



AZ AFFEKTÍV-SZOCIÁLIS KOMPETENCIA KÉRDŐÍV: A FEJLESZTÉS FOLYAMATA ÉS AZ ÉRTÉKELŐK MŰKÖDÉSÉNEK FELTÁRÁSA

Szabadi Magdolna

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Ének-zenei Tanszék

A szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztésének igénye megjelenik társadalmi és oktatáspolitikai elvárásokban. A *Nemzeti alaptanterv* (2012) a kompetenciafejlesztéssel összefüggően nevezi meg az e területet felölelő szocialitás fejlesztésének szükségét. Az értékközvetítésben, sőt a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is egyre inkább megéljük a család szocializációs szerepének csökkenését (pl. Zsolnai, 2009). A helyzet megsegítésére számos nemzetközi vizsgálat hangsúlyozza az iskolai keretek közötti szociáliskészség-fejlesztő programok fontosságát (pl. Han & Kemple, 2006; Cheung & Lee, 2010). A probléma viszont az, hogy hiányzik annak a pedagógusrétegnek a fejlesztése, akiktől mindezt elvárjuk.

Célunk egy mérőeszköz kidolgozása volt tanító és tanár szakos hallgatóknak, mely kérdőív egy választott modell érzelmi tényezőit méri. A tanulmány az eszköz kidolgozásának lépéseit és az értékelők működését ismerteti. A kérdőív Halberstadt, Denham, & Dunsmore (2001a, 2001b) affektív-szociális kompetencia modelljére épül. Az elmélet három fő komponenset, az érzelmi üzenetek küldését, fogadását és megtapasztalását határoz meg, ezeken belül négy elemet, a tudatosítást, az azonosítást, a kontextusba helyezést és a szabályozást különbözteti meg. A kipróbálás során az eszköz megbízhatóságának bizonyos fajtáit tártuk fel tanár szakos hallgatók körében. A résztvevők válaszait kilenc független bíráló jellemezte az általunk előre kialakított szempontrendszer szerint. Ugyanazon válaszok értékelését a kódolók három alkalommal, a 2012–2013-as tanév elején, végén és három évvel később végezték el. Az adatok alapján értékelőrendszerünk alkalmazható tanító és tanár szakos hallgatók számára készített fejlesztőprogramban.

A szociális kompetencia érzelmi összetevői – elméleti megközelítések

A szociális kompetencia mint az eredményes társas viselkedést lehetővé tevő belső, pszichikus feltételrendszer vált ismertté, amely a szociális motívumok, képességek, készségek, ismeretek és szokások rendszere (Nagy, 2010). Az elemek meghatározására számos modell született, melyek egy-egy részterülettel foglalkoznak. Az érzelmi tényezők modellezésének állomásai szerint először azok megnevezése történt a szociális kompetencián

belül, másodsor feladatukat egyértelműen meghatározták, végül önálló rendszert alkottak. Ezzel párhuzamosan a társas viselkedés meghatározó feladataira egyéb elméletek is születtek, melyek magukban foglalják az érzelmeket, azok funkcióját, szerepét.

Az érzelmi elemek megjelenése néhány szociáliskompetencia-modellben

Zsolnai és Kasik (2007) történeti összefoglalásában az 1980-tól megjelenő szociális kompetencia modellezésére vonatkozó elméletekben még a kognitív elemek és folyamatok társas viselkedést alakító szerepe fogalmazódik meg elsősorban. Az érzelmeik megjelennek ugyan, központi szerepükkel csak az 1990-es években született elméletekben találkozunk. A legtöbb kutató ettől kezdve fogadja el azt a nézetet, hogy az érzelmeik meghatározóak a kognitív folyamatokban és a társas viselkedés alakításában (Zsolnai, 2010). Az érzelmi tényezők megjelenése szempontjából az alábbi rendszereket mutatjuk be. (1) Rinn & Markle (1979); Spence (1983), (2) Meichenbaum, Buttler, & Gruson (2003), (3) Rose-Krasnore (1997) elméletét. A felsorolt modellek egységesen foglalkoznak az érzelmeik szociális interakcióban betöltött szerepével.

Az érzelmi tényezők megjelennek már a korai modellekben is, erre példa Rinn és Markle (1979) elmélete, ami megnevezi az érzelmeik viselkedésalakító hatását. Rendszerükben az érzelem kifejezése mint szociális készség az önkifejezés készségeihez tartozik. Ebben a csoportban szerepelnek még további elemek: a vélemény kifejezése, a dicséret elfogadása és a pozitív énkép. A társas kapcsolatok és a pozitív énkép kialakulásához elengedhetetlen az érzelmeik verbális és nem verbális úton történő hatékony kifejezése (Zsolnai, 1994, 2006). Spence 1983-as modellje meghatároz mikro- és makrokészségeket, amiben az érzelmeik viselkedésalakító szerepét szintén a kommunikációs készségekkel és képességekkel összefüggésben emeli ki. A mikrokészségekhez sorolja a verbális és non-verbális kommunikáció készségeit, melyeken belül elkülöníti az érzelmeik kifejezéséért felelőseket, például a gesztusokat, a hangszínt és a testtartást. A makrokészséghez tartozó elemek közül az empátiát és a kooperációt, melyek, többek között, az eredményes kapcsolatteremtés főbb meghatározói (Zsolnai & Kasik, 2007).

Erősen kognitív irányultságú modell Meichenbaum, Buttler és Gruson (2003) modellje. A korai rendszerekhez hasonlóan ennek főbb elemei: megfigyelhető viselkedés, kognitív folyamatok és struktúrák. Elméletükben együttesen jelennek meg az érzelmeik a gondolkodási folyamatokkal. Ezek szerint a szociális kompetenciát több elem interakciójában kell elképzelnünk. Ebbe beletartozik az egyén értelmező rendszere, ami az aktuális érdekek figyelembevételére vonatkozik. Ezeket nevezik kognitív struktúráknak, melyek az aktuális helyzetnek és a tapasztalatoknak megfelelően változnak. A kutatók szerint az egyén érdekének jellege hat az információfeldolgozás folyamatára és az aktuális helyzetben megnyilvánuló viselkedésre is. Az érzelmeik pontos meghatározása befolyással bír például a kapcsolat céljára, illetve arra, ahogyan a pillanatnyi helyzetről vélekedünk (Meichenbaum, Buttler, & Gruson, 2003; Kasik, 2007).

A kognitív és érzelmi elemeket integráló szemlélettel találkozunk Rose-Krasnor (1997) szociáliskompetencia-modelljében. A korábbi nézetekhez hasonlóan azt a szociális interakció sikerességének oldaláról közelíti meg. Az eredményességet számításba veszi az

egyén és a szociális partner oldaláról egyaránt. Szerinte a szociális interakciók sikerességét az érzelmi és értelmi képességek együttes, egymástól függő fejlődése határozza meg. Magát a szociális kompetenciát egy nagy szervezőrendszernek tekinti, ami kontextusfüggő, célorientált kapcsolatteremtést és -ápolást tesz lehetővé. A rendszer négy területe: szociális készségek, szociometriai státusz, társas kapcsolatok és funkcionális eredmények. Az érzelmek viselkedésalakító szerepét egységben jelöli meg a kognitív folyamatokkal, akár csak a korábbi elméleti megközelítésekben.

Szociálisinformáció-feldolgozó modell

Az eredményes társas viselkedés, a szociális kompetencia sikeres működtetésének alapja, hogy megfelelően tudjuk kezelni a hozzánk érkező verbális és nonverbális jelzéseket. A szociális információk feldolgozását vette alapul Crick és Dodge (1994), amit a bemutatás során kiegészítünk Lemerise és Arsenio (2000) hozzá fűződő elméletével.

