

Balázs László

Az érzelmi intelligencia vizsgálata a szervezeti kultúra tükrében

Kutatási beszámoló

Emotional Intelligence Assessed in Organisational Culture

Research Report



Összefoglalás

A tanulmányban bemutatott empirikus kutatáshoz 572 fő szolgáltatott adatot, összesen 26 iskolából. Az iskolák között 18 általános iskola, 7 középszintű képzőintézmény és 1 általános és középiskola szerepelt. A kutatás fő kérdése a pedagógusok érzelmi intelligenciájának mintázatára vonatkozott, arra, hogy az egyes intézmények oktatói az adott intézmény szervezeti kultúra-típusának függvényében mutatnak-e eltérést az egyéni érzelmi intelligencia-mintázatukban. Vizsgáltuk, hogy a szervezeti kultúra milyensége hatással van-e az egyén érzelmi intelligencia-mintázatának alakulására. Az eredmények alapján elmondható, hogy adott szervezeti kultúra-típussal rendelkező intézmény oktatói eltérő érzelmi intelligencia-mintázatokkal rendelkeznek. Az eltérő mintázat okaként sikerült azonosítani azon összefüggéseket, amelyek az iskola szervezeti kultúrája és az oktató(k) érzelmi intelligenciája között megragadhatók.

Journal of Economic Literature (JEL) kódok: D91, E71, M14

Kulcsszavak: szervezeti kultúra, érzelmi intelligencia, iskolai szervezet

DR. BALÁZS LÁSZLÓ PhD, intézetigazgató egyetemi docens, Dunaújvárosi Egyetem, Társadalomtudományi Intézet (balazsl@uniduna.hu).

Summary

Data was collected from 572 persons from 26 schools for the empirical research described in the study. Among the schools, 18 were primary schools, 7 secondary schools and 1 combined primary and secondary educational institution. The primary question of the research focused on the emotional intelligence pattern of the teachers, more specifically whether the teachers of the individual institutions showed any differences in their emotional intelligence patterns in relation to the organisational culture type of the given institution. We examined if the type of the organizational culture could have an effect on the development of the individual's emotional intelligence pattern. Based on the results it can be stated that the teachers in the individual institutions with specific types of organisational culture have different kinds of emotional intelligence patterns. As the reason for the diverse patterns, the interrelationships between the organisational culture of the given school and the teachers' emotional intelligence were established.

Journal of Economic Literature (JEL) codes: D91, E71, M14

Keywords: organizational culture, emotional intelligence, school organization

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. A változást segítette 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 összevonásokkal, átszervezésekkel, iskolarészek más intézményhez való átcsatolásával jártak. Az iskolai szervezeteknek újabb kihívással kell megküzdeniük. Az elmúlt időszak és napjaink közoktatás-politikai változásai, az intézmények átszervezésének problematikája, a változást megélt intézmények gördülékeny működtetésének biztosítása egyre növeli az igényt ezen szervezetek, szervezettípusok szervezetpszichológiai jelenségvilágának feltárására.

Habár az igény már jóval korábban jelentkezett, és napjainkra csak fokozódott, ilyen irányú vizsgálatok mégis csekély számban láttak napvilágot. Éppen ezért a nyilvánvaló társadalmi mellett tudományelméleti relevanciával is bír a terület alaposabb

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 környezetének, légkörének vizsgálata mellett a 90-es években újabb pszichológiai fogalmak megragadására vállalkoztak a kutatók, melyek tovább hangsúlyozták az intézmények egyediségét. Az ezredforduló környékén Mészáros Aranka (2002) szerkesztésében megjelent egy összegző munka, amely az iskola általános, szociálpszichológiai jelenségvilágába enged betekintést. A szervezetpszichológusok érdeklődni kezdtek az iskola belső világának vizsgálata iránt. Az iskolai klímakutatók mellett az iskolai szervezetek vizsgálatának másik meghatározó dimenziója a szervezetikultúra-kutatás lett. Ennek eredményeként az ezredfordulón több, az iskolai szervezet kultúráját elemző, többségében empirikus megalapozottságú tanulmány született (pl. Szabolcsi, 1996; Kovács, 1996; Baráth, 1998; Kovács et al., 2005; Serfőző 2002; 2005).

