



# INTELIGENCJA EMOCJONALNA NAUCZYCIELI A ICH OTWARTOŚĆ NA NOWE DOŚWIADCZENIA

Katarzyna Nowosad

ORCID: 0000-0002-6841-9890

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

e-mail: katarzyna.nowosad2@mail.umcs.pl

## EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS AND THEIR OPENNESS TO NEW EXPERIENCES

**Keywords:** teacher, emotional intelligence, openness to experience

**Abstract.** The professional functioning of a teacher, their pedagogical effectiveness and the educational success of students largely depend on their emotional intelligence. Hence, in shaping the behaviour of students and young people, and especially in dealing with problems, an important role is played by the teacher's way of experiencing the world and their openness to new experiences. The ability to effectively manage emotions prevents excessive levels of stress and, moreover, helps to deal with complicated situations during the lesson without negatively affecting the students in general. Recognizing the importance of this issue, also in the context of this journal, I undertook empirical research. I tried to determine to what extent openness to new experiences can explain the phenomenon of teachers' emotional intelligence. The obtained results indicate that this is a positive relationship. The more teachers are open to new experiences, their adaptability increases accordingly, the ability to learn the value and importance of stimuli and events, mobilizing them to think and act as well as express their emotions.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, inteligencja emocjonalna, otwartość na doświadczenia

**Streszczenie.** Funkcjonowanie zawodowe nauczyciela oraz jego efektywność pedagogiczna i sukcesy edukacyjne uczniów w znacznym stopniu zależą od jego inteligencji emocjonalnej. Stąd w kształtowaniu zachowań uczniów i młodzieży, a szczególnie w radzeniu sobie z problemami, ważną rolę odgrywa sposób przeżywania przez nauczyciela świata i jego otwartość na nowe doświadczenia.

Umiejętność skutecznego zarządzania emocjami zapobiega bowiem nadmiernemu poziomowi stresu i pomaga radzić sobie ze skomplikowanymi sytuacjami w trakcie lekcji, bez negatywnego wpływu na uczniów. Uznając znaczenie tej problematyki, również w kontekście niniejszej publikacji, podjęłam badania empiryczne. Dążyłam do określenia, w jakim stopniu otwartość na nowe doświadczenia pozwala wyjaśnić fenomen inteligencji emocjonalnej nauczycieli. Uzyskane wyniki wskazują, że jest to zależność dodatnia. Im bardziej nauczyciele są otwarci na nowe doświadczenie, tym bardziej wzrasta ich zdolność adaptacyjna, umiejętność poznawania wartości i ważności bodźców oraz wydarzeń, mobilizująca do myślenia i działania, a także wyrażania swych emocji.

## Wprowadzenie

Nauczyciel, wchodząc w różne relacje społeczne z podopiecznymi, ich rodzicami i innymi nauczycielami, musi wykazać się zarówno wysokimi kompetencjami zawodowymi, jak i zdolnościami wykorzystywania emocji przy rozwiązywaniu różnych problemów dydaktycznych i wychowawczych (Przybylska, 2006; Grabowiec, 2013; Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Inteligencja emocjonalna odgrywa bowiem istotną rolę w sytuacjach społecznych angażujących emocje. Spełnia funkcję regulacyjną i adaptacyjną, umożliwiając tym samym optymalne wykorzystanie posiadanych zasobów osobistych. Ponadto minimalizuje negatywny wpływ zbyt silnych emocji i generuje emocje pozytywne o kierunku mobilizującym, wspiera procesy myślenia i rozwiązywania problemów oraz pomaga w określaniu priorytetów (por. Wosik-Kawała, 2013; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015; Biernacka, 2017, s. 75).