Crick és Dodge (1994) szerint a szociális információk feldolgozásának lépéseinél az érzelmek együtt jelennek meg a kognitív folyamatokkal, a szociális sémákkal és a szociális ismeretekkel. Ezek adatbázisként működnek a viselkedés adott helyzetnek megfelelő alakításánál. A modellben elkülönített én-faktorok: a veszteségre vagy ellenségességre vonatkozó következtetések és a kivitelezési stratégiák. Nézetük szerint modelljük erősen kognitív jellege akadályozhatja az érzelmeknek az információ feldolgozásához való hozzájárulását és azok teljes körű vizsgálatát. Lemerise és Arsenio (2000) ennek ellenkezőjét állítják azt, hogy az érzelmek bővítik a modell magyarázó jellegét. Felfogásukban érzelmeink részei a figyelem, az észlelés és az emlékezet folyamatainak, valamint a feldolgozás sebességének is. Ezekben az érzelmek behatárolják, hogy mit veszünk észre a környezeti jelzésekből és hogyan értékeljük az adott helyzetet. Az érzelmi jelzések felismerése a kapcsolat folyamáról ad visszajelzést, ami lehetővé teszi a viselkedés kiigazítását. Az érzelmi folyamatok nemcsak a környezet jelzéseinek észrevételét, hanem értelmezésüket is befolyásolják. Az érzelmi tapasztalat ereje és az érzelemszabályozás hatékonysága változtathat a kapcsolat jellegén. Válaszolva egy kapott érzelmi jelzésre, visszakereshetünk egy már bevált viselkedési formát, ami régebben sikeresen működött – egy múltbéli tapasztalat érzelmi komponensei különböző, előre meghatározott válaszmintákat hívhatnak elő.

Az érzelmi kompetencia és érzelmi intelligencia

Az érzelmi tényezők szociális kompetencián belüli integrációjával párhuzamosan több kutató önálló kompetenciarendszert alkotott ezek segítségével. Ezt Saarni (1999, 2001), Eisenberg, 2001, Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major és Queenan (2003), Mayer és Salovey (1997), valamint Nagy Henriett (2006, 2010) elméletének segítségével mutatjuk be.

Az érzelmi kompetencia vizsgálata Saarni (1999, 2001) nevéhez fűződik, amit az énhatékonyság működésén keresztül értelmez. Ennek segítségével az egyén eléri célját még az érzelmileg megterhelő társas helyzetekben is. A modell főbb elemei: a saját ér-

zelmi állapot tudatosítása, annak pontos kifejezése, a másik érzelmeinek felismerése, megértése és szabályozása. Az elmélet magában foglalja a főbb elemek működését meghatározó tényezőket is. Ezek például az egyéni és kulturális elvárások, az adott kapcsolat céljának figyelembevétele, az egyéni és a társadalmi értékrendszer számbavétele. A modellben szerepelnek még énfaktorok is, melyek a komponensekkel egymást feltételezik és fejlődésük szoros kapcsolatban áll egymással.

Denham és munkatársainak (2003) modellje szintén tartalmazza az érzelmeinek kifejezését, felismerését és szabályozását. Az érzelmeinek kifejezése rendszerük első és meghatározó eleme, amit egy tipikus helyzettel támasztanak alá. A pozitív érzelmeinek kifejezése elősegíti a baráti kapcsolatok sikeres kialakítását. Ezzel szemben a negatív érzelmeinek gátlóak lehetnek ebben a folyamatban. A modell második eleme az érzelmeinek pontos megértése, ami alapján megfelelően tudunk válaszolni a másik fél jelzéseire. Az érzelmeinek ismerete a harmadik tényezője az érzelmi kompetenciának, ami a megértésen túl kellő biztonsággal ruházta fel a szembenálló feleket és a kapcsolatot érthetővé teszi. Ennek alapján a szerzők összefüggést látnak az érzelmeinek ismerete, kifejezése, a proszocialitás és a társak között elfoglalt pozíció között. Az érzelmeinek szabályozása az utolsó eleme a modellnek, ami meghatározza az egész rendszer működését. Hiszen ha az érzelmeinek kifejezése, azok átélésének ereje, időtartama vagy egyéb tulajdonsága túl erős vagy éppen túlságosan gyenge, akkor az érzelmeinek megfelelő szintű szabályozására van szükség. Eisenberg (2001) a szabályozás fontosságát a szociális interakció dinamikus jellegével támasztja alá. Denham és munkatársai szerint az érzelmi és a szociális kompetencia nagymértékben összefügg, mégis elkülöníthető két rendszer.

Az érzelmi kompetencia megalkotása mellett hasonló modell született az érzelmeikkel kapcsolatos pszichikus összetevőkre, amit érzelmi intelligenciának neveznek (Mayer & Salovey, 1997). Nagy Henriett (2010) vizsgálata összehasonlítja az érzelmi kompetenciát és az érzelmi intelligenciát a pszichológia területeihez sorolása, a működésük módja és a főbb elemei alapján. Az érzelmi kompetencia a fejlődéslélektan területéhez köthető, míg az érzelmi intelligencia a személyiséglélektanhoz és a pszichometriához tartozik. Az érzelmi kompetencia az egyén és a környezete dinamikus kapcsolatán alapul, melyben az érzelmi választást jobban meghatározza a helyzet, mint a személyiségbeli tényezők. Ezzel szemben az érzelmi intelligencia hangsúlyozottan személyen belüli jellemzőként határozható meg. Ezek szerint az érzelmi kompetencia nem kizárólagosan tulajdonságot, hanem sokkal inkább kapcsolatbeli jellemzőt ír le. Összevetésének további szempontja, hogy az érzelmi kompetencia érzelmeihez kapcsolható készségeket jelöl meg, míg az érzelmi intelligencia modellje érzelmi képességekről szól. Ezek alapján a készségek kiemelése a tanuláshoz és fejlődéshez ad nagyobb mértékű hangsúlyt. Az érzelmi kompetencia egyértelműen kapcsolható az egyén és a társadalom számára hasznos tudáshoz, addig az érzelmi intelligencia egyaránt köthető például a szélhámossághoz és a mások érdekeit szolgáló viselkedéshez is (Nagy J., 2010; Nagy H., 2010).

Az érzelmi kompetenciához hasonlóan az érzelmi intelligencia (Mayer & Salovey, 1997) is elősegíti az érzelmeinek pontos kifejezését és megértését. Egyaránt támogatja a gondolkodást, az érzelmeiről való tudásunk gyarapodását és szabályozza az érzelmeinek irányítását úgy, hogy mindeközben előremozdítja érzelmi és intellektuális fejlődésünket. Mint személyiségen belüli jellemző, jól kidolgozott eszközökkel és módszertannal mérhető.

Nagy Henriett (2006) megkülönbözteti a vonás és a képesség jellegű érzelmi intelligencia-modellek csoportját. Az első viselkedésbeli hajlamra és önjellemzésre vonatkozik. Ez utal a személy azon képességeire, amellyel felismeri és feldolgozza a beérkező információkat. Ennek megfelelően önbeszámoló kérdőívvel mérhető. Az intelligencia modellek másik típusa a képesség-érzelmi intelligencia. Ez a személy azon aktuális képességére vonatkozik, amellyel feldolgozza a kapott érzelmi információkat. A kognitív képességek mérésének mintájára teljesítménytesztekkel mérhető. Vagyis az első modell az intelligenciát mint a személyiség tartós jellemzőjét emeli ki, míg a második egy aktuális képességrendszer mozgósítására vonatkozik az adott helyzetben.

