gyakoriságát adja meg. (THOMAS–KILMANN 1974, 2002, 2007.)

6.2. A vizsgálati személyek

A vizsgálat kapcsán általános és középiskolákat kerestem fel. Tekintettel a mai közoktatás hektikus állapotára az iskolák többsége visszautasította a kutatásban való részvételt. A munkahelyi és magánéleti kapcsolatok révén sikerült több iskolához eljutni, ahol szívesen kitöltötték a kérdőíveket. 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 – a tanárban vagy a tanteremben – került sor.

Összesen 808 db kérdőívet osztottam ki, melyből 589-et (73%) töltöttek ki. A kutatásban való részvétel iskolánként eltérő: 13 intézményben 80% feletti, 9 intézményben 70–80% közötti, 4 intézményben pedig 70% alatti volt a részvétel.

A vizsgált iskolák listáját, valamint a részvétel iskolánkénti arányát a 2. sz. melléklet szemlélteti. Mivel több iskolában kérték, hogy az intézményük nevét ne publikáljam, így a listában a település neve és a kutatással kapcsolatos adatok szerepelnek. Egy esetben a település nevének közléséhez sem járult hozzá az iskola vezetése.

6.3. Az adatfeldolgozás menete

A kérdőívek kitöltését azok manuális ellenőrzése és feldolgozása követte. Az ellenőrzés során kizártam azokat a kérdőíveket, amelyek eredményei ellentmondásosak, hiányosak vagy értékelhetetlenek voltak. Ennek a feldolgozásnak a következménye, hogy egy iskolát kizártam az adatok hiányossága, értelmezhetetlensége miatt.

A manuális feldolgozást az adatok SPSS 13.0 for Windows programcsomagba való rögzítése, majd az adatok tisztázása, a gépelési hibákból adódó értelmezhetetlen értékek kizárása és javítása követte. A későbbi elemzéseket a programcsomag segítségével végeztem. A vizsgálat során az adatok elemzését az alábbi műveletekkel végeztem:

- gyakorisági elemzés,
- korreláció- és regressziószámítás,
- varianciaelemzés és T-próba.

7. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A kutatási téma megfogalmazása közben lehetőségem volt a körvonalazódó módszerek és feltevések előzetes tesztelésére. Két egymástól független vizsgálat során azonosítottam az egyes konstruktumok közötti korrelációt, valamint kipróbáltam a választott módszerek alkalmazhatóságát.

Az első vizsgálat alkalmával az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázat kapcsolatát – korrelációs vizsgálat – hallgatóim segítségével teszteltem (N=265). Az eredmények megerősítették az ide vonatkozó feltevéseket, miszerint az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési módszerek között összefüggés mutatható ki. Jellemzően erős szignifikancia mellett közepes korrelációt találtam több tényező között. A vizsgálat részletes eredményeit a 3. a) melléklet szemlélteti.

A második vizsgálat során egy intézmény teljes kollektíváját – igazgatók, tanárok, karbantartó személyzet – kérdeztem meg az összeállított kérdőívcsomaggal (N=59). Itt is elvégeztem a korrelációs vizsgálatokat amellet, hogy a szervezet pszichológiai mutatóit értelmeztem. A quinni modell alapján a szervezetben dominál az adhokrácia típusú kultúra, míg legkevésbé a piac, azaz a célorientált típus jellemzőit észlelik a szervezeti tagok. A robbinsi dimenziók alapján az átlagértékeket és a szórást figyelembe véve, több dimenzióban nem alakult ki egyértelmű vélemény, ugyanakkor ezen dimenzióknál egyfajta orientáció meghatározható. A kultúrára vonatkozó eredmények értelmezésekor szembeötlő volt, hogy a karbantartó és fenntartó személyzet eltérő kultúraértékeket érzékel. Ezen csoportok eltérő kultúraértelmezései szubkultúrák jelenlétét igazolták. Emiatt a későbbi vizsgálatoknál csak a tanári karra – oktatók és igazgatók – fókuszáltam. A korrelációs vizsgálatok a konstruktumok több dimenziója között mutattak szignifikáns korrelációt – részletesebben lásd a 3. b) mellékletet. Azonban a nagyobb mintán végzett korrelációs elemzés – 3. a) melléklet – több szignifikáns eredményt hozott. Ennek egyik oka lehet a sokváltozós korrelációs vizsgálat kis mintán való alkalmazása. A teljes kérdőívcsomag nagyobb mintán történő elemzése valószínűleg további eredményekkel fog szolgálni, valamint a korrelációs vizsgálatok mellett egyéb statisztikai műveletekre is lehetőség kínálkozik.

Összegezve a vizsgálat tanulságait, az eredmények a kulturális megkülönböztetésre, a kultúrák sajátosságainak feltárására, valamint az egyes konstruktumok hatásvizsgálatára nem adtak lehetőséget, ugyanakkor a módszertan alkalmazhatóságát, valamint a felvetések vizsgálatának eredményességét alátámasztották.

Az alábbiakban rátérek a teljes mintából származó eredmények ismertetésére.

7.1. A szervezeti kultúra sajátosságainak feltárása

A vizsgálat első felében a szervezetikultúra-típusok azonosítására és sajátosságainak feltárására törekszem. Ezen vizsgálatok kapcsán a kultúrátípusokra mint csoportokra tekintek, és az egyes csoportba való tartozás sajátosságait elemzem a többi változó segítségével.

7.1.1. Szervezetikultúra-típusok azonosítása

A teljes minta huszonhat oktatási intézményt foglal magában. Az adatok feldolgozását követően a hiányosságok és az értelmezhetetlen válaszok sokasága miatt a 7. intézményt kizártam a vizsgálatból. Az intézmények szervezetikultúra-eloszlása az alábbiak szerint alakult:

		Támogató	Innovatív	Szabályorientált	Célorientált
1.	N=43	24,25	34,26	20,44	20,90
2.	N=15	49,78	16,06	24,17	8,67
3.	N=35	23,55	30,96	23,31	22,08
4.	N=13	21,47	20,19	43,76	14,58
5.	N=25	18,66	17,54	43,84	20,18
6.	N=34	30,95	24,26	26,38	17,90
7.	N=15	27,76	29,68	27,50	15,77
8.	N=7	55,24	18,33	22,02	4,40
9.	N=12	29,35	18,86	37,50	14,09
10.	N=13	15,47	26,49	38,82	16,82
11.	N=44	22,20	24,73	28,53	24,15
12.	N=32	34,62	24,95	31,77	8,82
13.	N=18	24,80	21,08	38,33	15,69
14.	N=17	35,93	20,15	29,46	14,66
15.	N=8	45,21	23,54	20,52	11,15
16.	N=16	52,92	19,11	22,81	6,09
17.	N=17	29,12	17,60	34,90	17,89
18.	N=30	13,72	24,11	37,75	24,34
19.	N=23	29,67	27,50	26,80	16,03
20.	N=36	35,53	17,63	34,96	11,59
21.	N=46	26,36	11,80	49,60	12,24
22.	N=25	35,76	22,22	30,76	10,97
23.	N=12	27,25	21,08	35,83	15,83
24.	N=13	26,31	21,71	35,76	16,36
25.	N=11	16,59	17,65	41,14	24,62
26.	N=25	29,34	26,84	32,33	12,12
	572 fő	10	2	13	0

6. táblázat: A szervezeti kultúra megoszlása a vizsgált mintában (sötétszürkével kiemelve a domináns modell, világossal a második legjellemzőbbnek ítélt modell)

Jól látható, hogy tíz támogató, kettő innovatív és tizenhárom szabályorientált szervezet került a vizsgálati mintába. A KOVÁCS és munkatársai (2005) által elvégzett, a QUINN-tipológiát árnyaló elemzést én is elvégeztem. Az eredményeket a 4. melléklet tartalmazza.

A szervezeti kultúrák közötti eltérések azonosítása

A továbbiakban a kultúratípusok közötti markáns eltéréseket tárom fel. A különbségek meghatározása érdekében az egyes kultúratípusok között ANOVA vizsgálattal és T-próbával igyekszem feltárni a robbinsi dimenziók mentén megragadható eltéréseket.

Az ANOVA vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált három kultúratípus között több tényező esetén szignifikáns eltérés mutatható ki:

- szervezettel/munkakörrel való azonosulás dimenzióban,
- kapcsolat-/feladatorientáció,
- belső függés/függetlenség,
- erős kontroll/gyenge kontroll,
- kockázatvállalás/kockázatkerülés,
- teljesítménykritérium/egyéb kritériumok,
- konfliktustűrés/konfliktuskerülés,
- célorientáció/eszkőorientáció és
- rövid/hosszú távú időorientáció dimenziókban.

A 7. táblázat a három kultúratípus közötti eltéréseket szemlélteti a T-próba eredményei alapján. Az ANOVA és a T-próba vizsgálat alátámasztja a quinni modell alapján történő kultúratípusok elkülönítését a Robbins-féle kultúradimenziók mentén. Jól látható, hogy több dimenzióban is markánsan elkülöníthetőek egymástól a vizsgált kultúratípusok. Az eltéréseket ábrázoló diagramok az 5. mellékletben szerepelnek.

	Innovatív		Támogató		Szabályorientált	
	Támogató	Szabályorientált	Innovatív	Szabályorientált	Innovatív	Támogató
Szervezettel/munkakörrel való azonosulás	,000	,000	,000	,181	,000	,181
Egyén-/csoportközpontúság	,793	,209	,793	,029	,209	,029
Kapcsolatorientáció/feladatorientáció	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Belső függés/függetlenség	,006	,730	,006	,000	,730	,000
Erős/gyenge kontroll	,852	,003	,852	,000	,003	,000
Kockázatvállalás/kockázatkerülés	,068	,000	,068	,004	,000	,004
Teljesítménykritérium/egyéb	,002	,000	,002	,580	,000	,580
Konfliktustűrés/-kerülés	,000	,075	,000	,000	,075	,000
Cél-/eszközorientáció	,000	,008	,000	,016	,008	,016
Zárt/nyílt rendszer	,254	,675	,254	,274	,675	,274
Rövid távú/hosszú távú időorientáció	,006	,018	,006	,461	,018	,461

7. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések a Robbins-féle kultúradimenziók tükrében – T-próba szignifikanciaértékei, N=572

Az alábbiakban az egyes kultúrák szignifikáns eltéréseit foglalom össze:

- Az *innovatív kultúrát* jellemzi – szignifikánsan eltér a másik két kultúrától – a szervezettel való azonosulás, a feladatorientáció, az egyéb kritériumok alapján történő értékelés, a célorientáció és a rövid időorientáció.
- A *támogató kultúránál* jelenik meg legmarkánsabban a kapcsolatorientáció, a konfliktustűrés és az eszközorientáció.
- A *szabályorientált kultúrát* is jellemzi a kapcsolatorientáció, emellett erős kontroll és kockázatkerülés jellemzi, valamint eszközorientáció, amely dimenzióban a két előző kultúrátípus között helyezkedik el.

Összességében elmondható, hogy a kultúrák közötti markáns eltérések jól azonosíthatók.

7.1.2. Érzelmi intelligencia-eredmények bemutatása

Az érzelmi intelligencia vizsgálatánál összegeztem a teljes kutatási mintát, és átlagot számítottam (lásd a 8. táblázatot). Ezt vettem viszonyítási alapnak, amely segítségével lehetőség lesz az egyes iskolák pozicionálására.

Az egyes iskolák eredményeit, valamint azok pozícióját az átlaghoz viszonyítva a 6. melléklet szemlélteti. Az eredményeket százalékos formában adtam meg. A táblázat alapján jól látható, hogy érzelmi intelligencia tekintetében markáns eltéréseket lehet meghatározni az egyes intézmények között. Ezt alapul véve a továbbiakban az egyes kultúrák közötti eltérések megragadására törekszem az érzelmi intelligencia-értékek alapján.

	Magabiztosság	Éntudatosság	Önbecsülés	Függetlenség	Önmegvalósítás	Empátia	Társas felelősségtudat	Interperszonális viszony	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Problémamegoldás EQ	Stressztűrés	Impulzuskontroll	Optimizmus	Boldogság
<i>N</i>	557	553	554	557	550	555	560	554	554	562	563	558	547	552	552
<i>Hiányzó</i>	15	19	18	15	22	17	12	18	18	10	9	14	25	20	20
Mean	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%

8. táblázat: A teljes vizsgálati mintára kiterjedő érzelmi intelligencia-átlagok (N=572)

A kultúrák közötti érzelmi intelligencia-eltérések azonosítása

Jelen alfejezetben azt vizsgálom (ANOVA, T-próba), hogy az egyes kultúrátípusok között milyen szignifikáns eltérést lehet meghatározni az érzelmi intelligencia-eredményekben.

Amennyiben a főtenyezőket vesszük a vizsgálat alapjaként, úgy az öt készségből (intrapersonális és interperszonális készségek, stresszkezelés, alkalmazkodóképesség és általános hangulat) két dimenzióban mutatható ki az ANOVA vizsgálatnál szignifikáns eltérés. Ez a két dimenzió a *stresszkezelés* és az *intrapersonális készségek*. A részletek feltárása érdekében a metatényezőkkel is elvégeztem a vizsgálatot, melynek eredménye szerint a három kultúrátípus között három szignifikáns és három közel szignifikáns dimenzióban lehet eltéréseket meghatározni.

Szignifikáns eltérés:

- függetlenség (,001)
- rugalmasság (,000)
- stressztűrés (,011)

Közel szignifikáns eltérés:

- éntudatosság (,068)
- interperszonális viszony (,093)
- optimizmus (,074)

A T-próba tovább pontosítja az egyes kultúrátípusok közötti eltérést. A 9. táblázat ennek eredményeit foglalja össze.

	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 EQ	,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

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

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

- *Innovatív kultúra:* átlagosan nagyobb magabiztosság, függetlenség és rugalmasság jellemzi az egyéneket. Az átlagos éntudatosság itt a legmagasabb.

- *Támogató kultúra*: átlagosan magas éntudatosság jellemzi, a függetlenség dimenzióban középértéket foglal el, míg a rugalmasság dimenziójában jóval az innovatív alatti, de a szabályorientált feletti értéket mutatnak az egyének.
- *Szabályorientált kultúra*: átlagosan alacsony értékeket mutat a magabiztosság, éntudatosság, függetlenség, interperszonális viszony, rugalmasság és stressztűrés dimenziókban. Összegezve a kultúrák közötti eltérést a szabályorientált–innovatív, illetve szabályorientált–támogató kultúra között mutatható ki nagyobb eltérés az egyének érzelmiintelligencia-átlagának alapján, míg az innovatív és támogató kultúra között kisebb különbségeket eredményeztek az elemzések.

7.1.3. Konfliktuskezelési mintázatok vizsgálata

A konfliktuskezelési stílusok elemzésénél minden egyénnél két értéket veszek figyelembe – a két legmagasabb értéket kapott stílust. A 10. táblázat szemlélteti, hogy milyen eloszlás figyelhető meg az egyes intézményeknél.

A táblázatból jól leolvasható, hogy az egyes szervezeteknél mely konfliktuskezelési módszerek jelennek meg a leggyakrabban. Összességében vizsgálva a mintát elmondható, hogy a legmarkánsabban megjelenő konfliktuskezelési módszer a *kompromisszumkeresés* és az *elkerülés*.

Kultúránként vizsgálva a konfliktuskezelési mintákat elmondható, hogy

- az *innovatív kultúra* leggyakrabban megjelenő konfliktuskezelési módszere a problémamegoldás és a kompromisszumkeresés;
- a *támogató kultúrában* a kompromisszumkeresés és az elkerülés jelenik meg markánsan, ugyanakkor több intézményben (3-3) a problémamegoldás és az alkalmazkodás is dominánsan van jelen;
- a *szabályorientált kultúra* legmarkánsabb módszere az elkerülés, ugyanakkor domináns szerepet kap a kompromisszumkeresés is.

Quinni kultúra-típusok	Iskolák sorszáma	Versengés	Probléma-megoldás	Kompromisszum-keresés	Elkerülés	Alkalmazkodás	Versengés	Probléma-megoldás	Kompromisszum-keresés	Elkerülés	Alkalmazkodás
Inno.	1.	5	11	7	8	5	8	15	18	13	11
	3.	4	7	8	6	2	4	14	16	13	12
Támogató	2.	1	0	3	7	3	2	2	7	10	5
	6.	4	7	8	7	6	7	13	15	12	12
	8.	0	1	2	2	3	0	2	4	4	4
	12.	2	2	6	7	4	3	8	13	12	8
	14.	1	0	4	5	3	1	2	8	6	7
	15.	0	2	3	3	0	0	3	2	1	0
	16.	2	1	3	3	3	3	4	4	7	8
	19.	1	9	0	7	1	2	4	9	9	3
	20.	1	3	13	2	5	3	15	15	15	12
	22.	2	3	9	3	4	3	5	12	8	8
Szabályorientált	4.	1	2	4	5	1	1	4	4	8	5
	5.	0	1	6	6	6	0	9	9	12	9
	9.	1	1	3	5	0	1	4	5	8	3
	10.	1	3	3	3	1	1	4	7	5	4
	11.	7	4	12	13	3	11	7	17	15	8
	13.	0	2	5	6	1	1	2	6	7	6
	17.	0	1	7	6	0	3	2	8	7	4
	18.	2	5	9	7	3	3	8	9	7	7
	21.	1	5	14	8	6	4	11	20	17	14
	23.	2	0	2	2	3	2	3	6	4	5
	24.	1	0	5	2	1	0	3	5	7	3
	25.	1	4	1	1	2	0	5	1	5	3
26.	0	2	2	13	6	0	7	5	18	10	

10. táblázat: A konfliktuskezelési stílusok megjelenési gyakorisága (szürkével a legnagyobb értékeket jelöltem, N=572)

A kultúrák közötti eltérések azonosítása a konfliktuskezelési mintázatok alapján

A konfliktuskezelési minták gyakorisága mellett a következőkben az egyes kultúrák közötti eltérések vizsgálatával árnyalom tovább a meglévő adatokat. Ebben az esetben a vizsgált adatok természete is változó. Míg az előző vizsgálatnál az egyes személyek legnagyobb értékeit jelöltem és számoltam össze, azaz gyakorisági vizsgálatot végeztem, addig most az adott kultúrába tartozó egyének alapadatai kerülnek összehasonlításra a kultúrák mentén – ANOVA, T-próba.

Az ANOVA vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az egyes kultúrátípusok között két faktorban, a *versengés*nél és az *elkerülés*nél jelenik meg szignifikáns eltérés. A 11. táblázat a T-próba eredményeit szemlélteti.

	Innovatív		Támogató		Szabályorientált	
	Támogató	Szabályorientált	Innovatív	Szabályorientált	Innovatív	Támogató
Versengés	,047	,008	,047	,476	,008	,476
Problémamegoldás	,054	,115	,054	,549	,115	,549
Kompromisszumkeresés	,430	,682	,430	,577	,682	,577
Elkerülés	,096	,006	,096	,133	,006	,133
Alkalmazkodás	,092	,268	,092	,381	,268	,381

11. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések az egyének konfliktuskezelési módszereinek tükrében – a T-próba szignifikanciaértékei, N=572

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy

- az *innovatív kultúrájú* szervezetekben az egyének szignifikánsan versengőbbek, határozottabban jellemzi őket a problémamegoldás, ugyanakkor nem jellemző rájuk az elkerülés;
- a *támogató kultúrával* rendelkező szervezetek a szabályorientálttól szignifikánsan nem határolhatóak el, míg az innovatívval szemben kevésbé versengőbb és problémamegoldó módszereket mutat;
- a *szabályorientált kultúra* szignifikánsan elkerülőbb és kevésbé versengőbb egyénekkel jellemezhető a másik két kultúrával szemben.

7.1.4. A szervezetiklíma-értékek vizsgálata

Az intézmények szervezeti klíma dimenzióinak eredményeit szemlélteti a 12. táblázat. A scheini kultúra definícióból kiindulva a klíma a szervezeti kultúra megjelenési formája, annak legfelsőbb szintje. Ennek megfelelően az egyes intézmények között markáns eltérések jelenhetnek meg az adott kultúra sajátosságai alapján, továbbá az eltérő kultúrátípushoz tartozó szervezetek között is fel lehet fedezni az adott kultúrát jellemző vonásokat. A kulturális sajátosságok meghatározására ANOVA és T-próba vizsgálatot végeztem.

	Tejesítmény hangsúlya	A vezetés közvetlensége, demokratizmus	Személyes vezetői befolyás	Figyelmesség	A tantestület mint munkaközösség	A tantestület mint szociális csoport	Bensőséges kapcsolatok	Szabad önmegvalósítás
Össz.	3,73	3,69	3,83	3,56	3,51	3,42	3,42	3,90
1.	- 3,58	- 3,61	- 3,68	- 3,29	- 3,38	- 3,27	+ 3,43	+ 3,96
2.	- 3,25	+ 3,74	- 3,01	- 3,19	- 3,45	+ 3,52	+ 3,53	- 3,87
3.	- 3,35	- 3,25	- 3,75	- 3,13	- 3,35	- 3,23	+ 3,44	- 3,55
4.	- 3,54	- 3,51	- 3,58	- 3,27	+ 3,73	+ 3,58	- 3,38	+ 4,32
5.	- 3,46	+ 3,77	- 3,33	- 3,33	- 2,86	- 2,71	- 3,22	- 3,54
6.	- 3,70	+ 3,93	+ 3,90	+ 3,58	- 3,06	- 2,98	- 2,90	- 3,76
8.	+ 4,52	+ 4,5	+ 4,63	+ 4,31	+ 4,26	+ 4,11	+ 4,02	+ 4,53
9.	- 3,71	+ 4,14	- 3,65	+ 3,69	+ 3,82	+ 3,71	- 3,24	+ 4,08
10.	+ 4,05	+ 3,81	+ 4,33	+ 3,62	- 3,36	- 3,02	+ 3,49	- 3,79
11.	- 3,67	- 3,29	- 3,78	- 3,47	- 3,21	- 3,25	- 3,36	- 3,84
12.	+ 4,2	+ 4,08	+ 4,15	+ 3,89	+ 3,71	+ 3,48	+ 3,66	+ 4,11
13.	+ 3,86	+ 3,85	- 3,82	- 3,46	- 3,49	- 2,97	- 3,04	+ 4,01
14.	+ 4,4	+ 4,12	+ 4,43	+ 4,24	+ 4,02	+ 3,94	- 3,37	+ 4,27
15.	+ 4,12	+ 4,28	+ 4,16	+ 4,04	+ 4,11	+ 3,8	+ 3,54	+ 4,21
16.	+ 4,42	+ 4,35	+ 4,42	+ 4,41	+ 4,31	+ 4,26	+ 3,68	+ 4,43
17.	- 3,5	- 3,58	- 3,66	- 3,53	+ 3,73	+ 3,5	+ 3,54	- 3,86
18.	+ 3,98	- 3,51	+ 4,12	+ 3,74	- 3,25	- 3,32	- 3,4	- 3,86
19.	+ 3,76	- 3,62	+ 3,84	+ 3,75	+ 3,68	+ 3,60	+ 3,65	+ 4,07
20.	- 3,67	+ 3,93	+ 3,94	+ 3,87	+ 3,71	+ 3,82	+ 3,70	+ 3,90
21.	- 3,61	- 3,53	- 3,62	- 3,37	- 3,47	- 3,34	- 3,15	- 3,64
22.	- 3,66	+ 3,81	- 3,56	- 3,41	+ 3,91	+ 3,84	+ 3,75	+ 3,95
23.	- 3,38	- 2,93	- 3,55	- 3,03	- 3,23	- 3,34	+ 3,76	- 3,56
24.	- 3,61	- 3,58	- 3,72	- 3,52	- 3,29	- 3,07	- 3,08	- 3,81
25.	+ 3,89	- 3,29	+ 3,95	+ 3,60	+ 3,88	+ 3,62	+ 3,53	+ 4,09
26.	- 3,70	- 3,42	+ 3,93	- 3,55	+ 3,61	+ 3,74	+ 3,43	- 3,88

12. táblázat: A szervezeti klíma-értékek alakulása az egyes intézményeknél (+/- eltérés a teljes minta átlagértékétől, N=572)

Az ANOVA vizsgálat eredményei szerint a három vizsgált kultúrátípus (innovatív-, támogató-, szabályorientált kultúra) között a szervezeti klíma minden dimenziójában szignifikáns eltéréseket lehet kimutatni. A kulturális sajátosságok pontosabb meghatározását szolgálta a T-próba vizsgálat, melynek eredményeit a 13. táblázat szemlélteti.

	Innovatív		Támogató		Szabályorientált	
	Támogató	Szabályorientált	Innovatív	Szabályorientált	Innovatív	Támogató
Teljesítmény hangsúlyozása	,000	,009	,000	,000	,009	,000
A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	,000	,311	,000	,000	,311	,000
Személyes vezetői befolyás	,009	,515	,009	,003	,515	,003
Figyelmesség	,000	,002	,000	,000	,002	,000
A tantestület mint munkaközösség	,000	,673	,000	,000	,673	,000
A tantestület mint szociális csoport	,000	,585	,000	,000	,585	,000
Bensőséges kapcsolatok	,266	,170	,266	,001	,170	,001
Szabad önmegvalósítás	,001	,544	,001	,000	,544	,000

13. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések a szervezetiklíma-eredmények alapján – a T-próba szignifikanciaértékei, N=572

Legmarkánsabban az innovatív és a támogató, valamint a szabályorientált és a támogató kultúrát sikerült elhatárolni egymástól. Az előbbi hét, míg az utóbbi nyolc dimenzióban mutat szignifikáns eltérést.

A vizsgálatok alapján elmondható, hogy

- az *innovatív kultúrájú* szervezetekben az egyének szignifikánsan alacsonyabb klímaértékeket érzékelnek a támogató kultúrához képest hét klímadimenzió tekintetében – kivétel: bensőséges kapcsolatok. A szabályorientált kultúrával szemben két dimenzió mutat szignifikáns eltérést: a teljesítmény hangsúlyozása és a figyelmesség. Mindkét esetben az innovatív kultúrát jellemzi az alacsonyabb érték;
- a *támogató kultúrával* rendelkező szervezetekben az egyének szignifikánsan magasabb értékeket érzékelnek mindkét kultúrátípussal szemben, mind a nyolc klímadimenzióban. Egy esetben nem szignifikáns az eltérés: a támogató-innovatív kultúrátípus viszonylatában a bensőséges kapcsolatok dimenziójánál;
- a *szabályorientált kultúrával* rendelkező szervezetekben az egyének szignifikánsan alacsonyabb értékeket érzékelnek a támogató kultúrához viszonyítva mind a nyolc klímadimenzió esetében. Az innovatív kultúrával szemben két dimenzió mutat

szignifikáns eltérést: a teljesítmény hangsúlyozása és a figyelmesség. Mindkét esetben a szabályorientált kultúrát jellemzi a magasabb érték.

7.1.5. A kultúrátípusok közötti eltérések összegzése

Összegezve az egyes konstruktumok vizsgálatának eredményeit, a 14. táblázat szerint lehet elhatárolni egymástól az iskola szervezetikultúra-típusait.

	Robbins-dimenziók	Szervezetiklíma-értékek	Bar-On EQ-faktorok	Thomas-Kilman konfliktuskezelési módszer
Innovatív kultúra	szervezettel való azonosulás	A szignifikáns eredmények tükrében alacsonyabb értékeket képvisel a másik két kultúránál.	magas magabiztosság	jellemzően problémamegoldó és kompromisszumkereső módszerek
	feladatorientáció		magas függetlenség	szignifikánsan magasabb versengés és problémamegoldás
	egyéb kritériumok alapján történő értékelés		magas rugalmasság	szignifikánsan kisebb elkerülés
	célorientáció		magas éntudatosság	
	rövid időorientáció			
Támogató kultúra	domináns kapcsolatorientáció	Minden dimenzióban jellemzően magas értékeket képvisel.	magas éntudatosság	jellemzően kompromisszumkeresés és elkerülés jelenik meg
	konfliktustűrés		közepes függetlenség	szabályorientálttól szignifikánsan nem határolható el, míg az innovatívval szemben kevésbé versengő és problémamegoldó módszereket mutat
	eszközorientáció		közepes rugalmasság	
Szabályorientált kultúra	kapcsolatorientáció	A szignifikáns eredmények alapján közepes értékekkel jellemezhető kultúra.	alacsony magabiztosság	legmarkánsabban az elkerülés jelenik meg
	erős kontroll		alacsony éntudatosság	szignifikánsan elkerülőbb és kevésbé versengő a másik két kultúránál
	kockázatkerülés		alacsony függetlenség	
	eszközorientáció		alacsony interperszonális viszony	
			alacsony rugalmasság	
	alacsony stressztűrés			

14. táblázat: A szervezetikultúra-típusok különbözőségeinek összefoglalása

Az ismertett dimenziók mentén az egyes kultúrátípusok jól elhatárolhatók egymástól. Elmondhatjuk, hogy a korábbi ismeretekkel egybecsengő, az elvárásoknak megfeleltethető eredményekre vezetett ez az elemzés. Az így nyert adatokat a későbbi összefüggés és hatásvizsgálatok kapcsán viszonyítási pontként fogom használni. A táblázat részletesebb értelmezésére a Megvitatás és implikáció c. fejezetben visszatérek.

7.2. Együttjárások és kölcsönkapcsolatok vizsgálata

Ebben a fejezetben a kutatási kérdések és hipotézisek mentén haladva vizsgálom az egyes konstruktumok közötti együttjárásokat, valamint az egyes tényezők kölcsönkapcsolatát.

7.2.1. A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia közvetlen kapcsolatának vizsgálata

A közvetlen kapcsolat vizsgálatára korrelációvizsgálattal és regressziószámítással került sor. A vizsgálatok során a teljes alapsokaságot figyelembe vettem.

		EQ_Intrapersonális készségek	EQ_Interpersonális készségek	EQ_Stresszkezelés	EQ_alkalmazkodóképesség	EQ_Általános hangulat
Támogató –Team	Pearson Correlation	,080	,092	,029	,011	,077
	Sig. (2-tailed)	,076	,036	,502	,796	,077
Innovatív – Adhokrácia	Pearson Correlation	,039	,027	,134	,037	,045
	Sig. (2-tailed)	,383	,540	,002	,402	,305
Szabályorientált – Hierarchia	Pearson Correlation	-,111	-,119	-,112	-,015	-,139
	Sig. (2-tailed)	,013	,006	,009	,729	,001
Célorientált – Cég	Pearson Correlation	,006	,020	-,015	-,023	,045
	Sig. (2-tailed)	,889	,650	,728	,598	,305
Támogató vezető	Pearson Correlation	,076	,091	,019	,017	,064
	Sig. (2-tailed)	,088	,037	,657	,690	,142
Innovatív vezető	Pearson Correlation	,002	-,016	,084	,046	,002
	Sig. (2-tailed)	,958	,707	,052	,292	,964
Szabályorientált vezető	Pearson Correlation	-,064	-,066	-,072	-,048	-,093
	Sig. (2-tailed)	,150	,128	,096	,268	,033
Célorientált vezető	Pearson Correlation	-,020	-,006	,006	,017	,040
	Sig. (2-tailed)	,651	,886	,892	,692	,358

Szervezettel való azonosulás	Pearson Correlation	,063	,101	,060	,071	,063
	Sig. (2-tailed)	,163	,022	,167	,108	,152
Egyénközpontúság	Pearson Correlation	-,067	-,064	-,084	,005	-,073
	Sig. (2-tailed)	,133	,142	,053	,900	,095
Kapcsolatorientáció	Pearson Correlation	-,058	-,092	-,110	-,118	-,044
	Sig. (2-tailed)	,198	,035	,011	,007	,310
Belső függés	Pearson Correlation	,075	-,016	,032	,076	,050
	Sig. (2-tailed)	,093	,714	,462	,082	,255
Erős kontroll	Pearson Correlation	-,027	-,090	,013	-,059	,002
	Sig. (2-tailed)	,545	,039	,767	,176	,962
Kockázatvállalás	Pearson Correlation	-,182	-,158	-,218	-,150	-,107
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,014
Teljesítménykritérium	Pearson Correlation	-,130	-,078	-,061	-,098	-,073
	Sig. (2-tailed)	,004	,072	,155	,025	,093
Konfliktustűrés	Pearson Correlation	-,070	-,094	-,093	-,098	-,010
	Sig. (2-tailed)	,118	,031	,031	,025	,819
Célorientáció	Pearson Correlation	,045	,044	,042	,089	,061
	Sig. (2-tailed)	,311	,318	,333	,042	,164
Zárt rendszer	Pearson Correlation	,048	,064	,149	,159	,032
	Sig. (2-tailed)	,284	,143	,001	,000	,459
Rövid távú időorientáció	Pearson Correlation	,067	,095	,107	,083	,079
	Sig. (2-tailed)	,133	,030	,014	,057	,070

15. táblázat: A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia főtényezőinek korrelációja (N=572)

A korrelációs táblázat alapján elmondható, hogy az érzelmi intelligencia a quinni kultúra-típológia kapcsán:

- 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 *célorientált kultúra* nem mutat szignifikánsan értelmezhető kapcsolatot, ilyen típusú kultúra nem volt a vizsgálati mintában.

A robbinsi kultúradimenziók kapcsán szintén gyenge korrelációt találtam

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

A szervezeti kultúra hatása az érzelmi intelligenciára

A korrelációs táblázat alapján a két konstruktum között kis számú gyenge kapcsolatot lehet meghatározni. A kölcsönkapcsolat vizsgálatára készített regresszióvizsgálat eredményeit az alábbiak szerint foglalhatjuk össze. (Részletes táblázatok a 7. a) mellékletben láthatók.)

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

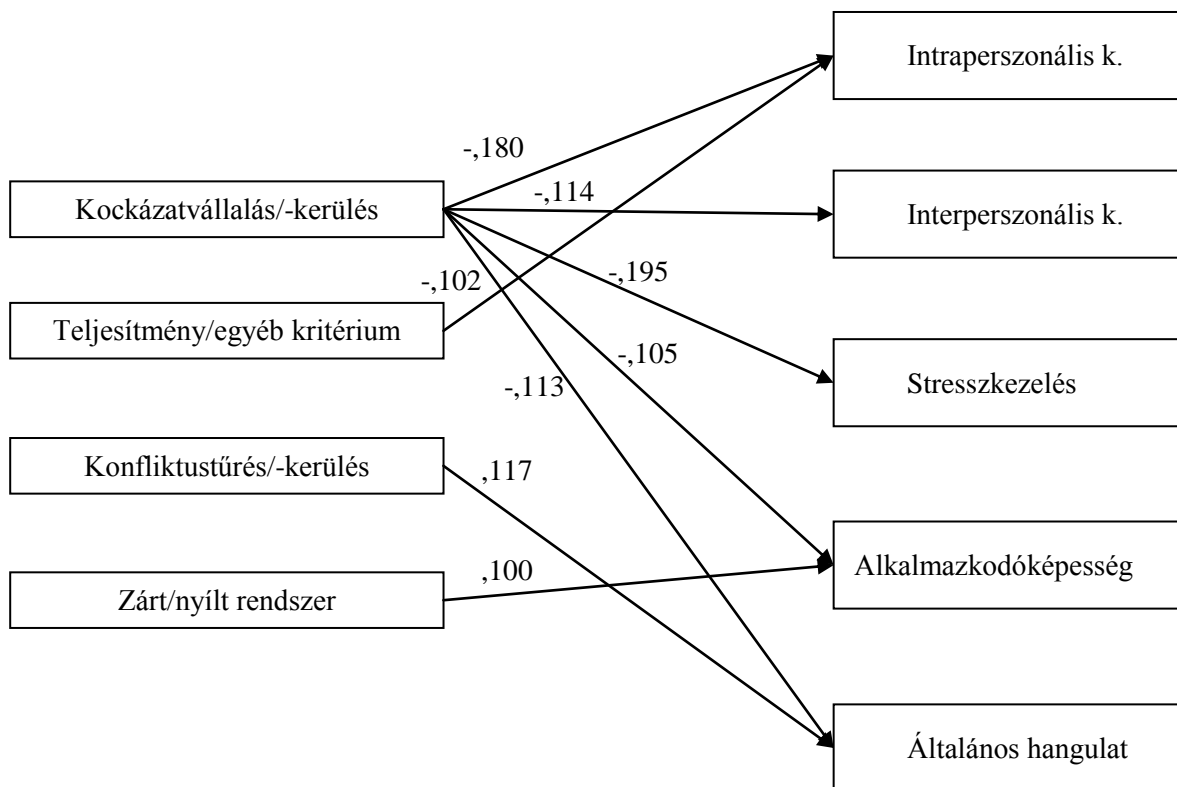
Ezek a következők:

- 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 ($r^2 \approx 0,05$), ugyanakkor a két konstruktum között a kapcsolat – kivétel az általános hangulatra vonatkozó adatok $f=0,125$ – 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.

A 15 metatényezőre vonatkozó eredményeket részletesen szemlélteti a 7. b) melléklet. A modell magyarázó értéke minden esetben alacsony ($r^2 = 0,03 - 0,05$), ugyanakkor a vizsgált konstruktumok közötti kapcsolat szignifikánsan igazolt ($f < 0,05$), kivétel: önbecsülés, függetlenség, interperszonális viszony, problémamegoldás, optimizmus.

A 7. ábrán a szervezeti kultúra hatásfolyamatát ábrázoltam az érzelmi intelligencia főté-
nyezőire.



5. ábra: A szervezeti kultúra közvetlen hatása az érzelmi intelligenciára

Az érzelmi intelligencia hatása a szervezeti kultúrára

Az érzelmi intelligencia főtényezői mentén elvégzett vizsgálat eredményei az alábbi kapcsolatot mutatják. (Csak azokat az eredményeket szerepeltetem, ahol a kapcsolat megléte szignifikánsan igazolt: $f < 0,05$.) 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 lehet következtetéseket levonni arra, hogy az adott érzelmiintelligencia-tényező megléte elősegíti, erősíti-e az adott kultúrajellemző kialakítását, fejlődését.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,026	,561		8,965	,000
	EQ Intrapersonális készségek	,021	,028	,060	,745	,457
	EQ Interperszonális készségek	-,007	,020	-,023	-,363	,717
	EQ Stresszkezelés	-,056	,021	-,194	-2,648	,008
	EQ Alkalmazkodóképesség	,039	,022	,119	1,740	,083
	EQ Általános hangulat	-,027	,021	-,099	-1,260	,209

16. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtényezőinek hatása az egyén-/csoportközpontúság kultúradimenzióra – $r^2 = ,030$; $N = 437$

Az egyénközpontúság/csoportközpontúság dimenzióra a stresszkezelés főtényező gyakorol hatást. Eszerint a stresszkezelés növekedése hozzájárul a szervezetben az egyénközpontúság kialakulásához.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,081	,654		6,236	,000
	EQ Intrapersonális készségek	-,034	,032	-,086	-1,061	,289
	EQ Interperszonális készségek	-,049	,023	-,139	-2,166	,031
	EQ Stresszkezelés	,057	,025	,169	2,305	,022
	EQ Alkalmazkodóképesség	-,049	,026	-,129	-1,875	,062
	EQ Általános hangulat	,038	,025	,120	1,529	,127

17. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtényezőinek hatása az erős/gyenge kontroll kultúradimenzióra – $r^2 = ,025$; $N = 438$

Az erős/gyenge kontroll dimenzióra két főtényező 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 tudja valaki kezelni a stresszt – minél magasabb stresszkezelésértékkel rendelkezik –, annál kevésbé érzi szorítónak, erősnek a kontrolláltságot.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,729	,650		8,811	,000
	EQ Intrapersonális készségek	-,035	,032	-,088	-1,095	,274
	EQ Interperszonális készségek	-,024	,023	-,066	-1,034	,302
	EQ Stresszkezelés	-,056	,024	-,167	-2,300	,022
	EQ Alkalmazkodóképesség	,011	,026	,030	,442	,659
	EQ Általános hangulat	,018	,025	,056	,718	,473

18. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtenyezőinek hatása a kockázatvállalás/-kerülés kultúradimenzióra – $r^2=,048$; N=438

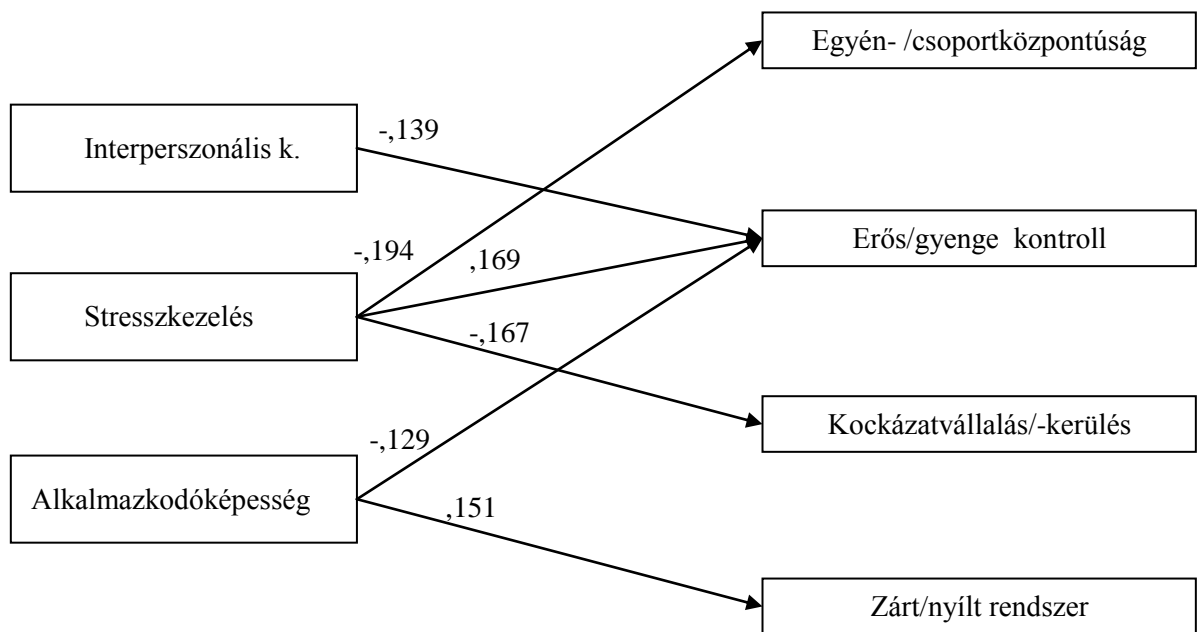
A stresszkezelés növekedése hozzájárul a kockázatvállalás erősödéséhez. Tehát minél jobban tudja kezelni a stresszt, annál jobban képes a kockázatvállalásra, az ilyen típusú kultúra kialakítására.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,989	,582		5,136	,000
	EQ Intrapersonális készségek	-,026	,029	-,073	-,902	,368
	EQ Interperszonális készségek	,003	,020	,010	,164	,870
	EQ Stresszkezelés	,033	,022	,110	1,520	,129
	EQ Alkalmazkodóképesség	,051	,023	,151	2,222	,027
	EQ Általános hangulat	-,013	,022	-,046	-,584	,560

19. táblázat: Az érzelmi intelligencia főtenyezőinek hatása a zárt/nyílt rendszer kultúradimenzióra – $r^2=,038$; N=436

A zárt/nyílt rendszer dimenzióra az alkalmazkodóképesség gyakorol hatást. Az alkalmazkodóképesség növekedése hozzájárul a nyílt rendszer erősödéséhez, fejlődéséhez.