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 a szervezetkutatók számára. A kultúrával – részben vagy teljesen – foglalkozó szakirodalomban több olyan kutatóval találkozhatunk, akik az érzelmek és a kultúra kapcsolatát vizsgálták: Darwin (1859/2000), Geertz (1973/1994), Levy (1984), Lutz (1986), Ekman (1989). A vizsgálatokkal párhuzamosan az érzelmek elemzése a társadalom, a kultúra megismerésének, az antropológiának és a pszichológiának a jellegzetes kutatási területévé vált. Napjainkra a szervezetpszichológiai vizsgálatok kapcsán is egyre több olyan munkát publikálnak, amelyek az érzelmek szerepét vizsgálják a szervezet működésében, a munkahelyen (Gibson, 2006; Payne–Cooper, 2004; Lazányi, 2011). Az érzelmek vizsgálata mellett egyre markánsabban jelentek meg azok a munkák is, amelyek az érzelmek kezelésére, alkalmazására, az érzelmek információfeldolgozásban játszott szerepére vonatkoztak (Forgács, 2001, 2003; Oláh, 2005). A 20. század végére új kutatási terület körvonalazódott, amely az érzelmek érzékelésének, feldolgozásának, kezelésének és alkalmazásának folyamatát jelölte meg vizsgálata tárgyaként: ez az érzelmi intelligencia vizsgálatának területe.

A két konstruktum szakirodalmának tanulmányozása kapcsán vált egyértelművé számunkra, 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.

Tanulmányunkban a szervezeti kultúra és az egyéni érzelmi intelligencia közötti kölcsönös kapcsolatot vizsgáljuk, párhuzamba állítva a szervezeti kultúra sajátosságait az egyén érzelmi intelligenciájával. Az említett fogalmak külön-külön vizsgálata mellett

az együttes, egymásra gyakorolt hatásukat csak részben vagy egyáltalán nem elemezték. A fogalmak tisztázását és a vonatkozó vizsgálati eredmények bemutatását követően a tanulmány második fele részletezi az elvégzett vizsgálatot és annak eredményeit.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA

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

A fogalom első publikálása óta több, sokszor egymástól jelentősen eltérő érzelmi intelligencia-definíció és -modell született. Pérez, Petrides és Furnham (2005) munkájukban összegzik az addig publikált 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. 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 a képesség arra, hogy érzékeljük, megértjük, kezeljük és használjuk az érzelmeiket, amelyek megkönnyítik a 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).

Érzelmi intelligencia az iskolában

Az érzelmi intelligencia iskolai alkalmazására a hazai szakirodalomban igen kevés munka található, ugyanakkor számos, egymástól eltérő megközelítéssel találkozhatunk. A diákok érzelmi intelligenciájának fejlesztési lehetőségére fókuszál Szitó (2009), a nevelőmunkában betöltött szerepét taglalja Hegyiné (2009), míg Kádár (2012) a kiskisiskoláskorúak érzelmi intelligenciájának a fejlesztését tartja szem előtt. Emellett a pedagógiai szakirodalomban több olyan elemzés is fellelhető (pl. Hegyiné, 2001), amely a már meglévő érzelmi intelligencia-elméleteket abduktív módon igyekszik alkalmazni az oktatás-nevelés valamely folyamatában. Találunk példát arra is, hogy az érzelmi intelligencia és az iskolai szervezet szervezetszociológiai jellemzőivel kapcsolatos összefüggések feltárására vállalkoznak a kutatók (pl. Balázs, 2013; Péter-Szarka–Fehér, 2012).

A nemzetközi szakirodalomban az érzelmi intelligencia pedagógiai irányultságú elemzése nagy népszerűségnek örvend, problémacentrikus (Roberts et al., 2010) és összefoglaló jellegű munkákat (Mortiboys, 2005; Coetzee–Jansen, 2007) egyaránt

találhatunk. A 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.

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

Baracsi (2013) munkájában a pedagógusok érzelmiintelligencia-mintázatát vizsgálta (N=700). Eredményei szerint a vizsgálatban részt vevő pedagógusok főképp az érzelmek felismerésében és szabályozásában mutatnak rosszabb teljesítményt. A kapcsolati készségek terén hatékonyabbak a tanárnők, a pályájukon legrégebben lévők és a munkájukkal elégedett pedagógusok, a törődés legkevésbé a gimnáziumi tanárokra jellemző. Az érzelmek szabályozása a középgeneráció, illetve a szakoktatók számára okoz inkább nehézségeket.