Az érzelmi intelligencia kutatásának eredményeit – a kompetenciához hasonlóan – kamatoztathatjuk különböző fejlesztőprogramokban is. Például Palmer, Walls, Burgess, & Stough (2001) meghatározásában az érzelmi intelligencia fogalmilag kapcsolódik azon mentális képességek sorához, amelyek felelősek az érzelmek feldolgozásának folyamatáért. Vizsgálatukban kapcsolatot mutattak ki az érzelmi intelligencia és a hatékony, változtatást elősegítő vezetési stílus megvalósulása között. Ehhez az érzelmek pontos felismerése, kifejezése és megfelelő szabályozása szükséges. Ezek az érzelmi kompetenciát hatékonyan működtető készségek is. A szerzők szerint az érzelmi intelligencia és a vezetési stílus kapcsolatának figyelembevétele fontos szempont lehet vezetői tréningben, fejlesztőprogramokban vagy akár a hatékony vezető kiválasztásánál. Slaski és Cartwright (2003) az előzőekhez hasonlóan az érzelmi intelligencia tréning pozitív hatását mutatta ki stresszel való megküzdés, szabályozás és well-being területén a kontroll csoporthoz képest

Az affektív-szociális kompetencia modell

Összefoglalva a korábbi modellek, megközelítések sajátosságait, Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) kidolgoztak egy korszerű és átfogó, új elméletrendszert, az affektív-szociális kompetencia modellt. A rendszer bemutatását még teljesebbé tesszük Eisenberg (2001), Gross (2003), Blair, Denham, Kochanoff és Whipple (2004), valamint Zsolnai (2010) munkáinak értelmezésével.

Az affektív-szociális kompetencia, a korábbi modellekhez hasonlóan, az érzelmek pontos kifejezésére, felismerésére, értelmezésére és szabályozására vonatkozik. A szerzők rendszerüket három alapkategorizáció köré rendezik. Ezek az érzelmi üzenetek küldése, fogadása és megtapasztalása. Minden alapkategorizációhoz négy elem tartozik: tudatosság, azonosítás, kontextusba helyezés és szabályozás. Az affektív kompetens egyén pontosan érzékeli, hogy kell-e üzenetet küldenie az adott helyzetben. A helyzethez igazítva világosan és tömören elküldi, és döntést hoz arról, hogy mit akar és mit nem akar kifejezni. Az érzelmi üzenetek megfelelő fogadásával az egyén észreveszi, amikor jelzést küldenek felé, azokat azonosítja és különbséget tesz a téves és a valós jelzések között. Az affektív-szociális kompetencia segítségével az egyén felfogja, ha érzelmet tapasztal, azt azonosítja és a helyzet sajátosságai szerint értelmezi. Irányítja élményeit, azokat megszünteti vagy megtartja, esetleg megnöveli (Zsolnai, 2010).

Hangsúlyozva a modell tranzakcionális és kontextuális jellegét, a szerzők dinamikus kapcsolatot állítanak fel az elemek között. Az affektív-szociális kompetencia működése (1) szociális kapcsolatokban jelenik meg az eredményes viselkedés mentén, (2) függ a

partner jellemétől, (3) összefügg a múltbeli tapasztalatokkal, a jelen szituáció jellemzőivel és a jövőbeni célokkal a kapcsolat kimenetelére vonatkozóan, (4) a múltbeli szocializáció eredménye. Az affektív-szociális kompetencia működése és a személyiség érése kölcsönös kapcsolatban áll egymással, vagyis az énszerkezet alakulásával az affektív-szociális kompetencia is hatékonyan változhat.

A modell elemei között jelentős, egymásra ható kapcsolat áll fenn, aminek egyik hajtóereje az érzelemszabályozás, ami Eisenberg (2001) szerint a társas interakciók egyik elindítója, fenntartója és változtatója. Blair, Denham, Kochanoff és Whipple (2004) szerint is az érzelmek szabályozása ugyancsak központi szerepet kap a szociális interakciókban. Gross (2003) az érzelemszabályozás két formáját veszi alapul. Egyik az újraértékelés, ami a helyzet értelmezésére vonatkozik, másik az elnyomás, ami mérsékli a belső állapot külsőleg is megjelenő jegyeit.

Mérési eszközök és módszerek

A szociális és érzelmi kompetencia összetevőinek mérésére – Zsolnai és Józsa (2003) alapján – leggyakrabban az interjút, a mérőskálát (pl. Matson & Wilkins, 2009), a kérdőívet, a szociometriai eljárást és a megfigyelést szokták alkalmazni. A készségek, képességek egyéni természetéből adódóan fejlődésük az önmagukhoz mért mutatókkal jellemezhető. Módszertani elvárás éppen ezért, hogy a kísérleti és kontrolcsoport indulószintje egyező legyen a vizsgált területeken. Számolhatunk azzal is, hogy az értékelés erősen szubjektív, ezért a kutató élhet a bírálók számának és képzettségüknek széles körű kiválasztásával.

A felsorolt eszközökre, módszerekre a következő példákat hozzuk. Blair és munkatársai (2004) a temperamentum és az érzelemszabályozás kapcsolatát, valamint annak a szociális kompetencia fejlődésében betöltött szerepét vizsgálták. A feltárandó területeket kérdőívvel mérték fel. A mérőeszközöket a gyermekeken kívül a pedagógusok is értékelték. Denham és munkatársai (2003) szintén a tanár általi kérdőíves értékelést, a megfigyelést és a szociometriai eljárást használták arra, hogy felmérjék az érzelmi készségek működését.

Halberstadt, Dennham és Dunsmore (2001a, 2001b) szerint számos multiszenzoros, szimulációs helyzetgyakorlatot használhatunk arra, hogy megfigyeljük és értékeljük az érzelmi jelzések kifejezését, felismerését és szabályozását. Ilyenek például a laboratóriumi körülmények között felvázolt feltételezett helyzetek, melyeknek előre kidolgozott megoldásai közül kell választania a kísérletben résztvevőnek. Az eredményeket korábban kialakított pontozásos rendszer alapján megfigyelők értékelik. Kitűnik, hogy a viselkedés szubjektív jellemzése buktatókat takar. Erre példa Saarni (2001) szerint a döntőbíró szerepe, mivel őt is befolyásolják a különböző kulturális hiedelmek, normák és értékek. Halberstadt, Dennham és Dunsmore (2001b) szerint a megfajítás kulcsa a kreativitásban, a türelemben és a körülmények minél pontosabb, objektívebb körülhatárolásában lehet.

A kutató csak próbálkozhat a megbízhatóság legmagasabb szintjének elérésére. Ehhez számunkra eszköz volt a bírálók számának megnövelése, szakmai végzettségének széles körű válogatása és élethelyzeteik figyelembevétele, ami meghatározhatja a viselkedés

megítélését. A mérőeszköz szerkezetének kialakításához, az elemzési szempontok kiválasztásához minta volt Kasik (2010) elméleti munkája az érzelmi képességek működésbeli feltárásáról, valamint a Kasik és Zsolnai (2009) által erre a célra kifejlesztett mérőeszköz.

Az empirikus vizsgálat

Kutatási probléma és cél

Vizsgálatunknál abból indultunk ki, hogy nincs számunkra elérhető eszköz, amivel mérni lehetne felnőtt korban, tanító és tanár szakos hallgatók körében a szociális kompetencia érzelmi elemeinek működését. Célunk erre vonatkozóan egy megbízható mérőeszköz kidolgozása és kipróbálása volt.

A értékelés megbízhatóságának két fajtáját szükséges, indokolt és lehetséges ellenőrizni: (1) az értékelők megbízhatóságát és (2) az értékelés időbeli stabilitását. Ezeken kívül két viselkedésmegítélést meghatározó jellemzőt vettünk figyelembe, amiket gyakorlati tapasztalatból és személyes döntés alapján választottunk ki. Ezek az észlelt, tartós és a személy életét meghatározó (1) szakmai és (2) személyes életbeli változások.

A kérdőív bemérésekor célunk (1) az értékelők által adott jellemzés megegyezésének, (2) az értékelés időbeli állandóságának, (3) az értékelés szakmai életbeli (pl. munkahelyi, professzióbeli) és személyes életbeli (pl. magánéleti, lakóhelyi) változástól való függetlenségének vizsgálata volt. Az adatok alapján megállapítható a mérőeszköz tréningprogram során való alkalmazhatósága.