Összegzésként elmondható, hogy a szervezeti kultúra – elsősorban a robbinsi kultúradimenziók tükrében – és az érzelmi intelligencia között azonosítható közvetlen kapcsolat. Ezen kapcsolatok jellemzően a változások kis százalékát magyarázzák, ugyanakkor erősen szignifikánsak, a kapcsolat megléte igazolható. Az érzelmi intelligenciának a szervezeti kultúradimenzióra gyakorolt hatását szemlélteti a 6. ábra.



6. ábra: Az érzelmi intelligencia közvetlen hatása a szervezeti kultúrára

7.2.2. A kultúrátípusok és a konfliktuskezelési módszerek kapcsolatának vizsgálata

Korábban már bebizonyosodott, hogy a konfliktuskezelési módszerek alapján különbségeket lehet tenni az egyes kultúrák között. A statisztikai vizsgálatok szerint az egyes kultúrákat az alábbiak alapján lehetett elkülöníteni:

- az *innovatív kultúra* tanárai szignifikánsan versengőbbek, határozottabban jellemzi őket a problémamegoldás, ugyanakkor nem jellemző rájuk az elkerülés;
- a *támogató kultúra* tanárait a szabályorientálttól nem lehetett szignifikánsan elhatárolni, míg az innovatívval szemben kevésbé versengő és problémamegoldó módszereket mutatnak;
- a *szabályorientált kultúra* tanárai szignifikánsan elkerülőbbek és kevésbé versengőbbek a másik két kultúránál.

A gyakoriságot vizsgáló leíró elemzés eredménye szerint

- az *innovatív kultúrában* leggyakrabban a problémamegoldás és a kompromisszumkeresés jelenik meg;
- a *támogató kultúrában* a kompromisszumkeresés és az elkerülés, ugyanakkor több intézményben (3-3) a problémamegoldás és az alkalmazkodás is domináns szerepet kap;
- a *szabályorientált kultúrában* az elkerülés jelenik meg, ugyanakkor domináns szerepet kap a kompromisszumkeresés is.

A továbbiakban statisztikai módszerekkel (korrelációvizsgálat, regressziószámítás) támasztom alá eddigi eredményeimet. A 20. táblázat a quinni kultúratípusok és Robbins kultúradimenziójának korrelációs értékeit szemlélteti a konfliktuskezelési módszerekkel.

A kultúradimenziók és a konfliktuskezelési mintázatok közötti korreláció értelmezéséhez szükséges egy kis módszertani kitekintést tennünk a kutatás folyamatára. A robbinsi dimenziópárok egytől hétig kerültek kódolásra a kutatás során. Az egyik végletet az egyes érték (pl. szervezettel való azonosulás), másikat a hetes érték (munkakörrel való azonosulás) képviselte. A 20. táblázatban szereplő elnevezések mindig a legkisebb értéknek megfelelő végpontot jelölik. Ennek megfelelően az értelmezés a következőképpen lehetséges: a pozitív korreláció az ellenkező végponttal való együttjárást, míg a negatív korreláció a táblázatban feltüntetett értékkel való együttjárást jelenti. Például a versengés gyenge korrelációt mutat a szervezettel való azonosulással (szervezettel/munkakörrel való azonosulás dimenzió); és erős korrelációt a feladatorientációval (kapcsolat-/feladatorientáció dimenzió).

A táblázat alapján elmondható, hogy

- a *versengés* korrelál a célorientált szervezeti kultúrával, a feladatorientációval, a szervezettel való azonosulással és a zárt rendszerrel;
- a *problémamegoldás* gyenge korrelációt mutat az innovatív kultúrával és az innovatív vezetői stílussal, gyengén korrelál a függetlenséggel és a kockázatvállalással;
- a *kompromisszumkeresés* negatívan korrelál a célorientált kultúrával, a kapcsolatorientációval, a teljesítménykritériummal és a hosszú távú időorientációval, továbbá gyenge pozitív korrelációt mutat a munkakörrel való azonosulással, a konfliktustűréssel, az eszközorientációval és a nyílt rendszerrel;
- az *elkerülés* korrelál az egyéb kritériumok alapján történő értékeléssel és a rövid távú időorientációval, gyengén korrelál a kockázatkerüléssel;
- az *alkalmazkodás* gyenge, negatív korrelációt mutat a célorientált kultúrával.

Több korreláció is azonosíthatóvá vált a vizsgált elemek között, ugyanakkor a konfliktuskezelési módszerek és szervezeti kultúratípusok összefüggéseinek megállapításához a kultúrák közötti eltérések vizsgálatából nyert eredményeket is fel kell használni.

	Versengés	Probléma- megoldás	Kompromisszum- keresés	Elkerülés	Alkalmazkodás
Támogató kultúra	-,042	-,055	,049	-,015	,068
	,321	,192	,253	,725	,111
Innovatív kultúra	-,026	,106	,007	-,018	-,049
	,534	,012	,874	,679	,251
Szabályorientált kultúra	-,043	-,023	,021	,015	,042
	,317	,590	,613	,727	,326
Célorientált kultúra	,135	,008	-,102	,017	-,097
	,001	,855	,016	,694	,023
Támogató vezető	-,012	-,055	,048	-,052	,055
	,771	,194	,253	,221	,194
Innovatív vezető	-,037	,087	-,018	,011	-,027
	,379	,040	,670	,799	,531
Szabályorientált vezető	-,013	,000	,000	,040	-,012
	,759	,992	1,000	,340	,781
Célorientált vezető	,052	-,013	-,028	,004	-,025
	,217	,765	,507	,918	,557
Szervezettel való azonosulás	-,094	,027	,086	,003	,011
	,027	,530	,043	,940	,804
Egyénközpontúság	-,030	-,041	,034	-,031	,060
	,477	,333	,421	,465	,158
Kapcsolatorientáció	,119	-,013	-,120	,038	-,056
	,005	,752	,005	,367	,185
Belső függés	-,039	,085	-,018	,012	-,024
	,353	,045	,669	,775	,574
Erős kontroll	-,026	-,011	-,040	,041	,034
	,547	,793	,340	,338	,429
Kockázatvállalás	-,040	-,079	-,013	,082	,052
	,346	,061	,752	,052	,216
Teljesítménykritérium	-,023	-,059	-,112	,124	,059
	,584	,162	,008	,003	,162
Konfliktustűrés	,042	,028	-,094	,062	-,046
	,325	,511	,026	,141	,281
Célorientáció	-,038	,071	,080	-,068	-,023
	,369	,093	,060	,108	,586
Zárt rendszer	-,081	,037	,107	-,038	,006
	,055	,382	,011	,371	,896
Rövid távú időorientáció	-,052	,054	,146	-,127	,004
	,221	,203	,001	,003	,925

20. táblázat: A szervezetikultúra-típusok és -dimenziók konfliktuskezelési módszerekkel való korrelációi (1. sor: korrelációs érték; 2. sor: szignifikanciaérték; N=572)

Innovatív kultúra

A gyakorisági vizsgálat szerint kompromisszumkereső és problémamegoldó mintázatot preferál. A kultúrák közötti eltérések kapcsán inkább versengőbb, mint a többi kultúra, illetve határozottan jellemzi a problémamegoldás, ugyanakkor kevésbé jellemző rá az elkerülés. A korrelációs vizsgálat pozitív korrelációt mutatott a problémamegoldással. Ennek megfelelően elmondhatjuk, hogy a *problémamegoldás* tekinthető az innovatív kultúra preferált konfliktuskezelési módszerének.

A mostani vizsgálat kiegészíthető egy közvetett kapcsolat meghatározásával a szervezeti-kultúra-típus és a konfliktuskezelési mintázatok között. A közvetett kapcsolatot a korábban elvégzett vizsgálat adja, mely kapcsán meghatároztam, hogy milyen eltérések vannak az egyes kultúrátípusok között a robbinsi kultúradimenziók mentén. Eszerint az innovatív kultúrát szignifikánsan jobban jellemzi a másik két kultúránál a szervezettel való azonosulás, a feladatorientáció, az egyéb kritériumok alapján történő értékelés, a célorientáció és a rövid időorientáció – azokat az értékeket soroltam fel, amelyek markánsabban jelennek meg ebben a kultúrában. Ezen dimenziók kapcsolata a konfliktuskezeléssel a következőképpen alakult:

- a szervezettel való azonosulás korrelál a versengéssel,
- a feladatorientáció korrelál a versengéssel,
- az egyéb kritériumok alapján történő értékelés korrelál az elkerüléssel,
- a célorientáció nincs összefüggésben,
- a rövid távú időorientáció korrelál az elkerüléssel.

Ennek tükrében a korábbi eredmény kiegészíthető azzal, hogy a kultúradimenziók dominanciája további konfliktuskezelési mintázatoknak kedvez. Ebben az esetben ez a versengés és az elkerülés. Ugyanakkor a teljes vizsgálatot figyelembe véve az innovatív kultúra elsődleges, preferált konfliktuskezelési módszerének a *problémamegoldást* és a *versengést* tekinthetjük.

Támogató kultúra

A gyakorisági leírás szerint a kompromisszumkeresés és az elkerülés jelenik meg dominánsan, ugyanakkor több intézményben (3-3) a problémamegoldás és az alkalmazkodás is szerepet kap. Az eltérések vizsgálatánál ezt a kultúrátípust az innovatívól a kevésbé versengő és problémamegoldó jellegzetessége határolta el. A korrelációs táblázatot vizsgálva elmondható, hogy nincs együttjárás egyik változóval sem.

A közvetett kapcsolatot vizsgálva a támogató kultúra több közvetett összefüggést mutat a konfliktuskezelési módszerekkel:

- a konfliktustűrés korrelál a kompromisszumkereséssel;

- markánsan jelenik meg a kapcsolatorientáció, ami korrelál a kompromisszumkereséssel;
- és az eszközorientáció szintén a kompromisszumkereséssel mutat korrelációt.

A teljes vizsgálatot figyelembe véve elmondható, hogy a támogató kultúra elsődlegesen preferált konfliktuskezelési módszere a *kompromisszumkeresés*, míg – a gyakorisági elemzés alapján – másodlagosnak tekinthető az *elkerülés*.

Szabályorientált kultúra

A gyakorisági elemzés alapján az elkerülés jelenik meg, ugyanakkor domináns szerepet kap a kompromisszumkeresés is. Az eltéréseket vizsgálva a kultúratípusok között, a szabályorientált kultúra szignifikánsan elkerülőbb és kevésbé versengő a másik két kultúrához képest.

A korrelációs táblázatot vizsgálva elmondható, hogy nincs együttjárás egyik változóval sem.

A közvetett kapcsolatot vizsgálva a szabályorientált kultúra az alábbi összefüggéseket mutatja a konfliktuskezelési módszerekkel:

- jellemzi a kapcsolatorientáció, ami korrelál a kompromisszumkereséssel,
- az erős kontroll dominánsan jelenik meg, de nincs korrelációs összefüggés,
- kockázatkerülés jellemzi, ami korrelál az elkerüléssel,
- az eszközorientáció, – amely köztes helyet foglal el a két másik kultúra kapcsán –, korrelál a kompromisszumkereséssel.

A teljes vizsgálatot figyelembe véve elmondható, hogy a szabályorientált kultúra elsődlegesen preferált konfliktuskezelési módszere az *elkerülés*, míg – a gyakorisági elemzés és a közvetett kapcsolat alapján – másodlagosnak tekinthető a *kompromisszumkeresés*.

Célorientált kultúra nem volt a vizsgálati mintában.

A szervezeti kultúra hatása a konfliktuskezelési módszerek alakulására

A korrelációvizsgálatból az egyes konstruktumok együttjárását kapjuk meg, azt, hogy az egyes változók között van vagy nincs összefüggés. Ugyanakkor a vizsgálat elemei közötti konkrét kapcsolat milyenségére, ok-okozati összefüggésére nem kapunk választ. Hatásvizsgálat céljából többváltozós regresszióvizsgálatot végeztem. A vizsgálatban a Robbins-féle dimenzionális megközelítést használtam fel. A vizsgálatot a teljes mintán végeztem el.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6,145	1,181		5,202	,000
	Szervezettel való azonosulás	-,140	,086	-,079	-1,631	,103
	Egyénközpontúság	-,096	,105	-,041	-,915	,361
	Kapcsolatorientáció	,314	,102	,164	3,071	,002
	Belső függés	-,027	,111	-,012	-,247	,805
	Erős kontroll	-,057	,099	-,027	-,571	,568
	Kockázatvállalás	-,239	,106	-,114	-2,250	,025
	Teljesítménykritérium	-,166	,085	-,102	-1,950	,052
	Konfliktustűrés	,033	,107	,018	,312	,755
	Célorientáció	,022	,096	,012	,225	,822
	Zárt rendszer	-,206	,113	-,087	-1,826	,068
	Rövid távú időorientáció	-,036	,077	-,022	-,468	,640

21. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *versengés* – $r^2=,046$; N=528

Jól látható, hogy a szervezetikultúra-dimenziók kapcsán, a szervezetben dominánsan megjelenő feladatorientáció, kockázatvállalás és a teljesítménykritériumok alapján történő értékelés növeli az egyének versengését. A zárt rendszer közel szignifikáns eredménnyel szintén hozzájárul a versengés kialakulásához, fejlődéséhez.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,210	,868		6,005	,000
	Szervezettel való azonosulás	-,002	,063	-,002	-,036	,971
	Egyénközpontúság	-,098	,077	-,056	-1,266	,206
	Kapcsolatorientáció	,068	,075	,048	,906	,365
	Belső függés	,176	,082	,105	2,152	,032
	Erős kontroll	-,030	,073	-,019	-,406	,685
	Kockázatvállalás	-,142	,078	-,093	-1,814	,070
	Teljesítménykritérium	-,076	,062	-,064	-1,211	,227
	Konfliktustűrés	,207	,078	,155	2,642	,008
	Célorientáció	,107	,071	,079	1,516	,130
	Zárt rendszer	,004	,083	,002	,044	,965
	Rövid távú időorientáció	,055	,056	,047	,982	,327

22. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *problémamegoldás* – $r^2=,037$; N=528

A szervezeti kultúra függetlensége hozzájárul a problémamegoldáshoz, ugyanakkor érdekes módon a konfliktuskerülés is a problémamegoldást támogatja.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,994	,836		7,166	,000
	Szervezettel való azonosulás	,054	,061	,043	,885	,376
	Egyénközpontúság	,077	,074	,046	1,039	,299
	Kapcsolatorientáció	-,119	,072	-,087	-1,642	,101
	Belső függés	-,113	,079	-,070	-1,430	,153
	Erős kontroll	,035	,070	,024	,504	,615
	Kockázatvállalás	,120	,075	,081	1,601	,110
	Teljesítménykritérium	-,053	,060	-,046	-,887	,375
	Konfliktustűrés	-,022	,075	-,017	-,289	,773
	Célorientáció	,028	,068	,021	,408	,683
	Zárt rendszer	,127	,080	,076	1,582	,114
	Rövid távú időorientáció	,117	,054	,103	2,143	,033

23. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *kompromisszumkeresés* – $r^2=,048$; N=528

A kompromisszumkeresésre egyedül a hosszú távú időorientáció gyakorol hatást. A hosszú távú időorientáció elősegíti a kompromisszumkeresés kialakulását.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6,768	,901		7,510	,000
	Szervezettel való azonosulás	,094	,065	,069	1,429	,153
	Egyénközpontúság	-,056	,080	-,031	-,702	,483
	Kapcsolatorientáció	-,052	,078	-,036	-,672	,502
	Belső függés	,079	,085	,045	,926	,355
	Erős kontroll	-,030	,076	-,019	-,396	,692
	Kockázatvállalás	,104	,081	,065	1,280	,201
	Teljesítménykritérium	,139	,065	,113	2,145	,032
	Konfliktustűrés	-,013	,081	-,009	-,157	,876
	Célorientáció	-,076	,073	-,053	-1,029	,304
	Zárt rendszer	,037	,086	,021	,432	,666
	Rövid távú időorientáció	-,154	,059	-,126	-2,630	,009

24. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *elkerülés* – $r^2=,042$; N=528

Az elkerülés esetében az eredmények a rövid távú időorientációnál és az egyéb kritériumok alapján történő értékelésnél mutatnak szignifikáns, általánosítható hatást, azaz a két dimenzió erősödése kedvez az elkerülő konfliktuskezelési mintázat megjelenésének.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,712	1,091		5,236	,000
	Szervezettel való azonosulás	,003	,079	,002	,032	,975
	Egyénközpontúság	,175	,097	,080	1,801	,072
	Kapcsolatorientáció	-,210	,094	-,119	-2,225	,026
	Belső függés	-,116	,103	-,055	-1,126	,261
	Erős kontroll	,086	,091	,045	,943	,346
	Kockázatvállalás	,166	,098	,087	1,697	,090
	Teljesítménykritérium	,164	,078	,110	2,088	,037
	Konfliktustűrés	-,208	,098	-,125	-2,119	,035
	Célorientáció	-,083	,089	-,048	-,931	,352
	Zárt rendszer	,044	,104	,020	,423	,673
	Rövid távú időorientáció	,010	,071	,007	,146	,884

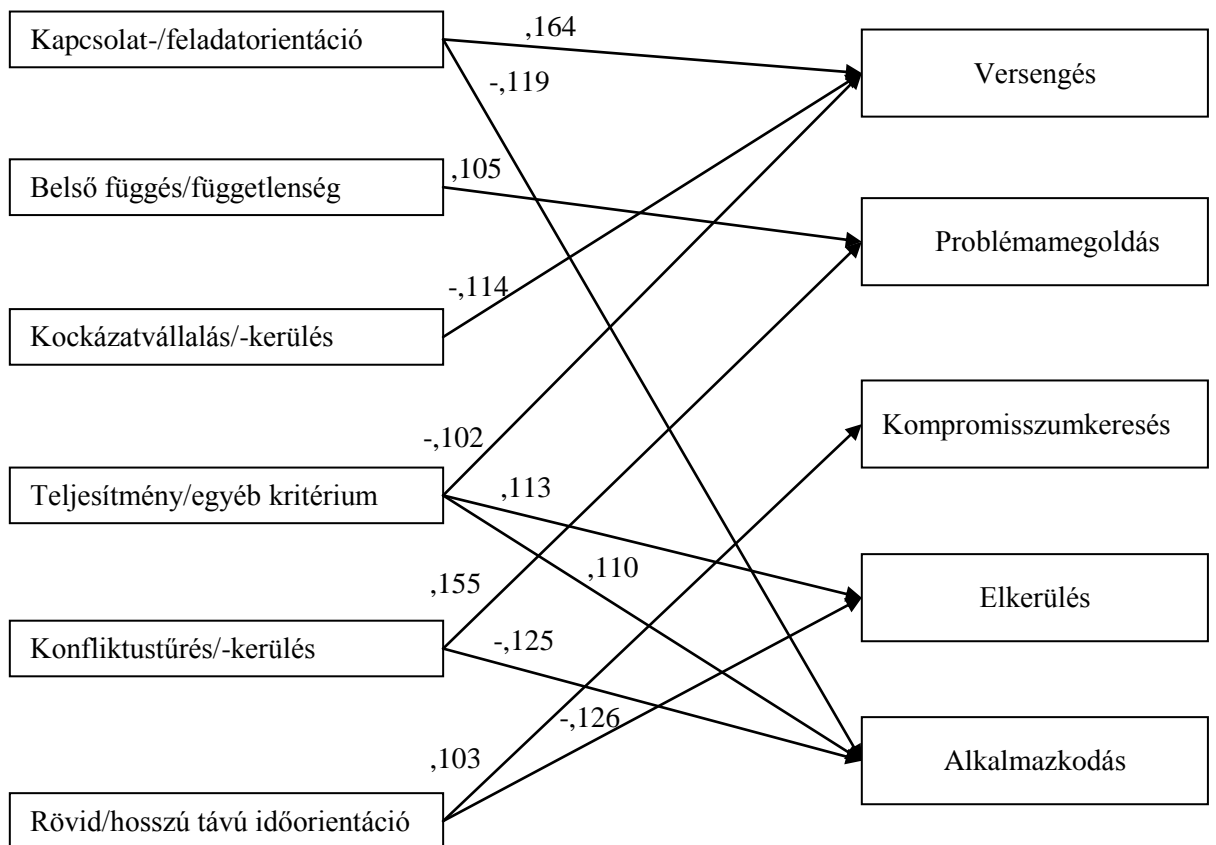
25. táblázat: A szervezetikultúra-dimenziók hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *alkalmazkodás* – $r^2=,035$; $N=528$

Az alkalmazkodást az eredmények szerint a kapcsolatorientáció, az egyéb kritériumok alapján történő értékelés és a konfliktustűrés segíti elő.

A szervezeti kultúra hatásának vizsgálata kapcsán általánosságban elmondható, hogy a felállított modell a hatásnak kis részét magyarázza, az $r^2 \approx 0,05$, ugyanakkor a két konstruktum közötti kapcsolat és hatásmechanizmus erős szignifikanciát mutat $f < 0,05$. Tehát elmondható, hogy a szervezeti kultúra befolyásolja az egyén konfliktuskezelési mintázatát. Egyértelmű, hogy a személyes konfliktuskezelési mintázatok kialakulásában, illetve alkalmazásának dominanciájában más befolyásoló tényezők is markánsan vannak jelen. Éppen ezért a modell magyarázó értékének (r^2) alacsony mivolta elfogadható és értelmezhető. Feltételezésem szerint az érzelmi intelligencia tényezőinek hatása jóval markánsabban fog megjelenni. A 7. ábra az eddigi eredményeket ábrázolja.

A konfliktuskezelési módszerek hatása a szervezeti kultúra alakulására

A konfliktuskezelési módszerek együttjárása a szervezetikultúra-dimenziókkal kimutatható, ahogy ezt a korábbi vizsgálatok igazolták, ugyanakkor a regresszióvizsgálat nem eredményezett statisztikailag általánosítható hatásokat. Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy a szervezet kulturális milyensége meghatározza annak konfliktuskezelési módjait, ugyanakkor a konfliktuskezelési módszerek nem befolyásolják szignifikánsan a kultúra alakulását. Ezen eredmény egyik oka a konfliktusok időbeli eloszlásában keresendő.



7. ábra: A szervezeti kultúrára hatása az egyén kompromisszumkezelési mintázatára

7.2.3. Az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési módszerek kapcsolatának vizsgálata

A kapcsolat vizsgálatát a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan a konfliktuskezelési módszerek érzelmiintelligencia-mintázatában történő elkülönítésével, majd a két konstruktum közötti korrelációs vizsgálat elvégzésével teszem. Az együttjárások megállapítását követően regresszióanalízist végzek a kölcsönkapcsolatok megállapítására. A konfliktuskezelési módszerek kapcsán – ahogy ez a korábban ismertetett vizsgálatoknál is történt – manuálisan kategorizáltam az egyéneket aszerint, hogy melyik a legdominánsabb konfliktuskezelési módszer. Ennek a folyamatnak az eredményét mutatja a 26. táblázat.

Jól látható, hogy a vizsgált mintában a leggyakrabban alkalmazott konfliktuskezelési módszer a kompromisszumkeresés és az elkerülés. A kialakult csoportokat használtam fel arra, hogy az érzelmiintelligencia-mintázat tükrében eltéréseket állapítsak meg a konfliktuskezelési mintázatok között. A vizsgálati mintából kizártam a nem besorolható egyéneket – így az N=463. Az ANOVA vizsgálat eredménye szerint szignifikáns eltérés van a vizsgált csoportok között mind az öt érzelmiintelligencia-tényezőben – zárójelben a szignifikanciaérték szerepel:

- intraperszonális készségek (,000),
- interperszonális készségek (,012),

- stresszkezelés (,002),
- alkalmazkodóképesség (,020),
- általános hangulat (,001).

	Gyakoriság	Százalék
<i>Nem besorolható</i>	107	18,7
Versengés	39	6,8
Problémamegoldás	68	11,9
Kompromisszum	148	25,9
Elkerülés	137	24,0
Alkalmazkodás	71	12,4
Összesen	570	99,7
Hiányzik	2	,3
Összesen	572	100,0

26. táblázat: A konfliktuskezelési módszerek gyakorisági eloszlása

Az érzelmi intelligencia tizenöt metatényezőjére kiterjedő ANOVA vizsgálat a valóságérzékelés (,079) és a problémamegoldás (,167) dimenziójában nem mutat szignifikáns eltérést. A 8. mellékletben található táblázatban a T-próba eredményeit foglaltam össze.

Az eltérések vizsgálatával kapcsolatban elmondható, hogy az elkerülést és az alkalmazkodást egyáltalán nem, a kompromisszumkeresést és a problémamegoldást pedig csak részben sikerült elkülöníteni egymástól. A többi konfliktuskezelési mintázat jól elhatárolható. Legmarkánsabban a versengés válik el, mivel négy metatényező esetében is szignifikáns eltérést mutat minden más konfliktuskezelési módszertől. A konfliktuskezelési módszerek közötti markáns eltérések az érzelmiintelligencia-mintázatokban, valamint a konfliktuskezelési módszer és az érzelmiintelligencia-mintázatok közötti kapcsolat ésszerű, logikus alakulása alapján feltételezhető, hogy az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési módszerek között erős kapcsolat lesz kimutatható – ahogy a jóval kisebb elővizsgálatnál is tapasztalhattuk. A két konstruktum közötti együttjárást szemlélteti a 27. táblázat.

		Versengés	Probléma- megoldás	Kompromisz- szumkeresés	Elkerülés	Alkalmaz- kodás	
1.	EQ_Intrapersonális készségek	,304	,215	,085	-,309	-,293	
		,000	,000	,083	(-),000	(-),000	
2.	EQ_Interperszonális készségek	-,064	,153	,043	-,112	,021	
		(-),183	,001	,366	(-),019	,668	
3.	EQ_Stresszkezelés	,007	,195	,051	-,122	-,091	
		,881	,000	,282	(-),010	(-),054	
4.	EQ_Alkalmazkodóképesség	-,002	,147	,091	-,121	-,083	
		(-),959	,002	,056	(-),011	(-),085	
5.	EQ_Általános hangulat	,125	,175	,073	-,173	-,177	
		,009	,000	,129	(-),000	(-),000	
1.	Magabiztosság	,423	,243	,098	-,372	-,406	
		,000	,000	,036	(-),000	(-),000	
	Éntudatosság	,103	,158	,047	-,185	-,108	
		,029	,001	,324	(-),000	(-),022	
	Önbecsülés	,243	,120	,061	-,169	-,262	
		,000	,011	,199	(-),000	(-),000	
	Függetlenség	,378	,177	,081	-,328	-,322	
		,000	,000	,085	(-),000	(-),000	
	Önmegvalósítás	,115	,172	,107	-,182	-,172	
		,015	,000	,024	(-),000	(-),000	
	2.	Empátia	-,164	,109	,015	-,038	,121
			(-),000	,020	,746	(-),415	,010
Társas felelősségtudat		-,129	,123	,011	-,073	,101	
		(-),006	,009	,822	(-),120	,031	
Interperszonális viszony		,024	,149	,088	-,140	-,076	
		,608	,002	,062	(-),003	(-),108	
3.	Valóságérzékelés	-,002	,135	,001	-,052	-,054	
		(-),968	,004	,979	(-),270	(-),252	
	Rugalmasság	,029	,182	,084	-,173	-,092	
		,534	,000	,072	(-),000	(-),049	
4.	Problémamegoldás_EQ	,075	,196	,062	-,128	-,167	
		,111	,000	,185	(-),006	(-),000	
	Stressztűrés	,166	,141	,106	-,222	-,178	
		,000	,003	,023	(-),000	(-),000	
	Impulzuskontroll	-,150	,044	,056	,015	,076	
		(-),002	,360	,235	,755	,110	
5.	Optimizmus	,180	,180	,065	-,178	-,230	
		,000	,000	,167	(-),000	(-),000	
	Boldogság	,074	,144	,062	-,143	-,115	
		,118	,002	,194	(-),003	(-),015	

27. táblázat: A konfliktuskezelési módszerek és az EQ-tényezők közötti korrelációs vizsgálat eredményei (1. sor: korrelációs érték, 2. sor: szignifikanciaérték; N=572)

A főtenyezőket figyelembe véve megállapítható, hogy többnyire gyenge és közepes erősségű korreláció figyelhető meg az elemek között:

- a *versengés* korrelál az intraperszonális készségekkel és az általános hangulattal;
- a *problémamegoldás* korrelál az intraperszonális és interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel, az alkalmazkodóképességgel és az általános hangulattal;
- a *kompromisszumkeresés* korrelál az alkalmazkodóképességgel;
- az *elkerülés* negatívan korrelál az intraperszonális és interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel, az alkalmazkodóképességgel és az általános hangulattal;
- az *alkalmazkodás* negatívan korrelál az intraperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az általános hangulattal.

A metatényezők és a konfliktuskezelési módszerek kapcsolatának egyenkénti ismertetésétől most eltekintek. Összefüggéseikre a későbbiekben, a hipotézis összevetése kapcsán még visszatérek.

Összegzésként elmondható, hogy a konfliktuskezelési módszerek közül a legtöbb együttjárást a problémamegoldás mutatja – ettől csak kevéssel marad el a versengés, az elkerülés és az alkalmazkodás –, míg a legkevesebb kapcsolatot a kompromisszumkereséssel eredményezte a vizsgálat.

Az érzelmi intelligencia hatása a konfliktuskezelési módszerek alakulására

A vizsgálatban először az érzelmi intelligencia főtenyezőinek hatását vizsgálom a konfliktuskezelési módszerekre. Ahogy azt látni fogjuk, az eredmények pontosítása érdekében szükséges a metatényezők hatásának egyenkénti vizsgálata is.

A főtenyezők hatásának vizsgálata

A 28. táblázatokat vizsgálva jól látható, hogy releváns eredményeket kaptunk – $F < 0,05 \text{ sig.}$

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,991	1,204		3,314	,001
	EQ Intrapersonális készségek	,588	,060	,709	9,877	,000
	EQ Interperszonális készségek	-,222	,042	-,301	-5,314	,000
	EQ Stresszkezelés	-,098	,045	-,141	-2,183	,030
	EQ Alkalmazkodóképesség	-,107	,048	-,136	-2,240	,026
	EQ Általános hangulat	-,073	,045	-,111	-1,602	,110

28. táblázat: A fő érzelmi intelligencia-tényező hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *versengés* – $r^2 = ,226$; $N = 444$

A versengés növelését eredményezi az intraperszonális készségek növekedése, erősödése, míg az értéket egyértelműen csökkenti az interperszonális készségek, a stresszkezelés és az alkalmazkodóképesség értékeinek növekedése. Jól látható, hogy az egyén érzelmi-intelligencia-mintázatának alakulása – legfőképpen az intraperszonális (beta= 0,709) és interperszonális készségek (beta= -0,301) változása – markáns hatással van az egyén versengő konfliktuskezelési mintájára.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,741	,953		1,826	,068
	EQ Intrapersonális készségek	,041	,047	,068	,862	,389
	EQ Interperszonális készségek	,028	,033	,053	,842	,401
	EQ Stresszkezelés	,065	,035	,131	1,830	,068
	EQ Alkalmazkodóképesség	,009	,038	,017	,250	,802
	EQ Általános hangulat	,004	,036	,009	,116	,908

29. táblázat: A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *problémamegoldás* – $r^2=,055$; N=444

A problémamegoldás mintázatát közel szignifikánsan növeli a stresszkezelés főtenyező értékének növelése. Érdekes megfigyelni, hogy – habár szignifikáns, általánosítható eredményt nem kaptunk – az érzelmiintelligencia-tényezők és a problémamegoldás közötti, a mintára vonatkoztatható kapcsolat minden esetben pozitív előjelű. Vagyis az érzelmi intelligencia értékeinek növekedése támogatja a problémamegoldás kialakulását, erősödését. Érdemes megvizsgálni a metatényezők hatását, melyek azok az elemek, amelyek hatást gyakorolnak a problémamegoldásra.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,327	,984		5,412	,000
	EQ Intrapersonális készségek	,011	,049	,018	,226	,821
	EQ Interperszonális készségek	-,007	,034	-,012	-,195	,846
	EQ Stresszkezelés	-,017	,037	-,034	-,464	,643
	EQ Alkalmazkodóképesség	,078	,039	,138	2,013	,045
	EQ Általános hangulat	-,002	,037	-,005	-,065	,949

30. táblázat: A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *kompromisszumkeresés* – $r^2=,014$; N=444

A kompromisszumkeresésre szignifikáns hatást gyakorol az alkalmazkodóképesség. Ezen érzelmiintelligencia-tényező erősödése a kompromisszumkeresés növekedését (Beta= 0,138) eredményezi.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	10,415	1,002		10,394	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,261	,050	-,411	-5,264	,000
	EQ_Interperszonális készségek	,020	,035	,036	,585	,559
	EQ_Stresszkezelés	,010	,037	,020	,281	,779
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,006	,040	,010	,144	,886
	EQ_Általános hangulat	,072	,038	,145	1,918	,056

31. táblázat: A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *elkerülés* – $r^2=,081$; N=444

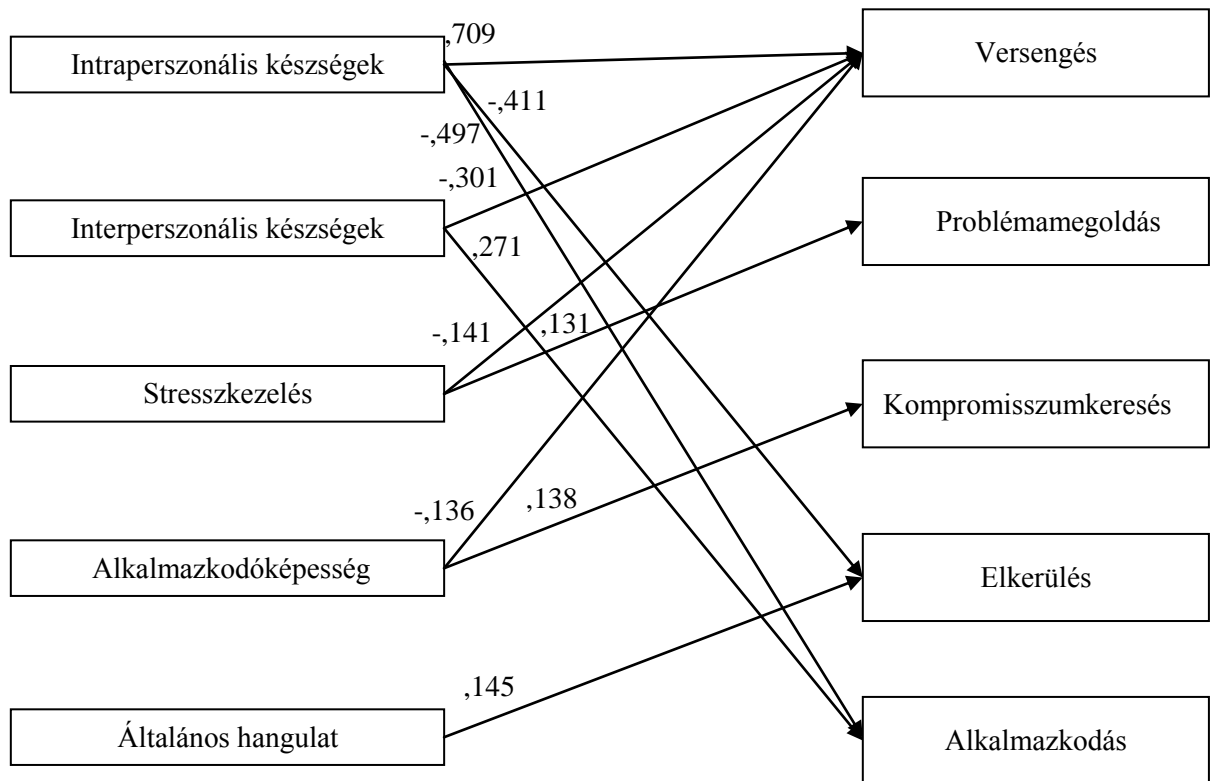
Az intrapersonális készségek növekedése hozzájárul az elkerülés csökkentéséhez, míg az általános hangulat növekedése az elkerülés növekedésére van hatással.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	8,575	1,159		7,402	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,377	,057	-,496	-6,585	,000
	EQ_Interperszonális készségek	,184	,040	,271	4,559	,000
	EQ_Stresszkezelés	,036	,043	,056	,830	,407
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,015	,046	,020	,320	,749
	EQ_Általános hangulat	-,006	,044	-,010	-,139	,890

32. táblázat: A fő érzelmiintelligencia-tényezők hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára – *alkalmazkodás* – $r^2=,147$; N=444

Az alkalmazkodásra az intrapersonális és interperszonális készségek mutatnak szignifikáns hatást. Míg az interperszonális készségek növekedése az alkalmazkodás csökkenését, addig az intrapersonális készségek a növekedését eredményezik. Érdekes, hogy az érzelmi intelligencia alkalmazkodóképesség-tényezője nem mutat általánosságban értelmezhető eredményt. Itt is hasznos lehet a metatényezők vizsgálata.

A főtenyezők és a konfliktuskezelési módszerek közötti kapcsolatot szemlélteti a 8. ábra.