AZ ISKOLA SZERVEZETI KULTÚRÁJA

A közoktatási intézmények szociálpszichológiai és szervezetpszichológiai vizsgálata a hazai és a nemzetközi kutatók érdeklődésének középpontjában állt az elmúlt két évtizedben. Számos vizsgálatot és eredményt publikáltak, melyek az iskola szervezeti kultúrájának összefüggéseit tárták fel. A hazai vizsgálatok során a leggyakrabban a Quinn és Rohrbaugh által kidolgozott (1983) „versengő értékek” szervezetikultúra-modellt alkalmazzák a kutatók. A vizsgálat során mi is ezt a modellt alkalmaztuk, így ezt a következőkben részletesen ismertetjük. 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, szervezeterorientált;
2. a szervezeti kultúrával kapcsolatban lehet stabilitást preferáló, és/vagy előnyben részesítheti a rugalmasságot;
3. a vágyott célok elérése kapcsán a hangsúly lehet az eszközön, amellyel a célt eléri, vagy fókuszálhat a célra.

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

A *szabályorientált* kultúratípusban jól definiált szerepek alakulnak ki. A legfőbb elvárás, 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 kismértékű. Legfőbb erőssége az alkalmazkodóképesség és a változni tudás. A vezető két fő szerepe: az innovátor és a bróker. Az innovátor feladata, hogy felismerje és előmozdítsa a szükséges változásokat. A bróker pedig a külső legitimitás fenntartására törekszik.

A *célorientált* kultúra esetében a hangsúly a profiton, a produktivitáson, a hatékonyságon van. A feladatok tisztázása, a célok kitűzése a legfontosabb ebben a szervezettípásban. 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 hangsúlyozza, 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 erőfelfejtést, míg a mentortól a tagok képességeinek, készségeinek fejlesztését, tréninglehetőségek biztosítását várják. A mentor segít megtervezni az alkalmazottak egyéni fejlődését (Bíró–Serfőző, 2003).

A szervezeti kultúra vizsgálatának fontosságát egyaránt hangsúlyozzák a hazai és nemzetközi vizsgálatok. A vizsgálatok – amellet, hogy azonosítottak jellemző iskolai kultúrátípusokat – összefüggést mutattak ki a szervezeti kultúra és a szervezet mérete (Szabolcsi, 1996), az eredményesség (Gaziel, 1997; Arshad, 2003), a kultúra észlelése (Baráth, 1998) és a szervezeti tagok elköteleződése (Wang–Hwang, 2007) között.

A SZERVEZETI KULTÚRA ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA KAPCSOLATA

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

Higgs és Dulewicz (1999) vizsgálataiban egy korábban meghatározott szervezeti-kultúra-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 vizsgálatuk eredményei arra utalnak, hogy kapcsolat van a szervezeti kultúra és az egyéni érzelmi intelligencia között. Azonban az előzetes eredmények kiterjesztéséhez és alátámasztásához további, nagyobb mintán végzett kutatások szükségességét vetik fel (Higgs–McGuire, 2001).

Herriford (2002) dolgozatának egyik alapkérdése a környezet és az egyéni érzelmi intelligencia kapcsolatára vonatkozik: Hogyan befolyásolják a környezeti sajátosságok az egyén érzelmi intelligenciájának kialakulását/fejlődését és alkalmazását? Vizsgálatában a megkérdezett vezetőknek arról kellett beszámolniuk, hogy a területen dolgozók közössége hogyan működik, illetve a közösségi kultúra hogyan befolyásolja az egyén érzelmi intelligenciáját. A jellemzett kultúra olyan szempontokat helyezett előtérbe – 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, amelyek elősegítik a társadalmi szempontból felelősségteljes viselkedést. Ezzel olyan, a szervezetek által hasznosított és módszeresen 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, amelyek magukban rejtik az emberi tapasztalat gazdagságát.

A VIZSGÁLAT ÉS MÓDSZERTANI HÁTTERE

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). Oktatási intézmények tekintetében a két konstruktum vizsgálatára vonatkozóan nem találtunk empirikus vizsgálatot.