Minta

A kérdőív kipróbálásában 60 – Csongrád megyei pedagógusképző intézményben tanuló – első-, másod- és harmadéves tanárszakos hallgató vett részt. Az ének-zene és a természettudomány területeiről kerestünk hallgatókat. A kiválasztást a fejlesztőtréning célja határozta meg, amihez mérőeszközünk készült. A mérőeszköz kitöltésére önként jelentkeztek a hallgatók. A kitöltött kérdőív válaszait kilenc bíráló értékelte. Felkérésüket négy szempont vezette. (1) Egymástól és az intézménytől függetlenek legyenek, (2) hallgatókhoz hasonlóan reál és humán (művészeti) területet képviseljenek egyazon szintű végzettséggel, (3) ne rendelkezzenek olyan képesítéssel (pl. pszichológus, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, terapeuta, tréner), amellyel a válaszokban fellelhető viselkedésbeli megnyilvánulásokat a megadott szempontokon túl közvetlenül olyan mélységben értékelik, amely átlépi a vizsgálat kompetenciahatárát és közvetlen célját, (4) a vizsgálatot vezető számára könnyen elérhetőek legyenek. Mindezek alapján három zenetanár-előadó-művészt, két diplomás szakápolót és négy reál szakos tanárt kerestünk fel. A mintában 28 férfi és 32 nő szerepelt, akik 50–50% arányban jártak ének-zene vagy természettudományi szakra. 21 hallgató első éves, 20 másod éves, 19 harmad éves volt.

Mérőeszköz

A kérdőív fejlesztésének szakaszaiban követtük a Szokolszky (2004) által meghatározott fő lépéseket: (1) lehetséges kérdőív minták áttekintése, (2) egy választott elméleti keret alapján, a mérni kívánt dimenziók és elemek meghatározása, (3) és a kérdőívfejlesztő táblázat készítése.

Az eszközök átnézése elméleti és szemléletbeli okoknál fogva volt hasznos, viszont céljainknak és választott célcsoportunknak megfelelőt nem találtunk. Ezt követően kiválasztottuk Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) affektív-szociális kompetencia rendszerét. A választást három szempont határozta meg: (1) a modell elemeinek egyszerű megfogalmazása és gyakorlati lépésekké alakíthatósága, (2) az érzelmi jelzések behelyezése a társas kapcsolatok dinamikájába, (3) és a rendszer működésének szituáción keresztül történő bemutatása. Mérőeszközünk szerkezetére vonatkozóan példaértékű volt a Kasik (2010) által kidolgozott Érzelmi képességek képes teszt felépítése.

Mindezen kívül feltáró beszélgetést is folytattunk a hallgatókkal az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának működéséről és megfigyelhetőségéről. A beszélgetésből az alábbi tapasztalatok születtek, amit saját mérőeszközünk kialakításához figyelembe vettünk:

- az elemek működését csak konkrét szituációkban képzelhetjük el,
- példákon keresztül értjük meg és vonatkoztathatjuk magunkra,
- közérthetően megfogalmazott, összefüggő és sajátélményből ismert helyzetekkel értékelhetjük,
- a célt, a kontextust, az alanyok helyzetét szöveges leírásen keresztül határozhatjuk meg pontosan,
- önállóan, megszokott, nyugodt környezetben értékelhetjük,
- úgy képzelhetjük el a mérését, ha különböző helyzetmegoldások közül választhatunk.

Kérdőívünk alapja egy csoporthoz való csatlakozás története. Méri az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának komponenseit. A főszereplő egy könyvtárban próbálja három társának kifejezni szándékát, valamint felismerni, értelmezni és szabályozni a többiek felé küldött jelzéseit. Az történet folyamatát nyílt kérdések szakítják meg. A válaszok alapján következtethetünk az elemek működésére.

A fejlesztés folyamatában összegyűjtöttük az elemek pontos meghatározását és a működésüket bemutató szituációkat a választott elméleti munkából. Ezt követően az adaptáltuk a helyzeteket, és azokat átalakítottuk a hallgatók által ismert mindennapos közegbe. Ezekhez illesztettük a kérdéseket a modell elemeinek sorrendjét követve. A 1. táblázatban példákat közlünk a kérdőív tételeire.

1. táblázat. Példák a kérdőív tételeire

<i>Dimenziók</i>	<i>Elemek</i>	<i>Indikátorok</i>
Érzelmi üzenetek küldése	tudatosság	István helyében hogyan kerülnél közelebb hozzájuk?
	azonosítás	Szerinted milyen módon kellene ezt Istvánnak megtenni?
	kontextus	Véleményed szerint milyen további szempontjai lehetnek Istvánnak ahhoz, hogy sikeresen tudjon csatlakozni?
	szabályozás	Ha Te lennél István, hogyan jeleznél a többieknek?
Érzelmi üzenetek fogadása	tudatosság	Vajon mit tesz ebben a helyzetben először István?
	azonosítás	Mit mérlegelnél István helyében, hogy pontos legyen a helyzetértékelés?
	kontextus	Hogyan értelmezed a többiek István felé küldött jelzéseit?
	szabályozás	Mely mozdulatokra figyelnél oda, ha Te lennél István?
Érzelmi üzenetek megta- pasztalása	tudatosság	Szerinted mi történik ebben a helyzetben Istvánnal?
	azonosítás	Mit gondolsz, mi segíthet Istvánnak ennél a pontnál, hogy léphessen?
	kontextus	Vajon milyen további lehetősége van Istvánnak?
	szabályozás	Véleményed szerint mire kell figyelnie Istvánnak a többiek jelzéseinek értelmezésében?

A beérkezett hallgatói válaszokból kigyűjtöttük a leggyakrabban előforduló elemeket és azokat tipikus jegyként kezeltük Bańcerowski (1999) alapján. Ezekből négy válaszlehetőséget alakítottunk ki:

- *konvencionális*:
Társadalmi gyakorlatnak megfelelő, tipikus, szabálykövető, általános, nem egyénieskedő, nem lóg ki a sorból. („Megteszi, amit meg kell, és nem többet.”).
- *érzelmi*:
Érzelemtől túlfűtött, felinduló gesztus, melynek mozgatórugója hol akarati, hol indulati. Sokszor a tétovaság mutatója. („Ugorjunk neki, majd lesz valami!”).
- *intellektuális*:
Kifejezetten szellemi, megfelelően konstruktív, megokolt, elemző, mérlegelő, célirányos. („Többet ésszel, mint erővel!”)
- *kreatív*:
Adekvát ismeretek birtokában működtetett önálló, célirányos, motiváló, alkotó megnyilvánulás. Természetesnek tűnik, de létrejötte váratlan. („Jé, pont erre gondoltam!”).

A kategóriák mellé gyakorlati helyzetmegoldásokat rendeltünk, amelyeket szakirodalmi meghatározásokkal láttunk el. Felkértünk kilenc független bírálót, hogy a megadott típusokba sorolják be a hallgatók válaszait.

Adatfelvétel

A kérdőív kipróbálásánál az adatgyűjtésnek két fő lépése volt. Először az önként jelentkezett hallgatók kitöltötték a bemérésre szánt mérőeszközt. A beérkezett válaszokból kialakult az értékelési rendszer. Másodszor a felkért független bírálók jellemezték a kérdésekre adott megoldásokat. A kérdőív kitöltésére a 2012–2013-as tanév őszén került sor egy tanóra keretében. A diákokat a kérdőív fejlesztője tájékoztatta a kitöltés céljáról és a mérőeszköz jellemzőiről.