8. ábra: Az érzelmi intelligencia hatása az egyén konfliktuskezelési mintázatára

Metatényezők hatásának vizsgálata

Az áttekinthetőség érdekében azokat az összefüggéseket mutatom be a főszövegben, amelyek szignifikáns vagy közel szignifikáns hatást gyakorolnak a konfliktuskezelési mintázatokra. A regresszióvizsgálat teljes eredményét a 9. mellékletben közlöm. Az eddigi vizsgálatok kapcsán a következő kérdések merültek fel az érzelmi intelligencia metatényezőinek vonatkozásában:

- Mely metatényezők hatnak a problémamegoldásra?
- Mely metatényezők hatnak a kompromisszumkeresésre?
- Lehet-e kapcsolatot kimutatni az alkalmazkodóképesség és az alkalmazkodás konfliktuskezelési minta között?

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,542	1,326		1,163	,245
Versengés	Magabiztosság	,246	,046	,297	5,375	,000
	Függetlenség	,180	,039	,254	4,645	,000
	Empátia	-,175	,056	-,187	-3,108	,002
	Rugalmasság	-,065	,032	-,105	-2,050	,041
	Impulzuskontroll	-,048	,021	-,114	-2,282	,023
	Boldogság	-,085	,039	-,170	-2,212	,027
1 Prob.	(Constant)	,985	1,088		,905	,366
	Magabiztosság	,095	,038	,161	2,542	,011
	Rugalmasság	,078	,026	,178	3,020	,003
	Problémamegoldás EQ	,062	,031	,127	1,987	,048
1	(Constant)	5,090	1,145		4,445	,000
Komp.	Impulzuskontroll	,030	,018	,100	1,680	,094
1	(Constant)	12,712	1,114		11,410	,000
Elkerülés	Magabiztosság	-,155	,038	-,245	-4,029	,000
	Függetlenség	-,118	,033	-,218	-3,619	,000
	Valóságérzékelés	,064	,028	,155	2,265	,024
1	(Constant)	9,744	1,305		7,468	,000
Alkalmazkodás	Magabiztosság	-,192	,045	-,253	-4,261	,000
	Empátia	,138	,056	,161	2,491	,013
	Problémamegoldás EQ	-,069	,037	-,111	-1,857	,064
	Optimizmus	-,091	,046	-,133	-1,958	,051
	Boldogság	,074	,038	,162	1,955	,051

33. táblázat: Az érzelmi intelligencia metatényezőinek hatása a konfliktuskezelési módszerekre, N=444

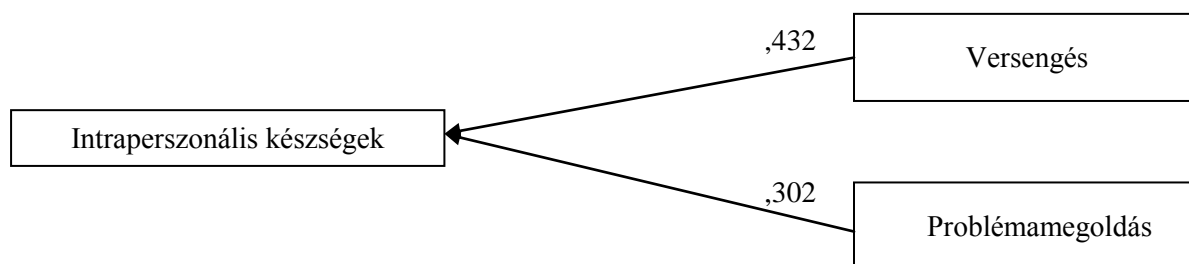
A táblázatot vizsgálva elmondható, hogy

- a *versengést* növeli a magabiztosság és a függetlenség növekedése, csökkenti az empátia, a rugalmasság, az impulzuskontroll és a boldogság növekedése;
- a *problémamegoldást* növeli a magabiztosság, a rugalmasság és a problémamegoldás növekedése;
- a *kompromisszumkeresés* kapcsán érdekes eredményt kaptunk, hiszen nincs szignifikáns hatással rá egyik érzelmi intelligencia metatényező sem, ugyanakkor láttuk, hogy az alkalmazkodóképességek együttesen szignifikáns hatást gyakorolnak rá;
- az *elkerülést* csökkenti a magabiztosság és a függetlenség növekedése, ugyanakkor növeli a valóságérzékelés növekedése;
- az *alkalmazkodást* növeli az empátia és a boldogság növekedése, csökkenti a magabiztosság, a problémamegoldás és az optimizmus növekedése.

A metatényezők vizsgálata során sikerült meghatározni azokat a tényezőket, amelyek szignifikáns hatást gyakorolnak a problémamegoldásra. A kompromisszumkeresésről kiderült, hogy az alkalmazkodóképesség alá tartozó metatényezők együttes alakulása gyakorol hatást rá. Az alkalmazkodásnál viszont nem sikerült kapcsolatot kimutatni az alkalmazkodóképesség egyik metatényezője kapcsán sem.

A konfliktuskezelési módszerek hatása az érzelmi intelligencia alakulására

A konfliktuskezelési módszerek érzelmi intelligenciára történő hatása már korántsem olyan markánsan jelenik meg, mint ahogy az érzelmi intelligencia kifejti hatását a konfliktuskezelési módszerekre. A regresszióvizsgálat eredményei minden esetben igazolták a konfliktuskezelési módszerek és az érzelmi intelligencia közötti kapcsolat szignifikáns meglétét, ($f < 0,01$) ugyanakkor a hatásfolyamat csak az intraperszonális készségek kapcsán jelent meg közel szignifikáns, általánosítható értékben. Ennek megfelelően elmondható, hogy a konfliktushelyzetek versengő ($\beta = ,432$ szig= $,059$), és problémamegoldó ($\beta = ,302$ szig= $,065$) módszerekkel történő kezelése hozzájárulhat az intraperszonális készségek erősödéséhez.



9. ábra: Az egyén konfliktuskezelési mintázatának hatása az érzelmi intelligenciára

7.2.4. Az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma közötti kapcsolat azonosítása

A két konstruktum együttjárásának vizsgálatával az a célom, hogy alátámasszam azt a hipotézisemet, mely szerint az eltérő érzelmiintelligencia-mintázattal rendelkező egyének eltérő szervezeti tényezőkre érzékenyek. Ennek megfelelően azok az egyének, akik nem illeszkednek a szervezeti kultúrába – nem egyezik a konfliktuskezelési mintázatuk vagy érzelmiintelligencia-mintázatuk a szervezeti kultúra által preferált mintázattal –, azok kevésbé pozitívan érzékelik a szervezeti klímát. A 34. táblázat a két konstruktum együttjárását szemlélteti.

Jól látható, hogy a hipotéziseimen túlmutatóan számszerűen több, az érzelmi-intelligencia-tényezők és a szervezetiklíma-tényezők közötti, többnyire gyenge és közepes pozitív korreláció mutatható ki. Amennyiben tovább értelmezzük a táblázatot, megállapítható, hogy az érzelmi intelligencia metatényezői közül a magabiztosság és a függetlenség az, ami nem vagy csak elenyésző együttjárást mutat a szervezeti klímával.

		Teljesítmény hangsúlyozása	A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	Személyes vezetői befolyás	Figyelmesség	A tantestület mint munkaközösség	A tantestület mint szociális csoport	Bensőséges kapcsolatok	Szabad önmeg- valósítás
1.	EQ_Intrapersonális készségek	,144	,212	,137	,152	,153	,119	,152	,196
		,001	,000	,002	,001	,001	,008	,001	,000
2.	EQ_Interperszonális készségek	,269	,249	,273	,207	,295	,214	,329	,281
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3.	EQ_Stresszkezelés	,213	,269	,210	,206	,233	,180	,191	,300
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
4.	EQ_Alkalmazkodóképesség	,247	,301	,229	,212	,277	,213	,146	,298
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
5.	EQ_Általános hangulat	,137	,174	,141	,107	,197	,131	,187	,202
		,002	,000	,001	,013	,000	,003	,000	,000
1.	Magabiztosság	,039	,086	,032	,019	,029	,043	,039	,065
		,360	,045	,463	,662	,501	,320	,367	,128
	Éntudatosság	,219	,255	,213	,216	,198	,165	,227	,214
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Önbecsülés	,066	,132	,075	,090	,109	,086	,104	,152
		,122	,002	,084	,035	,011	,046	,015	,000
	Függetlenség	-,017	,064	-,019	-,004	,018	,007	-,015	,049
		,690	,136	,666	,931	,672	,873	,729	,251
	Önmegvalósítás	,217	,273	,232	,218	,199	,129	,193	,270
		,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000
2.	Empátia	,250	,186	,260	,199	,250	,190	,316	,245
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Társas felelősségtudat	,294	,256	,264	,202	,285	,201	,227	,292
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Interperszonális viszony	,149	,187	,165	,137	,221	,170	,293	,198	
	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	
3.	Valóságérzékelés	,226	,241	,226	,207	,229	,174	,161	,306
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Rugalmasság	,122	,205	,116	,132	,163	,131	,167	,180
		,004	,000	,007	,002	,000	,002	,000	,000

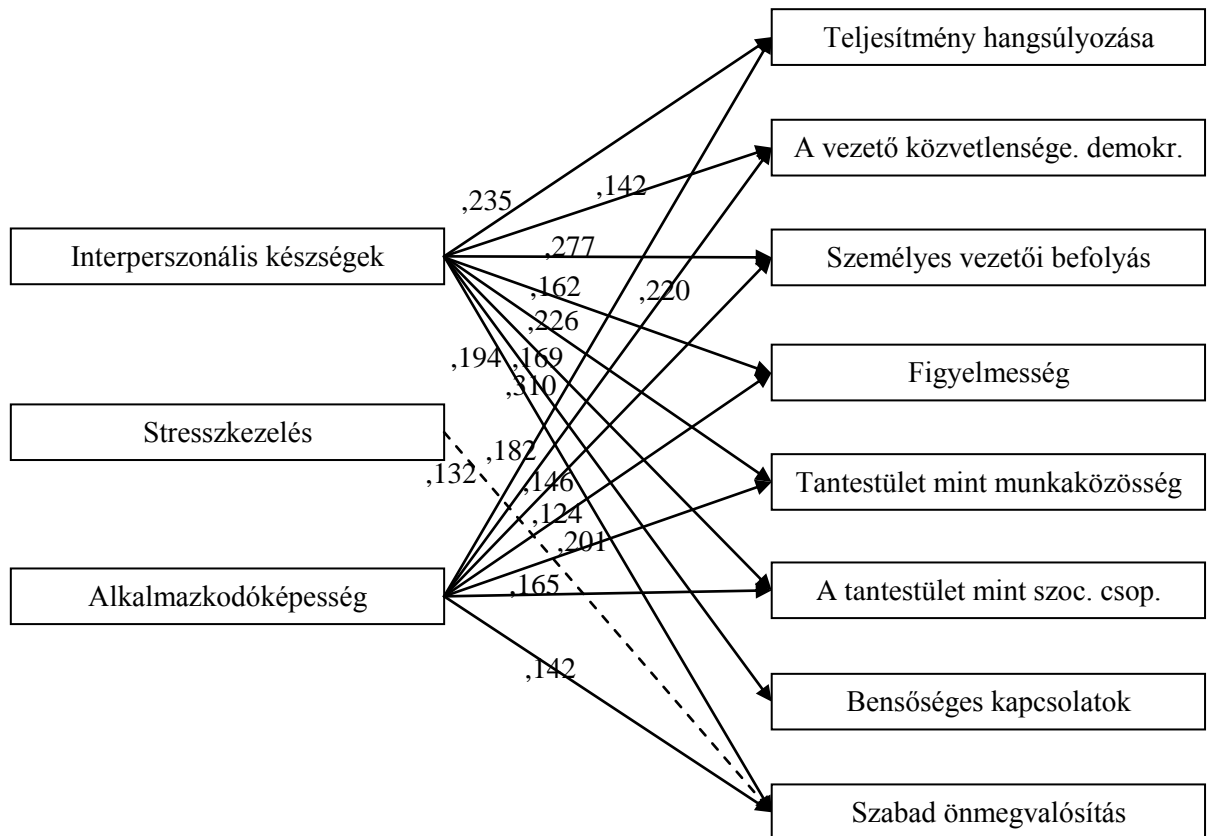
4.	Problémamegoldás_EQ	,229	,222	,222	,174	,197	,116	,154	,243
		,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000
	Stressztűrés	,093	,195	,091	,099	,132	,105	,071	,148
		,029	,000	,033	,020	,002	,015	,095	,000
	Impulzuskontroll	,198	,235	,169	,177	,249	,222	,103	,243
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,016	,000
5.	Optimizmus	,130	,156	,137	,095	,150	,088	,129	,187
		,002	,000	,001	,027	,000	,041	,003	,000
	Boldogság	,111	,164	,113	,103	,188	,136	,193	,180
		,009	,000	,009	,017	,000	,002	,000	,000

34. táblázat: A szervezeti klíma és az érzelmi intelligencia közötti korrelációs vizsgálat eredményei (1. sor: korrelációs érték, 2. sor: szignifikanciaérték; N=572)

A szoros együttjárás arra enged következtetni, hogy az egyének érzelmiintelligencia-mintázata ténylegesen befolyásolja a szervezeti klíma tényezőire való érzékenységet. A kölcsönhatás vizsgálatának bizonyítása érdekében regresszióvizsgálatot végeztem a fő érzelmi-intelligencia-tényezők és a szervezeti klíma között.

Véleményem szerint a két konstruktum közötti kapcsolat elsősorban az érzékenyítés szempontjából értelmezhető. A meglévő kapcsolatokat úgy tekintem, mint az érzelmi-intelligencia-mintázat azon tényezőit, melyek érzékenyítenek az adott klímadimenzióra. Az ide vonatkozó számítások eredményeit a 10. melléklet szemlélteti.

A klíma és az érzelmi intelligencia főtényezői közötti kapcsolatról elmondható, hogy az *interperszonális készségek* és az *alkalmazkodóképesség* az, ami nagy mértékben befolyásolja a klíma alakulását, értelmezésében érzékenyít a klímadimenziókra – minden esetben szignifikáns pozitív kapcsolatot eredményezett a vizsgálat. Ettől eltérést a bensőséges kapcsolatok, illetve a szabad önmegvalósítás dimenziójában tapasztalhatunk. A bensőséges kapcsolatok esetében csak az interperszonális készségekkel mutatható ki kapcsolat, míg a szabad önmegvalósításnál az említett két főtényező mellett közel szignifikánsan megjelenik a stresszkezelés is befolyásoló tényezőként. Az összefüggéseket ábrázolja a 10. ábra.



10. ábra: Az EQ-főtenyezők hatása a szervezeti klímára

7.2.5. A kultúrába nem illeszkedő csoportok azonosítása

A csoportok azonosításánál két vizsgálati irányt, módszert alkalmaztam:

- 1.) Az egyes kultúrátípusba nem illeszkedő konfliktuskezelési módszerekkel rendelkező egyéneket emeltem ki és képeztem belőlük csoportokat. Ezek az egyének – az összefüggéseket figyelembe véve – az érzelmiintelligencia-mintázatban is eltérést mutatnak. Az intézmények elemzésére kultúránként kerül sor. Ezt követte a klímavizsgálat, illetve a két csoport közötti eltérések azonosítása az érzelmi intelligencia vonatkozásában.

Mivel ezzel a módszerrel nem sikerült minden kultúrában megfelelően elhatárolni a csoportokat, egy másik részletesebb módszert alkalmaztam. Az első módszer félsikeréből arra következtethetünk, hogy a szervezeti klíma megítélését a konfliktuskezelési szokások kis mértékben befolyásolják.

- 2.) Az egyéneket egyenként és intézményenként vizsgáltam meg. Annak meghatározásához, hogy mely értékeket kell figyelembe venni az egyéneknél, az érzelmi intelligencia és a klíma, valamint a konfliktuskezelési módszerek és a klíma közötti korreláció és a regresszióvizsgálat eredményeiből következtettem.

Habár az első vizsgálat nem a várt összefüggéseket eredményezte, az elemzés során kapott adatokat felhasználva további következtetéseket vonhatunk le a konstruktumok közötti viszonyokat illetően. Éppen ezért alább mind a két vizsgálati folyamatot ismertetem.

Konfliktuskezelési minta alapján történő csoportosítás

Innovatív kultúrával össze nem illők kiválasztása és elemzése

Az innovatív kultúra jellemző konfliktuskezelési mintázata a problémamegoldás és a versengés. Az alábbiakban igyekszem azon egyéneknek az eredményeit csoportosítani, akik ezen típustól a legmarkánsabban eltérnek, azaz elkerülő vagy alkalmazkodó konfliktuskezelési módszert alkalmaznak dominánsan. A vizsgálatból kizártam azokat az egyéneket, akiknél nem lehetett azonosítani a domináns konfliktuskezelési módszert. Az elkülönített csoportok eredményeit szemlélteti a 35. táblázat.

	N	Teljesítmény hangsúlya	A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	Személyes vezetői befolyás	Figyelmesség	A tantestület mint munkaközösség	A tantestület mint szociális csoport	Belsőleges kapcsolatok	Szabad önmegvalósítás
Innovatív kultúra (2 isk.)	63	3,52	3,48	3,71	3,24	3,40	3,27	3,46	3,77
Illeszkedik	42	+ 3,67	+ 3,61	+ 3,81	+ 3,35	+ 3,47	+ 3,33	+ 3,50	+ 3,84
Nem illeszkedik	21	- 3,21	- 3,22	- 3,52	- 3,01	- 3,24	- 3,15	- 3,37	- 3,63

35. táblázat: Az innovatív kultúra szervezeti klíma-értékei – csoportosítás az egyének konfliktuskezelési mintázata alapján

Jól látható, hogy azon egyének, akik nem illeszkednek a szervezeti kultúra által támogatott csoporthoz, jellemzően negatívabbnak ítélik meg a szervezeti klímát, mint azok, akik a szervezeti kultúra által támogatott konfliktuskezelési mintákat használnak. Legmarkánsabban a *teljesítmény hangsúlya*, a *vezetés közvetlensége*, *demokratizmusa* és a *figyelmesség* dimenziója tér el az átlagos értéktől. Az ANOVA vizsgálat az eredményt egyértelműen alátámasztja, a jelölt dimenziókban a két csoport szignifikáns, illetve közel szignifikáns eltérést mutat (zárójelben az ANOVA vizsgálat szignifikanciaértékei szerepelnek):

- Teljesítmény hangsúlya (.012),
- A vezetés közvetlensége, demokratizmusa (.045),
- Figyelmesség (.066).

Az eredmények tükrében további vizsgálatokat végeztem, amelyben a két csoport közötti eltéréseket az érzelmi intelligencia mentén vizsgáltam.

	ANOVA
EQ_ Intrapersonális készségek	,003
EQ_ Interperszonális készségek	,884
EQ_ Stresszkezelés	,153
EQ_ Alkalmazkodóképesség	,139
EQ_ Általános hangulat	,189
Magabiztosság	,002
Éntudatosság	,028
Önbecsülés	,120
Függetlenség	,001
Önmegvalósítás	,018
Empátia	,513
Társas felelősségtudat	,752
Interperszonális viszony	,747
Valóságérzékelés	,415
Rugalmasság	,148
Problémamegoldás_EQ	,572
Stressztűrés	,003
Impulzuskontroll	,678
Optimizmus	,088
Boldogság	,453

36. táblázat: Az innovatív kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – EQ-mintázat, szignifikanciaértékek, N= 63

Az egyes kultúrák közötti eltérések vizsgálatánál is megjelent már, hogy az innovatív kultúra tagjai jellemzően magasabb intraperszonális értékekkel rendelkeznek. A mostani csoportosítás kapcsán a két csoport közötti szignifikáns eltérés is jellemzően ezen a területen jelent meg. A nem illeszkedő csoport tagjai átlagosan alacsonyabb intraperszonális készségekkel rendelkeznek, valamint szignifikánsan kisebb a stressztűrési értékük is.

Támogató kultúrával össze nem illők kiválasztása és elemzése

A támogató kultúra elsődleges konfliktuskezelési módszere a kompromisszumkeresés, míg a másodlagos mintázat az elkerülés. Véleményem szerint ebben a kultúrában a csoportok képzése újabb kérdéseket vet fel. A korábbi vizsgálatok kapcsán jól láthatóvá vált, hogy a kompromisszumkeresés és a problémamegoldás, valamint az elkerülés és az alkalmazkodás csak minimálisan határolható el egymástól az érzelmi intelligencia tekintetében. Figyelembe

véve a korábbi és a mostani vizsgálatok eredményét valószínűsíthető, hogy a támogató kultúrában a versengő konfliktuskezelési módszert alkalmazók fogják negatívabban megítélni a szervezeti klímát. A vizsgálat során ismételten kizártam azokat az egyéneket, akiknek a konfliktuskezelési stílusát nem lehetett besorolni a konfliktuskezelési módszerek közé, így a 215-ből 170-re csökken a vizsgált alapsokaság. Az eredményeket a 37. táblázat szemlélteti.

	N	Teljesítmény hangszúlya	A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	Személyes vezetői befolyás	Figyelmesség	A tantestület mint munkaközösség	A tantestület mint szociális csoport	Bensőséges kapcsolatok	Szabad önmegvalósítás
Támogató kultúra (10 isk.)	170	3,89	3,98	3,95	3,80	3,70	3,63	3,53	4,04
Illeszkedik	155	+3,91	+3,99	+3,96	+3,82	+3,74	+3,66	+3,56	+4,06
Nem illeszkedik (versengő)	12	-3,67	-3,83	-3,78	-3,61	-3,29	3,28	-3,10	-3,82

37. táblázat: A támogató kultúra szervezeti klíma-értékei – csoportosítás az egyének konfliktuskezelési mintázata alapján

Jól látható, hogy azon egyének csoportja, akik versengő mintázattal rendelkeznek, azaz nem illeszkednek a szervezeti kultúra által támogatott csoporthoz, jellemzően negatívabbnak ítélik meg a szervezeti klímát, mint azok, akik a szervezeti kultúra által támogatott konfliktuskezelési mintákat használnak. Legmarkánsabban a *tantestület mint szociális csoport*, a *tantestület mint munkaközösség* és a *bensőséges kapcsolatok dimenzióban jelenik meg az eltérés*. Az ANOVA vizsgálat az eredményt egyértelműen alátámasztja, a jelölt dimenziókban a három csoport szignifikáns, illetve közel szignifikáns eltérést mutat:

- a tantestület mint munkaközösség (.027),
- a tantestület mint szociális csoport (.054),
- a bensőséges kapcsolatok dimenzióban (.023).

Az előző kultúra vizsgálatához hasonlóan itt is további vizsgálatokat végeztem, amelyben a két csoport (illeszkedő – nem illeszkedő) közötti eltéréseket az érzelmi intelligencia mentén vizsgáltam.

	ANOVA
EQ_ Intrapersonális készségek	036
EQ_ Interperszonális készségek	,097
EQ_ Stresszkezelés	,676
EQ_ Alkalmazkodóképesség	,588
EQ_ Általános hangulat	,737
Magabiztosság	,001
Éntudatosság	,827
Önbecsülés	,217
Függetlenség	,000
Önmegvalósítás	,995
Empátia	,014
Társas felelősségtudat	,004
Interperszonális viszony	,948
Valóságérzékelés	,636
Rugalmasság	,794
Problémamegoldás_EQ	,874
Stressztűrés	,461
Impulzuskontroll	,211
Optimizmus	,885
Boldogság	,712

38. táblázat: A támogató kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – EQ-mintázat, szignifikanciaértékek, N=170

Az érzelmiintelligencia-mintázatban kimutatható eltérés is alátámasztja a nem illeszkedő csoport relevanciáját azáltal, hogy a csoport tagjai átlagosan nagyobb magabiztossággal, függetlenségi hajlammal, jellemzően kisebb empátiával és társas felelősségtudattal rendelkeznek, mint amit a támogató kultúra preferál.

A nem illeszkedő csoport méretét vizsgálva felmerül a kérdés: A teljes minta tükrében összesen csak 12 főt lehet külön csoportba sorolni?

A minta nagyságának megfelelően valószínűsíthető, hogy a kultúrában még további egyéneket lehet azonosítani. Célszerű a csoportképzési módszereket átgondolni. Ennek eredményét a későbbiekben tárgyalom.

Szabályorientált kultúrával össze nem illők kiválasztása és elemzése

Elsődleges konfliktuskezelési módszere az elkerülés, a gyakoriság alapján pedig dominánsan jelenik meg a kompromisszumkeresés. Mivel ebben az esetben az elkerülés jóval dominánsabban van jelen, feltételezésem szerint a nem illeszkedő csoport tagjai versengő vagy problémamegoldó konfliktuskezelési módszert alkalmaznak. A vizsgálatban továbbra sem szerepelnek a nem besorolható egyének. A teljes sokaság így 279-ről 230 főre csökkent.

	N	Teljesítmény hangsúlya	A vezetés köz- vetlensége, de- mokratizmusa	Személyes veze- tői befolyás	Figyelmesség	A tantestület mint munkakö- zösség	A tantestület mint szociális csoport	Bensőséges kap- csolatok	Szabad önmeg- valósítás
Szabályorientált kultú- ra (13 isk.)	230	3,67	3,51	3,77	3,47	3,40	3,31	3,34	3,83
Versengés	17	-3,65	+3,56	+3,84	+3,56	+3,46	+3,56	+3,61	+3,74
Problémamegoldás	30	+3,74	-3,40	+3,83	-3,45	+3,55	+3,39	+3,51	+3,88
Kompromisszumkeresés	72	-3,59	+3,52	-3,68	-3,42	-3,29	-3,13	-3,24	+3,79
Elkerülés	77	-3,66	-3,48	-3,76	-3,44	-3,38	+3,32	-3,24	+3,83
Alkalmazkodás	33	+3,81	+3,64	+3,88	+3,60	+3,50	+3,47	+3,54	+3,93

39. táblázat: A szabályorientált kultúra szervezetiklíma-értékei

A 39. táblázatban a 13 iskola átlagértéke, valamint az egyes konfliktuskezelési mintázattal rendelkező egyének csoportjának átlagos klímaértéke szerepel. Jól látható, hogy pont az a két csoport ítéli meg negatívabban a klímát, amelyek az elmélet alapján illeszkednek az adott kultúrába.

Ennek a megközelítésnek, elemzésnek az volt az alapfelvetése, hogy a kultúra által preferált konfliktuskezelési módszerektől való eltérés az egyéneknél a szervezetiklíma-értékekben negatívabb értékeket okoz. A három kultúrát végigelemelve elmondhatjuk, hogy a csoportképzésnek ez a módszere nem megfelelő, mert:

- csak részlegesen képes a megfelelő egyéneket kiválasztani,
- olyan egyének is a mintába kerülnek, akik nem negatív képpel rendelkeznek.

A módszer sikertelensége, valamint a részeredmények kapcsán egyértelműsíthető, hogy a preferált konfliktuskezelési módszerektől való eltérés kisebb mértékben jelenik meg a klíma-értékekben, mint ahogy azt vártam. A korábbi vizsgálatok alapján egyértelmű, hogy van összefüggés az értékek között, ugyanakkor a klímaeredményekre egyéb tényezők is markáns hatást gyakorolnak.

A korábban már említett második megközelítés célja, hogy egy aprólékosabb elemzéssel meghatározza azokat az elemeket, amelyekben tetten érhető a preferálttól való eltérés.

Egyénenként és szervezetenként történő csoportképzés

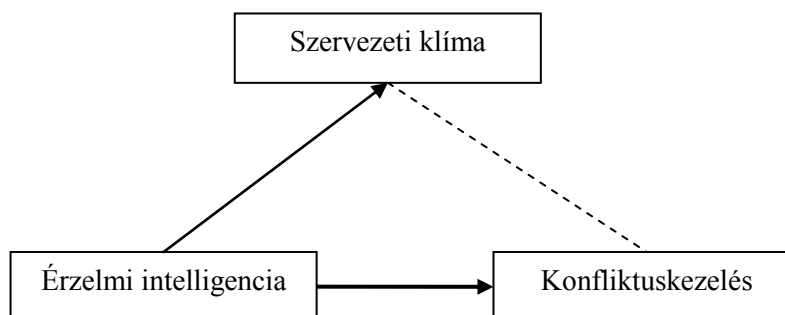
Ahogy korábban már láthattuk, az érzelmi intelligencia és a klíma között szinte minden dimenzióban korrelációval találkozhatunk. A hatásvizsgálatok – varianciaelemzés – kimutatták, hogy két fő érzelmiintelligencia-tényező fejt ki hatását a különböző klímaértékekre: az

interperszonális készségek és az alkalmazkodóképesség. A 40. táblázatban a szervezeti klíma és a konfliktuskezelési mintázatok közötti együttjárások eredményét szemléltetem.

	Versengés	Probléma- megoldás	Kompromisz- szumkeresés	Elkerülés	Alkalmazkodás
Teljesítmény hangsúlyozása	-,118	,046	,053	-,074	,112
	,005	,275	,211	,080	,008
A vezetés közvetlensége, demokra- tizmusa	-,110	,030	,102	-,074	,077
	,010	,479	,016	,083	,069
Személyes vezetői befolyás	-,069	,031	,033	-,063	,070
	,107	,463	,445	,136	,101
Figyelmesség	-,111	,019	,065	-,044	,091
	,008	,647	,125	,294	,031
A tantestület mint munkaközösség	-,155	,022	,056	-,051	,152
	,000	,602	,182	,229	,000
A tantestület mint szociális csoport	-,135	,031	,039	-,051	,144
	,001	,465	,353	,226	,001
Belsőleges kapcsolatok	-,109	,055	,058	-,078	,096
	,010	,193	,167	,065	,023
Szabad önmegvalósítás	-,089	,013	,046	-,001	,052
	,035	,752	,279	,975	,221

40. táblázat: A szervezeti klíma és a versengés korrelációs táblázata
(1. sor: korrelációs érték, 2. sor: szignifikanciaérték, N=572)

A konfliktuskezelési mintázatok kapcsán szintén több gyenge korrelációt találunk jellemzően a versengés, valamint az alkalmazkodás és a klímafaktorok között. A varianciaelemzés ugyanakkor közvetlen, szignifikáns értékeket nem eredményezett – a modell magyarázó értéke is alacsony volt. Az eredmények alapján a három konstruktum kapcsolatát szemlélteti a 11. ábra.



11. ábra: A szervezeti klíma, az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázatok kölcsönkapcsolata

A konfliktuskezelési mintázat és a szervezeti klíma közötti kapcsolat milyensége is megerősíti azon feltevésemet, hogy a szervezeti klíma alakulásában a preferálttól való eltérés kis mértékben van jelen a konfliktuskezelési mintázatok esetében. A korábbi eredményekből tudjuk, hogy az érzelmi intelligencia és a konfliktus közötti korreláción túl az érzelmi intelligencia hatással van a konfliktuskezelési minta alakulására. Így – ahogy az ábra is szemlélteti – a szervezeti klíma változására együttesen gyakorolnak hatást: az érzelmi intelligencia esetében közvetlen hatásról van szó, míg a konfliktuskezelési minták esetében korrelációról, esetleg közvetett hatásról.

Mivel az összefüggés-vizsgálatokból nem rajzolódott ki markánsan az, hogy melyek azok a szervezeti klíma-faktorok, amelyekben megnyilvánulhat a preferálttól való eltérés, így az alábbiakban az egyénekenkénti elemzés során azt tekintem eltérőnek, aki *legalább öt tényező* esetében negatívabb értéket érzékel az intézményre jellemző átlagos klímaértéknél. Elemzem, hogy mennyiben befolyásolja ezt a tény az érzelmi intelligenciában, illetve a konfliktuskezelési mintázatban való eltérés. Ennek megfelelően a csoportosítást követően elemzem a kiválasztott csoportot a konfliktuskezelési és érzelmi intelligencia-mintázatok tükrében. A vizsgálat kultúránként, azon belül pedig iskolánként történt. Itt a teljes minta vizsgálatára sor került.

Az innovatív kultúra vizsgálata

A kultúrátípusba összesen két iskola tartozik. Az 1. iskola összesen 43 fővel – összesen 18 főt választottam ki a negatív értékek alapján – és a 3. iskola összesen 35 fővel – 16 főt választottam ki.

	N	Teljesítmény hangszála	A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	Személyes vezetői befolyás	Figyelmesség	A tanterület mint munkaközösség	A tanterület mint szociális csoport	Bensőséges kapcsolatok	Szabad önmegvalósítás
Innovatív kultúra (2 isk.)	78	3,48	3,45	3,71	3,22	3,37	3,25	3,44	3,78
kiválasztott összesen	34	-2,97	-2,84	-3,24	-2,67	-2,97	-2,82	-3,04	-3,37
1. iskola – átlag	43	3,58	3,61	3,68	3,29	3,38	3,27	3,43	3,96
kiválasztott csoport	18	-3,08	-3,01	-3,25	-2,74	-3,03	-2,78	-3,04	-3,60
3. iskola – átlag	35	3,35	3,25	3,75	3,13	3,35	3,23	3,44	3,55
kiválasztott csoport	16	-2,84	-2,65	-3,23	-2,59	-2,91	-2,87	-3,05	-3,11

41. táblázat: Az innovatív kultúra szervezeti klíma-értékei egyben és iskolánként – csoportosítás az egyének negatív klímaértékei alapján

Jól látható, hogy az egyenként történő kiválasztással kapott csoport esetében jellemzően negatívabb értékeket mutatnak az intézményi és a kultúraátlaghoz viszonyítva is. (Szürkével azokat az értékeket emeltem ki, melyek a kultúraátlagnál magasabb értéket mutatnak.) A következő lépésben a kultúra egészére nézve varianciaelemzést végeztem – az ANOVA vizsgálat eredményeit szemlélteti a 42-es táblázat – az érzelmiintelligencia-mintázatban való eltérések meghatározására, majd a kiválasztott csoport konfliktuskezelési módszereinek eloszlását vizsgáltam.

Elmondható, hogy a két csoport között az alkalmazkodóképesség elemei és az önmegvalósítás dimenziójában szignifikáns különbség van. A szignifikáns eredmények mellett az illeszkedő csoport jellemzően minden dimenzióban magasabb értékekkel rendelkezik, mint a kiválasztott csoport. Az érzelmiintelligencia-mintázatban való eltérés az innovatív kultúra sajátosságait figyelembe véve releváns eredményre vezetett.

	ANOVA
EQ_Intrapersonális készségek	,111
EQ_Interperszonális készségek	,409
EQ_Stresszkezelés	,091
EQ_Alkalmazkodóképesség	,001
EQ_Általános hangulat	,433
Magabiztosság	,071
Éntudatosság	,359
Önbecsülés	,315
Függetlenség	,429
Önmegvalósítás	,006
Empátia	,504
Társas felelősségtudat	,162
Interperszonális viszony	,926
Valóságérzékelés	,545
Rugalmasság	,037
Problémamegoldás EQ	,005
Stressztűrés	,016
Impulzuskontroll	,062
Optimizmus	,350
Boldogság	,473

42. táblázat: Az innovatív kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – érzelmiintelligencia-mintázat, szignifikanciaértékek, N=78

A konfliktuskezelési mintázat kapcsán gyakorisági elemzést végeztem. Megnéztem, hogy milyen arányban jelennek meg az egyes módszerek. Azt találtam, hogy a teljes minta esetében a kiválasztott csoport 38,2%-a elkerülő, illetve alkalmazkodó konfliktuskezelési mintázatot preferál. Ha a két leggyakrabban alkalmazott módszert vesszük alapul, akkor sem mutatkozik

nagyobb eltérés, ebben az esetben 37%-os ezen módszerek alkalmazása. A gyakorisági eloszlás a következőképpen alakult:

- nem besorolható 7 fő (21%),
- versengés 3 fő (9%),
- problémamegoldás 6 fő (18%),
- kompromisszum 5 fő (15%),
- elkerülés 8 fő (23%),
- alkalmazkodás 5 fő (14%).

A két csoport között a konfliktuskezelési módszerek alapján nem lehet szignifikáns eltérést meghatározni. Közel szignifikáns eltérést mutat a problémamegoldás mintázata (.090). A nem illeszkedő csoportnál jellemzően alacsonyabb értéket képvisel ez a dimenzió.

Támogató kultúra vizsgálata

A kultúrába összesen tíz iskola tartozik. Az iskolák létszámára, valamint a csoportosításra vonatkozó adatokat a 43. táblázat szemlélteti.

	N	Tejesítmény hangszúlya	A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	Személyes vezetői befolyás	Figyelemesség	A tanterület mint munkaközösség	A tanterület mint szociális csoport	Bensőséges kapcsolatok	Szabad önmegvalósítás
Támogató kultúra (10 isk.)	215	3,90	3,97	3,95	3,80	3,71	3,65	3,53	4,03
kiválasztott összesen	92	-3,50	-3,59	-3,50	-3,32	-3,31	-3,24	-3,19	3,71
2. iskola – átlag	15	3,25	3,74	3,01	3,19	3,45	3,52	3,53	3,87
kiválasztott csoport	8	-2,81	-3,39	-2,46	-2,67	-3,07	-3,19	-3,38	-3,48
6. iskola – átlag	36	3,70	3,93	3,90	3,58	3,06	2,98	2,90	3,76
kiválasztott csoport	16	-3,16	-3,55	-3,34	-3,09	-2,45	-2,55	-2,47	-3,30
8. iskola – átlag	7	4,52	4,50	4,63	4,31	4,27	4,11	4,02	4,53
kiválasztott csoport	3	-4,29	-4,40	-4,57	-3,88	-3,86	-3,83	-3,89	-4,33
12. iskola – átlag	32	4,20	4,08	4,15	3,89	3,71	3,48	3,66	4,11
kiválasztott csoport	14	-3,97	-3,80	-3,90	-3,60	-3,53	-3,06	-3,29	-3,94
14. iskola – átlag	17	4,40	4,12	4,44	4,24	4,03	3,94	3,37	4,27
kiválasztott csoport	9	-4,28	-3,83	-4,30	-4,06	-3,76	-3,63	-3,20	-4,03
15. iskola – átlag	8	4,13	4,28	4,16	4,05	4,11	3,80	3,54	4,21
kiválasztott csoport	2	-3,63	-3,67	-3,70	-3,45	-3,86	-3,55	-3,17	-4,00

16. iskola – átlag	16	4,42	4,35	4,43	4,41	4,31	4,26	3,68	4,43
kiválasztott csoport	6	-4,00	-4,00	-4,07	-3,95	-3,98	-3,93	-3,31	-4,26
19. iskola – átlag	23	3,76	3,62	3,84	3,75	3,68	3,60	3,65	4,07
kiválasztott csoport	8	-3,21	-2,98	-3,16	-3,08	-3,29	-3,33	-3,48	-3,93
20. iskola – átlag	36	3,67	3,93	3,94	3,87	3,71	3,82	3,70	3,90
kiválasztott csoport	14	-3,31	-3,56	-3,47	-3,28	-3,35	-3,35	-3,28	-3,50
22. iskola – átlag	25	3,66	3,81	3,56	3,41	3,91	3,84	3,75	3,95
kiválasztott csoport	12	-3,18	-3,37	-3,00	-2,87	-3,45	-3,33	-3,42	-3,49

43. táblázat: A támogató kultúra szervezetiklíma-értékei egyben és iskolánként – csoportosítás az egyének negatív klímaértékei alapján

A táblázat alapján elmondható, hogy a teljes támogató minta közel 43%-a került kiválasztásra. Összesen 92 főnél találtam azt, hogy legalább 5 szervezetiklíma-dimenzióban negatívabb értéket érzékelt az intézményi átlagnál. A kiválasztás azt eredményezte, hogy a kiválasztott csoportok átlagértéke minden dimenzióban negatívabb értéket mutat az intézményi átlagnál. A táblázatban szürkével jelöltem azokat az értékeket, amelyek a vizsgált kultúrátípus átlagértékénél magasabb értéket mutatnak.

A csoportok összevetéséből származó adatokat mutatja a 44. táblázat.

	ANOVA
EQ_Intrapersonális készségek	,002
EQ_Interperszonális készségek	,000
EQ_Stresszkezelés	,000
EQ_alkalmazkodóképesség	,001
EQ_Általános hangulat	,006
Magabiztosság	,074
Éntudatosság	,000
Önbecsülés	,033
Függetlenség	,931
Önmegevalósítás	,000
Empátia	,000
Társas felelősségtudat	,001
Interperszonális viszony	,000
Valóságérzékelés	,000
Rugalmasság	,029
Problémamegoldás_EQ	,008
Stressztűrés	,008
Impulzuskontroll	,022
Optimizmus	,030
Boldogság	,008

44. táblázat: A támogató kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – érzelmiintelligencia-mintázat, szignifikanciaértékek, N=215

Az eredmények alapján az érzelmi intelligencia főtenyezői szignifikáns eltérést mutatnak a két csoport között. A metatényezők közül a magabiztosság és a függetlenség nem mutat szignifikanciát. Az eredmények tükrében elmondható, hogy minden tényező esetében – kivétel a függetlenség – a klímát negatívabban érzékelő kiválasztott csoport (szignifikánsan) negatívabb érzelmiintelligencia-értékekkel rendelkezik, mint a klímát pozitívabban értékelők.