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

A kutatás hipotézise: Az eltérő szervezeti kultúra-típusok eltérő érzelmiintelligencia-mintázatot preferálnak. Herriford (2002) vizsgálatai alapján elmondható, hogy az iskola szervezeti kultúrája a kulturális sajátosságoknak megfelelő érzelmiintelligen-

cia-tényezőket támogat. Ennek megfelelően jól leírható lesz az egyes kultúratípusok – kultúradimenziók – és az azok által támogatott érzelmiintelligencia-tényezők kapcsolata. A két konstruktum közötti együttjárásról túl, a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia között kölcsönhatást lehet majd kimutatni. Elméleti megközelítésben, hosszú távon a szervezeti kultúra változása az érzelmi intelligencia változását eredményezheti, és fordítva, a szervezeti csoport tagjainak egységes érzelmiintelligencia-változása hozzájárulhat a szervezeti kultúra alakulásához.

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

Szervezeti kultúra vizsgálata

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

Quinn kérdőíve hat kérdéscsoportot fogalmaz meg, ezek

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

Minden egyes kérdéscsoporton belül négy állítás található, amelyek az egyes kultúratípusok 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 kultúratípusra vonatkozó értékeket az arra vonatkozó válaszok pontjának átlagértékéből kapjuk.

A szervezeti kultúra további árnyalását szolgálja a Robbins (idézi Kovács et al., 2005) által kidolgozott, Bakacsi (2015) által kiegészített 11 kultúradimenzió, mely a tagok szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki. 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 kapjuk.

A következő kultúradimenziók észlelését vizsgálja:

1. Munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás: A dimenzió két végpontján a szervezettel mint egésszel való azonosulás, illetve bizonyos munkacsoportokkal vagy munkakörrel való azonosulás jelenik meg.

2. Egyén- vagy csoportközpontúság: Az egyéni vagy 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 célélérés 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.

Az érzelmi intelligencia vizsgálata

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

Intrapersonális készségek (öntudat és önkifejezés):

- magabiztosság: érzéseink és önmagunk határozott kifejezése;
 - érzelmi öntudat: az érzelmeink megértése;
 - önbecsülés: tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat;
 - függetlenség: önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakítása;
 - önmegvalósítás: a potenciális célok meghatározása és megvalósítása, aktualizálása.
- Interperszonális készségek (társadalmi tudatosság és interakció):
- empátia: annak tudatos kezelése és megértése, hogy mások hogyan érzik magukat;

- társadalmi felelősségvállalás: érzelmi és szociális azonosulás más társadalmi csoportokkal;

- interperszonális kapcsolat: kölcsönösen kielégítő.

A stressz kezelése:

- stresszkezelés: érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítása;

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

Alkalmazkodóképesség:

- valóság tesztelése: érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása;

- rugalmasság: a változásokkal való megküzdés, alkalmazkodás a mindennapi életben;

- problémamegoldás: a problémák hatékony megoldása intraperszonális és interperszonális helyzetekben.

Általános hangulat (önmotiváció):

- optimizmus: pozitív kilátások észlelése;

- boldogság: érzés, amely szerint általában elégedettek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel.

A vizsgálati személyek

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

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

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

AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

Az érzelmi intelligencia vizsgálatánál összegeztük a teljes kutatási mintát, és átlagot számítottunk (1. táblázat). Jól látható, hogy átlagosan magas értéket értek el a peda-

gógusok az önmegvalósítás és a társas, társadalmi felelősségvállalás dimenziókban. Az eredmények összhangban vannak Pauwlik és Margitics (2008) pedagógusjelöltekre vonatkozó megállapításaival. A pedagógusok esetében is azt találtuk, hogy a stressz kezelésében kevésbé, míg az interperszonális készségekben inkább jártasabbnak gondolják magukat a megkérdezettek.

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

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

Forrás: Saját szerkesztés

A kultúrák közötti érzelmiintelligencia-eltérések azonosítása

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

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

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.

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

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

Forrás: Saját szerkesztés

– Szabályorientált kultúra: tagjai átlagosan alacsony értékeket mutatnak a magabiztosság, éntudatosság, függetlenség, interperszonális viszony, rugalmasság és stressztűrési dimenziókban.

Célorientált kultúra nem szerepelt a vizsgálati mintában.