W myśl twórców koncepcji inteligencji emocjonalnej P. Saloveya i J. Myera (1990) emocje to reakcje, które kierują zachowaniem jednostki, służące zarazem jako informacje pomagające jej w osiągnięciu swych celów. Emocje składają się z trzech komponentów: 1) poznawczo-doświadczeniowego, obejmującego myśli i świadomość stanów emocjonalnych, tj. uczuć; 2) behawioralno-ekspresywnego, obejmującego mowę, ruchy ciała, mimikę, postawę ciała i gesty, tj. widoczne oznaki emocji; 3) fizjologiczno-biochemicznego, obejmującego stany fizyczne, znajdujące odbicie w aktywności mózgu, tętnie, zmianach przewodnictwa skórniego i poziomie hormonów. Zjawisk wchodzących w obręb komponentu poznawczo-doświadczeniowego oraz fizjologiczno-biochemicznego z reguły nie można zaobserwować z zewnątrz (Salovey, Mayer, 1999, s. 34). Tak więc, emocje z jednej strony pełnią funkcję motywatora, umożliwiają efektywne wejście w interakcje społeczne, ale mogą być też odpowiedzialne za subiektywne

zniekształcanie informacji i deformację ocen, szczególnie w stanie silnego pobudzenia emocjonalnego.

Do rozwoju koncepcji inteligencji emocjonalnej w sposób znaczący przyczynił się Daniel Goleman (1997; 1999), który na podstawie badań stwierdza, że inteligencja emocjonalna odnosi się do „zdolności rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, do zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi”. Wyróżnia on w ramach tak definiowanej inteligencji emocjonalnej dwa główne rodzaje kompetencji – osobiste i społeczne. Do osobistych zalicza: a) samoświadomość: wiedzę o tym, co odczuwamy w danej chwili; wykorzystanie tych uczuć dla kierowania naszym procesem decyzyjnym; realistyczną ocenę naszych zdolności i dobrze uzasadnioną wiarę w swoje możliwości; b) samoregulację: panowanie nad emocjami, aby zamiast utrudniać nam wykonanie bieżącego zadania, ułatwiały je; sumienność i umiejętność odłożenia nagrody na później, po to, by zająć się osiągnięciem wyznaczonego celu; szybkie dochodzenie do siebie po kłopotach emocjonalnych. Natomiast kompetencje społeczne obejmują: a) motywację: kierowanie się swoimi największymi preferencjami w wyznaczaniu celów i dążeniu do nich, przejmowaniu inicjatywy i staraniach w zakresie doskonalenia się oraz w nieustawaniu w wysiłkach mimo niepowodzeń, porażek i zawodów; b) empatię: wyczuwanie innych osób, umiejętność spojrzenia na sytuację z ich punktu widzenia, tworzenie i podtrzymywanie więzi oraz porozumienia z nimi; b) umiejętności społeczne: dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkolizyjne utrzymywanie relacji z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej (Goleman, 1997, s. 440).

Podobnie do ujęcia Golemana inteligencję emocjonalną postrzega Jan Strelau, zwracając uwagę, że jest to konglomerat cech osobowości, motywacji i zdolności poznawczych, a także inteligencji społecznej. Jego zdaniem, inteligencja emocjonalna przejawia się w następujących zdolnościach człowieka: znajomości własnych przeżyć, kierowaniu emocjami, w zdolnościach motywowania się, rozpoznawania emocji u innych oraz w nawiązywaniu i podtrzymywaniu związków intymnych (Strelau, 2002, s. 69).

Steve Simmons i John C. Simmons (2001) uważają, że inteligencja emocjonalna powinna stanowić podstawę do określenia cech profesjonalnego pracownika. Pojęcie to utożsamiają z charakterem, ponieważ wyodrębnione przez nich cechy przyczyniają się do sukcesu życiowego człowieka. Kierując się ich wskazaniem, można