A konfliktuskezelési minták gyakorisági elemzésénél jól látható, hogy a klímát negatívabban értékelő csoportban a teljes mintához hasonló eloszlás figyelhető meg:

- nem besorolható 20 fő (22%),
- versengés 7 fő (8%),
- problémamegoldás 7 fő (8%),
- kompromisszum 26 fő (28%),
- elkerülés 21 fő (23%),
- alkalmazkodás 10 fő (11%).

A két csoport között a konfliktuskezelési módszerek alapján nem lehet szignifikáns eltérést meghatározni.

Szabályorientált kultúra vizsgálata

Összesen 13 iskola tartozik ehhez a kultúrához. A 279 fős mintából összesen 114 fő került kiválasztásra a klímaértékei alapján. Az intézmények és a kultúra adatait tartalmazza a 45. táblázat.

	N	Teljesítmény hangtúlya	A vezetés közvetlensége, demokráziája	Személyes vezetői befolyás	Figyelmesség	A tanterület mint munkaközösség	A tanterület mint szociális csoport	Belsőleges kapcsolatok	Szabad önmegvalósítás
Szabályorientált kultúra (13 isk.)	279	3,68	3,54	3,77	3,48	3,40	3,30	3,33	3,83
kiválasztott összesen	114	-3,19	-3,05	-3,23	-2,96	-3,02	-2,91	-2,93	-3,45
4. iskola – átlag	13	3,54	3,51	3,58	3,27	3,73	3,58	3,38	4,32
kiválasztott csoport	7	-3,27	-3,28	-3,21	-2,88	-3,51	-3,31	-2,90	-4,20
5. iskola – átlag	25	3,46	3,77	3,33	3,33	2,86	2,71	3,22	3,54
kiválasztott csoport	9	-2,89	-3,33	-2,61	-2,86	-2,51	-2,27	-2,93	-3,14
9. iskola – átlag	13	3,70	4,09	3,62	3,62	3,79	3,67	3,19	4,08
kiválasztott csoport	6	-3,35	-3,71	-3,07	-3,08	-3,55	-3,50	-2,81	-3,90
10. iskola – átlag	13	4,05	3,81	4,33	3,62	3,36	3,02	3,49	3,79
kiválasztott csoport	6	-3,77	-3,54	-4,05	-3,24	-3,17	-2,80	-3,31	-3,64
11. iskola – átlag	43	3,67	3,29	3,78	3,47	3,21	3,25	3,36	3,84
kiválasztott csoport	18	-2,90	-2,72	-2,99	-2,82	-2,55	-2,56	-2,63	-3,34

13. iskola – átlag	18	3,86	3,85	3,82	3,46	3,49	2,97	3,04	4,01
kiválasztott csoport	8	-3,34	-3,33	-3,18	-2,88	-3,04	-2,66	-2,83	-3,54
17. iskola – átlag	17	3,50	3,58	3,66	3,53	3,73	3,50	3,54	3,87
kiválasztott csoport	6	-2,92	-3,01	-3,00	-2,86	-3,17	-3,03	-3,14	-3,36
18. iskola – átlag	30	3,98	3,51	4,12	3,74	3,25	3,32	3,40	3,86
kiválasztott csoport	8	-3,30	-2,75	-3,35	-3,05	-2,86	-2,81	-2,92	-3,23
21. iskola – átlag	46	3,61	3,53	3,62	3,37	3,47	3,34	3,15	3,64
kiválasztott csoport	21	-3,29	-3,13	-3,29	-3,02	-3,22	-3,03	-2,86	-3,29
23. iskola – átlag	12	3,38	2,93	3,55	3,03	3,23	3,34	3,76	3,56
kiválasztott csoport	4	-2,88	-2,50	-3,15	-2,61	-2,89	-3,25	-3,42	-3,04
24. iskola – átlag	13	3,61	3,58	3,72	3,52	3,29	3,07	3,08	3,81
kiválasztott csoport	5	-3,13	-3,31	-3,16	-3,02	-2,66	-2,72	-2,58	-3,54
25. iskola – átlag	11	3,89	3,29	3,95	3,60	3,88	3,62	3,53	4,09
kiválasztott csoport	6	-3,44	-2,60	-3,53	-3,12	-3,62	-3,28	-3,33	-3,90
26. iskola – átlag	25	3,70	3,42	3,93	3,55	3,61	3,74	3,43	3,88
kiválasztott csoport	11	-3,27	-2,89	-3,49	-2,98	-3,13	-3,27	-3,11	-3,43

45. táblázat: A szabályorientált kultúra szervezeti-klima-értékei egyben és iskolánként

A szürke kiemelés továbbra is az intézményi kultúra átlagánál magasabb értékeket jelöli. Leolvasható a táblázatról, hogy a csoportokban szereplő egyének minden iskola esetében mind a nyolc dimenzióban negatívabb értéket értek el az adott intézmény átlagértékénél. A két csoport közötti különbségek vizsgálatánál azt találtam, hogy az ANOVA vizsgálat eredményei egybecsengenek a támogató kultúráról kapott eredményekkel. Ezt szemlélteti a 46. táblázat.

A két, szignifikanciát nem mutató metatényezőt is beleértve, a kiválasztott csoport tagjai jellemzően negatívabb érzelmi-intelligencia-értékekkel rendelkeznek mint a kultúra többi tagja. Jól látható, hogy ez az eltérés erős szignifikanciát mutat.

A konfliktuskezelési minták gyakorisága kapcsán azt találtam, hogy a klímát negatívabban értékelő csoportban a teljes mintához hasonló eloszlás figyelhető meg:

- nem besorolható 16 fő (14%),
- versengés 7 fő (6%),
- problémamegoldás 14 fő (12%),
- kompromisszum 29 fő (26%),
- elkerülés 38 fő (34%),
- alkalmazkodás 9 fő (8%).

A két csoport között a konfliktuskezelési módszerek alapján itt sem lehet szignifikáns eltérést meghatározni.

	ANOVA
EQ_Intraperszonális készségek	,001
EQ_Interperszonális készségek	,000
EQ_Stresszkezelés	,000
EQ_Alkalmazkodóképesség	,000
EQ_Általános hangulat	,002
Magabiztosság	,097
Éntudatosság	,000
Önbecsülés	,003
Függetlenség	,555
Önmegvalósítás	,001
Empátia	,002
Társas felelősségtudat	,000
Interperszonális viszony	,003
Valóságérzékelés	,000
Rugalmasság	,006
Problémamegoldás_EQ	,000
Stressztűrés	,000
Impulzuskontroll	,004
Optimizmus	,001
Boldogság	,005

46. táblázat: A szabályorientált kultúrába nem illeszkedő és illeszkedő csoportok közötti eltérés – érzelmiintelligencia-mintázat, szignifikanciaértékek, N=279

Összességében elmondható, hogy sikerült azokat az egyéneket különválasztani, akik negatívabban ítélik meg szervezetük klímáját. Az így kapott csoportok alapján végzett vizsgálatok pedig

- megerősítették a korábbi vizsgálat eredményeit, miszerint azok az egyének, akik kisebb érzelmiintelligencia-értékekkel rendelkeznek, negatívabban ítélik meg a szervezeti klímát;
- ugyanakkor azok az egyének, akik nem illeszkednek a szervezeti kultúra által preferált érzelmiintelligencia-mintázathoz, abban az esetben ítélik csak meg negatívabban a szervezeti klímát társaiktól, ha a preferált érzelmiintelligencia-minta magas, az egyén pedig alacsonyabb értéket képvisel,
- a konfliktuskezelési mintázat és a szervezeti klíma között nincs, vagy csak nagyon minimális közvetlen kapcsolat van.

8. EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Az alábbiakban a feltett kutatási kérdésekre és az ezekre megfogalmazott hipotézisekre reflektálok az elvégzett elemzések tükrében.

Hipotézis₁

Azt feltételeztem, hogy az eltérő szervezetikultúra-típusok eltérő érzelmiintelligencia-mintázatot preferálnak. A két vizsgált tényező között jól leírható lesz a összefüggés: az egyes kultúratípusok, kultúradimenziók és az általuk támogatott érzelmiintelligencia-tényezők kapcsolata. A két konstruktum közötti együttjárason túl, valószínűnek tartom, hogy a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia között kölcsönhatást lehet kimutatni. Véleményem szerint amellet, hogy az egyes kultúratípusok eltérő érzelmiintelligencia-tényezőket támogatnak, a szervezetikultúra-dimenziók és az érzelmi intelligencia között is markáns kapcsolat határozható meg. Feltételezésem szerint összefüggést lehet meghatározni az intraperszonális készségek és az egyénközpontúság, a szervezettel való azonosulás és a célorientáció között; interperszonális készségek és a kapcsolatorientáció, a zárt rendszer, a kockázatvállalás és a konfliktustűrés között; a stresszkezelés és a rövid távú időorientáció, a kockázatvállalás és a konfliktustűrés között; az alkalmazkodóképesség, az erős kontroll és a belső függés között; az általános hangulat és a kockázatvállalás, a konfliktustűrés között, valamint a teljesítménykritérium között.

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. Azaz a kultúrába nem illeszkedő érzelmiintelligencia-tényezőket az adott kultúra csökkenti, míg a kultúra által preferált tényezőket erősíti.

A vizsgálatok alapján elmondható, hogy a két konstruktum között markáns közvetlen és közvetett kapcsolatot lehet azonosítani. Hipotézisemet részben tekintem igazoltnak. Habár a kapcsolatot sikerült bizonyítani, azok eltérő konstruktumok között jelentek meg, mint ahogyan azt korábban feltételeztem.

Már a korrelációs vizsgálatoknál nyilvánvalóvá vált, hogy a szabályorientált kultúra nem kedvez az érzelmiintelligencia-tényezők fejlesztésének, míg a támogató és innovatív kultúra – bár szignifikáns eredményt keveset mutatott – az érzelmi intelligencia növelését elősegítő közeget képvisel. A Robbins-féle kultúradimenziók eredményeit vizsgálva megállapítható,

hogy a kapcsolat/-feladatorientáció, a kockázatvállalás/-kerülés és a konfliktustűrés/-kerülés mutatja a legtöbb szignifikáns korrelációt az érzelmi intelligencia főtenyezőivel. A korrelációs eredmények is előrevetítik, hogy azonosítható a közvetlen kapcsolat az érzelmiintelligencia-tényezők és a szervezeti kultúra között. A kapcsolat erősségét tekintve elmondható, hogy gyenge modellről beszélünk erős szignifikancia mellett. A *gyenge modell* kifejezést statisztikai értelemben használom. A két konstruktum között kimutatott kölcsönkapcsolatok többségének magyarázó értéke (r^2) alacsony. Így az is bizonyos – ahogy ezt a szakirodalom is tárgyalja –, hogy az érzelmiintelligencia-mintázatának és a kultúra sajátosságainak alakulásában még más egyéb tényezők is jelen vannak.

A hipotézis részletes vizsgálatát alább ismertetem.

Az *intrapersonális készségek* esetében a kockázatvállalás/-kerülés és a teljesítmény/egyéb kritériumok dimenziókkal jelent meg kölcsönkapcsolat. A teljesítménykritériumok alapján történő értékelés, valamint a kockázatvállalás kedvez az intrapersonális készségek fejlődésének.

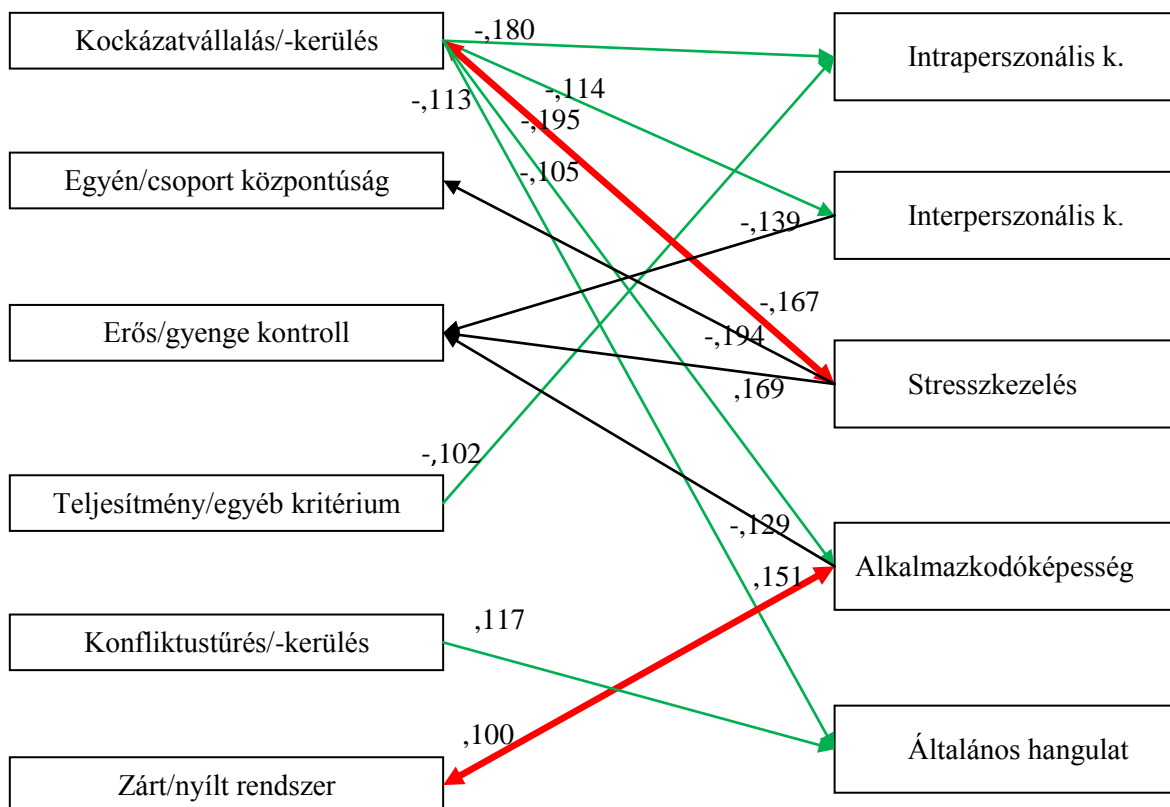
Az *interperszonális készségekre* vonatkozó eredmények között megjelent a kockázatvállalás/-kerülés és az erős/gyenge kontroll. A kapcsolatok milyenségéről elmondható, hogy az interperszonális készségek növekedése az erős kontroll meglétéhez, fejlődéséhez járul hozzá, míg a kockázatvállaló kultúra az interperszonális készségek növekedését támogatja.

A *stresszkezelés* esetében a vizsgálat a kockázatvállalás/-kerülés dimenzióval mutatott kapcsolatot. Emellett megjelent az egyén-/csoportközpontúság és az erős/gyenge kontroll dimenzióval való kapcsolat is. A hatásokat tekintve elmondható, hogy a kockázatvállalás/-kerülés dimenzióval kölcsönhatásról beszélünk ($\beta = -180; -167$), valamely értékcsökkenés a másik növekedéséhez vezet –, a kockázatvállaló kultúra kedvez a stresszkezelés növekedésének; a stresszkezelés növekedése erősíti a kockázatvállaló kultúra kialakulását. Emellett a stresszkezelés növekedése erősíti az egyénközpontúságot és a gyenge kontroll fejlődését. Ez utóbbi eredmény véleményem szerint úgy magyarázható, hogy a jó stresszkezelő képességekkel rendelkező emberek kevésbé erősen érzékelik a kontrolláltságot.

Az *alkalmazkodóképesség* kapcsán az erős/gyenge dimenzióval találtam kapcsolatot, valamint megjelent a kockázatvállalás/-kerüléssel és a zárt/nyílt rendszerrel való összefüggés is. Elmondható, hogy a kockázatvállaló kultúra hozzájárul az alkalmazkodóképesség növekedéséhez. A zárt/nyílt rendszerrel kölcsönkapcsolatot találtam, azaz az alkalmazkodóképesség növekedése a nyílt rendszer fejlődését segíti, ahogy a nyílt rendszer erősödése is hozzájárul az alkalmazkodóképesség növekedéséhez. Ugyanakkor az alkalmazkodóképesség növekedése kedvez az erős kontroll kialakulásának.

Az általános hangulat esetében a kockázatvállalással és a konfliktustűrővel találtam kapcsolatot. A konfliktuskerülő és a kockázatvállaló kultúra erősödése hozzájárul az általános hangulat növekedéséhez.

A két konstruktum közötti hatásmechanizmust szemlélteti a 12. ábra.



12. ábra: A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia főtényezőinek hatásmechanizmusa (fekete: EQ→kultúra; zöld: kultúra→EQ; piros: kölcsönhatás)

Hipotézis₂

Azt feltételeztem, hogy a szervezeti kultúra által preferált konfliktuskezelési szokások markánsan megjelennek az adott szervezetben. Úgy gondoltam, hogy a szervezeti fejlődésre (innovatív), a szervezet tagjaira fókuszáló (támogató) kultúrában a problémamegoldás és a kompromisszumkeresés jelenik meg dominánsan, az erősen szabálykövető szervezetben (szabályorientált szervezeti kultúra) az elkerülés és az alkalmazkodás, míg a célorientált szervezet (célorientált szervezeti kultúra) esetében a versengés és az elkerülés lesz a domináns mintázat.

Azáltal, hogy a szervezeti kultúra előír valamilyen konfliktuskezelési mintázatot az egyén számára, befolyásolja az egyén szervezetben alkalmazott konfliktuskezelési módszereinek megválasztását. Ugyanakkor az egyén is rendelkezik preferált konfliktuskezelési mintázattal, amely alkalmazása – függetlenül attól, hogy eltér-e a szervezet által támogatott mintázattól –

hatást gyakorol a szervezeti kultúra alakulására. Úgy gondolom, hogy az egyén konfliktuskezelési szokása – a szervezeti kultúra egyénnel szembeni dominanciája miatt – minimálisan befolyásolja a szervezeti kultúra alakulását, míg a kultúra markáns hatást fejt ki az egyén konfliktuskezelési szokásaira.

A hipotézis vizsgálatánál a quinni kultúrátípusok adják a viszonyítási pontot, a besorolás alapját, ugyanakkor a robbinsi kultúradimenziók és a konfliktuskezelési mintázatok kapcsolata – korreláció és regressziós eredmények egyaránt – is hozzájárultak az egyes konfliktuskezelési minták besorolásához.

Az *innovatív* szervezeti kultúra feltételezésem szerint a problémamegoldó, esetleg a versengő konfliktuskezelési módszert preferálja. A vizsgálatok eredményei feltevésemet megerősítették. A gyakorisági leírás alapján elmondható, hogy a problémamegoldás a leggyakrabban előforduló konfliktuskezelési minta, míg második helyen a kompromisszumkeresés szerepel. A statisztikai vizsgálatok eredményei alátámasztják a problémamegoldás preferáltságát. Szignifikánsan jobban jellemzi ezt a kultúrát a problémamegoldás és a versengés, mint a másik két vizsgált kultúrátípust. Az innovatív kultúrátípust jellemző Robbins-dimenziók konfliktussal való kapcsolata is alátámasztotta ezeket az eredményeket.

Összességében elmondható, hogy habár a gyakorisági vizsgálat a problémamegoldást és a kompromisszumkeresést mutatja a legnagyobb számban, az innovatív kultúra preferált konfliktuskezelési mintázata a *problémamegoldás és a versengés*.

A *támogató* szervezeti kultúrára vonatkozóan azt feltételeztem, hogy a kompromisszumkereső és problémamegoldó konfliktuskezelési módszert preferálja. Feltételezésemet a vizsgálatok részben igazolták. A gyakorisági vizsgálat kapcsán a kompromisszumkeresés és az elkerülés jelent meg legmarkánsabban. Ugyanakkor a kultúrák sajátosságainak feltárása során, valamint a kultúradimenziók konfliktuskezelési mintázattal való kapcsolata alapján a preferált konfliktuskezelési formának a *kompromisszumkeresést* tekinthetjük.

A *szabályorientált* szervezeti kultúrában azt feltételeztem, hogy a preferált konfliktuskezelési forma az alkalmazkodás és az elkerülés. A gyakorisági elemzés alapján az elkerülés jelent meg elsődleges mintaként, ugyanakkor domináns szerepet kap a kompromisszumkeresés is. A kultúrátípusok közötti eltéréseket vizsgálva, a szabályorientált kultúra szignifikánsan elkerülőbb és kevésbé versengőbb a másik két kultúránál. A teljes vizsgálatot figyelembe véve elmondható, hogy a szabályorientált kultúra elsődlegesen preferált konfliktuskezelési módszere az *elkerülés*.

Az alkalmazkodással kapcsolatos felvetésem cáfolatát úgy gondolom, hogy a fogalom több szempontú értelmezése eredményezte. Eszerint az alkalmazkodás nemcsak egy másik személynek történő behódolást jelent, hanem egy távlati cél elérésének eszközeként is alkalmazható.

A *célorientált* szervezeti kultúrára vonatkozó feltevésemet nem tudtam vizsgálni. Ilyen típusú kultúrával a közoktatási intézmények között nem találkoztam.

Hipotézis₃

Azt feltételeztem, hogy az egyén érzelmiintelligencia-mintázata meghatározza annak konfliktuskezelési szokásait – ahogy ezt az érzelmek kezelésére, és konfliktuskezelésre vonatkozó vizsgálatok is alátámasztják. Véleményem szerint az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázatok között erős kapcsolat mutatható ki. Az intra- és interperszonális készségek valamennyi konfliktuskezelési mintázattal összefüggésben vannak. Emellett az alkalmazkodás képessége összefügg a problémamegoldással, a kompromisszumkereséssel, az elkerüléssel és az alkalmazkodással. A stresszkezelés összefügg a problémamegoldással, az elkerüléssel és az alkalmazkodással.

Az összefüggéseken túl, úgy gondolom, az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázat között kölcsönkapcsolat mutatható ki. Az egyén érzelmiintelligencia-mintázata meghatározza annak konfliktuskezelési szokásait. Az egyes érzelmiintelligencia-tényezők változása befolyásolja a konfliktuskezelési szokások dominanciáját, alkalmazásának gyakoriságát az egyénnél. Ugyanakkor a konfliktuskezelési mintázatok megjelenésének gyakorisága is hozzájárul az egyes érzelmiintelligencia-tényezők változásához.

Összegezve:

- a versengés kapcsolatot mutat az intraperszonális és interperszonális készségekkel;*
- a problémamegoldás kapcsolatot mutat az interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel;*
- a kompromisszumkeresés kapcsolatot mutat az intraperszonális készséggel és az alkalmazkodóképességgel;*
- az elkerülés kapcsolatot mutat az intraperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel;*
- az alkalmazkodás kapcsolatot mutat az interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel.*

Azt feltételeztem, hogy a *versengés* kapcsolatot mutat az intraperszonális és interperszonális készségekkel. A vizsgálatok feltevéseimet részben igazolták. A kapcsolat az intraperszonális készségekkel igazolható, emellett pedig az általános hangulat jelenik meg korreláló tényezőként. Az egyén érzelmiintelligencia-mintázatának hatását vizsgálva elmondható, hogy közvetlen kapcsolatban van az intraperszonális, interperszonális készségek, a stresszkezelés, az alkalmazkodóképesség és a versengés között. Az intraperszonális készségek növekedése, az interperszonális készségek, a stresszkezelés és az alkalmazkodóképesség csökkenése hozzájárul a versengési kedv növekedéséhez. Az érzelmi intelligencia felsorolt főtényezői közül a legnagyobb hatást ($\beta = ,709$) az intraperszonális készségek gyakorolják a versengésre. A másik három főtényező együttesen sem éri el ezt a szintet.

A *problémamegoldás* kapcsán azt feltételeztem, hogy az interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel fog kapcsolatot mutatni. A korrelációs vizsgálat eredményei alapján az intraperszonális és interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel, az alkalmazkodóképességgel és az általános hangulattal egyaránt együttjárást találtam. Ugyanakkor a hatásvizsgálat eredményeit tekintve a problémamegoldás növekedésére csak a stresszkezelés van jótékony hatással. A metatényezők vizsgálata rávilágított további összefüggésekre. Eszerint a magabiztosság, a rugalmasság és a problémamegoldás is hozzájárul a problémamegoldó konfliktuskezelési minta erősödéséhez. Összességében hipotézisemet részben tekinthetem igazoltnak, hiszen az interperszonális készségekkel csak együttjárást találtam, hatásfolyamatot nem sikerült feltárni.

A *kompromisszumkeresés* kapcsán azt feltételeztem, hogy kapcsolatot mutat az intraperszonális készséggel és az alkalmazkodóképességgel. A kapcsolatot a korrelációs vizsgálat részben igazolta. Itt az alkalmazkodóképességgel mutatott gyenge korrelációt a konfliktuskezelési minta. A hatásmechanizmust vizsgálva megerősítést nyert a korreláció eredménye. Az alkalmazkodóképesség növekedése hozzájárul a kompromisszumkeresés fejlődéséhez. Azt is sikerült megállapítani, hogy a készséghez tartozó metatényezők együttesen mutatnak hatást a kompromisszumkeresésre. Az intraperszonális készségekkel nem találtam kapcsolatot.

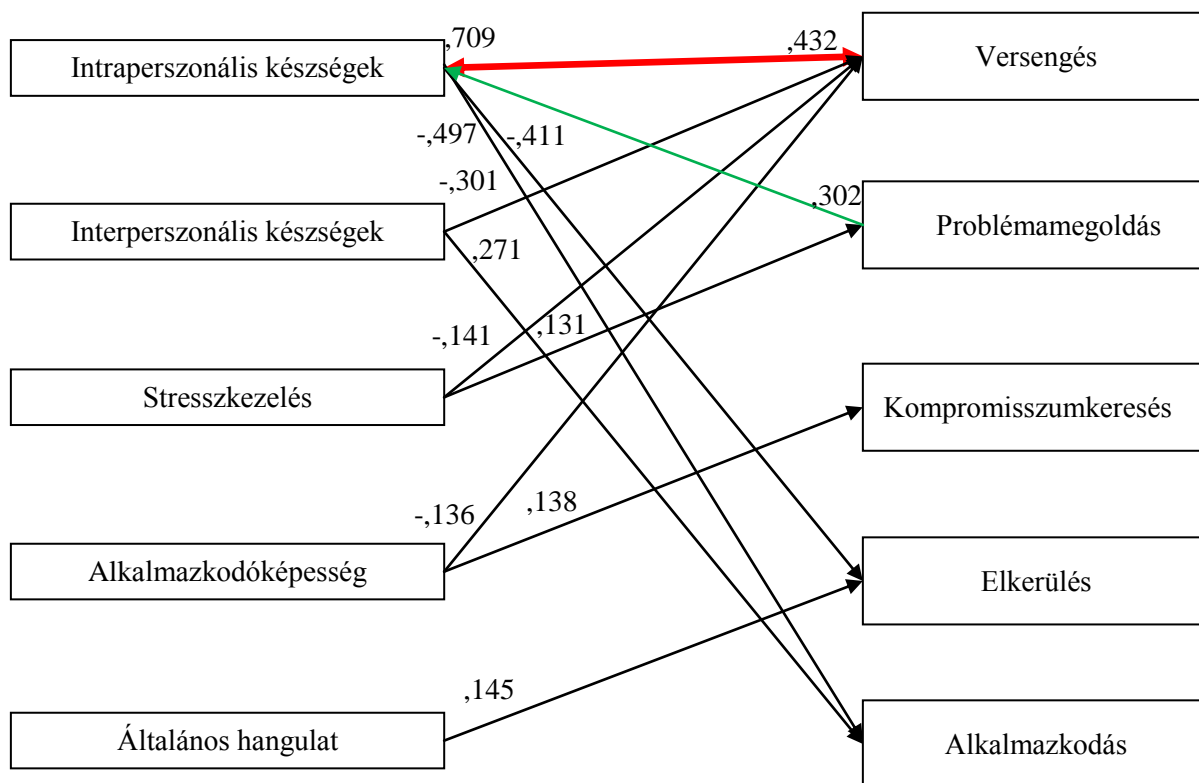
Az *elkerülésről* azt feltételeztem, hogy az intraperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel eredményez kapcsolatot. A korrelációs eredmények a kapcsolatra vonatkozó feltevésemet megerősítették, hiszen minden fő érzelmiintelligencia-tényezővel szignifikáns korrelációt mutatott. Ugyanakkor a hatásvizsgálat ebből csak két tényezőt erősített meg: az intraperszonális készségek csökkenése hozzájárul az elkerülés növekedéséhez – összhangban a versengéssel való kapcsolatával –, míg az általános

nos hangulat növekedése az elkerülés növekedését eredményezi. A stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel a korreláción túl más kapcsolatot nem sikerült azonosítani.

Az *alkalmazkodásra* vonatkozó feltevésem szerint ez a tényező kapcsolatot mutat az interperszonális készségekkel, a stresszkezeléssel és az alkalmazkodóképességgel. A korrelációs vizsgálat egyedül a stresszkezelést igazolta a felvetésemből, és emellett még megjelent az intraperszonális készség, valamint az általános hangulat mint korreláló tényező. Igaz, a metatényezőket vizsgálva minden főtényezőben találtam olyan elemet, amely korrelál az alkalmazkodással. A hatásokat elemezve két főtényező kapcsán találtam kölcsönkapcsolatot: az intraperszonális tényezők növekedése csökkenti az alkalmazkodókedvet, míg az interperszonális tényezők növekedése az alkalmazkodásra való hajlamot erősíti.

Összességében elmondható, hogy – habár az előfeltevésektől némiképp eltérően, de – sikerült azonosítani az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázatok közötti kapcsolatot, illetve az érzelmi intelligencia hatását a konfliktuskezelési módszerekre. Elmondható az is, hogy az így végzett statisztikai vizsgálatok szerint az érzelmi intelligencia markánsan kifejti hatását a konfliktuskezelési mintákra (legnagyobb bétaérték 0,7). Az így kapott eredmények a változások 15–31%-át magyarázzák. A teljes folyamat feltárásának érdekében azt is megvizsgáltam, hogy az egyes konfliktuskezelési minták dominanciája – megjelenésének gyakorisága – milyen hatással van az érzelmi intelligencia főtényezőire. Azt találtam, hogy a versengés és a problémamegoldás alkalmazása befolyásolja, pozitívan hat az intraperszonális készségek alakulására.

Az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázat kölcsönkapcsolatát szemlélteti a 13. ábra.



13. ábra: Az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési minták hatásmechanizmusa (fekete: EQ→konfliktus; zöld: konfliktus→EQ; piros: kölcsönhatás)

Hipotézis₄

A szervezeti klímára vonatkozó vizsgálatok rendszeresen kitérnek a szervezeti klíma és az egyén szociálpszichológiai jellemzőinek a kapcsolatára. (Yassur 2001, VanStadt 2001, Raffety 2003, Horváth 2009.) A korábbi kutatások eredményeinek tükrében – lásd 3. fejezet – azt feltételeztem, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma között kölcsönkapcsolat mutatható ki. Úgy gondoltam, hogy az érzelmiintelligencia-tényezők mértéke befolyásolja a szervezeti klíma észlelését. Minél magasabbak a társas készségekre vonatkozó érzelmiintelligencia-értékek, az egyén annál pozitívabbnak érzékeli a szervezeti klímát.

A két konstruktum közötti korrelációvizsgálat alapján hipotézisem igazoltnak tekinthető. Jellemzően gyenge és közepes korreláció mutatható ki a két konstruktum között, erős szignifikanciával. Ugyanakkor a tényleges kapcsolatot, a hatásvizsgálat eredményeként csak két fő érzelmiintelligencia-tényező mutatott: az interperszonális készségek és az alkalmazkodóképesség. Mindkét tényező növekedése kisebb-nagyobb mértékben a szervezeti klíma-értékek növekedését, a klímára való érzékenyítést eredményezi. Emellett a stresszkezelés mu-

tatott szignifikáns eredményt a szabad önmegvalósítással kapcsolatban. A stresszkezelés növekedése a szabad önmegvalósításhoz járul hozzá.

Összességében elmondható, hogy az érzelmi intelligencia két főtényezője és a szervezeti klíma között szoros kapcsolat határozható meg. E két tényező mértéke meghatározza a szervezeti klíma érzékelését, növekedése elősegíti a klíma növelését.

Hipotézis

Feltételezésem szerint azok az egyének, akik nem illeszkednek a szervezeti kultúrába az érzelmiintelligencia-mintázatuk vagy a konfliktuskezelési mintázataik miatt, jellemzően negatívabb képet alkotnak a szervezetről, a szervezeti klímáról. A vizsgálat eredményeiben ez a szervezeti klíma átlagától való negatív eltérésben azonosítható. Úgy gondoltam, hogy azonosíthatók azok az egyének, akik nem illeszkednek a szervezeti kultúrába. Ez a csoport markánsan eltér a klímaérezékelésben a szervezet többi tagjától. Feltételeztem, hogy a két csoport tagjai között szignifikáns eltérést lehet kimutatni az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázat tükrében.

A hipotézis vizsgálatára két megközelítésből került sor. Az első vizsgálat eredményeinek hozadéka, hogy az egyének konfliktuskezelési mintázatának a kultúra által preferálttól való eltérése csak kismértékben hat a szervezeti klíma értékeinek változására.

A második vizsgálat kapcsán a korábban már részben feltárt összefüggéseket tovább erősítették az eredmények, valamint újabb eredményeket is hozott:

1. a szervezeti klíma és a konfliktuskezelési mintázat között együttjárás igen, kölcsönkapcsolat nem határozható meg;
2. a konfliktuskezelési mintázatban való eltérés nem eredményezi a szervezeti klíma negatívabb megítélését;
3. nem sikerült kiemelni azokat a szervezeti klíma-faktorokat, amelyekben a preferált mintától való eltérés megragadható lenne, mivel minden faktoral kapcsolatban megjelentek az összefüggések az érzelmi intelligencia vonatkozásában;
4. az érzelmi intelligencia szoros kapcsolatban van a szervezeti klíma-értékekkel, így az érzelmiintelligencia-mintázatban való eltérés hatással van a klímaértékekre:
 - abban az esetben, ha szervezet által preferált érzelmiintelligencia-mintázat magas értékeket képvisel, az alacsonyabb érzelmi intelligenciával rendelke-

zók negatívabbnak fogják érzékelni a szervezeti klímát – fordított esetben ez nem áll fenn;

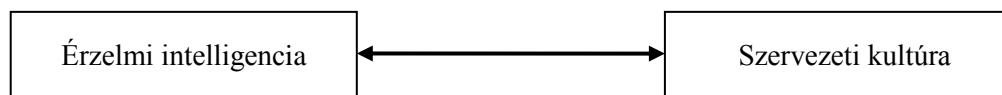
- a magas érzelmiintelligencia-értékek pozitívabb klímaértékeket eredményeznek, így arra a következtetésre juthatunk, hogy a magas érzelmiintelligencia-értékek elősegítik a szervezeti kultúrába való beilleszkedést;
- a magabiztosság és a függetlenség metatényezők nincsenek hatással a szervezeti klíma érzékelésére.

MEGVITATÁS ÉS IMPLIKÁCIÓ

Az alábbiakban a kutatás eredményeinek összefoglalását, a kutatás módszereinek értékelését, valamint eredményeim elméleti és gyakorlati relevanciáját ismertetem.

Az eredmények összegzése

A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata során azt találtam, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra-dimenziók 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 érzelmi intelligencia-tényezőre, míg az érzelmi intelligencia fő-tényezői közül a stresszkezelés fejt ki legmarkánsabban hatását. Az eredmények alátámasztják azon felvetést, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra működése és jelenléte kölcsönösen befolyásolják egymást, hatásukat közvetlenül is kifejtik (14. ábra).



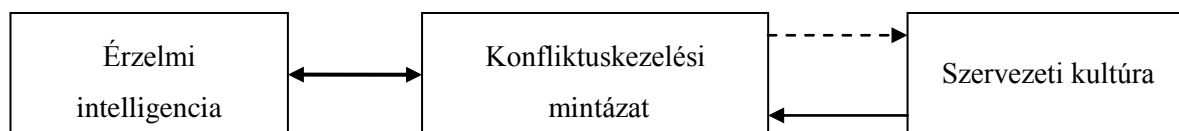
14. ábra: Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata
1. modell

A vizsgálatok kapcsán a mediátor beiktatásával további kapcsolódási lehetőséget sikerült feltárni. A konfliktusra gyakorolt hatás az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsán is igazolódott. Míg a szervezeti kultúra kisebb, az érzelmi intelligencia markánsabb hatást gyakorol a konfliktuskezelési mintáink megválasztására. Az érzelmi intelligencia esetében kölcsönhatásról is beszélhetünk. Ezzel szemben a konfliktuskezelési mintázat hatása a szervezeti kultúrára statisztikailag, szignifikánsan nem igazolható, a statisztikai vizsgálatok a két konstruktum együttjárását támasztják alá.

A szervezeti kultúra és a konfliktuskezelési mintázat közötti kapcsolat a szakirodalomban több klasszikus szerzőnél megjelenik. Több elméletben is fellelhető a kultúra konfliktushoz való viszonya, kultúráján belüli meghatározottsága, gondoljunk itt HOFSTEDE, HANDY vagy QUINN, illetve ROBBINS által is alkalmazott kultúramodelljeire. Ezen modellek és a szakirodalom vonatkozó megállapításai tükrében a következő lehetőségek kínálkoznak.

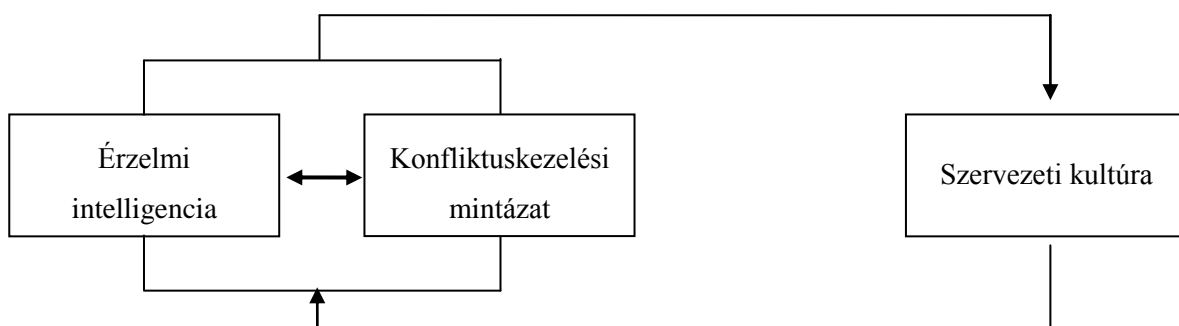
Az egyik út az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra között a konfliktuskezelési mintázatokon keresztül valósul meg. A teljes modell szempontjából kitűnik, hogy a konfliktus-

tuskezelési módszerek és a szervezeti kultúra között összefüggés van (korreláció), így a konfliktuskezelési módszereken keresztül az érzelmi intelligencia is kifejti hatását a szervezeti kultúrára és viszont (15. ábra). Feltételezem, hogy a konfliktusok kezelésének módszerei rendszeres, gyakori előfordulás alkalmával fejthetik ki markáns hatásukat a kultúrára, ahogy erre az eredmények értelmezésénél is utaltam.



15. ábra: Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata 2. modell

Egy másik kézenfekvő, bizonyított folyamat, hogy az érzelmi intelligencia a konfliktuskezelési módszerekkel együttesen fejti ki hatását a szervezeti kultúra alakulására, oly módon, hogy kölcsönösen hatást gyakorolnak egymásra. Ezt a folyamatot, valamint a kölcsönhatást a 16. ábra szemlélteti.