A kapott válaszokból (1) tipikus jegyeket gyűjtöttük ki, (2) összerendeztük a válaszlehetőségek jellemzőit, (3) és válaszkategóriákat alakítottunk ki elméleti definíciókkal ellátva. Ezután felkértünk kilenc független bírálót, hogy a hallgatók válaszait sorolják be a megadott típusokba. A bírálók egységesen információt kaptak a kérdőív kitöltésének céljáról, a vizsgált elemekről és azok meghatározásáról, illetve a kitöltés módjáról. A válaszok jellemzéséhez biztosítottuk számukra a kategóriák meghatározását az erre külön elkészített bírálati lapon. Az értékelést egymástól függetlenül, otthon végezték három alkalommal, három különböző céllal. Először a kitöltés után, amikor az értékelők által adott jellemzés meggyezését vizsgáltuk. Ebben az esetben az értékelőket egymáshoz viszonyítottuk. Másodszor a tanév végén, amikor minden kódoló esetében az értékelés állandóságát ellenőriztük. Ennél a lépésnél a bírálók ítéletét önmagukhoz mértük. Végül három évvel később újra felkértük őket, hogy ismételten végezzék el a válaszok jellemzését. Ez alkalommal a második és a harmadik értékelést abból a szempontból vetettük össze, hogy a bírálók személyes és szakmai életében történt-e változás, amire a munka elkezdése előtt személyesen kérdeztünk rá. A kérdés az volt, hogy a válaszok jellemzését befolyásolják-e az említett területen bekövetkezett változások. Az időbeli stabilitás vizsgálatára és a bírálatok egymáshoz való viszonyítására ötletet merítettünk Kasik (2010) munkájából.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Vizsgálatunk első lépésében a Krippendorff- α mutatót használtuk, ami a bírálók értékelései között mutatja ki az összefüggés mértékét. Az együttható rugalmas, használható hiányzó adatok esetében is, kettőnél több értékelő vagy értékelés összehasonlítására, kategorikus adatoknál. Kiegészítésként szükséges kimutatni az egyezést %-os formában is. Így el tudjuk kerülni a félrevezető Krippendorff- α értékek alkalmazását, ami akkor fordul elő, ha az adatok változatossága hiányzik. Ez arra utal, hogy egy bíráló dominánsan csak egy kódot használt. Elvártuk, hogy az értékek 0,81 fölöttiek legyenek, ami nemzetközileg egyezményesen elfogadott nagyon erős egyezést mutat (Hayes & Krippendorff, 2007; Krippendorff, 2011).

A bírálók értékelése közötti egyezés mértéke

A 2. táblázat tartalmazza a Krippendorff- α értékeket minden elemre vonatkozóan. A bírálók értékelésének összehasonlításából kiderül, hogy a hallgatók válaszait legtöbb esetben ugyanazon kategóriába sorolták be (Krippendorff- $\alpha=0,83-0,91$; %=86,4–94,6). Az eredmények alapján igazolt az értékelők közötti egyezés, de különböző mértékben. Ezért vizsgáltuk az egyezési mértékek közötti szélsőséges eltéréseket. Kérdés volt, hogy mely érzelmi tényezők működésbeli megítélését befolyásolja legnagyobb és legkisebb mértékben a viselkedés megítélést befolyásoló tényezők sora. Ezekre következtethetünk például Saarni (1999) és Eisenberg (2001) munkája alapján. Például szokások, minták, hiedelmek vagy személyiségen belüli tényezők (pl. énkép, önbecsülés, önértékelés).

2. táblázat. A bírálók értékelése közötti egyezés mértéke (Krippendorff- α , %)

Elemek	Küldés			Fogadás			Megtapasztalás		
	Krippendorff- α	%	95% CI	Krippendorff- α	%	95% CI	Krippendorff- α	%	95% CI
Tudatosság	0,84	89,1	0,80-0,88	0,87	91,5	0,83-0,90	0,91	94,6	0,87-0,95
Azonosítás	0,91	93,7	0,88-0,94	0,89	93,4	0,86-0,93	0,86	91,2	0,81-0,91
Kontextus	0,83	86,4	0,79-0,87	0,91	94,6	0,88-0,95	0,90	93,5	0,85-0,93
Irányítás	0,89	93,1	0,85-0,93	0,85	90,1	0,80-0,89	0,87	92,3	0,83-0,91

Az érzelmi üzenetek küldésének dimenziójában – ami az érzelmek pontos kifejezésére vonatkozik – a felénk érkező érzelmi jelzések azonosításánál mutattunk ki a legerősebb és a kontextusba helyezésüknél a leggyengébb mértékű egyezést. A bírálók leginkább azokat a megoldásokat jellemezték azonos módon, amelyek annak átgondolására vonatkoznak, hogy milyen üzenetet kell vagy nem kell küldeni az adott helyzetben. Legkevésbé értenek egyet a bírálók az érzelmi jelzések szituációnak megfelelő tömör és világos elküldésében. *Az érzelmi üzenetek fogadásának dimenziójában* – ami tartalmazza az érzelmek pontos felismerését és megértését – legerősebb az összefüggés mértéke az érzelmi jelzések kontextusba helyezésénél és legcsekélyebb azok irányításának esetében. A bírálók azokon a válaszokon mutattak egyetértést, amelyek a felénk érkezett jelzések helyzethez illő értelmezésére vonatkoznak és legkevésbé egyeztek a valós és téves üzenetek kezelésére adott megoldásokon. *Az érzelmi üzenetek megtapasztalásának dimenziójában* – ami az érzelmek megfelelő szabályozásának elemeit foglalja magába – a jelzések azonosításánál mutattunk ki a legkisebb és azok tudatosságánál a legmagasabb egyetértést. A bírálók leginkább azt ítélték meg hasonlóan, ahogy a hallgatók helyzetmegoldásaikkal kifejezik, mennyire tudatosan élnek meg a helyzethez kapcsolódó érzelmeket, és legkevésbé, ahogyan azokat válaszmegoldásaikkal azonosítják.

A legerősebb és leggyengébb összefüggést mutató értékek dimenzióként különböző elemhez tartoznak. Tehát más-más hangsúllyal állnak a viselkedés megítélését meghatározó szempontok az érzelmek kifejezésének, megértésének és szabályozásának értékelése mögött. Ezek lehetnek kulturális hiedelmek, családi normák, személyes meggyőződések

vagy például meghatározó személyiségjegyek is. A csekély különbség a válaszok és az értékelési folyamat rendkívül egyéni jellegének is köszönhető. Éppen ezért szerepelt kritériumként, hogy a kapott értékek a megfelelő szintű egyezés tartományában mozogjanak, ami az eredmények alapján igazolt.

A vizsgálat eredményeiből azt a következtetést vonjuk le, hogy a bírálók értékelései között kimutatható egyezés. A válaszok azonos megítélése valószínűleg tekinthető, nem a véletlen eredménye, a válaszkategóriák megbízhatóan használhatók.

Az időbeli egyezés mértéke

A bemérés második lépéseként a tanév végén ugyanazon válaszok ismételt kategorizálására kértük fel a bírálókat, amivel az értékelés időbeli állandóságát vizsgáltuk. Ebben az esetben az egyes bírálói jellemzéseket önmagukhoz viszonyítottuk. A kérdőív használhatóságának szempontjából kulcsfontosságú volt, hogy ugyanazon helyzetmegoldásokat mennyire eltérően ítélik meg az idő múlásával. A vizsgálathoz a Cronbach- κ együtthatót alkalmaztuk. A Cronbach- κ kategorikus adatok esetében fejezi ki a két értékelés közötti egyezés mértékét. Ennél a mutatónál is szükséges közölni az összefüggést %-os formában. Elvártuk, hogy a kapott értékek legalább 0,80 körül legyenek. A Cronbach- κ 0,61–0,80 közötti értékei megfelelő szintű, a 0,81 feletti értékei szinte tökéletes megegyezést jelentenek (Viera & Garrett, 2005).

A 3–4. táblázat tartalmazza az időbeli stabilitás vizsgálatának eredményeit külön-külön mind a kilenc bíráló esetében. Az eredmények szerint a tanév elején és végén hasonló módon értékelték a hallgatók megoldásait (Cronbach- κ =0,76–0,83; %=85,0–88,3). Az értékek közel azonosak, csekély eltérésük (3,3%) még az egyes bírálók esetében is betudható az idő elteltének, az eltérő hatásoknak és a folyamat egyéni jellegének. Ez a jellemző a vizsgálat egészén végigvonul és a kérdőív formai jegyeiből is fakad. Éppen ezért fogalmaztuk meg követelményként, hogy az adatok legalább a megfelelő, de jobb, ha a kiváló szintű összefüggést igazolják. A megnevezett feltétel minden bírálónál teljesült.