określić cechy niezbędne kompetentnemu nauczycielowi w odniesieniu do jego funkcjonowania społecznego i działalności pedagogicznej. Przede wszystkim konieczna jest energia emocjonalna, wykorzystywana do zaspokojenia osobistych potrzeb i pragnień, która pozwoli im stawić czoła stresowi, frustracji, konfliktowi i presji. Z kolei odporność na stres pedagoga wyznaczać powinna stopień, w jakim ulega on uczuciom przykrym, wyprowadzającym go z równowagi, wprowadzającym napięcie i zaburzającym jego funkcjonowanie. Niezbędny jest mu optymizm wskazujący, w jakim stopniu jest skłonny postrzegać świat w pozytywnym lub negatywnym świetle, i pozytywna samoocena obejmująca poczucie własnej wartości i samoakceptację, a także zaangażowanie oznaczające pracowitość i staranność, przejawiającą się w koncentracji na zadaniu i zapale do pracy, zorientowanie na zmiany. Towarzyszyć tym cechom musi również odwaga rozumiana jako gotowość do narażania się na ryzyko, przykrości i niedogodności dla osiągnięcia obranego celu, samodzielność do niezależnego formowania opinii, wytyczania celów i podejmowania decyzji. Natomiast asertywność w funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela staje się niezbędna, aby respektował on własne granice oraz granice innych osób, był tolerancyjny i akceptował szeroko rozumianą inność, wykazywał się troską o uczniów i młodzież szkolną – troską wyrażającą się poprzez wyrozumiałość, odpowiedzialność, bycie pomocnym i otwartym na współpracę (por. Simmons, Simmons, 2001, s. 36-240). Jak zauważa Paulina Grabowiec, inteligencja emocjonalna umożliwia „[...] indywidualizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, biorąc pod uwagę stan emocjonalny, potrzeby i możliwości ucznia. Nauczyciel, który inteligentnie zarządza swoimi emocjami, może tę sztukę wzmacniać w uczniach. Spośród zdolności tworzących inteligencję emocjonalną najważniejszy wydaje się sposób, w jaki nauczyciel radzi sobie z emocjami, zwłaszcza tymi negatywnymi. »Mądrość emocjonalna« czyni z nauczyciela przywódcę” (Grabowiec, 2013, s. 64).

Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak, analizując dotychczasowy stan badań, podkreślają, że inteligencja emocjonalna „stanowi zdolności warunkujące wykorzystanie emocji przy rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza w sytuacjach społecznych” (Jaworowska, Matczak, 2001, s. 5). W pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej jest więc warunkiem efektywnego działania pedagogicznego. Oznacza bowiem „[...] zdolności do odczytywania znaczeń emocjonalnych i uwzględniania ich w rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów [...]”, na którą składają się: „zdolność do trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji; zdolność do uzyskiwania dostępu do uczuć lub ich generowania, gdy ułatwiają myślenie; zdolność do rozumienia emocji i nabywania wiedzy

emocjonalnej; zdolność do regulowania emocji z korzyścią dla emocjonalnego i intelektualnego rozwoju” (Matczak, Jaworowska, 2006, s. 5). Koncepcja A. Matczak (2001) stanowi teoretyczną podstawę niniejszych badań empirycznych.

Natomiast otwartość na doświadczenia w myśl Paula T. Costy i Roberta R. McCraea (1999) jest wymiarem opisującym tendencję jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję wobec nowości i ciekawość poznawczą. Tak rozumiana otwartość obejmuje kilka składników: wyobraźnię, w tym fantazję i twórcze wyobrażenia, estetykę, uczucia i otwartość na stany emocjonalne innych ludzi, działania pojmowane jako aktywne poszukiwania bodźców i idee stanowiące intelektualną dociekliwość, zainteresowania oraz wartości będące gotowością do analizy wartości społecznych, politycznych i religijnych. Osoby otwarte są niekonwencjonalne, niezależne w swych sądach i opiniach, nastawione na odkrywanie rzeczy nowych, nieznanych, stanowiących wyzwanie (Zawadzki i in., 1998, s. 16-17).

Według Longiny Strumskiej-Cywik otwartość jest konstruktem, który ulega zmianie, ponieważ „[...] znajduje ona swoje odzwierciedlenie w sposobie myślenia, strategiach działania, w przeżywanych i wyrażanych emocjach, komunikacji werbalnej i niewerbalnej. W relacjach interpersonalnych otwartość oznacza odwagę asertywnego bycia sobą, umiejętność manifestowania swojego prawdziwego Ja”. Otwarte jednostki są na ogół utożsamiane z ludźmi życzliwymi, empatycznymi, komunikatywnymi i kreatywnymi. Otwartość pojmowana jest więc jako gotowość do przyjmowania nowych perspektyw, idei, wiedzy, strategii myślenia bądź działania, zmusza do wyjścia poza określone ramy i zmierzania się z odpowiedzialnością, ryzykiem, czyli zmusza do przedsiębiorczości (Strumska-Cywik, 2005, s. 125, 310).