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

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

- a támogató kultúra az interperszonális készségekkel mutat szignifikáns, gyenge pozitív kapcsolatot;
- az innovatív kultúra a stresszkezeléssel mutat szignifikáns, gyenge pozitív kapcsolatot;

- a szabályorientált kultúra az intraperszonális, interperszonális készségekkel, stresszkezeléssel és az általános hangulattal mutat szignifikáns, gyenge negatív kapcsolatot;
- a célorientált kultúra nem mutat szignifikánsan értelmezhető kapcsolatot, ilyen típusú kultúra nem volt a vizsgálati mintában.

A robbinsi kultúradimenziók kapcsán szintén gyenge korreláció azonosítható:

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

A korrelációs számítás alapján a két konstruktum között kisszámú gyenge kapcsolatot lehet meghatározni. Az együttjárások azonosítását követően a kölcsönkapcsolat feltárására törekedtünk. A kölcsönkapcsolat vizsgálatára készített regresszióvizsgálat eredményeit az alábbiak szerint foglalhatjuk össze.

A szervezeti kultúra hatása az egyén érzelmi intelligencia-mintázatára

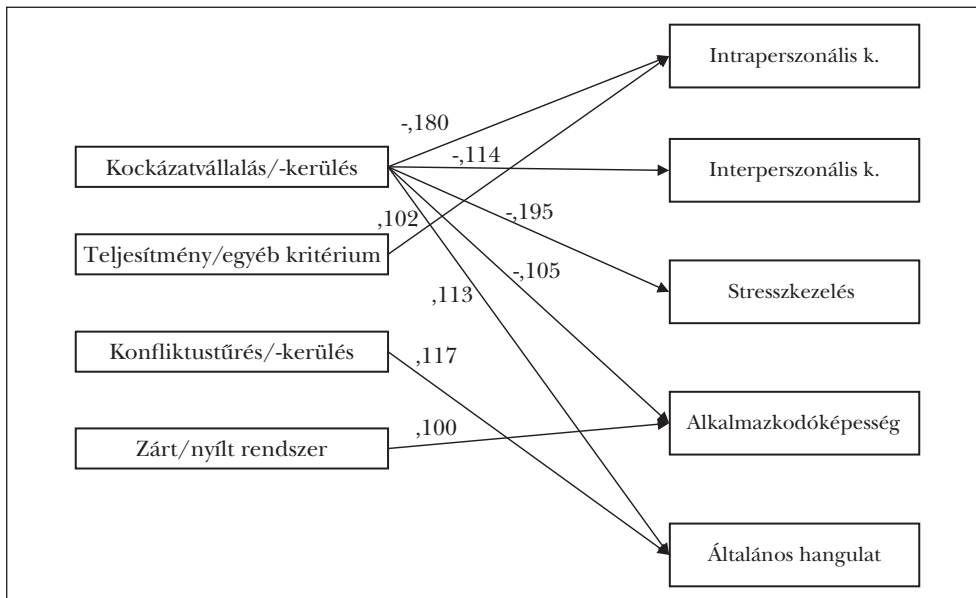
A Robbins-féle kultúradimenziók és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatáról elmondható, hogy a kockázatvállalás/kockázatkerülés dimenzió szignifikánsan negatív hatást mutat ($\beta = -105$ és -180 között) mind az öt fő érzelmi intelligencia-tényezőre. Ez azt jelenti, hogy a kockázatvállaló kultúra hozzájárul, támogatja az érzelmi intelligencia-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 konst-

rúktum között a kapcsolat bizonyítottan fennáll: $f < 0,05$. Az eredményeket az érzelmi intelligencia 15 metatényezőjére kiterjesztett vizsgálat is igazolta – a kockázatvállalás/-kerülés dimenzió erős szignifikancia mellett gyakorol hatást az érzelmi intelligencia metatényezőire – kivétel: az optimizmus, az impulzuskontroll, a problémamegoldás és a társas felelősségtudat. Az 1. ábra a szervezeti kultúra hatását szemlélteti az érzelmi intelligencia fő tényezőire.