A vizsgálat eredményei az egyes bírálókra lebontva az alábbi jellemzőket mutatják a megfelelő és kiváló szintű egyezés intervallumán belül mozogva. *Az első* az érzelmek kifejezésének igényét ítélte meg leginkább hasonlóan, viszont annak gyakorlati megoldását már másképp jellemezte a tanév végén. *A másodiknál* a leggyengébb kapcsolatot azoknak a megoldásoknak a besorolásában tapasztaltuk, amelyek az érzelmek felismerésére vonatkoznak. Legerősebb az összefüggés azon válaszok ítéletein, amelyeken az érzelmek kifejezés helyzethez igazított megoldása található. *A harmadik* besorolása az érzelmek kifejezés szabályozásáról kisebb mértékű összefüggést mutatott, viszont az érzelmszabályzás megoldásait már nagyobb mértékű egyezéssel ítélte meg. *A negyedik* a helyzethez igazított érzelmek kifejezés megoldásait látta leginkább eltérőnek a két értékelés során, azonban hasonlóan ítélte annak átgondolását, hogy kell-e az adott helyzetben érzelmi jelzést küldeni vagy sem. *A ötödik* az érzelmek kifejezés szükségességét találta leginkább különbözőnek az idő elteltével és hasonlóan azt, ahogyan az érzelmek kifejezése a szituációnak megfelelően történt. *A hatodik* esetében legkevésbé volt ugyanolyan az érzelmek felismerés pontosságának jellemzése, viszont az érzelmek kifejezésének átgondolására tett megoldásokat ugyanolyannak látta. *A hetedik* legkevésbé ítélte hasonlóan a tudatos érzelmek kifejezést,

ellenben a kifejezni kívánt érzelmek azonosítására vonatkozó válaszokat nagyon hasonlóan ítélte. A *nyolcadik* a kifejezésre szánt érzelmek meghatározását értékelte legkevésbé ugyanolyan módon, míg az érzelmek helyzetnek megfelelő értelmezését hasonlóan vélte. A *kilencedik* esetén leggyengébb az összefüggés az érzelmkifejezés szükségének észlelésére adott válaszokon, viszont legszorosabb azoknak a helyzethez igazított megoldásánál. Megfigyelhető, hogy a legtöbb bíráló esetén az érzelmkifejezés dimenziójában találtak mind a leggyengébb, mind a legerősebb egyezési mértéket. Az eredmények alapján a két értékelés közötti egyezés mértéke a megfelelő szinten mozog minden bírálónál, ezért a válaszkategóriák megbízhatóan használhatók az értékelés időbeli állandóságának szempontjából.

3. táblázat. Az értékelés időbeni egyezésének mértéke 1–5. bíráló esetében (Cronbach- κ , %)

Dimenziók	Elemek	1. bíráló		2. bíráló		3. bíráló		4. bíráló		5. bíráló	
		Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%
Küldés	Tudatosság	0,81	86,7	0,79	85,0	0,81	86,7	0,79	85,0	0,79	85,0
	Azonosítás	0,80	85,0	0,79	85,0	0,82	86,7	0,79	85,0	0,79	85,0
	Kontextus	0,76	88,3	0,83	88,3	0,81	86,7	0,83	88,3	0,81	86,7
	Irányítás	0,78	88,3	0,78	85,0	0,80	86,7	0,76	88,3	0,78	85,0
Fogadás	Tudatosság	0,83	86,7	0,78	85,0	0,80	86,7	0,79	86,7	0,78	85,0
	Azonosítás	0,82	88,3	0,78	85,0	0,80	86,7	0,77	85,0	0,80	86,7
	Kontextus	0,80	86,7	0,82	88,3	0,82	88,3	0,80	86,7	0,78	88,3
	Irányítás	0,82	88,3	0,80	86,7	0,80	86,7	0,87	86,0	0,80	86,7
Megtapasztalás	Tudatosság	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Azonosítás	0,80	86,7	0,82	88,3	0,80	86,7	0,78	85,0	0,80	86,7
	Kontextus	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Irányítás	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7

4. táblázat. Az értékelés időbeni egyezésének mértéke 6–9. bíráló esetében (Cronbach- κ , %)

Dimenziók	Elemek	6. bíráló		7. bíráló		8. bíráló		9. bíráló	
		Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%
Küldés	Tudatosság	0,79	85,0	0,81	86,7	0,79	85,0	0,79	85,0
	Azonosítás	0,82	86,7	0,77	83,3	0,79	85,0	0,79	85,0
	Kontextus	0,83	88,3	0,78	85,0	0,79	85,0	0,83	88,3
	Irányítás	0,80	86,7	0,78	85,0	0,78	85,0	0,76	88,3
Fogadás	Tudatosság	0,78	85,0	0,80	86,7	0,80	86,7	0,79	86,7
	Azonosítás	0,78	85,0	0,80	86,7	0,80	86,7	0,77	85,0
	Kontextus	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Irányítás	0,80	86,7	0,81	86,7	0,80	86,7	0,87	86,0
Megtapasztalás	Tudatosság	0,79	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Azonosítás	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,78	85,0
	Kontextus	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Irányítás	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7

A múltbéli állapottal való összevetés eredményei a személyes és a szakmai élet változásainak függvényében

A vizsgálat utolsó lépéseként három évvel később újrakódolásra kértük a bírálókat. A második és harmadik értékelés összefüggését annak szellemében értékeltük, hogy történt-e *tartós, észlelt és meghatározó* szakmai és személyes életbeli változás a bírálók életében. Ahogy a második esetben, úgy itt is a bírálói értékeléseket nem egymáshoz, hanem saját magukhoz viszonyítottuk. Kíváncsiak voltunk, hogy a két bírálat közötti összefüggést módosítják-e ezek a változások. Ebben a vizsgálati szakaszban kérdésünk volt, hogy meghatározza-e a válaszok jellemzésének összefüggését az ezeken a területeken bekövetkezett változás? Feltételezésünk szerint nem. A változás típusát, meglétét vagy hiányát a 6–7. táblázat felső sorai tartalmazzák.

A 5–6. táblázat foglalja össze a második és a harmadik kategorizálás összefüggés-vizsgálatának eredményeit. Az elemzéshez a χ^2 -próbát és a kapcsolat erősségének kifejezésére a Cramer-V együtthatót használtuk. A táblázat tartalmazza a két minőségi változó összefüggését jelző χ^2 -próba értékeit és a kapcsolaterősséget jelző, szimmetrikus változók

esetén alkalmazandó, keresztábra méretének megfelelő Cramer-V értékeket (Sajtos & Mitev, 2007). Az eredmények alapján a két ítélet összefüggése a személyes és szakmai élet változásainak függvényében minden bírálónál minden elem esetében $p < 0,001$ szinten szignifikáns. Ezt megerősítik a rendkívül magas, 0,8 körüli kapcsolati erősséget jelző, Cramer-V értékek. Ezek a jellemzők minden elem esetében megtalálhatók, tehát feltételezésünk igazolt, a válaszok jellemzését nem befolyásolta a változás megléte vagy hiánya.