A zatem, nauczyciele otwarci na nowe doświadczenia będą wyróżniać się innowacyjnością, prowadzącą do poszukiwania nowych pomysłów z różnych źródeł, rozważać oryginalne rozwiązania występujących problemów dydaktyczno-wychowawczych. Ponadto – będą zgłaszać nowe inicjatywy, umiejętnie przystosowywać się do różnorodnych wymagań, zmieniających się priorytetów, a także dopasowywać będą własne reakcje i sposoby działania do dynamicznych zmian w szkolnictwie i rzeczywistości społecznej oraz korygować własny sposób postrzegania zdarzeń i na nie reagować (por. Goleman, 1999, s. 140).

## Założenia metodologiczne badań empirycznych

Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi celem podjętych badań empirycznych jest próba określenia istotnych zależności między inteligencją emocjonalną nauczycieli (zmienną zależną) a otwartością na nowe doświadczenia (zmienną niezależną). Główny problem badawczy przyjął postać pytania do rozstrzygnięcia: Czy istnieje istotna statystycznie zależność między inteligencją emocjonalną badanych nauczycieli a ich otwartością na nowe doświadczenia? Do tak postawionego problemu badawczego wysunięto hipotezę roboczą, zakładającą znaczące dodatnie korelacje między tymi zmiennymi. Wraz z rozwojem otwartości na nowe doświadczenia wzrasta odpowiednio zdolność adaptacyjna nauczycieli, umiejętność poznawania wartości i ważności bodźców oraz wydarzeń, mobilizująca do myślenia i działania, a także wyrażania swych emocji.

Diagnoza inteligencji emocjonalnej (zmiennej zależnej) została dokonana przez zastosowanie Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworowska, Matczak, 2001), składającego się z 33 pozycji, spośród których 13 dotyczy spostrzeżenia, oceny i ekspresji emocji, 10 – regulacji emocji i 10 – wykorzystania emocji w myśleniu i działaniu. Osoba badana ocenia w skali od 1 do 5, w jakim stopniu zgadza się z tym, że poszczególne zdania odnoszą się do niej (od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się” do 5 – „zdecydowanie zgadzam się”). Wyniki oblicza się przez zsumowanie punktów uzyskanych za odpowiedzi na 33 pytania. Badany otrzymuje tyle punktów, ile zakreślił – przy czym odpowiedzi na pytania nr 5, 28 i 33 punktowane są odwrotnie, tzn. za zakreślenie cyfry 1 otrzymuje się 5 punktów, cyfry 2 – 4 punkty, cyfry 4 – 2 punkty i cyfry 5 – 1 punkt (za zakreślenie cyfry 3 zawsze przyznaje się 3 punkty). We wszystkich pozostałych pytaniach badany otrzymuje tyle punktów, ile wskazał, korzystając ze skali. Minimalny wynik w INTE wynosi 33 punkty, maksymalny – 165. Następnie wyniki surowe należy przekształcić w wyniki znormalizowane, w tym przypadku steny. Zwykle przyjmuje się następujące kategorie interpretacji wyników: 1-4 sten to wynik niski, 5-6 sten – wynik przeciętny, 7-10 sten – wynik wysoki.

Natomiast otwartość na doświadczenia nauczycieli zdiagnozowano jedną ze skal Testu NEO FFI autorstwa P.T. Costy, R.R. McCraea (Zawadzki, Strelau, Szczepanik, Śliwińska, 1998; Mazurek-Kucharska, 2006), który służy do diagnozy cech osobowości. Obejmuje pięć skal: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność. W badaniach analizowano jedynie skalę *Otwartości na doświadczenia*, składającą się z 12 stwierdzeń.