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



Forrás: Saját szerkesztés

Az érzelmi intelligencia hatása a szervezeti kultúrára

Az érzelmi intelligencia fő tényezői mentén is elvégeztük a regressziószámítást, vizsgálva, hogy a fő tényezők gyakorolnak-e hatást a szervezeti kultúra egyes dimenzióira. Ennél a vizsgálatnál a hatásfolyamat magyarázatára elsősorban mint lehetőségre kell tekinteni. Az érzelmi intelligencia-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 érzelmi intelligencia-tényező megléte elősegíti, erősíti-e az adott kultúrajellemző kialakítását, fejlődését. A következő eredményeket kaptuk:

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

- Az erős/gyenge kontroll dimenzióra két fő tényező szignifikáns, egy pedig közel szignifikáns hatást mutat. Az interperszonális készségek és az alkalmazkodóképesség

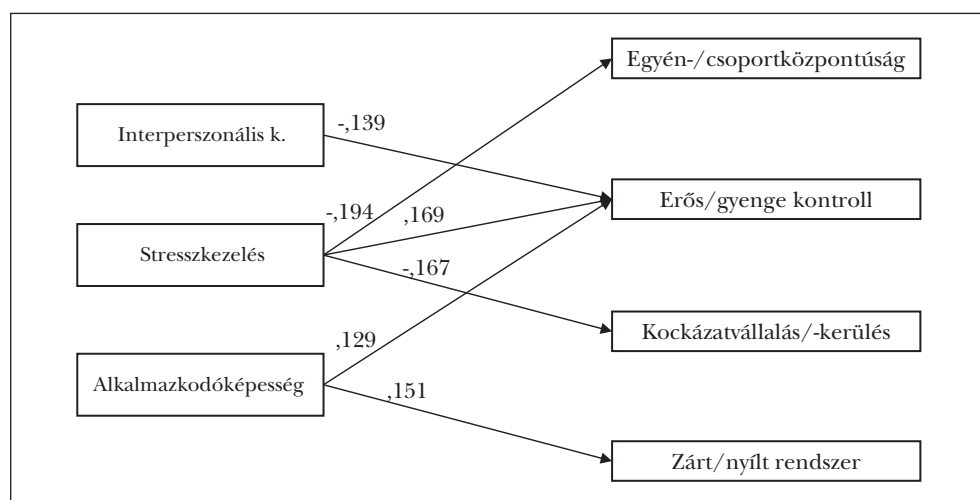
növekedése az erős kontroll kialakulását, növekedését segíti, segítheti elő; a stresszkezelés növekedése pedig a gyenge kontroll fejlődését támogatja. Minél jobban tudja valaki kezelni a stresszt – minél magasabb stresszkezeléértékkal rendelkezik –, annál kevésbé érzi szorítótnak, erősnek a kontrolláltságot.