5. táblázat. A múltbéli állapottal való összevetés a személyes és a szakmai élet változásának függvényében az 1–5. bíráló esetében (χ^2 , Cramer-V)

Dimenziók	Elemek	1. bíráló		2. bíráló		3. bíráló		4. bíráló		5. bíráló	
		SZE:B SZA:K		SZE:V SZA:–		SZE:– SZA:–		SZE:KK SZA:T		SZE:ÉK SZA:T	
		χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V
Küldés	Tudatosság	124,4*	0,83	115,8*	0,80	127,4*	0,84	125,4*	0,83	119,5*	0,81
	Azonosítás	121,0*	0,82	115,5*	0,80	123,7*	0,82	118,8*	0,81	121,4*	0,82
	Kontextus	114,1*	0,79	123,0*	0,82	121,2*	0,82	124,9*	0,83	120,0*	0,81
	Irányítás	113,7*	0,79	111,5*	0,78	103,0*	0,75	113,9*	0,79	110,0*	0,78
Fogadás	Tudatosság	123,5*	0,82	110,8*	0,78	124,5*	0,83	110,7*	0,78	112,2*	0,79
	Azonosítás	119,5*	0,81	119,4*	0,81	114,1*	0,79	105,8*	0,76	123,2*	0,82
	Kontextus	112,4*	0,79	120,0*	0,81	114,6*	0,79	113,0*	0,79	115,0*	0,79
	Irányítás	119,7*	0,81	120,3*	0,81	112,7*	0,79	114,3*	0,79	118,5*	0,81
Megtapasztalás	Tudatosság	112,4*	0,79	118,7*	0,81	120,9*	0,82	104,4*	0,76	114,3*	0,79
	Azonosítás	116,7*	0,80	103,0*	0,75	116,6*	0,81	119,8*	0,80	116,6*	0,80
	Kontextus	113,1*	0,79	114,4*	0,79	119,6*	0,78	111,8*	0,81	112,1*	0,78
	Irányítás	112,0*	0,79	113,6*	0,79	106,9*	0,80	117,0*	0,77	117,0*	0,80

Megjegyzés: SZE:B=személyes életbeli változás:betegség, SZA:K=szakmai életbeli változás:kiegés,
SZE:V=válás, SZA:–=szakmai életbeli változás:nincs, SZE:–=személyes életbeli változás:nincs,
SZE:KK=személyes életbeli változás:kapcsolati krízis, SZA:T=szakmai életbeli változás:továbbképzés,
SZE:ÉK=személyes életbeli változás:életeseménybeli krízis; * $p < 0,001$

A bírálóokra lebontva az alábbi kapcsolaterősségeket különíthetjük el a két bírálat között. Az első tartós fizikai betegségről, munkájában pedig kiegészről számolt be. Leggyengébb a kapcsolat az átélt élmények helyzetnek megfelelő értelmezésére vonatkozó válaszok kategorizálásán. Legerősebb a kifejezni kívánt érzelmek tudatosítására vonatkozó válaszok megítélésén. A másodiknál, akinek időközben felbomlott a házassága, ám a munkahelyén nem történt változás, leggyengébb a kapcsolat az átélt élmények azonosítására vonatkozó válaszok értékelésén. Legerősebb a kifejezni kívánt érzelmek helyzethez való igazítására vonatkozó válaszok jellemzésén.

6. táblázat. A múltbéli állapottal való összevetés a személyes és a szakmai élet változásának függvényében 6 – 9. bíráló esetében (χ^2 , Cramer's V)

Dimenziók	Elemek	6. bíráló		7. bíráló		8. bíráló		9. bíráló	
		SZE:L SZA:M		SZE:L SZA:M		SZE:– SZA:–		SZE:– SZA:–	
		χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V
Küldés	Tudatosság	117,0*	0,80	121,9*	0,82	125,7*	0,83	116,9*	0,80
	Azonosítás	121,8*	0,82	112,8*	0,79	116,2*	0,80	117,5*	0,80
	Kontextus	124,2*	0,83	111,9*	0,78	113,4*	0,79	119,8*	0,81
	Irányítás	115,9*	0,80	115,0*	0,79	118,8*	0,81	113,1*	0,79
Fogadás	Tudatosság	108,0*	0,77	118,0*	0,81	108,8*	0,77	121,3*	0,82
	Azonosítás	112,4*	0,79	112,4*	0,79	119,6*	0,81	105,5*	0,76
	Kontextus	112,8*	0,79	122,2*	0,82	114,1*	0,79	115,6*	0,80
	Irányítás	127,2*	0,84	118,0*	0,81	114,1*	0,79	120,3*	0,81
Megtapasztalás	Tudatosság	107,2*	0,77	114,1*	0,79	105,2*	0,76	112,4*	0,79
	Azonosítás	119,9*	0,81	123,4*	0,82	117,8*	0,80	117,2*	0,80
	Kontextus	117,4*	0,80	115,9*	0,80	118,4*	0,81	116,6*	0,80
	Irányítás	119,2*	0,81	115,9*	0,80	121,5*	0,82	119,2*	0,81

Megjegyzés: SZE:L=személyes életbeli változás:lakóhelyváltás, SZA:M=szakmai életbeli változás:munkahelyváltás, SZE:–=személyes életbeli változás:nincs, SZA:–=szakmai életbeli változás:nincs; *p<0,001

A harmadik esetén, aki nem számolt be változásról, leggyengébb a kapcsolat az érzelmek kifejezésének helyzethez igazított megoldásainak megítélésén. Legerősebb az érzelmkifejezés szükségének észleléseire vonatkozó válaszok bírálatain. A negyedik komoly kapcsolati krízist élt meg, munkáját tekintve pedig szakmai továbbképzésen vett részt. Leggyengébb kapcsolatot mutattuk ki az átélt érzelmek tudatosítására vonatkozó válaszok értékelésén, legerősebbet az érzelmkifejezés szükségének észlelésére adott válaszok megítélésén. Az ötödik ugyancsak életeseménybeli krízist élt meg, ezenkívül továbbtanult. Leggyengébb a kapcsolat a kifejezni kívánt érzelmek szabályozására adott válaszok jellemzésén. Legerősebb az érzelmkifejezés szükségének észlelésére vonatkozó válaszok kategorizálásán. A következő két bíráló hasonló eseményekről nyilatkozott. Lakóhelyet és egyben munkahelyet váltottak. A hatodik esetében a leggyengébb kapcsolatot az átélt élmények tudatosítására vonatkozó válaszok értékelésén mutattuk ki. A legerősebbet a helyzethez igazított pontos érzelmkifejezés válaszainak megítélésén találtuk. A hetedik tekintetében a leggyengébb kapcsolatot szintén a helyzethez igazított pontos érzelmkife-

jezés válaszainak értékelésén mutattuk ki. legerősebbet pedig az érzelmek pontos felismerésére vonatkozó válaszok értékelésén. A *nyolcadik és kilencedik* bíráló saját bevallása szerint nem élt meg számára jelentős változást. A *nyolcadik* esetében leggyengébb a kapcsolat a felénk küldött érzelmi jelzések észlelésére adott válaszok ítéletein. Legerősebb az érzelmkifejezés szükségének észleléseire vonatkozó válaszok jellemzésén. A *kilencediknél* leggyengébb a kapcsolat a felénk küldött jelzések azonosítására adott válaszok bírálatain. Legerősebb az átélt élmények szabályozására vonatkozó válaszok ítéletein.

Az eredmények alapján a bírálók többségénél az érzelmkifejezés megoldásain volt a legnagyobb egyezés a két alkalom között. A csekély eltérések a folyamat szubjektív jellegének köszönhetőek. Az átélt változások ellenére a második és a harmadik bírálat között igazolt a szignifikáns összefüggés. Az eredmények alapján a válaszok ítélete független a személyes és szakmai életbeli változástól.

Összegzés

Tanulmányunk az Affektív-szociális kompetencia kérdőív megbízhatóságának két típusát tárja fel: az értékelők megbízhatóságával és az értékelés időbeli stabilitásával foglalkozik. Ezt kiegészítettük az értékelés személyes életbeli és szakmai életbeli változástól való függetlenségének igazolásával. A bírálók működésének feltárására a mérőeszközt tanár szakos hallgatók töltötték ki. Mérőeszközünk egy kidolgozás alatt álló zeneterápiás módszereket alkalmazó tréningprogramhoz készült, ami fejleszti a tanárképzésben részt vevő hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi elemeit. A kérdőívünk, mely korábbi tréningtapasztalatok nyomán formálódott, Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) affektív-szociális kompetencia modelljére épül. A mérőeszköz egy történeten keresztül tárja fel az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának működését nyílt kérdéseken keresztül. A hallgatók megoldásaiból válaszkategóriákat képeztünk és felkértünk kilenc független bírálót, hogy három különböző időpontban, három különböző céllal sorolják be a válaszokat az általunk előre kialakított és megadott választípusokba.