W prowadzonych analizach zebranego materiału empirycznego zastosowano elementy statystyki opisowej i korelacyjnej: test rang Spearmana (R) i U Manna-Whitneya oraz chi-kwadrat Pearsona. Badaniami objęto 206 nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich na Lubelszczyźnie. Dobór próby był celowo-losowy. Główne kryterium stanowił charakter szkoły i dostępność terenu badań. Do analizy zakwalifikowano 198 kwestionariuszy bezbłędnie wypełnionych. W badaniu wzięło udział 57,1% kobiet i 42,9% mężczyzn. Pod względem kryterium wiekowego grupy respondentów były niemal równoliczne: w wieku do 40 lat – 37,4%, 41-50 – 31,8% i powyżej 50. roku życia – 30,8%. Średnia wieku badanych nauczycieli to 46,5 lat i 21,2 lat pracy w zawodzie pedagoga. Wśród badanych blisko 2/3 respondentów (62,6%) stanowili nauczyciele dyplomowani. Częściej niż co czwarty był nauczycielem mianowanym, a tylko nieliczni (5,6% i 2,5%) to pedagodzy kontraktowi lub stażyści. Badani nauczyciele to doświadczeni pedagodzy, z dużym stażem zawodowym, o wysokich kompetencjach.

## Analiza wyników badań

Inteligencja emocjonalna badanych nauczycieli mierzona przez INTE obejmuje zdolność do rozpoznawania emocji, a także do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania. Im wyższy wynik ogólny, tym wyższy jest poziom inteligencji emocjonalnej badanych pedagogów. Oprócz wyniku ogólnego można uzyskać dwa osobne wyniki czynnikowe: 1) odzwierciedlający zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania oraz 2) informujący o zdolności do rozpoznawania emocji. Na podstawie skali stenowej ustalono średnie natężenie wartości ogólnego wyniku inteligencji badanych osób, który wynosi  $M = 5,67$ ; *mediana* 6,0; odchylenie standardowe  $SD = 2,23$ . Tym samym uzyskany ogólny wynik sytuuje inteligencję pedagogów na poziomie wyników jedynie przeciętnych. Bardziej szczegółowe dane zawiera Tabela 1.

Tabela 1. Poziom inteligencji emocjonalnej badanych nauczycieli

Poziom	Częstość	%
Poziom niski (1-4 sten)	53	26,7
Poziom przeciętny (5-6 sten)	72	36,4
Poziom wysoki (7-10 sten)	73	36,9
Ogółem	198	100,0

Źródło: Badania własne.

Należy podkreślić, iż wysoki poziom inteligencji emocjonalnej jest udziałem jedynie co trzeciego badanego pedagoga (36,9%). Są to osoby, które w pełni potrafią identyfikować emocje własne i innych osób, nawiązywać relacje społeczne z uczniami, ich rodzicami oraz innymi pedagogami w środowisku szkolnym, inspirować i wpływać na innych, a także dobrze pracować w zespole i zarządzać konfliktami. Zbliżona liczba respondentów (36,4%) charakteryzuje się tylko przeciętnym poziomem inteligencji emocjonalnej, będącej ważnym zasobem warunkującym rozwój kompetencji społecznych, który stanowi o umiejętności zarządzaniu swoimi emocjami oraz umożliwia przejawianie inicjatywy, wywiązywanie się ze zobowiązań i dostosowywanie do zmian. Natomiast aż co czwarty badany (26,7%) ma poważny deficyt w tym zakresie, w małym stopniu opanował te umiejętności – niezwykle istotne w funkcjonowaniu społecznym i pełnieniu roli zawodowej nauczyciela.

Okazuje się, że wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej charakteryzują się kobiety niż mężczyźni ( $p < 0,000$ ). Ustalono także, że nauczyciele legitymujący się większym stażem i doświadczeniem zawodowym lepiej niż pozostali nauczyciele potrafią rozpoznawać emocje i nimi zarządzać w relacjach z młodzieżą szkolną ( $p < 0,001$ ).