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

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

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

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



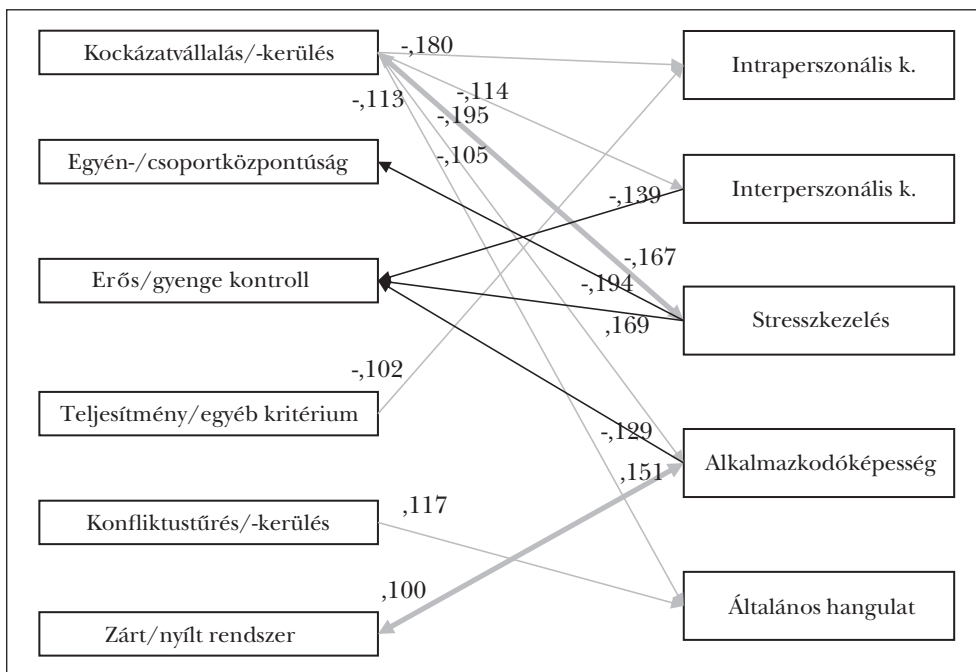
Forrás: Saját szerkesztés

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

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat igazolta, hogy az egyes kultúrátípusok között különbséget lehet tenni a szervezeti tagok átlagos érzelmiintelligencia-mintázatában. Emellett a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata során azt találtuk, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra dimenziói között közvetlen kölcsönkap-

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



Forrás: Saját szerkesztés

csolat mutatható ki. Ennek a kölcsönkapcsolatnak a jellegzetessége, hogy a szervezeti kultúra kockázatvállalás-kockázatkerülés dimenziója – egyéb tényezők mellett – markáns hatást gyakorol az öt fő érzelmiintelligencia-tényezőre, míg az érzelmi intelligencia fő tényezői közül a stresszkezelés fejt ki legmarkánsabban a hatását. Az eredmények alátámasztják azon felvetést, hogy az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra működése és jelenléte kölcsönösen befolyásolják egymást, hatásukat közvetlenül is kifejtik.

Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra közötti összefüggés feltárásával lehetőség kínálkozik a szervezetben zajló folyamatok tudatosabb, célorientáltabb szervezésére, átalakítások dinamikusabb előmozdítására, legyen szó az oktatás-nevelés folyamatának tudatosításáról (vö. Balázs, 2014), fejlesztéséről, vagy az iskolai szervezet működésének dinamizálásáról.

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

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Arshad, Muhammad (2003): *A Study of Organizational Culture and Effectiveness of Secondary Schools*. PhD Thesis, University of Punjab, Lahore.
- Bakacsi Gyula (2015): *A szervezeti magatartás alapjai. Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Balázs László (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában*. PhD-értekezés, Pécsi Egyetem BTK, Pécs.
- Balázs László (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Z-Press Kiadó, Miskolc.
- Baracsi Ágnes (2013): Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In: *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. Intern. Research Institute, Komárno, 480–488, www.irisro.org/pedagogia2013januar/0511BaracsiAgnes.pdf (Letöltés: 2020. március 11.).
- Bar-On, Reuven (2006): The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, Vol. 18, No. 1, 13–25.
- Baráth Tibor (1998): Hatékonyságmodellek a közoktatásban. In: Budai Ágnes – Varga Lajos (szerk.): *Közkutatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési Minisztérium, Budapest, www.staff.u-szeged.hu/~barath/tanulm/BESZV.htm.
- Bíró Balázs – Serfőző Mónika (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady György – Székely Mózés (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Coetzee, Melinda – Jansen, Cecelia (2007): *Emotional Intelligence in the Classroom*. Juta and Company, Claremont.
- Darwin, Charles (1859/2000): *A fajok eredete*. Typotex, Budapest.
- Ekman, Paul (1989): The Argument and Evidence about Universals in Facial Expressions of Emotion. In: Wagner, Hugh – Manstead, Anthony (eds.): *Handbook of Social Psychophysiology*. John Wiley, Chichester.
- Forgács József (szerk.) (2001): *Érzelem és gondolkodás*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Forgács József (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Gaziel, Haim H. (1997): Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools With Disadvantaged Students. *The Journal of Educational Research*, Vol. 90, No. 5, 310–318, <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544587>.
- Geertz, Clifford (1973/1994): Sűrű leírás. In: Geertz, Clifford: *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest, 170–216.
- Gibson, Donald (2006): Emotional Episodes at Work: An Experiential Exercise in Feeling and Expressing Emotions. *Journal of Management Education*, Vol. 30, No. 3, 477–500, <https://doi.org/10.1177/1052562905282016>.
- Goffee, Rob – Jones, Gareth (1998): *The Character of a Corporation. How Your Company's Culture Can Make or Break Your Business*. HarperCollins, New York.
- Goleman, Daniel (2001): Emotional Intelligence: Issue in Paradigm Building. In: Cherniss, Cary – Goleman, Daniel (eds.): *The Emotionally Intelligent Workplace. How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco, 13–26.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról*. MTA Pedagógia Kutatócsoport, Budapest.
- Hegviné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 7–8. sz., 8–19.
- Hegviné Ferch Gabriella (2009): *Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában*. www.ofi.hu/tudastar/erzelmi-intelligencia (Letöltés: 2020. március 19.).
- Herriford, Olivia S. (2002): *High-technology Organizational Culture and Emotional Intelligence*. Dissertation, University of Phoenix.
- Higgs, Malcolm – Dulewicz, Victor (1999): *Making Sense of Emotional Intelligence*. NFER-Nelson, Windsor.
- Higgs, Malcolm – McGuire, Mary (2001): Emotional Intelligence and Culture: an Exploration of the Relationship Between Individual Emotional Intelligence and Organisational Culture. *Henley Working Paper Series*, Henley Management College.