A bírálók közötti egyezést jelző Krippendorff- α 0,81 fölötti értéke nagyon erős egyezést igazolt. Az összefüggés erős mértéke minden dimenzió és minden elem esetében kimutatható volt. Az egyezést %-os értékekben is kifejeztük, ami megerősítette az összefüggés fennállását. Az egyezési mértékek közötti különbségek igazolták, hogy a viselkedés megítélését meghatározó szempontok különböző hangsúllyal vannak jelen az érzelmkifejezés, megértés és szabályozás dimenziójában. Az eltérés csekély és a kívánt tartományon (Krippendorff- $\alpha=0,80-1$) belül maradt. Az értékek közötti különbséget a válaszok és az értékelési folyamat egyéni jellege is okozta. Ott a legerősebb az egyezés mértéke, ahol a bírálók az érzelmi üzenetek értelmezését jellemezték.

Az időbeli stabilitás vizsgálatában a Cronbach- κ mutató 0,8 körüli értékei az egyezés magas intervallumába estek, amit az összefüggés %-os értékei is megerősítettek. Az értékek csekély eltérése az idő elteltének, a bírálókat érő eltérő hatásoknak és a folyamat egyéni jellegének volt köszönhető. Azonban hangsúlyozzuk, hogy egyik bíráló esetében sem találtunk a többiektől kimagaslóan eltérő értékeket (sem pozitív, sem negatív irányút).

Ez azt mutatja, hogy egy érzelmi helyzet megoldásáról még az idő elteltével is egységesen stabil a véleményük. A különbségek természetesen és a gyakorlati életben is megtapasztalhatók. Az eredmények alapján statisztikailag igazolt az összefüggés.

A harmadik vizsgálat során az eredmények azt igazolták, hogy a második és a harmadik (három év elteltével kért) bírálat összefüggése minden bíráló és minden elem esetében $p < 0,001$ szinten szignifikáns. Az összefüggést megerősítették a rendkívül magas 0,8 körüli, kapcsolaterősséget jelző Cramer-V értékek. A válaszok megítélése tehát független az észlelt, tartós és meghatározó személyes életbeli és szakmai életbeli változástól. Ez azt jelenti, hogy akár észrevett, akár észrevétlen az aktuális életesemény érzelmi hatása, az nem módosít jelentősen a viselkedés jellemzésén.

A kapott adatok alapján a kérdőívünk működőképes a bírálók közötti egyezés, időbeli stabilitás megbízhatósága szempontjából. Ezen kívül a válaszok értelmezése és kategóriákba sorolása nem függ a személyes és szakmai életben történt meghatározó eseményektől. Ezért a tréningprogram során a felvázolt szempontok teljesülése mentén a kérdőívet használhatjuk a megnevezett érzelmi tényezők változásának értékelésére. Mindennek ellenére a vizsgálat korlátokkal is bír, például a mintaválasztás szűk lehetősége, a bírálati folyamat szubjektív jellege és az érzelmi tényezők nehéz meghatározhatósága. A minta kiválasztásánál szempont volt, hogy a mérőeszköz kipróbálásához arról a szakterületről érkezzenek a hallgatók, akik számára kidolgoztuk a programot. A bírálókat is a szóban forgó területekről kértük fel. Biztosítottuk az egymástól való függetlenségüket, és számukat a lehető legnagyobb mértékűre növeltük. Az érzelmi tényezők nehéz meghatározhatósága ellenére sikerült egy olyan modellt találni, ami saját fejlesztésű kérdőívünk bemérésének pozitív eredményéhez vezetett.

Irodalom

- Bañcerowski, J. (1999). A nyelvi kategorizálás nem tipikus esetei. *Magyar nyelvőr*, 123(3), 261–265.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419–443. doi: 10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Cheung, Ch., & Lee, T. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 255–263. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2009.08.006
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Denham, S. A., & Burton, B. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225–245. doi: 10.1016/0022-4405(96)00013-1
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, S. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 10(1), 120–124. doi: 10.1111/1467-9507.00151
- Gross, J. J. (2003). Emotional regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001a). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79–119. doi: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001b). Spinning the pinwheel, together: More thoughts on affective social competence. *Social Development, 10*(1), 130–136. doi: [10.1111/1467-9507.00153/pdf](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00153/pdf).
- Han, H. S., & Kemple, M. (2006). Components of social competence and strategies support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 241–247. doi: [10.1007/s10643-006-0139-2](https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2)
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures, 1*(1), 77–89. doi: [10.1080/19312450709336664](https://doi.org/10.1080/19312450709336664)
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra, 17*(11–12), 21–37.
- Kasik, L. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében* (Unpublished doctoral dissertation). SZTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Kasik, L., & Zsolnai, A. (2009). Érzelmi Képességek Képes Teszt, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Krippendorff, K. (2011). Agreement and information in the reliability of coding. *Communication Methods and Measures, 5*(2), 93–112. doi: [10.1080/19312458.2011.568376](https://doi.org/10.1080/19312458.2011.568376)
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model on emotional processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107–118. doi: [10.1111/1467-8624.00124](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124)
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities, 30*(2), 249–274. doi: [10.1016/j.ridd.2008.04.002](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.04.002)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter, (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–25). New York: Basic Books.
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (2003). A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In A. Zsolnai (Ed.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 95–119). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy, H. (2006). Az érzelmi intelligenciáról. *Iskolakultúra, 16*(4), 74–84.
- Nagy, H. (2010). *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése* (Unpublished doctoral dissertation). Eötvös Lóránd Tudomány Egyetem, Budapest.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal, 22*(1), 5–10. doi: [10.1108/01437730110380174](https://doi.org/10.1108/01437730110380174)
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training* (pp. 107–129). New York: Plenum Press. doi: [10.1007/978-1-4899-2192-5_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2192-5_4)
- Rose-Krasnore, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development, 6*, 111–135. doi: [10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x)
- Sajtos, L., & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guildford Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development, 10*(1), 125–129. doi: [10.1111/1467-9507.00152](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00152)
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health, 19*(4), 233–239. doi: [10.1002/smi.979](https://doi.org/10.1002/smi.979)
- Spence, S. (1983). *Developments in social skills training*. London: Academic Press.
- Szokolcsy, Á. (2004). *Kutatás a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.

Szabadi Magdolna

- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The Kappa statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360–363.
- Zsolnai, A. (1994). A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia, 94*(3–4), 293–302.
- Zsolnai, A. (2006). *A szociális fejlődése 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A. (2009). Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra, 19*(10), 3–13.
- Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 78–96). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődésének segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Zsolnai, A., & Józsa, K. (2003). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In A. Zsolnai (Ed.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 227–238). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új pedagógiai szemle, 57*(7–8), 3–15.

ABSTRACT

TESTING THE AFFECTIVE SOCIAL COMPETENCE QUESTIONNAIRE: THE PROCESS OF DEVELOPMENT AND EXPLORING THE EVALUATION

Magdolna Szabadi

The basic aim of the study was to develop and test a training program designed for university students. The exercises in the programme develop emotional elements of social competence. The framework for the affective social competence model by Halberstadt, Denham and Dunsmore (2001a, 2001b) serves as the theoretical background for the research. This model also provides the basis for the questionnaire. The present paper describes how to test this tool. The questionnaire measures the sending, receiving and experiencing of emotional signals through responses received. The sample (N=60) consists of students from faculties of music and science. Their responses were evaluated by nine independent coders. The raters' consistency and the temporal stability of the evaluations were examined. The study confirmed the applicability of the questionnaire for our training.

Magyar Pedagógia, 116(4). 383–402. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.4.383

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabadi Magdolna, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Ének-zenei Tanszék. H–1126 Budapest, Kiss János altábornagy utca 40.