Kolejne analizy wykazały, że poziom zdolności badanych nauczycieli do wykorzystywania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania charakteryzuje się średnią  $M = 5,57$ ; medianą 6,00; odchyleniem standardowym  $SD = 2,09$ . Wynik ten świadczy o poziomie przeciętnym zdolności badanych do wykorzystania emocji we wspomaganie myślenia i działania (Tabela 2).

Tabela 2. Poziom zdolności badanych nauczycieli do wykorzystywania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania

Poziom	Częstość	%
Poziom niski (1-4 sten)	73	36,9
Poziom przeciętny (4-6 sten)	55	27,7
Poziom wysoki (7-10 sten)	70	35,4
Ogółem	198	100,0

Źródło: Badania własne.

Jak ustalono, zbliżone liczebnie są dwie grupy respondentów (odpowiednio: 35,5% i 36,9%), którzy albo wykazują się dużymi brakami w zakresie wykorzystania własnych emocji w celu wspomaganie myślenia i działania, mając deficyt kompetencji emocjonalnych w tym zakresie, albo też potrafią w wysokim stopniu



wykorzystać emocje, umieją adekwatnie rozpoznawać własne i określać ich potencjalny wpływ na sposób myślenia oraz podejmowane formy aktywności. Tym samym znają w pełni swoje mocne i słabe strony, które pozwalają im wierzyć w siebie oraz posiadane możliwości efektywnego funkcjonowania społecznego. Natomiast częściej niż co czwarty pedagog (27,7%) w stopniu przeciętnym opanował te umiejętności – bardzo przydatne w społecznym funkcjonowaniu, szczególnie w pełnieniu roli wychowawczej.

Poziom zdolności do rozpoznawania emocji badanych nauczycieli (czynnik 2) charakteryzuje się średnią  $M = 5,43$ ; medianą 5,00; odchyleniem standardowym  $SD = 2,17$ . Uzyskane dane wskazują na przeciętny poziom kompetencji badanych nauczycieli do rozpoznawania emocji. Szczegółowe dane zawiera Tabela 3.

Tabela 3. Poziom zdolności badanych nauczycieli do rozpoznawania własnych emocji

Poziom	Częstość	%
Poziom niski (1-4 sten)	68	34,4
Poziom przeciętny (5-6 sten)	67	33,8
Poziom wysoki (7-8 sten)	63	31,8
Ogółem	198	100,0

Źródło: Badania własne.

Okazuje się, że można tu wyłonić trzy równoliczne grupy badanych nauczycieli, charakteryzujące się różnym poziomem rozpoznawania własnych emocji: 34,4% respondentów w bardzo małym stopniu potrafi rozpoznawać swoje emocje; w stopniu przeciętnym posiada te umiejętności 33,8% badanych, a 31,8% respondentów opanowało perfekcyjnie te umiejętności.

Następnym elementem prowadzonych analiz była otwartość na nowe doświadczenia badanych nauczycieli. Jest to jeden z najważniejszych wymiarów osobowości. Otwartość nauczycieli charakteryzuje się na skali stenowej średnią  $M = 6,4$ ; medianą 6,00, odchyleniem standardowym  $SD = 1,63$ . Wyniki te świadczą, że otwartość sytuuje się na skali stenowej nieznacznie powyżej przeciętnych wyników. Szczegółowe dane zawarto w Tabeli 4.

Tabela 4. Poziom otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli

Poziom	Częstość	%
Poziom niski (1-4 sten)	14	7,07
Poziom przeciętny (5-6 sten)	89	44,95
Poziom wysoki (7-10 sten)	95	48,00
Ogółem	198	100,0

Źródło: Badania własne.