Balázs László: Az érzelmi intelligencia vizsgálata a szervezeti kultúra tükrében

- Hofstede, Geert – Hofstede, Gert J. (2008): *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere*. VHE Kft., Pécs.
- Kádár Annamária (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó, Cluj-Napoca.
- Kovács J. (1996): *Vezetők és menedzserek a közoktatásban – avagy vezetői szerepfelfogások és szervezeti kultúrák*. Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése. ELTE, Budapest.
- Kovács Zoltán – Perjés István – Sass Judit (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Faragó Klára – Kovács Zoltán (szerk.): *Szervezeti látleletek. A szervezetpszichológia hazai kutatási irányai*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 51–64.
- Lazányi Kornélia (2011): Érzelmek a munkahelyen. *Vezetéstudomány*, 42. évf., 4.sz., 46–61.
- Levy, Robert I. (1984): Emotion, Knowing, and Culture. In: Shweder, Richard – LeVine, Robert (eds.): *Culture Theory*. Cambridge University Press, Cambridge, 214–237.
- Lutz, Catherine (1986): Emotion, Thought, and Estrangement: Emotion as a Cultural Category. *Cultural Anthropology*, Vol. 1, No. 3, 287–309, <https://doi.org/10.1525/can.1986.1.3.02a00020>.
- Mészáros Aranka (szerk.) (2002): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mortiboys, Alan (2005): *Teaching with Emotional Intelligence*. Routledge, London, <https://doi.org/10.4324/9780203087794>.
- Nagy Henriett – Oláh Attila – G. Tóth Kinga (2009): Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája: a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia*, 29. évf., 2. sz., 165–186.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pauwlik Szusza – Margitics Ferenc (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. sz.
- Payne, Roy L. – Cooper, Cary (2004): *Emotions At Work. Theory, Research and Applications for Management*. Wiley and Sons.
- Pérez, Juan C. – Petrides, K. V. – Furnham, Adrian (2005): *Measuring Trait Emotional Intelligence*. 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 (Letöltés: 2020. február 26.).
- Péter-Szarka Szilvia – Fehér Ágota (2012): Iskolai zaklatás a tanári érzelmi intelligencia és az iskolai klíma tükrében. In: *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen.
- Quinn, Robert E. – Rohrbaugh, John (1983): A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, Vol. 29, No. 3, 363–377.
- Roberts, Richard D. – MacCann, Carolyn – Matthews, Gerald – Zeidner, Moshe (2010): Emotional Intelligence: Toward a Consensus of Models and Measures. *Social and Personality Psychology Compass*, Vol. 4, No. 10, 821–840, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>.
- Serfőző Mónika (2002): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 381–397.
- Serfőző Mónika (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 15. évf., 10. sz., 70–83.
- Spielberger, Charles (2004) (ed.): *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press, Cambridge, USA.
- Szabolcsi Ferenc (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, 6. évf., 5. sz., 85–90.
- Szitó Imre (2009): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Edition Nove Kiadó, Sopron.
- Wang, Hsi-Kong Chin – Hwang, Feng-Chan (2007): Study on Organizational Culture, Organizational Commitment and Attitude toward Organizational Reform – Comprehensive High Schools as Example. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, Vol. 3, No. 2.
- Zeidner, Moshe – Matthews, Gerald – Roberts, Richard D. (2009): *What We Know about Emotional Intelligence*. The MIT Press, Cambridge, London, <https://doi.org/10.7551/mitpress/7404.001.0001>.