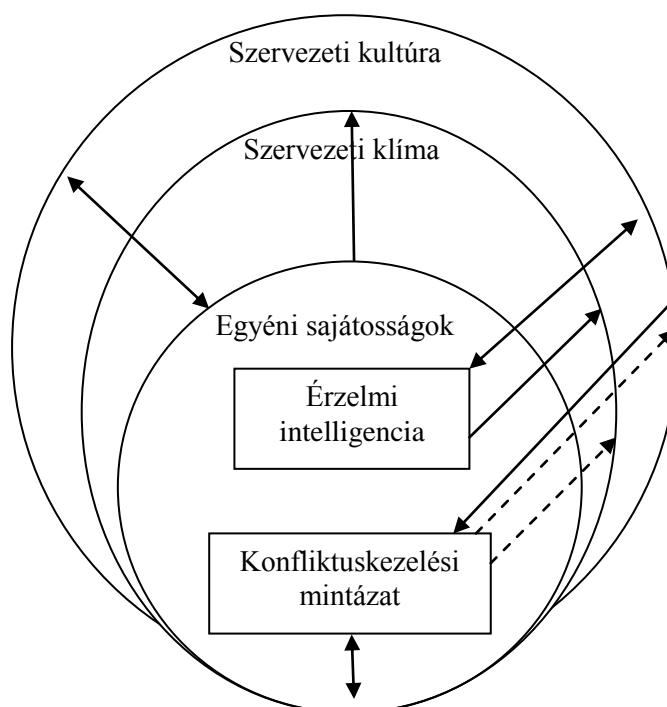
16. ábra: Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata 3. modell

A kutatás eredményeit együttesen értelmezve elmondható, hogy a szervezeti kultúra, valamint annak a megjelenési formája a szervezeti klíma az érzelmi intelligenciával többértű kapcsolatot mutat. Emellett a szervezetben is megjelenő, általam vizsgált konstruktumok markáns kölcsönkapcsolatot mutatnak egymással. A szervezeti kultúra közvetlen kapcsolatban, kölcsönhatásban van az egyén érzelmi intelligenciájával, míg a konfliktuskezelési mintázat megválasztására hatást gyakorol, azzal együttjárást mutat. Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolata két úton, egyrészt közvetlenül, másrészt az egyén konfliktuskezelési mintázatán keresztül valósul meg.

Tehát az érzelmi intelligencia hatást gyakorol a szervezeti kultúra alakulására, valamint a szervezetben kialakuló szervezeti klíma érzékelésének és alakításának mértékére, milyenségére.

Bebizonyosodott, hogy az érzelmi intelligencia befolyásolja a szervezeti klíma alakulását, míg a konfliktuskezelési mintázat minimális összefüggést mutatott a klímaértékekkel. Az eredmények az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázat szervezeti klímára gyakorolt együttes hatására engednek következtetni. Az érzelmi intelligencia növekedése lehetővé, könnyebbé teszi egy pozitív szervezeti klíma kialakítását az adott szervezeti kultúrában, valamint az egyén szervezeti kultúrába való beilleszkedését.

A 17. ábra a vizsgált konstruktumok kapcsolatát szemlélteti a kutatási eredmények alapján.



17. ábra: A szervezeti kultúra, a szervezeti klíma, az egyén érzelmi intelligenciájának és konfliktuskezelési mintázatainak kapcsolatrendszer

A kutatás értékelése

A vizsgálat eredményei alapján úgy vélem, hogy a kutatás módszertana alkalmas volt a kutatási kérdések alapján felállított hipotézisek ellenőrzésére. Az eredmények azt is tükrözik, hogy a vizsgált tényezők kölcsönkapcsolata mellett más tényezők is befolyásolják az egyes konstruktumok változását – a regresszióvizsgálatoknál az r^2 értéke jól szemlélteti ezen gondolat alapját. Így a teljes kép árnyalásához szükséges a szervezeti kultúra és az egyéni sajátosságok további vizsgálata. Emellett az is hasznos feladat lenne, ha a mostani keresztmetszeti

vizsgálatot egy longitudinális elemzés követné, melynek következtében lehetőség nyílna az egyes értékek változásával kapcsolatos fejlemények megállapítására.

Az összeállított kérdőívcsomag alkalmasnak bizonyult a felállított hipotézisek ellenőrzésére, azonban az egyes konstruktumok vizsgálatára használt eszközök értékelése és továbbgondolása a vizsgálati kontextus tükrében nem maradhat el.

A *szervezeti kultúra* feltárását két kördív segítette, így lehetőség kínálkozott a tipologikus megközelítés mellett az egyes típusok további árnyalására is. A kultúra dimenzionális és tipologikus feltárása tette lehetővé azt, hogy a vizsgált konstruktumokat összefüggésében elemezni tudtam. Az elemzés során láhattuk, hogy a típusok azonosítása a vizsgálati minta hatékonyságkritériumok alapján történő kategorizálását, míg a mélységi, dimenzionális feltárás az összefüggések ellenőrzését biztosította. A vizsgálat módszerei és eredményei alapján megállapítható, hogy a szervezeti kultúra és az egyéni jellegzetességek kapcsolatának vizsgálata nem mellőzheti a kultúra teljes, átfogó elemzését. Összességében amellett, hogy választott szervezetikultúra-kérdőívek alkalmasnak bizonyultak az összefüggések feltárására, lehetőséget kínálnak a vizsgálat kiterjesztésére, további árnyalására is. Így például további kutatási irányként lehet megjelölni a vezetők szerepének elemzését a vizsgálati kontextusban.

Bar-On *érzelmiintelligencia-skálájának* alkalmazását több tényező indokolta. Ezek közül a legfontosabb – a hozzáférhetőség mellett – a felállított modell természete, a vizsgálat tárgyát képező konstruktumok milyensége, melyek között kapcsolatot tételeztem fel. Olyan érzelmiintelligencia-meghatározásból kellett kiindulnom, amely lehetőséget adott az összefüggések elemzésére. Ez a megközelítés az érzelmi intelligenciát „tágabb” kontextusban értelmezte, szemben a „szűkebb” megközelítésekkel, amelyek az érzelmi intelligencia tartományába elsődlegesen mentális képességeket sorolnak. A „tágabb” értelmezés a mentális képességek mellett érzelmi, társas és személyes kompetenciákat is felölel, ezáltal jobban illeszkedik az általam is felvázolt modellbe. Az eszköz alkalmasnak bizonyult a vizsgálatra, ugyanakkor a „tágabb” megközelítésnek (is) köszönhetően újabb kérdéseket vet fel. Így például a szervezeti klíma és az érzelmi intelligencia összefüggéséről kapott eredmények pontosítása, konkretizálása is ideérthető. Valószínű hogy a „szűkebb” értelmezésre épülő eszközök konkrétabb eredményekkel szolgálhatnak ezen kapcsolat milyenségéről. Emellett természetesen a teljes modell kapcsán érdekes lenne a „szűkebb” értelmezésre épülő eszköz kipróbálása és az eredmények ellenőrzése.

A *szervezeti klíma* elemzésére használt kérdőív jól bevált, kipróbált eszköz, amely a vizsgálatom alkalmával is megfelelően működött. A kutatás elkészítése alkalmával azonban több

olyan kérdés is felmerült bennem, melyek túlmutatnak jelen dolgozaton, azonban a későbbiek során érdekes lenne a feltárásuk. Ezek közül rögtön az első – amelyre az előző bekezdésben már utaltam –, az érzelmi intelligencia és a szervezeti klíma kapcsolatának további elemzése. Emellett az iskolai vezetők sajátosságainak és a klímára gyakorolt hatásának vizsgálata is érdeklődésre tarthat számot a tudományos és a gyakorlati életben egyaránt. Habár korábbi vizsgálatok foglalkoztak a kérdéssel, az eredmények korszerűsítésére, újabb tágabb kontextusú elemzésére igény és szükség van.

Az eredményeim ismeretében további kérdéseket vet fel az is, hogy milyen hatással van az egyénre ha a szervezeti klímát az érzelmiintelligencia-mintázatukban való eltérés miatt negatívan érzékelik.

A *konfliktuskezelési módszerek* elemzésére használt kérdőív – ahogy erre már korábban is utaltam –, az egyén konfliktushelyzetben való viselkedésének megragadására szolgált, függetlenül a környezeti vagy pszichológiai sajátosságok figyelembevételétől. Ebből adódik egy újabb gondolat, amely jelen kutatás eredményeinek perspektivikus tágítását szolgálná. Érdekes lenne az egyes konfliktuskezelési módszerek mögött meghúzódó pszichológiai sajátosságok párhuzamba állítása a vizsgált konstruktumokkal. Valószínű, hogy a konfliktuskezelési módszerek mélységi elemzése hozzájárulna annak a kultúrával való kapcsolatának markáns megragadásához. Ezen pszichológiai sajátosságok feltárása lehetővé tenné az egyes módszerek kulturális beágyazottságának megerősítését, valamint kiküszöbölné a jelen vizsgálatban is megjelent hiányosságokat. Azt, hogy a szervezeti kultúra és az egyén konfliktuskezelési mintázata közötti kapcsolatot csak részben sikerült igazolni.

Elméleti és gyakorlati kitekintés

A vizsgált konstruktumok kölcsönkapcsolatán túl a vizsgálat tárgyát képező intézmények vonatkozásában is tehetünk megállapításokat. Habár a közoktatási intézmények ilyen irányú elemzése nem képezte dolgozatom tárgyát, szükségesnek érzem eredményeimnek a korábbi vizsgálatokkal való párhuzamba állítását. Itt elsősorban a hazai, másodsorban a nemzetközi eredményekkel való összevetésre szorítokozom.

Az iskolák *szervezeti kultúrája* kapcsán elmondható, hogy a legjellemzőbb a szabályorientált és a támogató kultúra. Ezek az adatok egybecsengenek SERFŐZŐ (1997), valamint KOVÁCS és mts (2005) eredményeivel. Ugyanakkor szemben állnak BARÁTH (1998) eredményeivel. Vizsgálatának eredményei szerint a magyar közoktatás intézményeiben a célorientált kultúra jelenik meg dominánsan. SERFŐZŐ (2005) későbbi munkájában két egymással erősen

kölcsönhatásban lévő kultúratípussal írja le az iskolát, ez a szabályorientált és a támogató kultúra. Ezen eredményeket, a két kultúratípus erős kölcsönhatását vizsgálataim is igazolták.

Az egyes intézmények által képviselt, a quinni modell alapján meghatározott kultúratípusok mentén lehetőség nyílt az egyes iskolai kultúrák sajátosságainak megragadására. Ezeket az eredményeket – a kultúratípusok közötti eltéréseket – szemléltette a 14. táblázat (80. oldal). A vizsgált konstruktumok kultúrák mentén történő megkülönböztetésével lehetőség kínálkozik az egyes kultúratípusok sajátosságainak alaposabb feltárására, a quinni modell további árnyalására. Alább kitérek a táblázat részletesebb értelmezésére.

Az *innovatív kultúrával* rendelkező iskolákat egyértelműen jellemezte a szervezettel való azonosulás, a feladat-, cél- és időorientáció, valamint az egyéb kritériumok alapján történő értékelés. Ezen kultúratípus képviselői jellemzően alacsonyabb klímaértékeket értek el a másik két vizsgált kultúrához képest. A szervezet tagjait magas magabiztossággal, függetlenséggel, éntudatossággal és rugalmassággal lehet jellemezni, ami kedvez a szervezeti tagok sajátos konfliktuskezelési stílusainak: problémamegoldás, versengés, kompromisszumkeresés.

A *támogató kultúrát* képviselő iskoláknál a kapcsolatorientáció, a konfliktustűrés és az eszközorientáció jelent meg domináns kultúradimenzióként. A klímavizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a két kultúratípushoz viszonyítva jellemzően magas klímaértékeket érzékelnek a kultúra képviselői. Általánosságban magas éntudatossággal, közepes függetlenséggel és rugalmassággal jellemezhetők a szervezet tagjai. A konfliktuskezelési módszerek vizsgálatánál a szabályorientált kultúrától nem sikerült szignifikánsan megkülönböztetni, ugyanakkor az innovatív kultúrától kevésbé versengőbb és problémamegoldóbb értékeket eredményezett a vizsgálat.

A *szabályorientált kultúrájú* iskolák kapcsolatorientációval, erős kontrollal, kockázatkezeléssel és eszközorientációval jellemezhetők. A szervezetek tagjai szignifikánsan alacsonyabb szervezetiklíma-értékeket érzékelnek a másik két kultúrához viszonyítva, s ennek megfelelően általánosságban alacsonyabb érzelmiintelligencia-értékekkel lehet őket jellemezni. A kultúrában szignifikánsan markánsabban jelenik meg a konfliktuskerülő viselkedés mód.

Úgy gondolom, hogy a meglévő adatok és a vizsgálati eredmények tükrében további elemzésekre kínálkozik lehetőség, melynek tárgya az iskola szervezeti kultúrájának további jellemzése, alapösszefüggéseinek mélyebb feltárása – például az iskola létszámával, a fenntartás formájával, a település típusával való összefüggések figyelembevételével.

A *szervezeti klíma* vizsgálata alátámasztotta azon eredményeket, melyek szerint a pozitív szervezeti klíma kedvez a pozitív szociális megnyilvánulásoknak – az interperszonális készségeknek (vö. Yoder 2003). Ahogy azt korábban is megjegyeztem, a hazai klímavizsgálata-

tok jellemzően leíró jellegűek, míg a nemzetközi eredmények a klíma és a tanulás, tanítás folyamata az eredményesség közötti összefüggéseket vizsgálja. Esetemben ez utóbbi eredményekre nincs lehetőségem reflektálni, ugyanakkor a későbbi vizsgálatok számára kínálkozik a lehetőség az iskola szervezeti klímájának részletesebb, kontextuális leírására.

Az *érzelmi intelligencia* vizsgálatára pedagógusok vonatkozásában nem találtam korábbi eredményeket, így reflexióra sem nyílik lehetőségem. Ugyanakkor az vizsgálatok hiánya hangsúlyozottan mutat rá egy ilyen irányú elemzés elkészítésének fontosságára.

A *konfliktuskezelési mintázatok* elemzésére vonatkozóan több vizsgálat hangsúlyozza, hogy a pedagógus személyes jellemzői, valamint az intézmény által képviselt értékek megnyilvánulnak az oktató konfliktuskezelési szokásaiban. Ezeket az eredményeket az általam végzett elemzések is igazolják – a szervezeti kultúra, illetve az érzelmi intelligencia konfliktuskezelési mintázatokra gyakorolt hatását illetően. SZŐKE-MILINTE (2004) azt találta, hogy a pedagógusok a diákokkal kapcsolatos konfliktusaikban leggyakrabban a leghatékonyabb konfliktusmegoldási módszert alkalmazzák (a konfliktushelyzet tisztázása, önelemzés, a munkacsoport átszervezése, a közös cél megtalálása). Ezzel szemben amikor egyenrangú felekként vesznek részt a konfliktusban, előszeretettel használják a minimális hatékonyságú módszereket (beletörődés, halogatás, meggyőzés, megvásárlás, koalíció alkotása, ráhagyás a másik félre). Eredményeim alapján elmondható, hogy a tanárok jellemző konfliktuskezelési módszere a kompromisszumkeresés és az elkerülés. Ezen eredmények részben összhangban állnak SZŐKE-MILINTE következtetéseivel, ugyanakkor úgy vélem, hogy a pedagógusok konfliktuskezelési sajátosságainak értelmezéséhez szükséges egy a konfliktust értelmező, strukturaló közeg figyelembevétele. Esetemben ezt a szerepet tölti be a szervezeti kultúra. Véleményem szerint a szervezeti kultúra alapján lehet értelmezni a domináns konfliktuskezelési szokásokat. A kontextus figyelmen kívül hagyása a pedagógus mint csoport relevanciáját vonja meg, és azt egy általánosabb kategóriába sorolja (pl. diplomás). Tehát úgy gondolom, hogy a pedagógus szerepének és konfliktuskezelési szokásainak vizsgálata csak az őt pedagógus szereppel felruházó közeg sajátosságainak elemzésén keresztül érthető meg.

A kutatási téma, valamint a kutatási terep megválasztása kapcsán a motiváló tényezők között szerepeltettem annak társadalmi, gazdasági relevanciáját. Kutatásom eredményei rávilágítottak arra, hogy az iskolai szervezetben munkálkodó egyének érzelmi világa – érzelmiintelligencia-mintázata – és a szervezet kultúrája között szoros, többutas kapcsolat mutatható ki. Az eddigi kutatások eredményeire való reflektálás mellett nem maradhat el a kutatás gyakorlati hasznának bemutatása. Eredményeim alapján az alábbi alkalmazási lehetőségeket látom.

Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra közötti összefüggés feltárásával lehetőség kínálkozik a szervezetben zajló folyamatok tudatosabb, célorientáltabb szervezésére, átalakítások dinamikusabb előmozdítására.

Érzelmileg intelligens vezetés: A szervezeti vezetők érzelmi intelligenciája mintázatának és következményeinek vizsgálata már korábban is a tudományos érdeklődés középpontjában állt. Dolgozatomban külön a vezetők szerepével nem foglalkoztam, azonban az alapvető összefüggések alapján vonhatunk le gyakorlatban alkalmazható következtetéseket. A szervezeti vezetők képzésére irányuló kezdeményezések jellemzően olyan technikák, módszerek és stratégiák elsajátítására fókuszálnak, amelyek egyes helyzetekre adnak jól alkalmazható viselkedési mintákat, melyek kétségtávol hozzájárulnak a vezető és csoportja sikerességéhez. Ezzel szemben – vagy e mellett – az érzelmiintelligencia-mintázat elemzésével és fejlesztésével olyan alapvető készségek és képességek szisztematikus fejlesztésére nyílik lehetőség, amelyek hozzájárulnak a vezetői kompetenciák további fejlesztéséhez. Az érzelmi intelligencia fejlesztése fenntartható viselkedésváltozásokat eredményezhet, amely hozzájárulhat a

- szervezeti magatartás egyes területeinek befolyásolásához;
- szervezeti kultúra és klíma fejlesztéséhez, alakításához;
- vezetői hatékonyság növeléséhez.

A szervezeti átalakítások egyénközpontú megvalósítása: a „megfelelő embert a megfelelő helyre” elvet kibővítve, nemcsak a szakmai kompetenciák figyelembevételére van lehetőség, hanem az egyén, illetve a leendő munkacsoport tagjainak érzelmiintelligencia-mintázata alapján az együttműködés kimenetelének megbecslésére. A korábban is alkalmazott módszerek ilyen irányú kiegészítése segítheti a

- munkaerő-kiválasztást;
- csoportképzést – pl.: projektfeladatok;
- szervezeti kommunikáció fejlesztését;
- szervezeti átalakítások dinamikusabb lebonyolítását;
- szinergia kialakítását.

A munkatársak érzelmi intelligenciájának fejlesztése továbbá hozzájárul a

- szervezeti klíma pozitív befolyásolásához;
- szervezeti kultúra alakításához;
- csoportfolyamatok dinamizálásához;
- szervezet mint rendszer nyitottságához;
- proaktív részvételhez;

– a konfliktusok konstruktív kezeléséhez.

Az érzelmi intelligencia szervezeti szintű fejlesztése számos pozitív hozadékkal jár. Habár több, a témában íródott munka is azt sugallja, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése mindenképp felett álló, fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az ez irányú változtatási kísérletek nem választhatók el más, a szervezetfejlesztéshez, személyiségfejlesztéshez kapcsolódó módszerektől. Ahogy a vizsgálatok is igazolták, a szervezeti kultúra, az érzelmi intelligencia, a konfliktuskezelési mintázatok kapcsolatában a vizsgált konstrukciókon túl más tényezők is szerepet játszanak. Éppen ezért alkalmazása és a siker elérésének biztosítása a szinergikus megközelítésben, a helyzetspecifikus fejlesztésben rejlik.

Jelen dolgozat eredményei felhasználhatók a kívánt cél eléréséhez szükséges képzési program kidolgozásához. Így például – ahogy arra a bevezetésben is utaltam – napjaink közoktatási rendszerének átalakításában is eredményesen alkalmazható a szervezeti kultúra változásának elősegítésében, illetve az átalakítások dinamizmusának és hatékonyságának biztosításában. Az ilyen tartalmú és célzatú programok kidolgozása – esetleges tréningtervezetek összeállítása – további feladatokat jelent a szervezetfejlesztők számára. A kidolgozott módszertan pontosításán túl igény és szükség lehet a mérőeszköz egyszerűsítésére, rövidítésére. A dolgozat tárgyát képező modell erre jó kiindulási alapot biztosít.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Disszertációm nem készülhetett volna el témavezetőm, kollégáim, hallgatóim, barátaim és természetesen családom támogatása nélkül. Nekik szeretnék most köszönetet mondani.

Külön köszönettel tartozom témavezetőmnek, Kovács Zoltánnak, aki meglátásaival, észrevételeivel és kérdéseivel folyamatosan segítette munkámat. Köszönöm türelmét, melyet már a képzésbe való bekerülésemkor, az „útkeresésem” időszakaszában is tanúsított irányomban, éleslátását, mellyel felhívta figyelmemet az egyes gondolatokban rejlő problémákra, valamint bizalmát és pártfogását, melynek köszönhetően elkészült ez a munka.

Köszönet illeti Barlai Róbertet, amiért hozzáférhetővé tette számomra a Thomas–Kilmann konfliktuskezelő kérdőívet és annak leírását; Bartus Tamást, Bodnár Évát, Sass Juditot és Tánczos Tamást a kutatás-módszertani, statisztikai tanácsaikért; valamint Várnai Juditot a fordításokban nyújtott segítségért. Hálás vagyok észrevételeikért, végtelen türelmükért és segítőkészségükért, melyet folyamatos megkereséseim alkalmával tanúsítottak.

Hallgatóim segítése dolgozatom elkészítésében nélkülözhetetlen volt. Köszönet illeti őket a kutatási terep felderítéséért és az egyes iskolák vizsgálatához nyújtott segítségért.

Dolgozatom nyomdakész változatának előkészítéséért Demény Máriát illeti köszönet. Hálaival tartozom neki az utómunkálatok megkönnyítéséért, a szöveg stilisztikai, helyesírási javításáért, valamint a szövegre vonatkozó kritikus észrevételeiért.

Barátaim folyamatos biztatása átsegített a nehéz időszakokon. Önzetlen segítségnyújtásuk könnyebbé tette a munkát. Külön kiemelném Madovy Sándort és Varga Gyulát. Sándor a velem folytatott hosszas beszélgetések alkalmával, kritikus meglátásaival lelkesített a dolgozat, a kutatói munka elkészítésére. Varga Gyula már az egyetemi tanulmányaim alatt mentorként állt mellettem, és motivált a tudományos munkába való bekapcsolódásra. Beszélgetéseink iránymutatóak voltak számomra. Nekik ezért mondok köszönetet.

Végül szeretném megköszönni családom és hozzátartozóim türelmét, folyamatos támogatásukat, a sok áldozatot és lemondást, melynek eredményeként ez a disszertáció megszülethetett.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. ANDERSON, C. S. (1982) The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational. Research*, 52. 3. sz. 109–132.
2. ARGYRIS, C. – SCHÖN, D. A. (1978) *Organizational learning*, Addison-Wesley, Reading. (Idézi BOKOR 2000.)
3. ARSHAD, M. (2003) A study of organizational culture and effedtivness of secondary schools. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in Education at tha Institute of Education and Rese-arch. University of Punjab.
4. ASHKANASY, N. M. – WILDEROM, C. P.M. – PETERSON, M. F. (Ed. 2000) *Handbook of Organization Culture & Climate*. Sage Publications.
5. BACSKAI K. (2008) Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia* 108. évf. 4. szám. 359–378.
6. BAGDY E. (2002) Pedagógusok mentálhigénés multiplikátor képzése. Egy iskola mentálhigénés továbbképzési modell alkalmazási tapasztalatai. In: MÉSZÁROS A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Buda-pest.
7. BAKACSI GY. (1996) *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és jogi Tan-könyvkiadó, Budapest.
8. BALAY, R. – IPEK, C. (2010) Teachers' Perception of Organizational Culture and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. In: *Zeitschrift für die Welt der Türken*. Journal of World of Turks. Vol. 2, No. 1.
9. BALÓ A. (2005) Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, május.
10. BARÁTH T. (1998) *Hatékonyságmodellek a közoktatásban*.
URL: www.jate.u-szeged.hu/~barath/tanulm/BESZV.htm
11. BARLAINÉ B. K. (2002) Szervezetfejlesztés a Bárczi Géza utcai általános Iskola 20 éves történetében. In: MÉSZÁROS A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelen-ségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

12. BAR-ON, R. (2000) Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: BAR-ON, R. – PARKER, J. D. A. (Ed.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass, San Francisco. 363–388.
13. BAR-ON, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, Suplemento, 13–25.
14. BEARE, H. – CLADWELL, B. J. – MILLIKAN, R. M (é.n.) Creating an Excellent School. Routledge, London. [Az iskolai kultúra fejlesztése] Fordította: Teski Tibor. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Oktatasmenedzsment-Tobben-Iskolai>
15. BERKOWITZ, M. W. – BIER, M. C. (2005) What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders. (Character Education Partnership). URL: http://www.character.org/atf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F-9B2FCB86F3EB}/practitioners_518.pdf
16. BÍRÓ B. – SERFŐZŐ M. (2003) Szervezetek és kultúra. In: HUNYADY GY. – SZÉKELY M. (szerk.) *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
17. BOKOR A. (2000) Szervezeti kultúra és tudásintegráció: a termékfejlesztés problémája. Ph.D. értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.
18. BOYATZIS, R. – GOLEMAN, D. – RHEE, K. S. (2000) Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In: BAR-ON, R. – PARKER, J. D. A. (Ed.) The handbook of emotional intelligence: Theory. Jossey-Bass, San Francisco.
19. CAIRNS, L.G. (1987) Behavior problems. In: DUNKIN, M. J. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Pergamon, New York. 446–452.
20. CAMPBELL, J. P. – DUNNETTE, M. D. – LAWLER, E. E. I. – WEICK, K. E. (1970) *Managerial behavior, performance and effectiveness*. McGraw Hill, New York. (Idézi: YASSUR 2001.)
21. ÇELİK, V. (2010) Understanding school culture via analyzing organizational stories. In: *African Journal of Business Management* Vol.4 (1), January, 103–110.

22. CHERNISS, C. – GOLEMAN, D. (2003) (Ed.) The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations 1. Jossey-Bass, San Francisco. 3–12.
23. CHERNISS, C. (2001) The Business Case for Emotional Intelligence. Paper presented at the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.
24. COETZEE, M – COETZEE – JANSEN (2007) Emotional Intelligence in the Classroom. Juta and Company Ltd.
25. COHEN, J. (2001) Social and emotional education: Core principles and practices. In: J. COHEN (ed.) Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children. Teachers College Press, New York.
URL: www.csee.net/resources/selbook/.
26. COOK, R. A. – LAFFERTY, J. C. (1989) Level I: Life Styles Inventory – an instrument for assessing and changing the self-concept of organizational members. In: Life Styles Inventory, Leader’s Guide. Plymouth, Human Synergistics. 1–25. (Idézi ARSHAD 2003.)
27. COOPER, R. K. – SAWAF, A. (1998) Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. Perigee, New York.
28. COOPERRIDER, D. L. – WHITNEY, D. (1999) Appreciative inquiry. San Francisco, CA: Berret-Koehler Communications, Inc.
29. CREEMERS, B. P. M. (1994) The effective classroom. London: Cassell.
30. CUTTANCE, P (1986) Effective Schooling. Centre for Educational Sociology, Edinburgh University, Edinburgh.
31. DAFT, R. – K. WEICK (1984) Toward a model of organizations as interpretive systems, AMR, 9, 43–66. (Idézi Bokor 2000.)
32. DARWIN, CH. (1859/2000) A fajok eredete. Typotex, Budapest.
33. DEJUNG, J. – DUCKWORTH, K. (1986) High school teachers and their students’ attendance: Final Report. Eugene: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education.

34. DENISON, D. R. (1990) Corporate Culture and Organizational Effectiveness. Wiley, New York. (Idézi ARSHAD 2003.)
35. DE-ROCHE, E. F. (1987) Corporate Culture and Organizational Effectiveness. John Wiley & Sons, New York.
36. DEUTSCH, M. (1973) The resolution of conflict. Yale University Press, New Haven.
37. DREESMANN, H. (1981) Unterrichtsklima. Beltz, Weinheim, Basel.
38. DREHER, E. (1978) Schulklima in Integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. Universität Konstanz, Zentrum I. Bildungsforschung, Konstanz. (Idézi BAKACSI 2008.)
39. EDMONDS, R. R. (1979) Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37, 15–27.
40. EKMAN P. (1989) The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. In: WAGNER, H. – MANSTEAD, A. (Eds.): Handbook of social psychology. Wiley, Chicester.
41. EKVALL, G. (1996) Organizational climate for creativity and innovation. European Journal of Work and organizational Psychology, 5.
42. ELLETT, C. D. – WALBERG, H. J. (1979) Principal's Competency, Environment and Outcomes. In: WALBERG, H. J. (ed.) Educational Environments and Effects. McCutchan, Berkeley. 140–164.
43. FEND, H. (1977) Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Beltz, Weinheim. (Idézi BAKACSI 2008.)
44. FIELD, R. H. G. – ABELSON, M. A. (1982) Climate: A reconceptualization and proposed model. Human Relations, 35, 181–201. (Idézi Yoder 2003.)
45. FINLAYSON, D. S. (1987) School Climate: an Outmoded Metaphor. Journal of Curriculum Studies, 19. 163–173. (Idézi TÍMÁR 2004.)
46. FORGAS J. P. (szerk.) (2011) Érzelem és gondolkodás. Kairosz, Budapest.
47. FORGAS J.P. (2003) Az érzelmek pszichológiája. Kairosz, Budapest.
48. FORGAS J.P. (szerk.) (2001) Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája. Budapest, Kairosz.

49. FREIBERG, H. J. (Ed.). (1999) *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. PA: Falmer Press, Philadelphia.
50. FURNHAM, L. – GOODSTEIN, R. (1997) The organizational climate questionnaire (OCQ). *The 1997 Annual: Volume 2, Consulting*, 29, 163–181. (Idézi Yoder 2003.)
51. GARDNER, H. (1999) *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. Basic Books, New York.
52. GAZIEL, H. H. (1997) Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools With Disadvantaged Students. *Journal of educational research*, 90 (5), 310–318.
53. GEERTZ, C. (1994) Sűrű leírás. In: NIEDERMÜLLER P. (szerk.) *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest. 170–216
54. GERÉB, GY. (1970) *Az iskola pszichés klímájáról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
55. GERŠICOVÁ, Z. (2007) Tvorivá dramatika a sociálna klíma triedy. Retrospektíva a perspektívy poslania PdF UK v Bratislave. Bratislava : PdF UK. s. 326–330. (Idézi HORVÁTH 2009.)
56. GHAITH, G. (2003) The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45 (1), 83–93.
57. GIBSON, G. E. (2005) Emotional episodes at work: An experimental exercise in feeling and expressing emotions. *Journal of Management Education*, Vol. XX.
58. GIOIA, D. A. – P. P. POOLE (1984): Scripts in organizational behavior. *The Academy of Management Review AMR*, 9/3: 449–459 URL: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/258285?uid=3738216&uid=2&uid=4&sid=21102173634347>
59. GOFFEE, R. – JONES, G. (1999) Organisational Culture and International HRM (Chapter 3). In: JOYNT, P. – MORTON, B. (Ed.) *The Global HR Manager*. London, IPD.
60. GOFFEE, R. – JONES, G. (1998) *The Character of a Corporation*. New York, Harper Collins.
61. GOLEMAN, D. – BOYATZIS, R. – MCKEE, A. (2002) *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

62. GOLEMAN, D. – BOYATZIS, R. – MCKEE, A. (2003) A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma. Vince Kiadó, Budapest.
63. GOLEMAN, D. (1995) Emotional intelligence. Bantam Books, New York.
64. GOLEMAN, D. (1998a) What makes a leader? Harvard Business Review, 76(6). 93–102.
65. GOLEMAN, D. (1998b) Working with emotional intelligence. Bantam Book, New York.
66. GOLEMAN, D. (2000) Leadership that gets results. Harvard Business Review, 78(2). 78–90.
67. GOLEMAN, D. (2001a) An EI-based theory of performance. In: CHERNISS, C. – GOLEMAN, D. (Ed.) The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations Vol. 1, Jossey-Bass, San Francisco. 27–44.
68. GOLEMAN, D. (2001b) Emotional intelligence: Issue in paradigm building. In: Cherniss, C. – Goleman, D. (Ed.) The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations Vol. 1. Jossey-Bass, San Francisco. 13–26.
69. GOLEMAN, D. (2004) Érzelmi intelligencia a munkahelyen. Edge 2000, Budapest.
70. GOLEMAN, D. (é.n.) Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.
71. GOMBOCZ J. (2004) A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: BIRÓNÉ NAGY E. (szerk.) Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 147–172.
72. GOOD, T.L. – WEINSTEIN, R.S. (1986) Schools make a difference. American Psychologist, 41. 1090–1097.
73. Goodlad, J. I. (1975) Schools Can Make a Difference. Educational Leadership. 33.
74. GREENBERG, M.T. – WEISSBERG, R.P. – O'BRIEN, M.U. – ZINS, J.E. – FREDERICKS, L. – RESNIK, H. – ELIAS, M.J. (2003) Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. American Psychologist, 58(6/7), 466–474.

75. GRIFFITH, J. (1995) An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (1–2), 97–117.
76. HALÁSZ G. – KOZMA T. (1993): Az iskolai szerkezet légköre. In: KOZMA TAMÁS (szerk.) *Társadalom és nevelés. Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 230–237.
77. HALÁSZ G. (1980) Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról. MTA.
78. HALPIN, A. W. – CROFT, D. B. (1963) *The organizational climate of schools.* University of Chicago, Chicago. (Idézi HALÁSZ 1980.)
79. HAY – MCBER. (2000) *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Report by Hay/McBer to the U.K. Department for Education and Employment.*
URL: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR216.pdf>
80. HEAL, K.H. (1978) Misbehavior among school children: the role of the school in strategies for prevention. *Policy and Politics*, 6. 321–333.
81. HEDLUND, J., – STERNBERG, R. J. (2000) Too many intelligences?: Integrating social, emotional, and practical intelligence. 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.* Jossey-Bass, San Francisco. 136–168.
82. HEGYINÉ F. G. (2001) Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus.
83. HERRIFORD O. S. (2002) *High-technology organizational culture and emotional intelligence. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Management in Organizational Leadership.* University of Phoenix
84. HIGGS, M. – DULEWICZ, S.V. (1999) *Making Sense of Emotional Intelligence.* NFER Nelson, Windsor.
85. HIGGS, M. – DULEWICZ, S.V. (2000). *The culture Inventory – An initial draft* Unpublished working paper. (Idézi HIGGS–MCGUIRE 2001.)

86. HIGGS, M. – MCGUIRE, M. (2001) Emotional Intelligence and Culture: an Exploration of the Relationship Between Individual Emotional Intelligence and Organisational Culture. Working Paper Series. Henley Management College. Greenlands Henley-on-Thames Oxon.
87. HLÁSNA, S. (2008) Hodnotenie sociálnej klímy triedy žiakmi druhého stupňa ZŠ. In *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, s. Trnava. 136–145. (Idézi HORVÁTH 2009.)
88. HOFSTEDE, G. – HOFSTEDE, G. J. (2008) *Kultúrák és szervezetek*. VHE Kft., Pécs.
89. HOFSTEDE, G. (1980) *Cultures consequences*, Sage, London.
90. HORVÁTH K. (2009) Az iskolai szervezet klímája. Letöltve: 2012. július 19. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/horvath-kinga-iskolai>
91. HORVÁTH-SZABÓ K. (1997) Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
92. HOUSE, R.J., & JAVIDAN, M. (2004) Overview of GLOBE. In: HOUSE, R.J. et al. (ed.) *Culture, Leadership and Organizations – The GLOBE Study of 62 Societies*. Sage Publication, London. 9–26. (Idézi KARÁCSONYI 2006.)
93. HSI-KONG CHIN WANG (KATHLEEN) – FENG-CHAN HWANG (2007) Study on Organizational Culture, Organizational Commitment and Attitude toward Organizational Reform – comprehensive high schools as example. In: *The Journal of Human Resource and Adult Learning Vol. 3, No. 2, December*.
94. JONKER, C. S. – VOSLOO C. (2008) The psychometric properties of the Schutte Emotional Intelligence Scale. *SA Journal of Industrial Psychology*, Vol, 34, No. 2 21–30
95. KARÁCSONYI A. (2006) *A leadership, a szervezeti kultúra és kapcsolatuk jellegzetességei a magyar szervezetek esetében*. PhD-értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.
96. KEEFE, J. W., – KELLEY, E. A. – MILLER, S. K. (1985) School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *NAASP Bulletin*, 69.
97. KELIN B. – KLEIN S. (2006) *A szervezet lelke*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

98. KERR, D. – IRELAND, E. – LOPES, J. – CRAIG, R. – CLEAVER, E. (2004) Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Study. National Foundation for Educational Research, 1–154.
99. KOTTER, J. P. – HESKETT, J. L. (1992) Corporate Culture and Performance. The Free Press, Inc. New York.
100. KOVÁCS J. (1996) Vezetők és menedzserek a közoktatásban – avagy vezetői szerepfelfogások és szervezeti kultúrák. Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése, Budapest, ELTE.
101. KOVÁCS Z. – PERJÉS I. – SASS J. (2005) Iskolák szervezeti kultúrája. In: FARAGÓ K. – KOVÁCS Z. (szerk.) Szervezeti láttelepek. Akadémiai Kiadó, Budapest.
102. KOZÉKI B. (1991) Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása. Akadémiai Kiadó, Budapest.
103. KUN B. (2011) Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktív-szer-használatban. Doktori (Phd) disszertáció, ELTE.
104. LAZÁNYI K. (2011) Érzelmek a munkahelyen. Vezetéstudomány, vol. 42. 46–61.
105. 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.
106. LEVY, R. I. (1984) Emotion, knowing, and culture. In: SHWEDER R. A. – LEVINE R. A. (Edt.) Culture Theory. Cambridge University Press.
107. LINDNER, E. G. (2006) Emotion and Conflict: Why It Is Important to Understand How Emotions Affect Conflict and How Conflict Affects Emotions. In: DEUTSCH, M – COLEMAN, P. T. – MARCUS, E. C. (ed.) The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice. Jossey-Bass, San Fransico. 268–293.
108. LITWIN, G. H. – STRINGER, R. A. (1968) Motivation and Organisational Climate. Harvard University, Cambridge. (Idézi BACSKAI 2008.)
109. LUTZ, C. (1986/2009) Emotion, Thought, and Estrangement: Amotion as a Cultural Category. Cultural Antrophplogy, Volume 1, Issue 3, 287–309.
110. MAJOROS K. (2008) Koedukált sportolás. Partnerkapcsolat a versenytáncban. Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem, Sporttudományi Doktori iskola, Budapest.

111. MASLOWSKI, R. (2001) School Culture and School Performance. An Explorative Study Into the Organizational Culture of Secondary Schools and their Effects. Ph.D. University Of Twent.
112. MASTENBROEK, W. F. G. (1991) Konfliktusmenedzsment és szervezetfejlesztés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
113. MAYER, J. D. – SALOVEY, P. – CARUSO, D. R. (1999) MSCEIT Item Booklet. Multi-Health Systems Inc., Toronto.
114. 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. (Ed.) The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass, San Francisco. 92–117.
115. MAYER, J. D. – SALOVEY, P. (1990) Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185–211.
116. MAYER, J. D. – SALOVEY, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17(4), 433–442.
117. MAYER, J. D. – SALOVEY, P. (1997) What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P. – SLUYTER D. (Ed.) Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. Basic Books, New York. 3–31.
118. MAYER, J. D. (é.n.) Az érzelem, az intelligencia, és az érzelmi intelligencia. In: FORGÁCS JÓZSEF (szerk.): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Győr. 399–419.
119. MEAD, G. H. (1973) A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból. Gondolat, Budapest.
120. MÉSZÁROS A. (szerk.) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
121. MOOS. R. H. (1979) Evaluating educational environments. Jossey-Bass, San Francisco. (Idézi YASSUR 2001.)
122. MORAN, E. T. – VOLKWEIN, J. F. ‘The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate’, Human Relations, vol. 45, no. 1, 1992, p. 43. URL: <http://hum.sagepub.com/content/45/1/19>

123. MORTIBOYS, A. (2005) *Teaching with Emotional Intelligence*. Routledge, Taylor&Francis Group.
124. MULLINS, L. J. (2005) *Management And Organisational Behaviour*. Prentice Hall, Financial Times.
125. MURRAY, H. A. (1938) *Explorations in Personality*. Oxford University Press, New York. (Idézi TÍMÁR 2006.)
126. NAGY H. (2010) *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. Doktori disszertáció. ELTE, Pszichológiatudomány Doktori Iskola.
127. NAJAKA, S.S. – GOTTFREDSON, D.C. – WILSON, D.B. (2002) *A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior*. *Prevention Science*, 2, 257–271.
128. NARSAP, H. (2006) *Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Idézi BALAY–IPEK 2010.)
129. NÉMETH ZS. (2011) *Az utánpótlásban dolgozó labdarúgó edzők konfliktuskezelő kultúrájának mintázata*. Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
130. NWANKO, J. I. (1979) *The School Climate as Factor in Students' Conflict in Nigeria*. *Educational Studies*. 10.
131. OGILVIE, D. – SADLER, D. R. (1979) *Perceptions of Shool Effectiveness and Its Relationship to Organizational Climate*. *Journal of Educational Administration*, 17. 2. sz. 139–147.
132. OLÁH A. – G. TÓTH K. – NAGY H. (2009) *Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája: a fejlődési kritérium tesztelése*. *Pszichológia* 29, 2, 165–186.
133. OLÁH A. (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó.
134. OUCHI, W. G. (1980): *Markets, bureaucracies, and clans*, *ASQ*, 25, 129–141. (Idézi BOKOR 2000.)
135. PAYNE, R. L. – COOPER, C. L. (2004) *Emotions at work*, Wiley and Sons.