Wysokim poziomem otwartości na nowe doświadczenia wyróżnia się co drugi badany nauczyciel (48,0%). Osoby te są ciekawe swego wnętrza i świata zewnętrznego, mają bogate życie wewnętrzne. Chętnie przyglądają się nowym ideałom i niekonwencjonalnym wartościom, intensywniej niż osoby zamknięte doświadczają emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Poziom przeciętny otwartości charakteryzuje 44,95% badanych. Jedynie nieliczni pedagodzy (7,07%) to osoby zachowujące się konwencjonalnie i mające konserwatywne poglądy; ich reakcje emocjonalne są nieco przytłumione.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że płeć badanych różnicuje ich otwartość na nowe doświadczenia ( $p < 0,021$ ). Większą otwartością na nowe doświadczenia charakteryzują się kobiety niż mężczyźni. Wraz z wiekiem badanych nauczycieli ( $p < 0,009$ ) i dłuższym stażem pracy ( $p < 0,000$ ) wzrasta otwartość pedagogów na nowe doświadczenia, stają się bardziej kreatywni oraz zdecydowanie mniej konserwatywni. Kolejne analizy wykazują, że również stopień awansu badanych nauczycieli różnicuje ich otwartość na nowe doświadczenia ( $p < 0,003$ ). Większą otwartością na nowe doświadczenia niż pozostali charakteryzują się pedagodzy mianowani.

Po dokonaniu diagnozy inteligencji emocjonalnej badanych nauczycieli i ich otwartości na nowe doświadczenia kolejnym krokiem procedury badawczej jest określenie zależności między badanymi zmiennymi i tym samym rozwiązanie głównego problemu badawczego oraz zweryfikowanie hipotezy roboczej (Tabela 5).

Tabela 5. Zależności między inteligencją emocjonalną badanych a ich otwartością na nowe doświadczenia

Inteligencja emocjonalna badanych	Otwartość na nowe doświadczenia			
	<i>N</i>	<i>R-Spearman</i>	<i>t(N-2)</i>	<i>p</i>
Wynik ogólny inteligencji emocjonalnej	198	0,185	2,630	0,009
Czynnik 1	198	0,158	2,236	0,026
Czynnik 2	198	0,156	2,204	0,029

Źródło: Badania własne.

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że występuje istotna dodatnia statystycznie zależność między ogólnym wynikiem inteligencji emocjonalnej badanych nauczycieli a ich otwartością na nowe doświadczenia ( $p < 0,009$ ). Wraz ze wzrostem otwartości na nowe doświadczenia, przejawianiem przez nauczycieli postaw kreatywnych i nowatorskich wzrasta ich poziom właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji oraz ich kontrolowania i regulowania. Stwierdzono także istotne statystycznie zależności między analizowanymi czynnikami inteligencji emocjonalnej nauczycieli a ich otwartością na nowe doświadczenia. Okazuje się, że im bardziej nauczyciele przejawiają swoją otwartość na nowe zadania, przejawiają inicjatywę i pragną wzbogacać swoje doświadczenia, wykazując przy tym wrażliwość na piękno, zarówno w sztuce, jak i naturze, w tym większym stopniu potrafią spostrzegać, oceniać i wyrażać ekspresyjnie swoje emocje ( $p < 0,026$ ) oraz wykorzystywać je w myśleniu i działaniu ( $p < 0,029$ ), stając się bardziej efektywnymi w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

## Zakończenie

Przeprowadzone badania wykazały istotne zależności między inteligencją emocjonalną badanych nauczycieli a ich otwartością na nowe doświadczenia. Tym samym pozytywnie została zweryfikowana hipoteza robocza. Jak ustalono, jedynie co trzeci pedagog wyróżnia się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej, ułatwiającej pracę z uczniami, kształtowanie dobrych relacji społecznych, rozumienie emocji uczniów, zapewniającej umiejętność kierowania emocjami podopiecznych – zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych – i panowania nad nimi czy też przewidywania i właściwej oceny sytuacji problemowej wychowanka (por. Przybylska, 2006). Jak wykazały badania, nauczyciele w większym stopniu wykazują zdolność do wykorzystania emocji w celu wspomaganie myślenia