136. PÉREZ, J. C. – PETRIDES, K. V. – FURNHAM, A. (2005) Measuring Trait Emotional Intelligence. Letöltve: 2011.02.26.
URL:http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%3%89REZ,%20PETRIDES,%20%26%20FURNHAM,%202005.PDF
137. PURKEY, S. – SMITH, M. (1983) Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4). 427–452.
138. QUINN, R. E. – ROHRBAUGH, J. (1983) A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 3, 363–377. (Idézi KOVÁCS–PERJÉS–SASS 2005.)
139. QUINN, R.E. (1988/1991) *Beyond rational management: mastering paradoxes and competing demands of high performance*. Jossey-Bass, San Francisco.
140. RAFFERTY, T. J. (2003) School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31. 2. sz. 49.
141. RENTSCH, J. R. ‘Climate and Culture: Interaction and Qualitative Differences in Organizational Meanings’, *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, no. 6, 1990, p. 668. URL: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1991-11322-001>
142. REYNOLDS, D. – JONES, D. – St. LEGER, S. – Murgatroyd, S. (1980) School factors and truancy. In: Hersove, L.– Berg, I. (Ed.) *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal*. Wiley, Chichester.
143. ROBBINS, S. P. (1993) *Organizational behavior*, Prentice-Hall International, Inc., Englewood Cliffs, NJ. (Idézi KOVÁCS–PERJÉS–SASS 2005.)
144. ROBERTS, R. D. – MACCANN, C. – MATTHEWS G. – ZEIDNER M. (2010) Emotional Intelligence: Toward a Consensus of Models and Measures *Social and Personality Psychology Compass*, Volume 4, Issue 10. 821–840.
145. RUMBERGER, R. (1987) High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57. 1–29.
146. RUTTER, M. – MAUGHAN, B. – MORTIMORE, P. – Ouston, J. (1979) *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. MA: Harvard University Press, Cambridge.

147. RUTTER, M. (1983) School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54. 1–29.
148. SALOVEY, P. – MAYER, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 185–211.
149. SANDY, S. V. – BOARDMAN, S. K – DEUTSCH, M. (2006) Personality and Conflict. In: DEUTSCH, M – COLEMAN, P. T. – MARCUS, E. C. (ed.) *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*. Jossey-Bass, San Fransico. 331–355.
150. SCHEERENS, J. (1992) *Effective schooling: research, theory and practice*. Cassell, London.
151. SCHEIN, E. H. (1985) *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. Josey-Bass, San Francisco.
152. SCHEIN, E. H. (2000) *Sense and Nonsense About Culture and Climate*. ASHKANASY, NEAL M. – WILDEROM, CLESTE P.M. – PETERSON, MARK F. (Ed.) *Handbook of Organization Culture & Climate*. Sage Publications.
153. SCHEIN, E. H. (2004) *Organizational Culture amd Leadership*. Jossey Bass, San Francisco, CA.
154. SCHMUK, R. R. – SCHMUK, P. (1983) *Group processes in the classroom*. Brown, Dubuque, IO.
155. SCHNEIDER, B. – EHRHART, M. G. – MACEY, W. H. *Organizational Climate Research Achievements and the Road Ahead*. In: ASHKANASY N. M. – WILDEROM, C.P.M. – PETERSON M. F. (ed.) *The Handbook of Organizational Culture and Climate*. Sage, London. 29–49.
156. SERFŐZŐ M. (2002) A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: MÉSZÁROS A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 381–397.
157. SERFŐZŐ M. (2005) Az iskolák szervezeti kultúrája. In: *Iskolakultúra 2005/10*
158. SOMMMER, B. (1985) What's different about truants? A comparison study of eighth graders. *Journal of Youth and adolescence*, 14. 411–422.
159. SPIELBERGER, C. (ed. 2004) *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.

160. STERN, G. ÉS STEINHOFF, C. R. (1969): Strategies for improving the effectiveness of inner-city schools. *Phi, DelatñKappan*, 50. 5. sz. (Idézi YASSUR 2001.)
161. SZABÓ K. (2000) A tanítási klíma mérése. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 61–70., Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00036/2000-03-ta-Szabo-Tanitasi.html> Letöltve: 2012. július 19.
162. SZABOLCSI F. (1996) A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, 1996. május, 85–90.
163. SZATMÁRI Z. (2006) A szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében. Doktori értekezés, Pannon Egyetem, Interdiszciplináris Bölcsész- és Társadalomtudományok Doktori Iskola.
164. SZATMÁRI ZOLTÁN (2006) A szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében. Doktori értekezés, Pannon Egyetem, Interdiszciplináris Bölcsész- és Társadalomtudományok Doktori Iskola.
165. SZEKSZÁRDI F. (1987) *Konfliktusok az osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
166. SZICSEK M. (2004) Kiegészítés és pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában. *Kharón, Thanatológiai Szemle*, 8(1-2): 88–131.
167. SZITÓ I. (2009) *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Edition nove.
168. SZÓKE-MILINTE E. (2004) Pedagógusok konfliktuskezelő kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 26–39.
169. SZÓKE-MILINTE E. (2006) *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség: A pedagógusok kríziskommunikációjának fejlesztése*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
170. TAGIURI, R. AND LITWIN, G. H. (Ed. 1968) *Organizational Climate*, Graduate School of Business Administration, Harvard University. 27. (Idézi HALÁSZ 1980.)
171. THOMAS, K. W. – KILMANN, R. H. (1974/2002/2007) *Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument*. Xicom.
172. TÍMÁR ÉVA (1994) Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*. 1994. évf. 3–4.

173. TÍMÁR ÉVA (2004) Tanulói klímaészlelés. Érzelem és minőség. Gallup Közoktatási Konferencia, Budapest, 2004. november 4–5.
URL: http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/04erzelem/eload_timar.htm
174. TÍMÁR ÉVA (2006) Tantestületi légkörvizsgálat. Iskolakultúra 2006/3.
175. TROTH, A. C. – JORDAN, P. J. (2002) Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development Advances in Developing Human Resources. February 2002/4 62–79.
176. VANSTADT, C. V. (2001) An examination of the relationship between ethical work climate and moral awareness. Blacksburg, Virginia.
177. WILLOWER, D. J. – EIDEL, T. I. – HOY, W. K. (1967) The school and pupil control ideology. In: Penn State Studies. The Penn State University Press. (Idézi YASSUR 2001.)
178. YASSUR ESZTER (2001) A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. In: Magyar Pedagógia, 101. 2. sz., 171–190,
URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Yassur_MP1012.pdf Letöltve: 2012. július 19.
179. YODER, D. M. (2003) Organizational Climate and Emotional Intelligence: An Appreciative Inquiry into a “Leaderful” Community College. Dissertation. The University of Texas at Austin.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: A vizsgálatban használt kérdőívek	II
1. a) Quinn szervezeti kultúra kérdőíve	II
1. b) Robbins szervezeti kultúra-dimenziók kérdőíve	IV
1. c) Halász szervezeti klíma kérdőíve	VI
1. d) Bar-On érzelmi intelligencia skálája	IX
1. e) Thomas–Kilmann konfliktuskezelési modelljének kérdőíve	XIII
2. melléklet: A vizsgálatban részt vevő iskolák	XV
3. melléklet: Az előzetes felmérések eredményei.....	XVI
3. a) Az érzelmi intelligencia-tényezők és a konfliktuskezelési módok kapcsolatának vizsgálata	XVI
3. b) A vizsgált intézmény eredményei	XVIII
4. melléklet: A quinni kultúratipológia Robbins-dimenziókkal való árnyalása ...	XXIV
5. melléklet: A kultúratípusok közötti eltérés a Robbins-féle kultúradimenziók tükrében	XXVI
6. melléklet: Az iskolák érzelmi intelligencia eredményei.....	XXX
7. melléklet: A szervezeti kultúra hatása az érzelmi intelligenciára	XXXII
7. a) A szervezeti kultúra hatása az EQ-főtényezőire.....	XXXII
7. b) A szervezeti kultúra hatása az EQ-metatényezőire	XXXIV
8. melléklet: A konfliktuskezelési módszerek közötti különbségek vizsgálatának eredményei	XXXIX
9. melléklet: Az érzelmi intelligencia metatényezőinek hatása a konfliktuskezelési mintákra.....	XL
10. melléklet: Az EQ-főtényezők és a szervezeti klíma-dimenziók kölsönkapcsolata	XLIII

1. melléklet: A vizsgálatban használt kérdőívek

1. a) Quinn szervezeti kultúra kérdőíve

Kérjük, válaszoljon az itt következő hat – a munkahelye működési sajátosságairól, kultúrájáról szóló – kérdéscsoportra.

Mindegyik kérdéscsoport négy leírást tartalmaz egy-egy tipikus szervezetről. Kérjük, osszon el 100 pontot a négy leírás között attól függően, hogy mennyire hasonlítanak ezek a leírások az Ön munkahelyére. Egyik leírás sem jó, vagy rossz önmagában – egyszerűen csak különbözőek. Kérjük, minden kérdés esetében használja fel mind a 100 pontot.

Az első kérdéscsoportban például, ha „A” szervezete nagyon hasonlónak látszik az Önéhez, a „B” némiképp hasonló, a „C” és a „D” pedig egyáltalán nem hasonlít, akkor 70 pontot adhat az „A”-nak, a maradék 30 pontot pedig a „B”-nek.

1. A szervezet karaktere, alapvető jellege (Kérjük, ossza el a 100 pontot!)

- a. _____ Az „A” szervezet jellege szerint egy nagyon barátságos hely. Olyan, mint egy nagy család. Az emberek megosztják problémáikat egymással.
- b. _____ A „B” szervezet egy nagyon dinamikus, vállalkozó szellemű munkahely. Az emberek elfogadják a kihívást.
- c. _____ A „C” szervezet előírászerűen és olajozottan működő hely. Az eljárások hivatalos rendje mindenkinek meghatározza, mit kell tennie.
- d. _____ A „D” szervezet versengő beállítottságú. Számukra a leglényegesebb, hogy elkészüljenek a feladatokkal. Az emberek nagyon hatékonyság- és teljesítménycentrikusak.

2. A szervezetet összetartó erő (Kérjük, ossza el a 100 pontot!)

- a. _____ Az a kötőanyag, amely az „A” szervezetet összetartja, a szervezet iránti hűség és elkötelezettség érzése. Ezt a szervezetet a kohézió és a csapatmunka jellemzi.
- b. _____ Az az erő, ami a „B” szervezetet összefogja, az újító szellem és a fejlesztésre fordított figyelem. A hangsúly azon van, hogy mindig az első vonalban kell lenni.
- c. _____ A „C” szervezetet a hivatalos eljárások, szabályok és az irányelvek stabilizálják. Fontos, hogy olajozottan futó szervezetet működtessenek.
- d. _____ A „D” szervezetet összetartó kötőanyag a termelésre, a célok elérésére helyezett hangsúly. Számukra nyilvánvaló, hogy a piacon rámenősnek kell lenni.

3. Az egység vezetője (Kérjük, ossza el a 100 pontot!)

- a. _____ Az „A” szervezet vezetőjére úgy tekintenek, mint támogatóra, mesterre, szülőfigurára.
- b. _____ A „B” szervezet fejét általában vállalkozónak, vagy innovátornak (fejlesztőnek) tekintik.
- c. _____ A „C” szervezet vezetőjére mint koordinátorra, és a folyamatok szervezőjére tekintenek.
- d. _____ A vezetőre a „D” szervezetben úgy tekintenek, mint egy trénerre, csapatkapitányra.

4. Szervezeti légkör (Kérjük, ossza el a 100 pontot!)

- a. _____ Az „A” szervezet kellemes légköre a döntéshozatalban való részvételen alapul. Magas fokú a bizalom és a nyíltság.
- b. _____ A „B” szervezet klímája hangsúlyozottan dinamikus, és kész az új kihívások fogadására. Megszokott, hogy az új dolgokkal kísérletezzenek.
- c. _____ A „C” szervezetet az állandóság és a stabilitás légköre hatja át. A működési eljárások tekintetében az elvárások világosak és érvényre jutnak.
- d. _____ A „D” szervezeten belül a légkör versengő és konfrontáló. A hangsúly a versenyképesség fenntartásán van.

5. Min múlik a siker? (Kérjük, ossza el a 100 pontot!)

- a. _____ Az „A” szervezetben az alapján határozzák meg a sikerességet, hogy az adott tevékenység mennyire fejleszti az emberekkel való foglalkozást, a csapatmunkát és az emberi erőforrásokat.
- b. _____ A „B” szervezetben a sikert az alapján határozzák meg, hogy valami mennyire eredményez egyedülálló, különleges, vagy új terméket, eredményeket.
- c. _____ A „C” szervezetben a sikert a hatékonyság alapján állapítják meg. Kulcsszerepe van a megbízhatóságnak, a pontos ütemezésnek és az alacsony működési költségnek.
- d. _____ A „D” szervezetben a piacképesség és a piacon való minél nagyobb részvétel a siker alapja. A versenyben a legelsőnek lenni kulcsfontosságú.

6. A vezetési rendszer (Kérjük, ossza el a 100 pontot!)

- a. _____ Az intézményi vezetés, menedzsment stílusát az „A” szervezetben a csapatmunka, az egyetértés és a döntéshozatalban való részvétel jellemzi.
- b. _____ A „B” szervezet menedzsmentjének stílusát az egyéni kezdeményezőkézség, az innováció, a szabadság és az egyediség jellemzi legjobban.
- c. _____ A vezetés filozófiája a „C” szervezetben a hosszú távú foglalkoztatás, a stabil pozíciók és a bejósolhatóság, előrelátás.
- d. _____ A „D” szervezetben a menedzsmentet hajtós, teljesítményközpontú, célirányos vezetési stílus alkalmazása jellemzi.

1. b) Robbins szervezetskultúra-dimenziók kérdőíve

Ez a kérdőív a szervezeti jellemzők feltárását szolgálja. Az alábbiakban 22 ellentétpár található. A két ellentétpár között egy hétfokozatú skálát helyeztünk el. A hét fokozat valamelyikét jelölje meg „X”-szel, annak megfelelően, hogy az állításokat milyen mértékben tartja jellemzőnek a saját iskolájára. Vigyázzon arra, hogy egy sorba csak egy „X” kerüljön – vagy a nullától balra, vagy a nullától jobbra.

A 3-ast akkor jelölje meg, ha teljes mértékben jellemzőnek tartja azt az állítást; a 2-est akkor, ha közepesen jellemzőnek, az 1-est akkor, ha enyhén jellemzőnek tartja az adott állítást. A nullát akkor jelölje be, ha nem tud dönteni az ellentétpárok közül.

Még egyszer kérjük, soha ne tegyen egy jelnél többet egy sorba, és ne hagyjon ki sorokat!

Szervezetünkre az jellemző, hogy

1. kevés idő marad a távlatos célok kidolgozására	3	2	1	0	1	2	3	sok időt fordítanak a távlatos célok kidolgozására
2. elfogadják a „cél szentesíti az eszköz” elvet	3	2	1	0	1	2	3	nem fogadják el a „cél szentesíti az eszköz” elvet
3. elvárt a közös szervezeti értékekkel való azonosulás	3	2	1	0	1	2	3	a szakmai értékekkel való azonosulást tartják fontosnak
4. támogatja az egyéni érvényesülést	3	2	1	0	1	2	3	nem az egyéni érvényesülést támogatja
5. a feladatmegosztás során a vezetés mindig figyelembe veszi a dolgozók egyéni adottságait	3	2	1	0	1	2	3	a feladatmegosztás során a vezetés nincs tekintettel a dolgozók egyéni adottságaira
6. elvárják az egységes fellépést a szervezetet érintő ügyekben	3	2	1	0	1	2	3	nem elvárt az egységes fellépés a szervezetet érintő ügyekben
7. az elismerés alapja kizárólag a teljesítmény	3	2	1	0	1	2	3	az elismerés alapja nem elsősorban a teljesítmény
8. elvárja a szervezet tagjaitól, hogy maradéktalanul betartsák a szabályokat	3	2	1	0	1	2	3	nem várja el mereven a szabálykövetést
9. a konfliktusokat az élet szükségszerű velejárójának tekintik	3	2	1	0	1	2	3	a konfliktusokat kerülendő rossznak ítélik
10. védelmezi a szervezet belső világát minden körülmények között	3	2	1	0	1	2	3	a szervezeten kívüli világ változásaira való odafigyelést tartja fontosnak
11. a közösen kijelölt céljainkért együtt vállalunk felelősséget	3	2	1	0	1	2	3	a vezetés támogatja az egyéni felelősségvállalást
12. igényli az egyéni állásfoglalásokat	3	2	1	0	1	2	3	erős a központi koordináció
13. ösztönzi az új kezdeményezéseket	3	2	1	0	1	2	3	nem támogatja az új kezdeményezéseket
14. a kritikai megnyilvánulásokat a szervezeti működést javító tényezőnek tekintik	3	2	1	0	1	2	3	a kritikai megnyilvánulásokat a szervezeti működést zavaró tényezőnek tekintik
15. igyekszik rugalmasan reagálni a környezet változásaira	3	2	1	0	1	2	3	nem reagál rugalmasan a környezet változásaira

16. az egyének megítélésében személyes tényezők jelentős szerepet kapnak	3	2	1	0	1	2	3	az egyének megítélésének alapja a teljesítmény
17. szívesebben halad a kitaposott ösvényeken	3	2	1	0	1	2	3	bátran keresi a járatlan utakat
18. a szervezet tagjai kontrollálják egymás viselkedését	3	2	1	0	1	2	3	a szervezet tagjai tartózkodnak attól, hogy kontrollálják egymás viselkedését
19. az eredményesség megítélésében fontosnak tartják az odavezető utat, a befektetett energiát	3	2	1	0	1	2	3	csak az eredményt tartják fontosnak
20. a főbb teendőket rövidtávra fogalmazzák meg	3	2	1	0	1	2	3	a főbb teendőket hosszútávra fogalmazzák meg
21. legfontosabb érték a szakmai szereppel való azonosulás	3	2	1	0	1	2	3	legfontosabb érték a szervezettel való azonosulás
22. a vezetés kerüli azokat a döntéseket, amelyek megzavarhatják a tagok személyes kapcsolatait	3	2	1	0	1	2	3	a döntéseknél a vezetés nincs tekintettel a tagok személyes kapcsolataira

1. c) *Halász szervezeti klíma kérdőíve*

Kérem, olvassa el figyelmesen az alábbi állításokat, és értékelje a felsorolt állításokat az alapján, hogy mennyire jellemző a tantestületre! Jelölje meg választát az alábbiak szerint:

5 – az állítás teljes mértékben, mindig jellemző

4 – az állítás általában, többnyire jellemző

3 – az állítás többé-kevésbé jellemző

2 – az állítás általában nem jellemző

1 – az állítás egyáltalán nem jellemző

Kérem, minden kérdésre válaszoljon, nincsenek helyes vagy helytelen megoldások!

Válaszoljon úgy, hogy az Ön legpontosabb megítélését, véleményét tükrözzék vissza a válaszai!

1. A tanári szoba barátságos légkörű.	1	2	3	4	5
2. A tantestület különböző pedagógiai kérdésekben általában egy véleményen van.	1	2	3	4	5
3. A tanárok egy része tart attól, ha az igazgató az osztályukba látogat.	1	2	3	4	5
4. A tantestületben vannak szemben álló csoportok, klikkek.	1	2	3	4	5
5. Az igazgató jó szervező.	1	2	3	4	5
6. A fiatalabb és idősebb tanárok nem értik meg egymást.	1	2	3	4	5
7. Az igazgató tájékozott munkatársai személyes problémáiról.	1	2	3	4	5
8. Az iskolai vezetőség törődik a tanárok szakmai fejlődésével.	1	2	3	4	5
9. A tantestület igazi közösség.	1	2	3	4	5
10. Az igazgató nem ismeri a tanárok egymás közötti személyes kapcsolatait.	1	2	3	4	5
11. Az igazgató szobájába bárki bármilyen problémával nyugodtan bemehet.	1	2	3	4	5
12. Az iskolán kívül a tanárok között megszűnik minden személyes kapcsolat.	1	2	3	4	5
13. Az igazgató távolságot tart kollégáival szemben.	1	2	3	4	5
14. A tanárok egy része tart az igazgatótól.	1	2	3	4	5
15. Az igazgató minden kérdésben saját álláspontját igyekszik érvényre juttatni.	1	2	3	4	5
16. Az igazgató bírálatában igyekszik tapintatos maradni.	1	2	3	4	5
17. A tantestület jó munkaközösség.	1	2	3	4	5
18. A tanárok nem taníthatnak saját elképzeléseik szerint.	1	2	3	4	5
19. Az igazgató érti a szakmáját.	1	2	3	4	5
20. Az igazgató kezdeményezésre, bírálatra, új megoldások keresésére biztatja a tantestületet.	1	2	3	4	5
21. Több olyan tanár is van, aki szívesebben tanítana másik iskolában.	1	2	3	4	5
22. A tantestületi vitákon, értekezleteken sok az eredménytelen szócséplés, nehezen alakul ki közös álláspont.	1	2	3	4	5
23. A tantestületet túl sok felesleges feladattal terhelik meg.	1	2	3	4	5
24. Az igazgató maga is keményen dolgozik, így állít példát.	1	2	3	4	5

25. Az iskolavezetés törődik azzal, hogy a tantestület tagjai jól érezzék magukat.	1	2	3	4	5
26. A tanárok szívesen ellátnak iskolai feladatokat munkaidőn túl is, még akkor is, ha erre külön nem szólítják fel őket.	1	2	3	4	5
27. A tantestület tagjai között nincsenek személyes ellentétek.	1	2	3	4	5
28. Az igazgató különböző feladatok elvégzésére könnyen talál önként vállalkozót a tantestületben.	1	2	3	4	5
29. Az igazgató gyakran nem elég tájékozott arról, hogy mi történik az iskolában.	1	2	3	4	5
30. Az iskolavezetés nem fordít elég gondot az iskolában felmerülő problémák megoldására.	1	2	3	4	5
31. Az iskolai felszerelések nem felelnek meg az igényeknek.	1	2	3	4	5
32. Az igazgató rögtön észreveszi, ha valahol nehézségek, problémák vannak.	1	2	3	4	5
33. Az igazgató ismeri az iskolába járó gyerekek jelentős részét.	1	2	3	4	5
34. Az iskolában túlságosan sok az óralátogatás.	1	2	3	4	5
35. Az igazgató elvárja a tantestülettől, hogy mindenről tájékoztassák, ami az iskolában történik.	1	2	3	4	5
36. A tantestület több tagját szoros érzelmi kötelék fűzi egymáshoz.	1	2	3	4	5
37. Az iskolavezetés inkább akadályozza, mint segíti az iskola munkáját.	1	2	3	4	5
38. Az igazgató megköveteli, hogy mindenki a képességei legjavát nyújtsa.	1	2	3	4	5
39. Az iskolán és a tantestületen sokat formál az igazgató személyes hatása.	1	2	3	4	5
40. A tanárok többsége lelkesedéssel végzi a munkáját.	1	2	3	4	5
41. A tanárok személyes problémákkal nyugodtan fordulhatnak az igazgatóhoz.	1	2	3	4	5
42. A tantestületben barátok között érzi magát az ember.	1	2	3	4	5
43. Az igazgató világosan és egyértelműen meghatározza a tantestület feladatait.	1	2	3	4	5
44. Az igazgató igyekszik elsimítani a tantestületen belül jelentkező kisebb-nagyobb nézeteltéréseket.	1	2	3	4	5
45. Az igazgató alig ismeri tanárait mint embereket.	1	2	3	4	5
46. A tantestület tagjait érdekli az is, ami kollégáikkal az iskolán kívül történik.	1	2	3	4	5
47. Az iskolavezetés elismeri azokat a pedagógusokat, akik komoly munkát végeznek.	1	2	3	4	5
48. Előfordul, hogy a tantestület tagjai otthonukba is meghívják egymást.	1	2	3	4	5
49. A tantestület részt szokott venni iskolán kívüli közös programokon.	1	2	3	4	5
50. Közös feladatok esetén a tantestület jól együttműködik.	1	2	3	4	5
51. Az igazgató segítséget nyújt a tantestület tagjainak a felmerülő pedagógiai problémákkal kapcsolatban.	1	2	3	4	5

52. Feladatosztáskor az igazgató figyelembe veszi az egyes tanárok teherbírását.	1	2	3	4	5
53. A tantestület tagjai a nevelés területén megvalósíthatják egyéni elképzeléseiket.	1	2	3	4	5
54. Az igazgató olyasmit is megkövetel, amit maga sem tudna elvégezni.	1	2	3	4	5
55. Az igazgató felfigyel arra, ha a tantestület valamelyik tagjának rossz kedve van.	1	2	3	4	5
56. Oktatási vagy nevelési problémák esetén a tantestület tagjai kikérik egymás véleményét.	1	2	3	4	5
57. Az igazgató segítséget nyújt a tantestület tagjainak személyes emberi problémáik megoldásában.	1	2	3	4	5
58. Az igazgató előre bejelenti, ha órát látogat.	1	2	3	4	5
59. Ha valaki bajban van, számíthat a kollégái segítségére.	1	2	3	4	5
60. Az igazgató döntései során ténylegesen figyelembe veszi a tantestület javaslatait.	1	2	3	4	5
61. A tantestület tagjai meg szokták beszélni egymással magánéletük problémáit.	1	2	3	4	5
62. Az igazgató elvárja, hogy a tantestület tagjai kérdés nélkül hajtsák végre az utasításait.	1	2	3	4	5
63. Az igazgató mielőtt döntést hoz, tanácsot kér a tantestülettől.	1	2	3	4	5
64. Az igazgató, ha egyszer valamit elhatároz, makacsul kitart mellette.	1	2	3	4	5
65. Az igazgató bátorítja az új megoldásokkal próbálkozó pedagógusokat.	1	2	3	4	5
66. Az igazgató elsők között van bent az iskolában, és az utolsók között távozik.	1	2	3	4	5
67. Az igazgató több megoldási javaslatot is figyelembe vesz döntései előtt.	1	2	3	4	5
68. A tantestület tagjai megbeszélik egymással pedagógiai problémáikat.	1	2	3	4	5
69. Az igazgató hamar rátalál a helyes megoldásra.	1	2	3	4	5
70. A problémás gyerekek nevelését a tanárok megbeszélik az igazgatóval.	1	2	3	4	5
71. Az igazgató érezteti a tantestület tagjaival, hogy hatalom van a kezében.	1	2	3	4	5
72. A tantestület tagjai között vannak nézeteltérések.	1	2	3	4	5
73. Ha a tantestület együtt van, jó hangulat uralkodik.	1	2	3	4	5
74. A tantestület leinti azokat a tagjait, akik valamilyen problémára újszerű megoldást javasolnak.	1	2	3	4	5
75. A tantestület tagjai korlátozva vannak oktatási és nevelési módszereik megválasztásában.	1	2	3	4	5

1. d) Bar-On érzelmi intelligencia skálája

Kérem, hogy gondosan olvassa el az alábbi állításokat, majd az alábbi válaszlehetőségek alapján jelölje meg, hogy az egyes állítások mennyire igazak (jellemzőek Önre)!

Befejezés előtt, kérem, ellenőrizze, hogy minden tételt megválaszolt-e!

- 5 – nagyon jellemző rám
- 4 – jellemző rám
- 3 – néha jellemző rám, néha nem
- 2 – nem jellemző rám
- 1 – egyáltalán nem jellemző rám

1. Nehezen tudom megértetni magam másokkal.	1	2	3	4	5
2. Elég könnyen ki tudom fejezni, hogy mit érzek.	1	2	3	4	5
3. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok.	1	2	3	4	5
4. Jobban szeretem az olyan munkát, ahol megmondják, hogy mit kell tennem.	1	2	3	4	5
5. Megpróbálom a lehető legértelmesebb módon élni az életemet.	1	2	3	4	5
6. Nehezen értem meg mások érzéseit.	1	2	3	4	5
7. Szívesen segítek másokon.	1	2	3	4	5
8. Nehezen tudom kimutatni az érzéseimet.	1	2	3	4	5
9. Megpróbálom fantáziálás és álmodozás nélkül látni a dolgokat, úgy ahogy azok a valóságban vannak.	1	2	3	4	5
10. Nehezen vágok bele új dolgokba.	1	2	3	4	5
11. A nehézségek leküzdésében szeretek lépésről-lépésre haladni.	1	2	3	4	5
12. Tudom, hogyan kezeljem a nyugtalanító helyzeteket.	1	2	3	4	5
13. Nehéz visszafogni magam, ha feldühítenek.	1	2	3	4	5
14. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok.	1	2	3	4	5
15. Nehezemre esik élvezni az életet.	1	2	3	4	5
16. Ha valakire dühös vagyok, azt megmondom neki.	1	2	3	4	5
17. Tisztában vagyok az érzéseimmel.	1	2	3	4	5
18. Önbizalomhiányban szenvedek.	1	2	3	4	5
19. Amikor másokkal együtt dolgozom, inkább az ő elképzeléseikre támaszkodom, mint a sajátomra.	1	2	3	4	5
20. Nem igazán tudom, hogy mihez értek.	1	2	3	4	5
21. Nagyon jól megértem mások érzéseit.	1	2	3	4	5
22. Nyugodt szívvel kihasználom az embereket, különösen akkor, ha ezt megérdemlik.	1	2	3	4	5
23. A legbensőbb érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.	1	2	3	4	5
24. Nehéz megértenem az érzéseimet.	1	2	3	4	5
25. Általában nehezemre esik alkalmazkodni a körülményekhez.	1	2	3	4	5
26. Ha egy nehéz problémával szembesülök, szeretek annyi információt összegyűjteni a helyzetről amennyit csak tudok.	1	2	3	4	5
27. Úgy gondolom, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.	1	2	3	4	5
28. Ha elkezdek beszélni, nehezen hagyom abba.	1	2	3	4	5
29. Azt hiszem, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.	1	2	3	4	5
30. Nehezemre esik mosolyogni.	1	2	3	4	5
31. Ha valakivel nem értek egyet, azt a szemébe mondom.	1	2	3	4	5
32. Érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.	1	2	3	4	5
33. Jó az önbecsülésem.	1	2	3	4	5
34. Jobban szeretem, ha mások döntenek helyettem.	1	2	3	4	5

35. Az utóbbi néhány évben nem értem el túl sokat.	1	2	3	4	5
36. A barátaim legbensőbb dolgaikat is elmesélik nekem.	1	2	3	4	5
37. Mások nem bíznak bennem.	1	2	3	4	5
38. Meglehetősen vidám személy vagyok.	1	2	3	4	5
39. Voltak olyan szokatlan és furcsa élményeim, amiket nem tudok megmagyarázni.	1	2	3	4	5
40. Nehezen változtatom meg a véleményemet.	1	2	3	4	5
41. Szeretem átlátni a feladatot, mielőtt megpróbálnám megoldani.	1	2	3	4	5
42. Tudom kezelni a stresszes helyzeteket anélkül, hogy túl idegessé válnék.	1	2	3	4	5
43. A megfontolatlanságom sokszor okoz problémát.	1	2	3	4	5
44. A legtöbb dologban optimista vagyok.	1	2	3	4	5
45. Elég vidám egyéniség vagyok.	1	2	3	4	5
46. Nehezen tudok nemet mondani.	1	2	3	4	5
47. Érzéseimet nehezen értem meg.	1	2	3	4	5
48. Nem tudom magam elfogadni.	1	2	3	4	5
49. Nehezen tudok egyedül dönteni.	1	2	3	4	5
50. Nem okoz örömet számomra az, amit csinálok.	1	2	3	4	5
51. Érzékenyen reagálok mások érzéseire.	1	2	3	4	5
52. Én még akkor is megállnék segíteni egy síró gyermeknek, hogy megtalálja a szüleit, ha éppen nagyon sietnem kellene valahová.	1	2	3	4	5
53. Könnyen barátkozom másokkal.	1	2	3	4	5
54. Az emberek nem értik a gondolkodásmódomat.	1	2	3	4	5
55. Könnyen alkalmazkodom az új körülményekhez.	1	2	3	4	5
56. Mikor felmerül egy probléma, az első dolgom, hogy leállok és átgondolom.	1	2	3	4	5
57. Nehezen viselem a stresszes helyzeteket.	1	2	3	4	5
58. Ha magyarázok valamit, többnyire rám szoktak szólni, hogy halkabban beszéljek.	1	2	3	4	5
59. Általában bizakodó vagyok.	1	2	3	4	5
60. Elégedett vagyok az életemmel.	1	2	3	4	5
61. Sokan azt hiszik, nem vagyok elég rámenős.	1	2	3	4	5
62. Nehezen tudom kifejezni a legbensőbb érzéseimet.	1	2	3	4	5
63. Nehéz elfogadni magamat olyannak amilyen vagyok.	1	2	3	4	5
64. Inkább beosztott típus vagyok, mintsem vezető.	1	2	3	4	5
65. Nem hoznak igazán lázba azok a dolgok, amik fontosak számomra.	1	2	3	4	5
66. Mások érzéseit igyekszem tiszteletben tartani.	1	2	3	4	5
67. Érdekel, hogy mi történik másokkal.	1	2	3	4	5
68. A barátaim szívesen megosztják velem a legbensőbb érzéseiket.	1	2	3	4	5
69. Gyakran elvesztem a kapcsolatot a körülöttem történő dolgokkal.	1	2	3	4	5
70. Nem vagyok képes változtatni a már régen kialakult szokásaimon.	1	2	3	4	5
71. Amikor egy problémát meg kell oldani, minden lehetőséget mérlegelek, és a lehető legjobb mellett döntök.	1	2	3	4	5
72. Úgy érzem, hogy nem tudok a félelmeimen úrrá lenni.	1	2	3	4	5
73. Türelmetlen vagyok.	1	2	3	4	5
74. Általában kitartó vagyok, akkor is, ha a dolgok rosszabbra fordulnak.	1	2	3	4	5
75. Mások jól szórakoznak a társaságomban.	1	2	3	4	5
76. Nehezen tudok kiállni az igazamért.	1	2	3	4	5

77. Érzéseimmel tisztában vagyok.	1	2	3	4	5
78. Meg vagyok elégedve saját magammal.	1	2	3	4	5
79. Ragaszkodó vagyok.	1	2	3	4	5
80. Próbálom fenntartani azokat a tevékenységeket, amelyekben örömet lelem.	1	2	3	4	5
81. Bizonyos helyzetekben biztos, hogy megszegném a törvényt, ha tudnám, hogy megúszom.	1	2	3	4	5
82. Nehezen jövök ki másokkal.	1	2	3	4	5
83. A fantáziám és a képzeletem gyakran elragad.	1	2	3	4	5
84. Általában nehezen változtatok a mindennapos tevékenységeimen.	1	2	3	4	5
85. Ha egy probléma merül fel, nehezen tudom eldönteni, hogy melyik a legjobb megoldás.	1	2	3	4	5
86. Nehéz helyzetekben is meg tudom őrizni a nyugalmam.	1	2	3	4	5
87. Nagyon indulatos vagyok, nehezen tudom kontrollálni magam.	1	2	3	4	5
88. Általában bízik benne, hogy a dolgok jobbra fordulnak, még akkor is, ha időnként csalódás ér.	1	2	3	4	5
89. Hajlamos vagyok a depresszióra.	1	2	3	4	5
90. Nehezen tudom megfogalmazni azt, hogy mit érzek.	1	2	3	4	5
91. Jól érzem magam a bőrömben.	1	2	3	4	5
92. Úgy érzem, inkább nekem van szükségem másokra, mint másoknak rám.	1	2	3	4	5
93. Nem tudom, hogy mihez kezdjek az életemmel.	1	2	3	4	5
94. Nem tudok tisztelni másokat.	1	2	3	4	5
95. A közeli kapcsolataim sokat jelentenek nekem és a barátaimnak.	1	2	3	4	5
96. Még akkor is tudatában vagyok, hogy mi történik velem, ha ki vagyok borulva.	1	2	3	4	5
97. Nehezen változtatom meg az elképzeléseimet.	1	2	3	4	5
98. A felmerülő problémák megoldásához igyekszem az összes lehetőséget végiggondolni.	1	2	3	4	5
99. Nehezen tudok a kellemetlen dolgokkal szembesülni.	1	2	3	4	5
100. Lobbanékony természetű vagyok.	1	2	3	4	5
101. Bízom benne, hogy a legelkeserítőbb helyzeteket is képes vagyok megoldani.	1	2	3	4	5
102. Nem vagyok túlságosan elégedett az életemmel.	1	2	3	4	5
103. Elégedett vagyok a külsőmmel.	1	2	3	4	5
104. Szerintem fontos, hogy az ember törvénytisztelő legyen.	1	2	3	4	5
105. Jó a kapcsolatom másokkal.	1	2	3	4	5
106. Hajlamos vagyok túlzásokba esni.	1	2	3	4	5
107. Nehezen tudnék alkalmazkodni ahhoz, ha el kellene hagynom az otthonomat.	1	2	3	4	5
108. Általában megtorpanok, amikor egy probléma kezelése során többféle megoldást is át kell gondolnom.	1	2	3	4	5
109. Bízom benne, hogy képes vagyok kezelni a legtöbb nyugtalanító problémát.	1	2	3	4	5
110. Ingerlékeny vagyok.	1	2	3	4	5
111. Mielőtt belekezdenék valamibe, általában úgy érzem, hogy nem fog sikerülni.	1	2	3	4	5
112. Minden jó és rossz tulajdonságaimat mérlegelve, elégedett vagyok magammal.	1	2	3	4	5
113. Nehezen tudom elviselni, ha más embereket szenvedni látok.	1	2	3	4	5

114. Mások szerint társaságkedvelő és könnyen barátkozó vagyok.	1	2	3	4	5
115. Könnyen abba tudom hagyni az ábrándozást, és rá tudok hangolódni a pillanatnyi helyzetre.	1	2	3	4	5
116. Könnyen dühbe gurulok.	1	2	3	4	5
117. Imádom a hétvégéket.	1	2	3	4	5
118. A barátaimmal nem tartok szoros kapcsolatot.	1	2	3	4	5
119. Nehezen tudom a helyes nézőpontból szemlélni a dolgokat.	1	2	3	4	5
120. Szeretek szórakozni.	1	2	3	4	5
121. Aggódó természetű vagyok.	1	2	3	4	5

1. e) *Thomas–Kilmann konfliktuskezelési modelljének kérdőíve*

Hogyan reagálunk azokban a helyzetekben, amikor eltérés van saját szándékaink és mások szándékai között? A következőkben párokba rendezett állítások találhatók, amelyek lehetséges reagálási módokat írnak le. Kérem, mindegyik párnál karikázza be vagy az „A”, vagy a „B” állítást. Azt, amelyik jobban jellemzi saját viselkedését.

Előfordulhat, hogy sem az „A”, sem a „B” állítás nem mondható jellemzőnek saját viselkedésére, de akkor is válassza ki, és karikázza be azt, amelyiknek az előfordulása valószínűbb.

1.	A. Vannak helyzetek, mikor hagyom, hogy másoké legyen a problémamegoldás felelőssége. B. Ahelyett, hogy olyasmiről tárgyaljunk, amiben nem értünk egyet, inkább azokat a dolgokat igyekszem hangsúlyozni, melyekben mindketten egyetértünk.
2.	A. Kompromisszumos megoldást próbálok találni. B. Igyekszem mindazzal foglalkozni, ami neki és nekem fontos.
3.	A. Általában határozott vagyok céljaim követésében. B. Igyekszem a másik érzéseit kímélni és megóvni a kapcsolatot.
4.	A. Kompromisszumos megoldást próbálok találni. B. Néha lemondok saját kívánságaimról, engedve a másik kívánságainak.
5.	A. Állandóan keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában. B. Igyekszem megtenni, ami a haszontalan feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
6.	A. Igyekszem elkerülni, hogy kellemetlenséget csináljak magamnak. B. Igyekszem nyerő helyzetbe kerülni.
7.	A. Megpróbálok későbbre halasztani az ügyet, hogy legyen egy kis időm átgondolni. B. Kölcsönösségi alapon engedek bizonyos pontoknál.
8.	A. Általában határozott vagyok céljaim követésében. B. Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés nyíltan kifejtésre kerüljön.
9.	A. Úgy érzem, nem mindig érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni. B. Nem sajnálom az erőfeszítést, hogy a magam útján járhassak.
10.	A. Határozott vagyok céljaim követésében. B. Kompromisszumos megoldást próbálok találni.
11.	A. Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés nyíltan kifejtésre kerüljön. B. Igyekszem a másik érzéseit kímélni és megóvni a kapcsolatot.
12.	A. Néha elkerülöm az állásfoglalást olyan esetben, mikor az vitát eredményezne. B. Nem bánom, ha megtart valamit az állításából, ha ő is hagyja, hogy megtartsak valamit a magaméból.
13.	A. Közös alapot javasolok. B. Azon vagyok, hogy elfogadtassam az érveimet.
14.	A. Elmondom a gondolataimat és érdeklődéssel hallgatom az övéit. B. Igyekszem megvilágítani számára álláspontom logikáját és előnyeit.

15.	A. Igyekezem a másik érzéseit kímélni és megóvni a kapcsolatot. B. Igyekezem megtenni, ami a feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
16.	A. Igyekezem nem megsérteni a másik érzéseit. B. Igyekezem meggyőzni a másikat arról, hogy álláspontom helytálló.
17.	A. Általában határozott vagyok céljaim követésében. B. Igyekezem megtenni, ami a haszontalan feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
18.	A. Ha ez a másikat boldoggá teszi, nincs ellenemre, hogy ráhagyjam elképzeléseit. B. Nem bánom, ha megtart valamit az állításaiból, ha ő is hagyja, hogy megtartsak valamit a magaméból.
19.	A. Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés nyíltan kifejtésre kerüljön. B. Megpróbálom későbbre halasztani az ügyet, hogy legyen egy kis időm átgondolni.
20.	A. A nézeteltérések haladéktalan megbeszélésére törekszem. B. Próbálom megtalálni a nyereség és veszteség mindkettőnkre nézve méltányos kombinációját.
21.	A. Úgy tárgyalok, hogy igyekezem tekintetbe venni a másik kívánságait. B. Mindig kész vagyok a probléma közvetlen megvitására.
22.	A. Megpróbálok átmeneti álláspontot találni az övé és az enyém között. B. Érvényesítem kívánságaimat.
23.	A. Gyakran igyekezem gondoskodni arról, hogy a megoldás mindnyájunkat elégedettséggel töltsön el. B. Vannak helyzetek, mikor hagyom, hogy másoké legyen a problémamegoldás felelőssége.
24.	A. Ha úgy tűnik a másiktól, hogy álláspontja nagyon fontos a számára, megpróbálok igazodni a szándékaihoz. B. Igyekezem rávenni, hogy érje be egy kompromisszummal.
25.	A. Igyekezem megvilágítani számára álláspontom logikáját és előnyeit. B. Úgy tárgyalok, hogy igyekezem tekintetbe venni a másik kívánságait.
26.	A. Közös alapot javaslok. B. Szinte mindig törődöm vele, hogy a megoldás mindkettőnk számára kielégítő legyen.
27.	A. Néha elkerülöm az állásfoglalást olyan esetben, amikor az vitát eredményezne. B. Ha ez a másikat boldoggá teszi, nincs ellenemre, hogy ráhagyjam elképzeléseit.
28.	A. Általában határozott vagyok céljaim követésében. B. Általában keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában.
29.	A. Közös alapot javaslok. B. Úgy érzem, nem mindig érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni.
30.	A. Igyekezem nem megsérteni a másik érzéseit. B. Mindig megosztom a problémát a másikkal a megoldás érdekében.

2. melléklet: A vizsgálatban résztvevő iskolák

Az iskolákat települések szerint ábécé sorrendben közlöm.

Székhelye	Kérdőív		
	kiosztott	kitöltött	
Abony	18	16	89%
Anonim	27	22	81%
Bajna	16	15	94%
Balassagyarmat	36	35	97%
Budapest XIV.	47	13	28%
Budapest XV.	54	43	80%
Budapest XVI.	41	32	78%
Budapest XVI.	21	18	86%
Budapest XVI.	40	12	30%
Budapest XVII	48	36	75%
Debrecen	16	13	81%
Eger	47	39	83%
Eger	24	11	46%
Epöl	7	7	100%
Gyömrő	19	15	79%
Gyöngyös	40	17	43%
Heves	20	17	85%
Heves	60	46	77%
Karancslapujtó	30	23	77%
Mezőnagymihály	15	15	100%
Nagysáp	13	12	92%
Pásztó	32	25	78%
Putnok	35	25	71%
Salgótarján	49	44	90%
Salgótarján	42	30	71%
Sóshartyán	11	8	73%

3. melléklet: Az előzetes felmérések eredményei

3. a) Az érzelmi intelligencia-tényezők és a konfliktuskezelési módok kapcsolatának vizsgálata

Ebben a vizsgálatban – andragógia, magyar, történelem, testnevelő-edző és sportszervező BA szakos, valamint kommunikációtanár MA szakos – a hallgatóim vettek részt. A kérdőíveket összesen 265 fő töltötte ki. A megkérdezettek 18 és 60 év közöttiek, 60%-uk 27 év alatti, érettségizett fiatal. Összesen 199 nő és 63 férfi került bele a mintába.

		Versengés	Problémamegoldás	Kompromisszum keresés	Elkerülés	Alkalmazkodás
1.	EQ_Intrapersonális készségek	,302	,140	,093	-,244	-,331
		,000	,022	,131	,000	,000
2.	EQ_Interperszonális készségek	-,173	,125	,131	-,108	,105
		,005	,043	,033	,078	,087
3.	EQ_Stresszkezelés	-,059	,145	,124	-,165	,007
		,336	,018	,044	,007	,906
4.	EQ_Alkalmazkodóképesség	-,232	,018	,087	,033	,170
		,000	,772	,157	,594	,005
5.	EQ_Általános hangulat	,181	,109	,100	-,218	-,187
		,003	,078	,103	,000	,002
1.	Magabiztosság	,375	,264	-,032	-,281	-,395
		,000	,000	,609	,000	,000
	Éntudatosság	-,027	,071	,185	-,123	-,054
		,660	,249	,003	,046	,381
	Önbecsülés	,240	,023	,113	-,107	-,297
		,000	,706	,066	,081	,000
	Függetlenség	,400	,164	-,034	-,300	-,325
		,000	,007	,578	,000	,000
	Önmegvalósítás	,187	,065	,055	-,155	-,181
		,002	,295	,376	,012	,003
2.	Empátia	-,300	,138	,014	,040	,203
		,000	,025	,820	,512	,001
	Társas felelősségtudat	-,292	-,008	,146	,023	,230
		,000	,898	,018	,713	,000
	Interperszonális viszony	,078	,165	,112	-,238	-,100
		,206	,007	,068	,000	,103

3.	Valóságérzékelés	-,108	,059	,121	-,034	,022
		,079	,337	,049	,586	,727
	Rugalmasság	-,035	,176	,105	-,223	,018
		,569	,004	,088	,000	,767
4.	Problémamegoldás_EQ	,030	,096	,038	-,129	-,029
		,622	,120	,542	,036	,642
	Stressztűrés	,203	,163	,098	-,241	-,236
		,001	,008	,112	,000	,000
	Impulzuskontroll	-,368	-,063	,049	,161	,315
		,000	,308	,425	,009	,000
5.	Optimizmus	,175	,098	,051	-,223	-,131
		,004	,110	,409	,000	,033
	Boldogság	,150	,095	,115	-,173	-,190
		,015	,124	,061	,005	,002

A konfliktuskezelési módszerek és az EQ-tényezők közötti korrelációs vizsgálat eredményei (1. sor: korrelációs érték, 2. sor: szignifikanciaérték; N=265)

A főtényezőket figyelembe véve elmondható, hogy többnyire gyenge és közepes erősségű korreláció figyelhető meg az elemek között. (Zárójelben a korreláció előjele szerepel.)

- *versengés* korrelál az intra- (+) és interperszonális készségekkel (–), az alkalmazkodókészséggel (–) és az általános hangulattal (+);
- *problémamegoldás* korrelál az intraperszonális (+) és interperszonális készségekkel (+), és a stresszkezeléssel (+);
- *kompromisszumkeresés* korrelál az interperszonális készségekkel (+), és a stresszkezeléssel (+);
- *elkerülés* korrelál az intraperszonális készségekkel (–), a stresszkezeléssel (–) és az általános hangulattal (–);
- *alkalmazkodás* korrelál a intraperszonális készségekkel (–), az alkalmazkodó készséggel (+) és az általános hangulattal (–).

A metatényezők és a konfliktuskezelési módszerek kapcsolatának egyenkénti ismertetésétől most eltekintek. A táblázat jól szemlélteti, hogy az egyes konfliktuskezelési módszerek számos érzelmiintelligencia-metatényezővel mutatnak együttjárást.

3. b) A vizsgált intézmény eredményei

Összesen 59 fő töltötte ki a kérdőíveket – a teljes létszám 72 fő. Ebből 3 igazgató, igazgatóhelyettes, 40 oktató, és 16 nem oktató kolléga.

		Támogató team	Innovatív adhokrácia	Konzervatív hierarchia	Célorientált cég	Támogató vezető	Innovatív vezető	Konzervatív vezető	Célorientált vezető
N	Valid	59	59	59	59	59	59	59	59
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	25,41	31,90	23,46	19,09	24,80	27,71	28,45	18,51
	Median	23,33	32,50	21,66	16,66	25,00	27,50	25,00	17,50
	Mode	23,33	28,33	11,67(a)	13,33	25,00	25,00	25,00	25,00
	Minimum	,00	,00	4,17	,00	,00	,00	,00	,00
	Maximum	55,00	61,67	71,67	75,00	55,00	57,50	100,00	70,00

A quinni dimenziók eredménye

A *quinni modell* alapján megállapítható, hogy a szervezetben dominál az adhokrácia típusú kultúra, míg legkevésbé a piac, azaz a célorientált típus jellemzőit észlelik a szervezeti tagok.

	Szervezettel való azonosulás	Egyénközpontúság	Kapcsolatorientáció	Belső függés	Erős kontroll	Kockázatvállalás	Teljesítménykritérium	Konfliktustűrés	Célorientáció	Zárt rendszer	Rövid távú időorientáció
Valid	59	59	59	59	59	59	59	59	58	59	59
Mean	3,67	3,73	4,08	3,19	3,63	2,36	4,43	3,36	4,15	4,81	3,45
Szórás	1,76	1,08	1,61	1,27	1,42	1,23	1,73	1,60	1,44	1,21	1,74

A robbinsi szervezetenkultúra-dimenziók eredménye

A **robbinsi dimenziók** mentén már korántsem kaptam ilyen markáns eredményt. Az átlagértékeket és a szórást figyelembe véve elmondható, hogy több dimenzióban nem alakult ki egyértelmű vélemény, ugyanakkor ezen dimenzióknál egyfajta orientáció meghatározható. Egyértelműen elmondható, hogy a szervezetet a kockázatvállalás, a konfliktustűrés, a nyílt rendszer és a belső függés jellemzi.

	N	Teljesítmény hangsúlya	A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	Személyes vezetői befolyás	Figyelmesség	A tantestület mint munkaközösség	A tantestület mint szociális csoport	Belsőleges kapcsolatok	Szabad önmegvalósítás
Teljes szervezet	59	3,61	3,65	3,74	3,38	3,43	3,33	3,37	3,90
Tanárok	36	- 3,57	- 3,60	- 3,71	- 3,30	- 3,38	- 3,29	+ 3,43	+3,92
Nem oktatók	16	+ 3,71	+ 3,76	+ 3,92	+ 3,64	+ 3,58	+ 3,55	- 3,19	- 3,74
Ig., ig. h. és szakvezető	7	- 3,57	- 3,62	- 3,50	- 3,18	- 3,36	- 3,12	+ 3,45	+ 4,14
Igazgató, ig.h.	3	+ 3,79	+ 3,95	+ 4,06	+ 3,66	+ 3,47	- 3,13	+ 3,83	+ 4,33
Szakvezető	4	- 3,40	- 3,38	- 3,07	- 2,81	- 3,28	- 3,12	- 3,16	+ 4,00
Férfiak	10	+ 3,63	- 3,60	- 3,73	- 3,31	+ 3,43	- 3,31	+ 3,39	- 3,89
Nők	48	+ 3,61	+ 3,90	+ 3,85	+ 3,70	+ 3,44	+ 3,42	- 3,28	+ 3,97

A + jellel az átlag feletti, a – jellel az átlag alatti eltérést jelöltem.

Az iskola szervezeti klíma eredményei

A klíma kérdőív eredményei többnyire összhangban vannak a szervezeti kultúra felmérés eredményeivel. Egy olyan klíma alakult ki az intézményben, ahol lehetőség van a szabad önmegvalósításra, ugyanakkor markáns és közvetlen vezetői befolyás tapasztalható. Az ellentmondás a két teszt között a teljesítmény kérdésében található. A klímafelmérés szerint fontos a teljesítmény az intézményben, míg a kultúraeredmények tükrében inkább az egyéb kritériumok dominálnak szemben a teljesítményorientációval.

A klíma részletesebb elemzésétől eltekintve elmondható, hogy a szervezetben egy pozitív szervezeti klíma alakult ki, amelyet az ott dolgozók szabad önmegvalósítása mellett a vezetés közvetlensége, az egymásra való figyelmesség és a jó közösségek kialakulása jellemez.

Érzelmi intelligenciát vizsgálva, a szervezeti átlagokról elmondható, hogy az intézmény munkatársai átlagosan magas értéket értek el önmegvalósítás, empátia, társas felelősségtudat értékekben, és átlagosan alacsony értéket mutatnak valóságérzekeles, rugalmasság, stressztűrés és impulzuskontroll értékekben.

Korrelációs vizsgálatok táblázatai

Érzelmi intelligencia és konfliktuskezelési mintázatok:

		Versengés	Problémameg oldás	Kompromisz- szumkeresés	Elkerülés	Alkalmaz- kodás
1.	EQ_Intrapersonális készségek	,331(*)	,051	,193	-,313(*)	-,305(*)
		,010	,699	,142	,016	,019
2.	EQ_Interperszonális készségek	-,164	,107	,117	-,109	,103
		,215	,421	,379	,410	,437
3.	EQ_Stresszkezelés	-,018	,005	,076	-,159	,100
		,891	,973	,570	,229	,452
4.	EQ_Alkalmazkodóképesség	-,049	,002	,104	-,254	,203
		,710	,990	,434	,052	,124
5.	EQ_Általános hangulat	,111	,151	,066	-,157	-,164
		,403	,252	,618	,236	,213
1.	Magabiztosság	,343(**)	,173	,072	-,292(*)	-,330(*)
		,008	,190	,589	,025	,011
	Éntudatosság	,051	,007	,175	-,057	-,167
		,700	,959	,184	,667	,207
	Önbecsülés	,188	-,025	,278(*)	-,177	-,279(*)
		,153	,851	,033	,179	,032
	Függetlenség	,521(**)	,095	,119	-,502(**)	-,319(*)
		,000	,473	,368	,000	,014
	Önmegvalósítás	,225	-,035	,088	-,229	-,096
		,086	,790	,509	,081	,469
2.	Empátia	-,249	,147	,090	-,045	,133
		,057	,268	,497	,738	,316
	Társas felelősségtudat	-,204	,067	,117	-,110	,184
		,120	,617	,377	,406	,164
	Interperszonális viszony	-,031	,073	,081	-,093	-,007
		,816	,583	,543	,481	,957
3.	Valóságérzékelés	-,008	,012	-,013	-,038	,047
		,952	,930	,921	,775	,724
	Rugalmasság	-,021	-,005	,138	-,221	,114
		,872	,970	,297	,093	,390
4.	Problémamegoldás_EQ	,086	,173	-,011	-,310	,059
		,515	,189	,936	,017	,658
	Stressztűrés	,185	-,030	,143	-,224	-,107
		,162	,821	,279	,088	,421
	Impulzuskontroll	-,219	-,077	,075	-,067	,314
		,096	,560	,570	,614	,016

5.	Optimizmus	,187	,198	-,066	-,226	-,108
		,155	,134	,617	,085	,414
	Boldogság	,041	,093	,137	-,083	-,168
		,756	,483	,299	,534	,203

A konfliktuskezelési módszerek és az EQ-tényezők közötti korrelációs vizsgálat eredményei (1. sor: korrelációsérték, 2. sor: szignifikanciaérték; N=59)

A szervezeti kultúra, a szervezeti klíma és a konfliktuskezelési mintázat korrelációja:

	Versengés	Problémamegoldás	Kompromisszumkeresés	Elkerülés	Alkalmazkodás
Teljesítmény hangsúlya	-,028	,085	-,106	-,111	,161
	,834	,524	,425	,404	,223
A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	-,141	,226	,005	-,199	,162
	,286	,086	,971	,132	,219
Személyes vezetői befolyás	,016	,112	-,206	-,147	,204
	,907	,401	,120	,271	,125
Figyelmesség	-,080	,197	-,151	-,067	,129
	,548	,135	,254	,616	,332
A tantestület mint munkaközösség	-,221	,204	-,123	-,037	,234
	,093	,121	,354	,781	,075
A tantestület mint szociális csoport	-,134	,140	-,064	-,143	,234
	,315	,295	,631	,285	,077
Belsőleges kapcsolatok	-,013	,301(*)	-,015	-,240	,007
	,925	,020	,913	,067	,956
Szabad önmegvalósítás	-,048	,201	,163	-,194	-,070
	,716	,126	,217	,140	,599
Támogató, team	-,160	-,035	,057	-,027	,190
	,226	,791	,668	,839	,149
Innovatív, adhokrácia	-,142	,068	,093	-,031	,057
	,282	,608	,484	,818	,669
Szabályorientált, hierarchia	,165	,080	-,147	,080	-,203
	,210	,546	,267	,548	,123
Célorientált, cég	,170	-,098	-,057	-,020	-,049
	,199	,461	,670	,880	,713
Támogató vezető	-,236	-,103	,068	,025	,276(*)
	,071	,436	,608	,852	,034
Innovatív vezető	-,064	-,006	,100	-,002	-,008
	,628	,966	,449	,991	,954
Szabályorientált vezető	,104	,149	-,103	,052	-,200
	,432	,260	,437	,696	,128
Célorientált vezető	,183	-,051	-,086	-,064	-,035
	,166	,700	,518	,632	,792

Szervezeti/munkaköri azonosulás	,010	-,014	-,180	-,011	,169
	,937	,915	,173	,932	,201
Egyén-/csoportközpontúság	-,043	,005	,189	-,212	,078
	,744	,970	,152	,108	,558
Kapcsolat-/feladatorientáció	,085	-,090	,032	,100	-,148
	,520	,497	,809	,452	,262
Belső függés/függetlenség	-,145	,131	-,162	,212	,006
	,273	,321	,221	,107	,962
Erős/gyenge kontroll	,010	,074	,088	-,141	-,018
	,938	,576	,507	,285	,894
Kockázatvállalás/-kerülés	,031	-,240	,261(*)	-,004	-,068
	,814	,067	,045	,977	,607
Teljesítményorientáció	-	-,089	,280(*)	,084	,062
	,271(*)	,038	,502	,032	,527
Konfliktustűrés/-kerülés	,068	-,041	,064	,028	-,129
	,606	,757	,632	,832	,330
Cél-/eszközorientáció	,041	,010	,177	-,228	-,004
	,761	,941	,185	,085	,976
Zárt/nyílt rendszer	-,086	,097	,084	,030	-,081
	,516	,466	,529	,822	,544
Rövid/hosszú távú időorientáció	-,059	-,020	-,038	-,054	,169
	,657	,883	,775	,685	,201

A szervezeti kultúra, a szervezeti klíma korrelációja a konfliktuskezelési módszerekkel
(1. sor: korrelációs érték, 2. sor: szignifikanciaérték; N=59)

A szervezeti kultúra, a szervezeti klíma és az érzelmiintelligencia-mintázat korrelációja:

	EQ_Intrapersonális készségek	EQ_Interperszonális készségek	EQ_Stresszkezelés	EQ_Alkalmazkodó- képeség	EQ_Általános hangulat
Teljesítmény hangsúlya	,223	,160	,053	,340(**)	,248
	,089	,225	,691	,009	,058
A vezetés közvetlensége, demokratizmusa	,120	,085	,080	,313(*)	,100
	,365	,522	,545	,016	,449
Személyes vezetői befolyás	,016	-,012	-,189	,094	,083
	,906	,927	,155	,481	,538
Figyelmesség	,047	,002	-,125	,065	,062
	,726	,988	,346	,623	,639
A tantestület mint munkaközösség	,078	,146	,141	,395(**)	,189
	,556	,271	,288	,002	,151
A tantestület mint szociális csoport	,063	,076	,025	,433(**)	,091
	,637	,570	,853	,001	,496

Belsőleges kapcsolatok	,264(*)	,206	,196	,171	,207
	,043	,117	,136	,194	,116
Szabad önmegvalósítás	,303(*)	,197	,137	,200	,167
	,019	,135	,301	,130	,207
Támogató, team	-,002	,070	-,071	,063	-,022
	,990	,597	,596	,637	,871
Innovatív, adhokrácia	-,035	,059	,133	,020	,048
	,794	,656	,317	,882	,721
Szabályorientált, hierarchia	-,089	-,235	-,058	-,013	-,091
	,505	,074	,661	,920	,495
Célorientált cég	,128	,108	,020	-,075	,080
	,333	,413	,878	,572	,549
Támogató	-,050	,084	-,101	,040	-,079
	,708	,528	,448	,761	,550
Innovatív	-,010	,096	,195	-,037	,030
	,938	,467	,138	,779	,822
Szabályorientált	-,030	-,172	-,027	,020	,045
	,821	,193	,837	,882	,737
Célorientált	,123	-,008	-,070	-,029	-,017
	,352	,950	,599	,827	,901
Szervezeti/munkaköri azonosulás	-,122	-,272(*)	-,069	,173	-,117
	,358	,037	,601	,191	,376
Egyén-/csoportközpontúság	,048	-,016	,014	-,031	,123
	,720	,905	,919	,815	,353
Kapcsolat-/feladatorientáció	-,116	-,057	-,046	-,261(*)	-,213
	,380	,670	,731	,045	,105
Belső függés/függetlenség	-,110	-,171	-,094	-,061	-,109
	,409	,196	,480	,644	,412
Erős/gyenge kontroll	-,030	-,059	,166	,015	-,220
	,821	,657	,208	,912	,094
Kockázatvállalás/-kerülés	-,052	-,075	-,009	-,135	-,080
	,695	,571	,944	,308	,545
Teljesítményorientáció	-,059	,135	,037	-,093	-,127
	,655	,307	,780	,485	,339
Konfliktustűrés/kerülés	,001	-,027	,120	,026	-,023
	,996	,841	,364	,848	,861
Cél-/eszközorientáció	,152	,080	-,069	,166	,036
	,254	,552	,609	,212	,787
Zárt/nyílt rendszer	,035	-,010	,154	,141	-,029
	,794	,943	,245	,286	,826
Rövid/hosszú távú időorientáció	,087	,146	-,076	,111	-,013
	,512	,268	,566	,405	,922

A szervezeti kultúra és a szervezeti klíma korrelációja az érzelmi intelligencia főtényezőivel
(1. sor: korrelációs érték, 2. sor: szignifikanciaérték; N=59)

4. melléklet: A quinni kultúratipológia Robbins-dimenziókkal való árnyalása

A kultúra további árnyalásához alább ismertetem a Robbins-féle kultúradimenziók faktoranalízisének eredményét. (KMO=0,845)

	Komponensek		
	1	2	3
Konfliktustűrés/-kerülés	,776	,078	-,112
Kapcsolatorientáció/ feladatorientáció	,673	,152	,131
Cél-/eszkőorientáció	-,667	-,015	,253
Kockázatvállalás/ kockázatkerülés	,623	,113	,182
Teljesítménykritérium / egyéb	,607	,370	,033
Belső függés/függetlenség	-,569	,548	,292
Szervezettel/munkakörrel való azonosulás	-,551	-,061	,096
Zárt/nyílt rendszer	-,531	,011	-,295
Erős/gyenge kontroll	,158	,775	-,261
Rövidtávú / hosszú távú időorientáció	-,444	-,447	-,082
Egyén/csoport központúság	,015	-,092	,863

A robbinsi szervezetikultúra-kérdőív
11 értékdimenziójára vonatkozó faktoranalízis eredményei

A főkomponensanalízis alapján három komponens különíthető el – a faktoranalízis korrelációs táblázatát az 1. melléklet tartalmazza.

1. komponens		2. komponens		3. komponens	
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>
konfliktustűrés	konfliktuskerülés	erős kontroll	gyenge kontroll	egyéni központúság	csoportközpontúság
kapcsolatorientáció	feladatorientáció	hosszú távú időorientáció	rövid távú időorientáció		
eszkőorientáció	célorientáció				
kockázatvállalás	kockázatkerülés				
teljesítménykritérium	egyéb				
függetlenség	belső függés				
munkakörrel való azonosulás	szervezettel való azonosulás				
nyílt rendszer	zárt rendszer				

A faktoranalízis eredményei

Az alábbi táblázatban összegzem a vizsgált iskolák szervezeti kultúrájának a sajátosságait. A komponens megválasztásakor az adott kultúránál csak azokat a

dimenziókat vettük figyelembe, amelyeknél markáns vélemény alakult ki a szervezetben. Markáns véleménynek tekintem azon értékeket, melyek esetében a középponttól (4) legalább 0,5 pontos elmozdulás tapasztalható, valamint a szórás nem haladja meg a 2 pontos értéket. Ha az adott komponens egyetlen értéke sem felel meg ezen kritériumoknak, akkor az orientáció alapján kategorizálunk – azaz egy intézmény vizsgálatakor az adott komponensbe való besorolásnál, az értelmezhető értékek mellett a dominánsabban megjelenő komponensértékek alapján kategorizáltam.

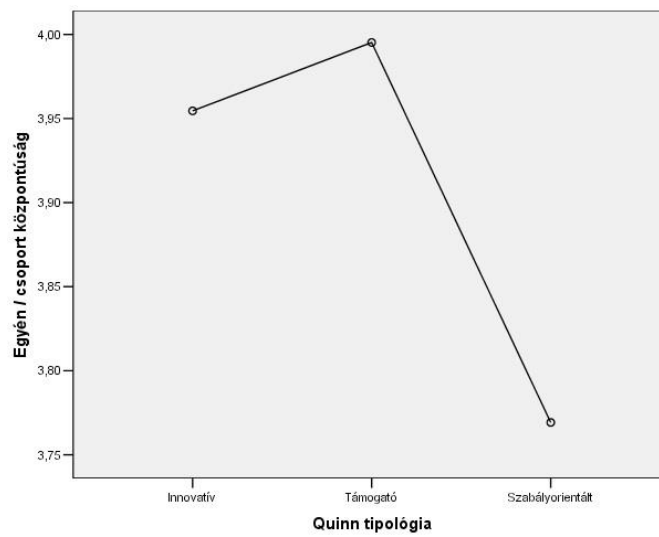
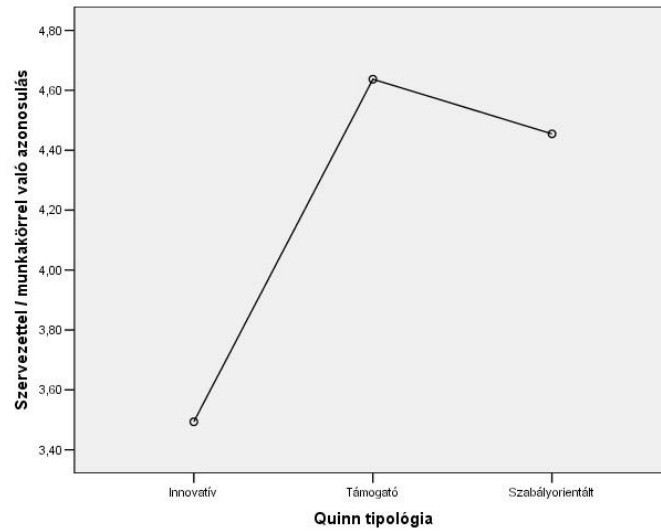
Quinn alapján	Iskolák sorszáma	1. komponens		2. komponens		3. komponens	
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>
Innovatív	1.	?	?		+	+	
Innovatív	3.		+	+			+
Támogató	2.	+			+	+	
Támogató	6.	+		+		+	
Támogató	8.	+		?	?	?	?
Támogató	12.	+		+			+
Támogató	14.	+		+		+	
Támogató	15.	+		?	?	+	
Támogató	16.	+		+		+	
Támogató	19.	+		+			+
Támogató	20.	+		+			+
Támogató	22.	+		+		+	
Szabályorientált	4.		+	?	?	+	
Szabályorientált	5.	+		?	?	+	
Szabályorientált	9.	+		+		+	
Szabályorientált	10.	+				+	
Szabályorientált	11.	+		+			+
Szabályorientált	13.	+		+		+	
Szabályorientált	17.	+		+		+	
Szabályorientált	18.	+		+		+	
Szabályorientált	21.	+		+		+	
Szabályorientált	23.	+		+		+	
Szabályorientált	24.	+		+			+
Szabályorientált	25.	+		+		+	
Szabályorientált	26.	?	?	+		+	

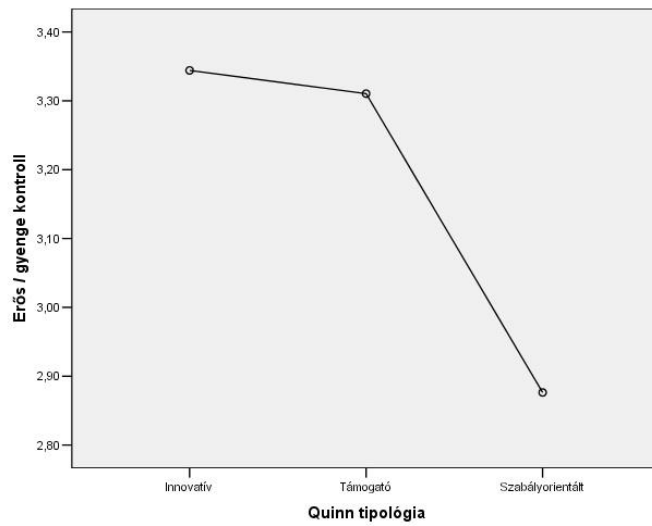
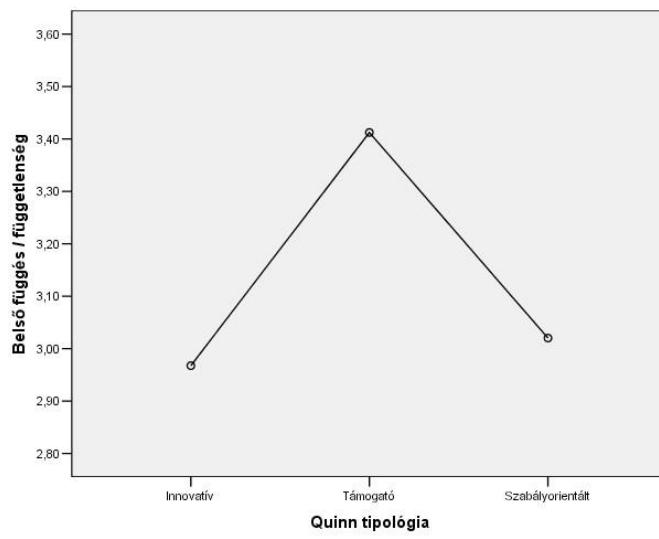
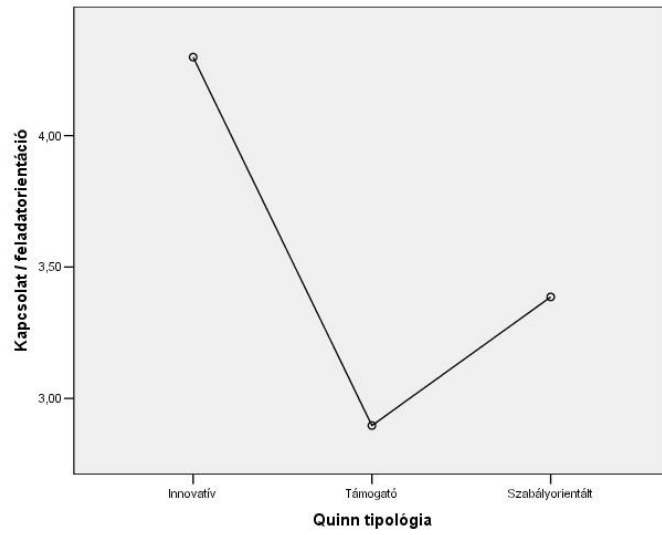
Az iskolák összehasonlítása a faktoranalízis alapján
(? = nem lehet besorolni)

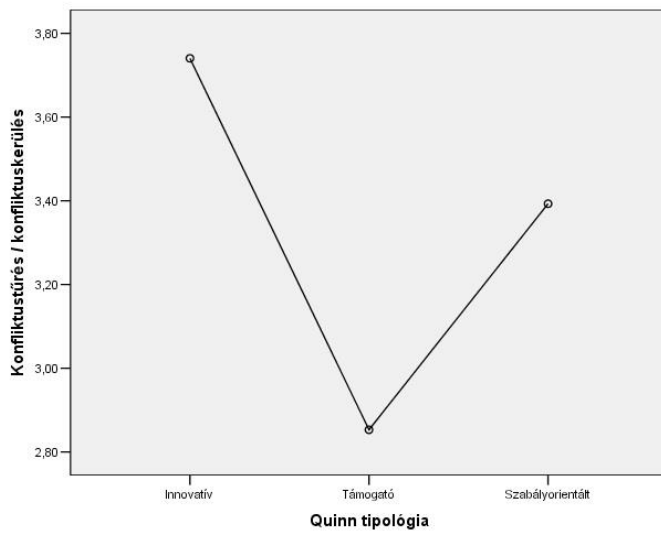
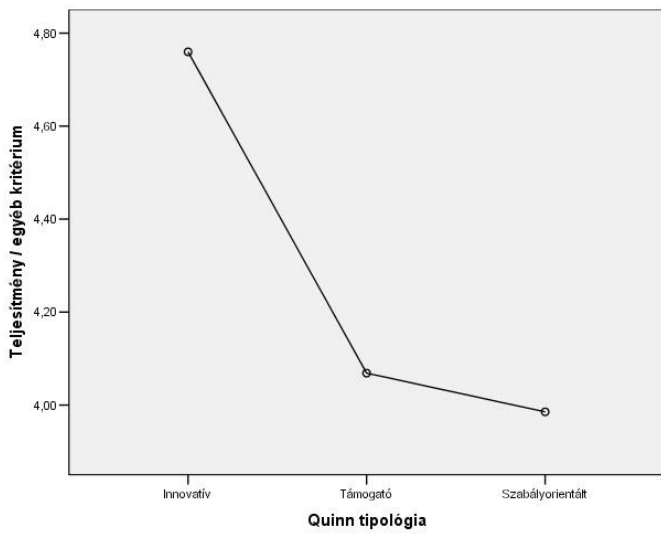
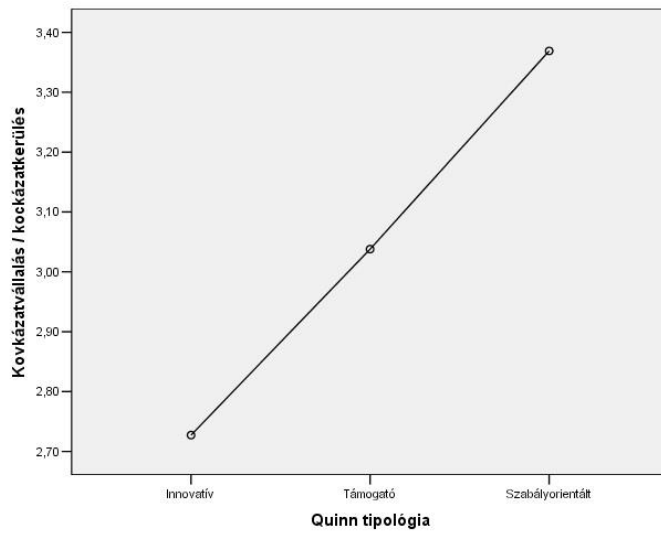
A teljes minta Robbins-féle szervezetikultúra-vizsgálata kapcsán elmondható, hogy a quinni kultúratipológia további árnyalására kínál lehetőséget, ugyanakkor az iskolák között egy adott kultúratípuson belül csak néhány eltérést sikerült azonosítani.

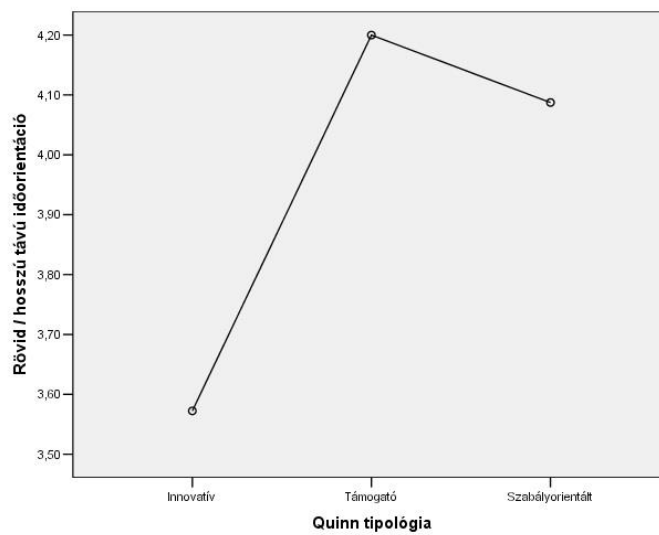
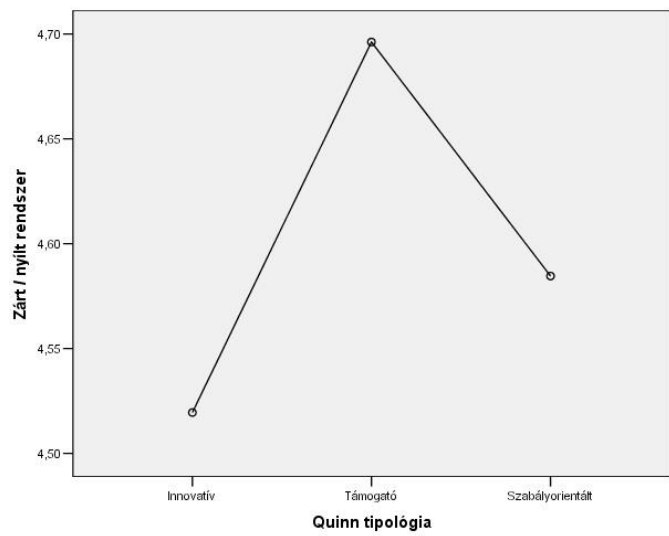
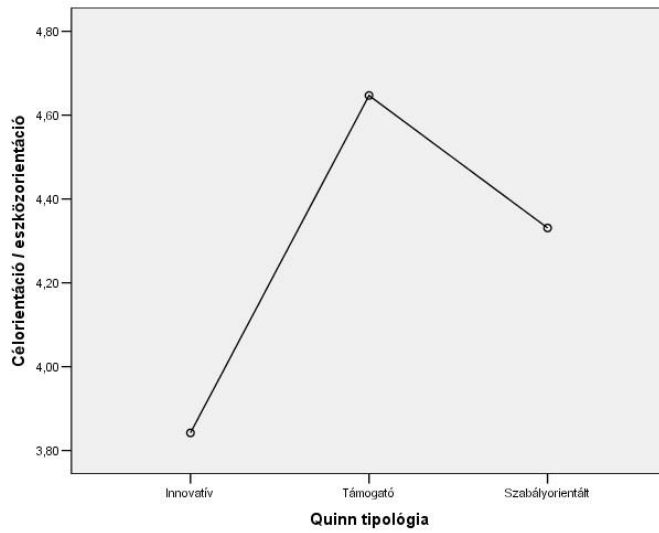
5. melléklet: A kultúratípusok közötti eltérés a Robbins-féle kultúradimenziók tükrében.