i działania niż rozpoznawania własnych emocji. Kompetencje te w stopniu przeciętnym posiada podobny odsetek badanych. Natomiast, częściej niż co czwarty pedagog nie potrafi radzić sobie z własnymi emocjami, nieadekwatnie reaguje na sytuacje trudne, wykazując dużą nerwowość, brak poszanowania indywidualności uczniów, przejawia przy tym pesymizm, nie potrafi budować relacji opartych na szczerości i zaufaniu. Można zaryzykować stwierdzeniem, że brak kompetencji emocjonalnych, czyli brak świadomości własnych i cudzych emocji, stanowi przeszkodę bycia dobrym nauczycielem (por. Grabowiec, 2013). Należy podkreślić, że co drugi pedagog wykazuje się dużą otwartością na nowe doświadczenia, jest kreatywny i gotowy do podejmowania nowych wyzwań oraz zdobywania kolejnych doświadczeń zawodowych. Osoby kreatywne, wierzące w swoje zdolności twórcze cenią takie wartości jak innowacyjność, mają wyższą tolerancję na niejednoznaczność. W stopniu przeciętnym otwartość cechuje również prawie połowę respondentów. Jedynie pojedyncze osoby zachowują postawy konserwatywne, obawiają się zmian. Trzymając się ustalonych procedur i harmonogramów, preferują „wypробowaną” znajomość tradycji. Można je uznać za zamknięte na doświadczenia.

Przeprowadzone analizy wykazały, że wraz ze wzrostem otwartości na nowe doświadczenia pedagogów, ich kreatywności i przejawianego nonkonformizmu oraz skłonności do ryzyka i podejmowania nowych wyzwań, towarzyszy wzrost inteligencji emocjonalnej przejawiającej się w radzeniu sobie z własnymi emocjami – zwłaszcza w sytuacjach trudnych, wzbudzaniu u uczniów pozytywnych emocji i nastrojów, stanowiących bodziec do samodzielnego działania. Tym samym nauczyciele lepiej potrafią panować nad sytuacją wychowawczą, budować zaufanie i efektywnie wspierać uczniów w radzeniu sobie z problemami.

Przedstawione wyniki badań wskazują na znaczny deficyt kompetencji emocjonalnych badanych nauczycieli i dość dużą ich otwartość na nowe doświadczenia. Dlatego zasadnym staje włączenie elementów edukacji z zakresu kompetencji emocjonalno-społecznych do programów kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli oraz podejmowanie tej problematyki w ramach doskonalenia zawodowego osób już pracujących w tym zawodzie w różnych formach szkoleniowych. Posiadany bowiem przez nauczycieli kapitał – związany z ich otwartością na nowe doświadczenie, postawami kreatywnymi i nowatorskimi – sprzyjać powinien kształtowaniu ich inteligencji emocjonalnej.

## Referencje

- Biernacka, R. (2017). *Predykatory nonkonformizmu pozornego*. Lublin: UMCS.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1999). *The five-factor theory of personality*. In: L.A. Pervin, O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Grabowiec, P. *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela*. Edukacja Humanistyczna, 1(28) (2013).
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*. Studia Psychologiczne, 2 (2001).
- Matczak, A., Jaworowska, A. (2006). *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mazurek-Kucharska, B. (2006). *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów*. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria – badania – edukacja*. Warszawa: SGH.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (2005). *Osobowość człowieka dorosłego*. Kraków: WAM.
- Przybylska, I. *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*. Chowanna, XLIX, 1(26) (2006).
- Salovey, P., Mayer, J. *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9, 3 (1990).
- Simmons, S., Simmons, J.C. (2001). *Jak określić inteligencję emocjonalną?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Gdańsk: GWP.
- Strumska-Cylwik, L. (2005). *Pomiędzy otwartością i zamknięciem*. Kraków: Impuls.
- Twardowska-Staszek, E., Alberska, M. (2020). *Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne nauczycieli szkół specjalnych*. Studia Paedagogica Ignatiana, 23, 4 (2020), <http://doi.org/10.12775/SPI.2020.4.005>.
- Wosik-Kawala, D. (2013). *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadpodstawowych*. Lublin: UMCS.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2015). *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: UMCS.