(A dimenziópár első tagját a kicsi [1–4] értékek jelölik, míg a másodikat a nagy [4–7] értékek.)









6. mellékletek: Az iskolák érzelmi intelligencia eredményei

Iskola sorszáma		Magabiztoság	Éntudatoság	Önbecsülés	Függetlenség	Önmegvalósítás	Empátia	Társas felelősség	Interperszonális viszony	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Probléma-megoldás EQ	Stressztűrés	Impulzuskontroll	Optimizmus	Boldogság
Össz.	mean	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
	%	66%	77%	73%	64%	83%	79%	86%	77%	76%	66%	77%	64%	71%	71%	77%
1.	mean	20,58	28,12	34,53	24,33	29,93	20,74	38,81	40,88	38,40	27,88	31,07	30,07	31,63	29,30	36,60
	%	+ 69%	+ 80%	+ 77%	+ 70%	+ 86%	+ 83%	86%	+ 82%	+ 77%	+ 70%	+ 78%	+ 67%	- 70%	+ 73%	+ 81%
2.	mean	19,80	25,60	33,20	22,33	28,27	19,07	37,20	38,67	36,33	24,27	31,00	28,20	29,87	28,67	34,13
	%	- 66%	- 73%	+ 74%	64%	- 81%	- 76%	- 83%	77%	- 73%	- 61%	+ 78%	- 63%	- 66%	+ 72%	- 76%
3.	mean	20,71	26,44	32,29	23,11	28,97	19,49	37,76	38,50	37,35	28,18	30,97	29,31	32,35	28,74	33,76
	%	+ 69%	- 76%	- 72%	+ 66%	83%	- 78%	- 84%	77%	- 75%	+ 70%	77%	+ 65%	+ 72%	+ 72%	- 75%
4.	mean	20,31	26,54	34,46	23,23	29,69	20,69	40,08	39,31	38,00	23,54	31,23	28,69	30,38	28,31	35,23
	%	+ 68%	- 76%	+ 77%	+ 66%	+ 85%	+ 83%	+ 89%	+ 79%	76%	- 59%	+ 78%	64%	- 68%	71%	+ 78%
5.	mean	19,84	27,08	32,56	21,28	30,13	19,38	38,68	37,88	38,25	26,56	32,16	28,48	32,4	28,52	34,375
	%	66%	77%	- 72%	- 61%	+ 86%	- 78%	86%	- 76%	+ 77%	66%	+ 80%	- 63%	+ 72%	71%	- 76%
6.	mean	20,23	27,03	33,03	23,69	28,85	19,17	38,00	37,85	38,33	27,22	30,88	29,60	31,68	28,11	33,77
	%	+ 67%	77%	73%	+ 68%	- 82%	- 77%	- 84%	- 76%	+ 77%	+ 68%	77%	+ 66%	- 70%	- 70%	- 75%
8.	mean	20,14	29,57	34,29	23,14	30,57	20,71	41,43	41	41,71	28,29	30	30,86	35,43	28,86	37,71
	%	+ 67%	+ 84%	+ 76%	+ 66%	+ 87%	+ 83%	+ 92%	+ 82%	+ 83%	+ 71%	- 75%	+ 69%	+ 79%	+ 72%	+ 84%
9.	mean	21	27,64	33,27	23,9	30,54	20,18	39,9	39	39,63	27	32,36	30,63	33,9	28,091	34,09
	%	+ 70%	+ 79%	+ 74%	+ 68%	+ 87%	+ 81%	+ 89%	+ 78%	+ 79%	+ 68%	+ 81%	+ 68%	+ 75%	- 70%	- 76%
10.	mean	20,58	29,00	35,85	23,91	32,38	21,69	41,08	41,67	41,15	27,77	32,85	29,50	33,58	28,67	37,45
	%	+ 69%	+ 83%	+ 80%	+ 68%	+ 93%	+ 87%	+ 91%	+ 83%	+ 82%	+ 69%	+ 82%	+ 66%	+ 75%	+ 72%	+ 83%
11.	mean	19,45	25,74	32,10	22,20	27,49	19,72	37,14	37,58	35,84	25,30	29,93	28,07	29,80	27,77	34,40
	%	- 65%	- 74%	- 71%	- 63%	- 79%	79%	- 83%	- 75%	- 72%	- 63%	- 75%	- 62%	- 66%	- 69%	- 76%
12.	mean	20,06	27,07	31,97	22,29	30,23	20,16	39,37	37,87	38,63	26,00	31,25	28,53	32,75	28,55	33,91
	%	+ 67%	77%	- 71%	64%	+ 86%	+ 81%	+ 87%	- 76%	+ 77%	- 65%	+ 78%	- 63%	+ 73%	71%	- 75%
13.	mean	20,11	28,12	34,41	22,44	30,24	20,50	39,94	40,35	40,50	28,44	32,17	28,94	35,06	29,17	36,00
	%	+ 67%	+ 80%	+ 76%	64%	+ 86%	+ 82%	+ 89%	+ 81%	+ 81%	+ 71%	+ 80%	64%	+ 78%	+ 73%	+ 80%
14.	mean	19,07	26,94	30,31	20,69	29,44	20,25	39,88	38,25	37,69	24,13	31,06	27,25	30,50	27,06	32,44
	%	- 64%	77%	- 67%	- 59%	+ 84%	+ 81%	+ 89%	77%	- 75%	- 60%	+ 78%	- 61%	- 68%	- 68%	- 72%

Iskola sorszáma		Magabiztosság	Éntudatosság	Önbecsülés	Függetlenség	Önmegvalósítás	Empátia	Társas felelősségudat	Interperszonális viszony	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Probléma-megoldás EQ	Stressztűrés	Impulzuskontroll	Optimizmus	Boldogság
Össz.	mean	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
	%	66%	77%	73%	64%	83%	79%	86%	77%	76%	66%	77%	64%	71%	71%	77%
15.	mean	21,13	28,63	33,38	22,25	31,00	21,13	40,38	41,50	39,13	29,38	31,38	29,75	32,00	28,43	37,71
	%	+	+	+	64%	+	+	+	+	+	+	+	+	71%	71%	+
16.	mean	19,44	26,87	31,06	24,06	29,07	19,73	38,88	37,94	37,79	28,13	30,81	28,75	32,63	28,13	34,44
	%	-	77%	-	+	83%	79%	86%	-	76%	+	77%	64%	+	-	77%
17.	mean	19,54	26,31	34,69	21,38	30,69	20,12	39,06	39,81	38,00	26,56	30,75	29,44	35,29	30,06	37,06
	%	-	-	+	-	+	+	+	+	76%	66%	77%	+	+	+	+
18.	mean	20,37	26,80	30,93	21,14	28,71	19,52	38,23	38,07	37,90	25,37	31,83	28,93	30,64	27,86	33,63
	%	+	77%	-	-	-	-	-	-	76%	-	+	64%	-	-	-
19.	mean	19,59	26,57	32,74	21,91	28,61	19,39	37,30	37,74	38,48	26,04	30,48	29,00	32,64	28,64	34,10
	%	-	-	73%	-	-	-	-	-	+	-	-	64%	+	+	-
20.	mean	20,37	27,80	34,31	23,15	29,74	20,03	38,78	39,37	38,83	25,76	31,61	29,03	32,38	28,37	34,85
	%	+	+	+	+	+	+	86%	+	+	-	+	+	+	71%	77%
21.	mean	19,50	25,04	29,71	21,87	27,28	18,77	37,11	35,84	35,30	24,76	29,91	27,82	30,30	27,04	32,02
	%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22.	mean	19,44	27,08	34,30	21,88	28,72	19,88	37,84	39,00	37,20	25,72	30,72	29,92	29,36	29,12	36,00
	%	-	77%	+	-	-	+	-	+	-	-	77%	+	-	+	+
23.	mean	20,82	29,09	35,82	23,09	30,64	21,00	40,36	40,91	39,64	26,55	32,36	28,82	31,80	28,55	35,00
	%	+	+	+	+	+	+	+	+	+	66%	+	64%	71%	71%	+
24.	mean	20,00	26,38	33,75	22,67	28,17	19,36	36,67	38,17	37,85	26,00	30,38	29,33	31,46	29,31	36,15
	%	+	-	+	+	-	-	-	-	76%	-	-	+	-	+	+
25.	mean	18,78	27,50	33,20	23,00	29,20	20,60	38,60	39,70	40,40	28,40	31,30	28,50	36,00	28,50	36,78
	%	-	+	+	+	83%	+	86%	+	+	+	+	-	+	71%	+
26.	mean	18,24	24,54	30,48	19,80	27,26	19,71	38,48	37,79	36,20	24,76	29,08	27,00	32,38	25,96	32,75
	%	-	-	-	-	-	79%	86%	-	-	-	-	-	+	-	-

7. melléklet: A szervezeti kultúra hatása az érzelmi intelligenciára

7. a) melléklet: A szervezeti kultúra hatása az EQ-főtenyezőire

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,223	1,508		18,720	,000
	Szervezettel való azonosulás	,074	,108	,035	,685	,494
	Egyénközpontúság	-,165	,135	-,057	-1,218	,224
	Kapcsolatorientáció	,095	,130	,041	,728	,467
	Belső függés	,158	,139	,058	1,135	,257
	Erős kontroll	-,015	,124	-,006	-,123	,902
	Kockázatvállalás	-,452	,134	-,180	-3,371	,001
	Teljesítménykritérium	-,197	,107	-,102	-1,835	,067
	Konfliktustűrés	,112	,136	,051	,823	,411
	Célorientáció	-,068	,123	-,031	-,556	,579
	Zárt rendszer	-,078	,144	-,027	-,540	,590
	Rövid távú időorientáció	,035	,098	,018	,357	,721

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára

Fő tényező: *EQ_Intrapersonális készségek* – $r^2=,049$, N=475

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	34,509	1,637		21,077	,000
	Szervezettel való azonosulás	,185	,118	,078	1,563	,119
	Egyénközpontúság	-,205	,146	-,065	-1,409	,159
	Kapcsolatorientáció	-,014	,141	-,005	-,096	,923
	Belső függés	-,186	,156	-,060	-1,192	,234
	Erős kontroll	-,124	,138	-,043	-,897	,370
	Kockázatvállalás	-,323	,147	-,114	-2,193	,029
	Teljesítménykritérium	-,012	,117	-,005	-,101	,920
	Konfliktustűrés	-,063	,148	-,026	-,425	,671
	Célorientáció	-,060	,135	-,024	-,448	,655
	Zárt rendszer	-,001	,157	,000	-,003	,997
	Rövid távú időorientáció	,099	,107	,046	,929	,353

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára

Fő tényező: *EQ_Interperszonális készségek* – $r^2=,040$, N=499

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	33,114	1,668		19,851	,000
	Szervezettel való azonosulás	,022	,122	,009	,183	,855
	Egyénközpontúság	-,203	,148	-,061	-1,372	,171
	Kapcsolatorientáció	-,072	,144	-,027	-,504	,615
	Belső függés	-,037	,157	-,012	-,236	,814
	Erős kontroll	,139	,140	,047	,993	,321
	Kockázatvállalás	-,566	,149	-,195	-3,797	,000
	Teljesítménykritérium	,030	,121	,013	,252	,801
	Konfliktustűrés	,027	,152	,011	,178	,859
	Célorientáció	-,098	,137	-,038	-,716	,475
	Zárt rendszer	,223	,158	,068	1,407	,160
	Rövid távú időorientáció	,153	,109	,068	1,398	,163

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára

Fő tényező: *EQ_Stresszkezelés* – $r^2=,066$, N=509

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	30,083	1,495		20,123	,000
	Szervezettel való azonosulás	,005	,108	,002	,048	,962
	Egyénközpontúság	,047	,132	,016	,357	,722
	Kapcsolatorientáció	-,066	,127	-,028	-,521	,603
	Belső függés	,102	,139	,037	,730	,466
	Erős kontroll	-,141	,124	-,055	-1,135	,257
	Kockázatvállalás	-,267	,133	-,105	-2,005	,046
	Teljesítménykritérium	-,042	,106	-,021	-,393	,694
	Konfliktustűrés	,080	,133	,036	,596	,552
	Célorientáció	-,006	,122	-,002	-,046	,963
	Zárt rendszer	,290	,143	,100	2,023	,044
	Rövid távú időorientáció	,039	,097	,020	,408	,684

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára

Fő tényező: *EQ_Alkalmazkodóképesség* – $r^2=,042$, N=501

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	31,267	1,836		17,027	,000
	Szervezettel való azonosulás	,159	,134	,060	1,185	,237
	Egyénközpontúság	-,261	,165	-,073	-1,584	,114
	Kapcsolatorientáció	,014	,158	,005	,088	,930
	Belső függés	,118	,173	,034	,682	,495
	Erős kontroll	,076	,155	,024	,489	,625
	Kockázatvállalás	-,352	,164	-,113	-2,140	,033
	Teljesítménykritérium	-,139	,132	-,057	-1,053	,293
	Konfliktustűrés	,324	,167	,117	1,935	,054
	Célorientáció	,124	,153	,044	,813	,416
	Zárt rendszer	-,109	,179	-,031	-,612	,541
	Rövid távú időorientáció	,123	,120	,051	1,027	,305

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára

Fő tényező: *EQ_Általános hangulat* – $r^2=,033$, N=503

7. b) melléklet: A szervezeti kultúra hatása az EQ-metatónyezőkre

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	20,105	1,435		14,009	,000
	Szervezettel való azonosulás	-,008	,105	-,004	-,072	,943
	Egyénközpontúság	-,021	,129	-,007	-,161	,872
	Kapcsolatorientáció	,190	,124	,083	1,536	,125
	Belső függés	,145	,135	,053	1,075	,283
	Erős kontroll	-,056	,121	-,022	-,465	,642
	Kockázatvállalás	-,411	,129	-,164	-3,195	,001
	Teljesítménykritérium	-,085	,103	-,044	-,824	,410
	Konfliktustűrés	,176	,129	,080	1,364	,173
	Célorientáció	,112	,118	,050	,946	,344
	Zárt rendszer	-,268	,138	-,095	-1,948	,052
	Rövid távú időorientáció	,210	,094	,109	2,238	,026

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatónyező: Magabiztosságra – $r^2=,046$, N=517

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,179	1,768		15,939	,000
	Szervezettel való azonosulás	,103	,127	,040	,811	,418
	Egyénközpontúság	-,209	,160	-,059	-1,313	,190
	Kapcsolatorientáció	,075	,154	,026	,485	,628
	Belső függés	,106	,165	,032	,643	,520
	Erős kontroll	-,071	,147	-,023	-,481	,631
	Kockázatvállalás	-,453	,158	-,148	-2,869	,004
	Teljesítménykritérium	-,054	,126	-,023	-,430	,667
	Konfliktustűrés	-,101	,159	-,037	-,632	,528
	Célorientáció	-,089	,145	-,032	-,612	,541
	Zárt rendszer	,130	,169	,038	,770	,441
	Rövid távú időorientáció	,104	,115	,044	,908	,364

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatónyező: Éntudatosságra – $r^2=,052$, N=511

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	33,720	2,471		13,645	,000
	Szervezettel való azonosulás	,079	,180	,022	,442	,659
	Egyénközpontúság	-,210	,218	-,044	-,961	,337
	Kapcsolatorientáció	,075	,212	,019	,354	,723
	Belső függés	,260	,231	,056	1,128	,260
	Erős kontroll	,067	,206	,016	,326	,744
	Kockázatvállalás	-,462	,222	-,108	-2,080	,038
	Teljesítménykritérium	-,361	,178	-,110	-2,029	,043
	Konfliktustűrés	,379	,222	,102	1,705	,089
	Célorientáció	-,064	,202	-,017	-,314	,754
	Zárt rendszer	,005	,238	,001	,022	,982
	Rövid távú időorientáció	,052	,162	,016	,322	,747

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatónyező: Önbecsülésre – $r^2=,028$, N=512

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	23,399	1,707		13,711	,000
	Szervezettel való azonosulás	-,127	,125	-,050	-1,019	,308
	Egyénközpontúság	-,005	,153	-,001	-,032	,975
	Kapcsolatorientáció	,161	,147	,059	1,091	,276
	Belső függés	,113	,161	,035	,704	,482
	Erős kontroll	-,049	,144	-,016	-,342	,732
	Kockázatvállalás	-,371	,154	-,125	-2,415	,016
	Teljesítménykritérium	-,158	,124	-,069	-1,280	,201
	Konfliktustűrés	,244	,154	,094	1,583	,114
	Célorientáció	,200	,140	,076	1,429	,154
	Zárt rendszer	-,186	,164	-,056	-1,134	,257
	Rövid távú időorientáció	-,008	,112	-,004	-,074	,941

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Függetlenségre* – $r^2=,026$, N=517

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	30,441	1,630		18,671	,000
	Szervezettel való azonosulás	,242	,118	,101	2,040	,042
	Egyénközpontúság	-,223	,147	-,069	-1,522	,129
	Kapcsolatorientáció	-,037	,141	-,014	-,264	,792
	Belső függés	,101	,154	,033	,656	,512
	Erős kontroll	,059	,137	,021	,432	,666
	Kockázatvállalás	-,303	,146	-,107	-2,069	,039
	Teljesítménykritérium	-,272	,118	-,123	-2,315	,021
	Konfliktustűrés	,145	,147	,058	,986	,325
	Célorientáció	-,149	,133	-,059	-1,116	,265
	Zárt rendszer	,073	,157	,023	,468	,640
	Rövid távú időorientáció	,027	,107	,012	,255	,799

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Önmegvalósításra* – $r^2=,054$, N=508

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	21,595	1,281		16,854	,000
	Szervezettel való azonosulás	,132	,093	,070	1,421	,156
	Egyénközpontúság	-,047	,114	-,018	-,410	,682
	Kapcsolatorientáció	-,019	,111	-,009	-,173	,863
	Belső függés	-,119	,122	-,048	-,969	,333
	Erős kontroll	-,151	,108	-,067	-1,396	,163
	Kockázatvállalás	-,320	,116	-,143	-2,769	,006
	Teljesítménykritérium	-,005	,092	-,003	-,052	,959
	Konfliktustűrés	-,001	,116	,000	-,004	,996
	Célorientáció	-,044	,105	-,022	-,420	,674
	Zárt rendszer	-,002	,123	-,001	-,019	,985
	Rövid távú időorientáció	,004	,084	,002	,045	,964

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Empátiára* – $r^2=,036$, N=513

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	42,050	1,923		21,869	,000
	Szervezettel való azonosulás	,206	,140	,072	1,474	,141
	Egyénközpontúság	-,185	,172	-,048	-1,077	,282
	Kapcsolatorientáció	-,230	,166	-,074	-1,386	,166
	Belső függés	-,294	,181	-,080	-1,625	,105
	Erős kontroll	-,056	,161	-,017	-,350	,727
	Kockázatvállalás	-,306	,174	-,091	-1,763	,079
	Teljesítménykritérium	-,044	,139	-,017	-,320	,749
	Konfliktustűrés	-,134	,173	-,046	-,776	,438
	Célorientáció	-,118	,158	-,039	-,749	,454
	Zárt rendszer	,118	,184	,031	,642	,521
	Rövid távú időorientáció	-,074	,126	-,029	-,590	,555

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Társas felelősségtudatra* – $r^2=,042$, N=519

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	39,507	2,462		16,049	,000
	Szervezettel való azonosulás	,183	,178	,051	1,027	,305
	Egyénközpontúság	-,347	,218	-,072	-1,588	,113
	Kapcsolatorientáció	,140	,212	,036	,660	,510
	Belső függés	-,041	,231	-,009	-,178	,859
	Erős kontroll	-,051	,206	-,012	-,249	,803
	Kockázatvállalás	-,446	,220	-,105	-2,024	,043
	Teljesítménykritérium	-,047	,176	-,014	-,267	,790
	Konfliktustűrés	,097	,222	,026	,435	,664
	Célorientáció	,047	,203	,012	,230	,818
	Zárt rendszer	-,159	,237	-,033	-,670	,503
	Rövid távú időorientáció	,315	,160	,096	1,965	,050

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Interperszonális viszonyra* – $r^2=,030$, N=513

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	39,670	2,206		17,983	,000
	Szervezettel való azonosulás	,038	,162	,012	,233	,816
	Egyénközpontúság	-,090	,196	-,021	-,459	,647
	Kapcsolatorientáció	-,185	,190	-,052	-,972	,331
	Belső függés	-,071	,207	-,017	-,341	,733
	Erős kontroll	,060	,186	,015	,321	,748
	Kockázatvállalás	-,681	,197	-,178	-3,455	,001
	Teljesítménykritérium	-,099	,159	-,033	-,620	,536
	Konfliktustűrés	,145	,202	,043	,718	,473
	Célorientáció	-,157	,181	-,046	-,867	,387
	Zárt rendszer	,450	,209	,104	2,146	,032
	Rövid távú időorientáció	-,041	,144	-,014	-,286	,775

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Valóságérzékelésre* – $r^2=,057$, N=511

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	27,032	1,858		14,547	,000
	Szervezettel való azonosulás	-,037	,135	-,013	-,274	,784
	Egyénközpontúság	-,359	,166	-,096	-2,160	,031
	Kapcsolatorientáció	,004	,160	,001	,026	,979
	Belső függés	,031	,176	,009	,175	,861
	Erős kontroll	,232	,156	,070	1,487	,138
	Kockázatvállalás	-,421	,167	-,129	-2,523	,012
	Teljesítménykritérium	,100	,134	,039	,744	,457
	Konfliktustűrés	-,062	,167	-,022	-,369	,712
	Célorientáció	-,023	,152	-,008	-,153	,878
	Zárt rendszer	-,054	,179	-,015	-,304	,761
	Rövid távú időorientáció	,371	,122	,147	3,046	,002

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Rugalmasságra* – $r^2=,053$, N=521

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	30,973	1,705		18,161	,000
	Szervezettel való azonosulás	,040	,124	,016	,326	,745
	Egyénközpontúság	,016	,152	,005	,107	,915
	Kapcsolatorientáció	-,065	,147	-,024	-,443	,658
	Belső függés	-,072	,160	-,022	-,449	,653
	Erős kontroll	-,129	,144	-,043	-,897	,370
	Kockázatvállalás	-,267	,153	-,090	-1,748	,081
	Teljesítménykritérium	-,008	,123	-,003	-,064	,949
	Konfliktustűrés	,073	,154	,028	,473	,636
	Célorientáció	-,115	,140	-,044	-,826	,409
	Zárt rendszer	,399	,164	,119	2,443	,015
	Rövid távú időorientáció	-,016	,112	-,007	-,145	,884

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Problémamegoldásra* – $r^2=,029$, N=521

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	27,992	1,427		19,620	,000
	Szervezettel való azonosulás	-,063	,104	-,030	-,613	,540
	Egyénközpontúság	,308	,127	,109	2,429	,015
	Kapcsolatorientáció	-,005	,123	-,002	-,044	,965
	Belső függés	,121	,134	,044	,899	,369
	Erős kontroll	,149	,120	,060	1,249	,212
	Kockázatvállalás	-,425	,128	-,171	-3,326	,001
	Teljesítménykritérium	-,043	,102	-,023	-,425	,671
	Konfliktustűrés	,140	,128	,065	1,096	,274
	Célorientáció	,107	,116	,049	,923	,356
	Zárt rendszer	-,085	,137	-,030	-,616	,538
	Rövid távú időorientáció	,041	,093	,022	,443	,658

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Stressztűrésre* – $r^2=,043$, N=517

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	30,207	2,831		10,670	,000
	Szervezettel való azonosulás	,095	,205	,023	,462	,644
	Egyénközpontúság	-,162	,252	-,029	-,645	,520
	Kapcsolatorientáció	-,119	,242	-,027	-,491	,624
	Belső függés	,236	,265	,044	,889	,374
	Erős kontroll	-,355	,236	-,073	-1,507	,132
	Kockázatvállalás	-,108	,254	-,022	-,427	,669
	Teljesítménykritérium	-,104	,202	-,027	-,514	,608
	Konfliktustűrés	,088	,253	,021	,348	,728
	Célorientáció	,087	,233	,020	,371	,710
	Zárt rendszer	,566	,271	,103	2,084	,038
	Rövid távú időorientáció	,048	,183	,013	,262	,794

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Impulzuskontrollra* – $r^2=,036$, N=508

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,306	1,629		17,379	,000
	Szervezettel való azonosulás	,120	,119	,050	1,003	,316
	Egyénközpontúság	-,154	,146	-,048	-1,051	,294
	Kapcsolatorientáció	,082	,141	,032	,580	,562
	Belső függés	,095	,153	,031	,623	,534
	Erős kontroll	,047	,137	,016	,341	,733
	Kockázatvállalás	-,221	,146	-,079	-1,514	,131
	Teljesítménykritérium	-,130	,117	-,060	-1,110	,268
	Konfliktustűrés	,132	,148	,054	,891	,373
	Célorientáció	,137	,135	,055	1,017	,310
	Zárt rendszer	-,077	,158	-,024	-,489	,625
	Rövid távú időorientáció	-,015	,107	-,007	-,140	,889

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Optimizmusra* – $r^2=,018$, N=514

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	34,340	2,360		14,553	,000
	Szervezettel való azonosulás	,205	,172	,060	1,197	,232
	Egyénközpontúság	-,402	,212	-,086	-1,899	,058
	Kapcsolatorientáció	-,056	,203	-,015	-,276	,782
	Belső függés	,150	,223	,034	,671	,503
	Erős kontroll	,158	,200	,038	,789	,430
	Kockázatvállalás	-,424	,212	-,104	-2,006	,045
	Teljesítménykritérium	-,153	,170	-,048	-,902	,367
	Konfliktustűrés	,419	,213	,118	1,967	,050
	Célorientáció	,105	,197	,029	,536	,592
	Zárt rendszer	-,118	,228	-,025	-,515	,607
	Rövid távú időorientáció	,217	,155	,069	1,401	,162

A szervezetikultúra-dimenziók hatása az érzelmi intelligenciára
Metatényező: *Boldogságra* – $r^2=,036$, N=510

8. melléklet: A konfliktuskezelési módszerek közötti különbségek vizsgálatának eredményei (ANOVA, T-próba)

	ANOVA	Versengő				Problémamegoldó				Kompromisszumkereső				Elkerülő				Alkalmazkodó			
		Problémameg.	Kompromisszum	Elkerülő	Alkalmazkodó	Versengő	Kompromisszum	Elkerülő	Alkalmazkodó	Versengő	Problémameg.	Elkerülő	Alkalmazkodó	Versengő	Problémameg.	Kompromisszum	Alkalmazkodó	Versengő	Problémameg.	Kompromisszum	Elkerülő
EQ_Intrapersonális készségek	,000	,904	,136	,000	,000	,904	,079	,000	,000	,136	,079	,000	,000	,000	,000	,000	,662	,000	,000	,000	,662
EQ_Interperszonális készségek	,012	,002	,013	,328	,125	,002	,117	,005	,199	,013	,117	,048	,779	,328	,005	,048	,260	,125	,199	,779	,260
EQ_Stresszkezelés	,002	,043	,240	,533	,597	,043	,069	,000	,056	,240	,069	,004	,517	,533	,000	,004	,107	,597	,056	,517	,107
EQ_Alkalmazkodó-képesség	,020	,027	,024	,529	,332	,027	,622	,016	,142	,024	,622	,012	,172	,529	,016	,012	,527	,332	,142	,172	,527
EQ_Általános hangulat	,001	,081	,511	,330	,214	,081	,113	,001	,001	,511	,113	,013	,009	,330	,001	,013	,605	,214	,001	,009	,605
Magabiztosság	,000	,052	,002	,000	,000	,052	,391	,000	,000	,002	,391	,000	,000	,000	,000	,000	,401	,000	,000	,000	,401
Éntudatosság	,001	,109	,905	,083	,713	,109	,044	,000	,028	,905	,044	,004	,498	,083	,000	,004	,121	,713	,028	,498	,121
Önbecsülés	,000	,788	,174	,003	,002	,788	,175	,001	,000	,174	,175	,007	,004	,003	,001	,007	,526	,002	,000	,004	,526
Függetlenség	,000	,087	,003	,000	,000	,087	,229	,000	,000	,003	,229	,000	,000	,000	,000	,000	,653	,000	,000	,000	,653
Önmegvalósítás	,000	,070	,146	,349	,460	,070	,557	,001	,002	,146	,557	,000	,003	,349	,001	,000	,839	,460	,002	,003	,839
Empátia	,010	,001	,007	,027	,008	,001	,224	,101	,874	,007	,224	,540	,212	,027	,101	,540	,106	,008	,874	,212	,106
Társas felelősségtudat	,022	,005	,003	,040	,018	,005	,478	,158	,945	,003	,478	,304	,481	,040	,158	,304	,182	,018	,945	,481	,182
Interperszonális viszony	,003	,012	,110	,765	,917	,012	,108	,001	,007	,110	,108	,008	,080	,765	,001	,008	,617	,917	,007	,080	,617
Valóságérzékelés	,079	,043	,337	,762	,255	,043	,052	,009	,268	,337	,052	,315	,569	,762	,009	,315	,189	,255	,268	,569	,189
Rugalmasság	,000	,109	,315	,148	,790	,109	,234	,000	,024	,315	,234	,000	,100	,148	,000	,000	,153	,790	,024	,100	,153
Problémamegoldás_EQ	,167	,383	,403	,803	,531	,383	,702	,116	,069	,403	,702	,090	,041	,803	,116	,090	,556	,531	,069	,041	,556
Stressztűrés	,000	,490	,960	,007	,129	,490	,257	,000	,006	,960	,257	,000	,020	,007	,000	,000	,214	,129	,006	,020	,214
Impulzuskontroll	,013	,002	,001	,004	,005	,002	,958	,527	,924	,001	,958	,469	,870	,004	,527	,469	,484	,005	,924	,870	,484
Optimizmus	,000	,217	,826	,173	,045	,217	,155	,001	,000	,826	,155	,014	,001	,173	,001	,014	,259	,045	,000	,001	,259
Boldogság	,025	,112	,520	,497	,514	,112	,146	,005	,011	,520	,146	,046	,082	,497	,005	,046	,963	,514	,011	,082	,963

9. melléklet: Az érzelmi intelligencia metatényezőinek hatása a konfliktuskezelési mintákra (regresszióvizsgálat)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,542	1,326		1,163	,245
	Magabiztosság	,246	,046	,297	5,375	,000
	Éntudatosság	,005	,046	,007	,107	,915
	Önbecsülés	,024	,035	,049	,664	,507
	Függetlenség	,180	,039	,254	4,645	,000
	Önmegvalósítás	,047	,050	,064	,942	,347
	Empátia	-,175	,056	-,187	-3,108	,002
	Társas felelősségtudat	-,048	,038	-,077	-1,257	,210
	Interperszonális viszony	,032	,038	,066	,832	,406
	Valóságérzékelés	-,025	,034	-,047	-,755	,451
	Rugalmasság	-,065	,032	-,105	-2,050	,041
	Problémamegoldás_EQ	,024	,038	,035	,628	,531
	Stressztűrés	-,026	,047	-,032	-,553	,581
	Impulzuskontroll	-,048	,021	-,114	-2,282	,023
	Optimizmus	,072	,047	,096	1,518	,130
	Boldogság	-,085	,039	-,170	-2,212	,027

Az érzelmiintelligencia-metatényezők hatása a konfliktuskezelési mintázatokra
Versengésre – $r^2=,313$, N=444

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,985	1,088		,905	,366
	Magabiztosság	,095	,038	,161	2,542	,011
	Éntudatosság	,035	,038	,073	,918	,359
	Önbecsülés	-,013	,029	-,039	-,456	,649
	Függetlenség	,016	,032	,031	,500	,617
	Önmegvalósítás	-,057	,041	-,109	-1,399	,163
	Empátia	,049	,046	,072	1,049	,295
	Társas felelősségtudat	,034	,031	,078	1,109	,268
	Interperszonális viszony	-,050	,031	-,146	-1,600	,110
	Valóságérzékelés	-,005	,028	-,012	-,175	,861
	Rugalmasság	,078	,026	,178	3,020	,003
	Problémamegoldás_EQ	,062	,031	,127	1,987	,048
	Stressztűrés	-,053	,039	-,092	-1,374	,170
	Impulzuskontroll	-,008	,017	-,026	-,448	,654
	Optimizmus	,035	,039	,066	,906	,366
	Boldogság	,023	,032	,063	,719	,472

Az érzelmiintelligencia-metatényezők hatása a konfliktuskezelési mintázatokra
Problémamegoldásra – $r^2=,100$, N=444

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,090	1,145		4,445	,000
	Magabiztosság	,008	,040	,014	,211	,833
	Éntudatosság	-,009	,040	-,019	-,232	,816
	Önbecsülés	-,001	,031	-,002	-,018	,986
	Függetlenség	-,013	,033	-,026	-,398	,691
	Önmegvalósítás	,031	,043	,058	,719	,472
	Empátia	-,025	,049	-,037	-,515	,607
	Társas felelősségtudat	,004	,033	,009	,127	,899
	Interperszonális viszony	,014	,033	,039	,414	,679
	Valóságérzékelés	-,045	,029	-,114	-1,539	,125
	Rugalmasság	,018	,027	,039	,644	,520
	Problémamegoldás_EQ	,028	,033	,057	,866	,387
	Stressztűrés	,058	,041	,098	1,403	,161
	Impulzuskontroll	,030	,018	,100	1,680	,094
	Optimizmus	-,011	,041	-,020	-,261	,795
	Boldogság	-,017	,033	-,046	-,503	,615

Az érzelmiintelligencia-metatónyezők hatása a konfliktuskezelési mintázatokra
Kompromisszumkeresésre – $r^2=,024$, N=444

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	12,712	1,114		11,410	,000
	Magabiztosság	-,155	,038	-,245	-4,029	,000
	Éntudatosság	-,062	,039	-,121	-1,592	,112
	Önbecsülés	,045	,030	,123	1,517	,130
	Függetlenség	-,118	,033	-,218	-3,619	,000
	Önmegvalósítás	,032	,042	,057	,767	,443
	Empátia	,017	,047	,023	,350	,727
	Társas felelősségtudat	-,050	,032	-,106	-1,575	,116
	Interperszonális viszony	,033	,032	,091	1,039	,300
	Valóságérzékelés	,064	,028	,155	2,265	,024
	Rugalmasság	-,034	,027	-,072	-1,278	,202
	Problémamegoldás_EQ	-,036	,032	-,069	-1,122	,262
	Stressztűrés	-,033	,040	-,053	-,824	,410
	Impulzuskontroll	,007	,018	,021	,385	,700
	Optimizmus	-,005	,040	-,008	-,116	,907
	Boldogság	,002	,032	,004	,049	,961

Az érzelmiintelligencia-metatónyezők hatása a konfliktuskezelési mintázatokra
Elkerülésre – $r^2=,169$, N=444

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	9,744	1,305		7,468	,000
	Magabiztosság	-,192	,045	-,253	-4,261	,000
	Éntudatosság	,030	,045	,050	,669	,504
	Önbecsülés	-,060	,035	-,136	-1,709	,088
	Függetlenség	-,064	,038	-,099	-1,676	,094
	Önmegvalósítás	-,045	,049	-,067	-,917	,360
	Empátia	,138	,056	,161	2,491	,013
	Társas felelősségtudat	,053	,037	,093	1,416	,157
	Interperszonális viszony	-,026	,038	-,060	-,698	,485
	Valóságérzékelés	,010	,033	,020	,304	,761
	Rugalmasság	,002	,031	,003	,060	,952
	Problémamegoldás_EQ	-,069	,037	-,111	-1,857	,064
	Stressztűrés	,047	,047	,063	1,011	,313
	Impulzuskontroll	,018	,021	,046	,857	,392
	Optimizmus	-,091	,046	-,133	-1,958	,051
	Boldogság	,074	,038	,162	1,955	,051

Az érzelmiintelligencia-metatónyezők hatása a konfliktuskezelési mintázatokra
Alkalmazkodásra – $r^2=,209$, N=444

10. melléklet: Az EQ-főtényezők és a szervezetiklíma-dimenziók kölcsönkapcsolata

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,709	,304		5,618	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,014	,015	-,071	-,916	,360
	EQ_Interperszonális készségek	,044	,011	,253	4,157	,000
	EQ_Stresszkezelés	,009	,011	,057	,827	,409
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,034	,012	,182	2,777	,006
	EQ_Általános hangulat	5,618	,011	-,078	-1,047	,296

Az érzelmiintelligencia-főtényezők hatása a szervezeti klímára
Teljesítmény hangsúlyozása – $r^2=,108$, N=443

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,470	,314		4,690	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	,003	,016	,013	,171	,864
	EQ_Interperszonális készségek	,025	,011	,142	2,300	,022
	EQ_Stresszkezelés	,014	,012	,081	1,174	,241
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,042	,012	,220	3,376	,001
	EQ_Általános hangulat	-,012	,012	-,079	-1,058	,291

Az érzelmiintelligencia-főtényezők hatása a szervezeti klímára
A vezetés közvetlensége, demokratizmusa – $r^2=,115$, N=438

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,658	,329		5,032	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,013	,016	-,062	-,799	,425
	EQ_Interperszonális készségek	,052	,012	,277	4,492	,000
	EQ_Stresszkezelés	,013	,012	,077	1,105	,270
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,029	,013	,146	2,224	,027
	EQ_Általános hangulat	-,016	,012	-,099	-1,322	,187

Az érzelmiintelligencia-főtényezők hatása a szervezeti klímára
Személyes vezetői befolyás – $r^2=,109$, N=436

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,779	,331		5,375	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	,000	,016	-,002	-,022	,982
	EQ_Interperszonális készségek	,030	,012	,162	2,603	,010
	EQ_Stresszkezelés	,018	,012	,103	1,450	,148
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,025	,013	,124	1,865	,063
	EQ_Általános hangulat	-,016	,012	-,100	-1,308	,192

Az érzelmiintelligencia-főtenyezők hatása a szervezeti klímára
Figyelmesség – $r^2=,072$, N=443

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,488	,302		4,926	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,031	,015	-,160	-2,085	,038
	EQ_Interperszonális készségek	,039	,011	,226	3,722	,000
	EQ_Stresszkezelés	,009	,011	,053	,763	,446
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,037	,012	,201	3,085	,002
	EQ_Általános hangulat	,006	,011	,037	,498	,619

Az érzelmiintelligencia-főtenyezők hatása a szervezeti klímára
A tantestület mint munkaközösség – $r^2=,112$, N=444

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,878	,336		5,582	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,021	,017	-,101	-1,268	,205
	EQ_Interperszonális készségek	,031	,012	,169	2,687	,007
	EQ_Stresszkezelés	,001	,012	,005	,064	,949
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,033	,013	,165	2,438	,015
	EQ_Általános hangulat	,002	,013	,015	,195	,845

Az érzelmiintelligencia-főtenyezők hatása a szervezeti klímára
A tantestület mint szociális csoport – $r^2=,058$, N=438

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,784	,301		5,919	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,023	,014	-,121	-1,590	,112
	EQ_Interperszonális készségek	,053	,010	,310	5,206	,000
	EQ_Stresszkezelés	,018	,011	,114	1,668	,096
	EQ_Alkalmazkodóképesség	-,008	,012	-,042	-,657	,511
	EQ_Általános hangulat	,006	,011	,042	,567	,571

Az érzelmiintelligencia-főtenyezők hatása a szervezeti klímára
Bensőséges kapcsolatok – $r^2=,103$, N=443

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,931	,273		7,088	,000
	EQ_Intrapersonális készségek	-,017	,013	-,098	-1,279	,202
	EQ_Interperszonális készségek	,030	,009	,194	3,211	,001
	EQ_Stresszkezelés	,019	,010	,132	1,919	,056
	EQ_Alkalmazkodóképesség	,024	,011	,142	2,195	,029
	EQ_Általános hangulat	,003	,010	,021	,287	,774

Az érzelmiintelligencia-főtenyezők hatása a szervezeti klímára
Szabad önmegvalósítás – $r^2=,118$, N=444