

Bogusława GAWEŁ

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Karol WIŚNIEWSKI

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**CHARAKTERYSTYKA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ (EQ)
STUDENTEK INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO
PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ W NOWYM SĄCZU**

Streszczenie

Autorzy przedstawiają inteligencję emocjonalną (EQ) jako jedną z rodzaju inteligencji determinującej sukces w życiu. Zwracają uwagę na znaczenie treningu interpersonalnego w rozwoju (kształtowaniu) tej inteligencji. Następnie charakteryzują poziom inteligencji emocjonalnej i jej wybranych składników: samoświadomość emocji, samokontrola i empatia u 60 studentek I roku oraz 24 studentek III roku Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Słowa kluczowe: inteligencja emocjonalna, trening interpersonalny, studentki Instytutu Pedagogicznego PWSZ w Nowym Sączu.

**THE CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE (EQ)
OF FEMALE STUDENTS OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY
IN STATE UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES IN NOWY SĄCZ**

Summary

Authors present emotional intelligence (EQ) as one of a few kinds of intelligence determining success in life. They draw one's attention to the significance of interpersonal training in developing (shaping) this intelligence. Then, they characterize the level of emotional intelligence and its chosen parts: emotion self-awareness, self-control and empathy among 60 female students of the first grade and 24 female students of the second grade of the Institute of Pedagogy in State University of Applied Sciences in Nowy Sącz.

Key words: emotional intelligence, interpersonal training, female students of SUAS in Nowy Sącz.

*Sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu,
lecz od umiejętności kierowania emocjami*
D. Goleman (1997)

Wprowadzenie

Pojęcie „inteligencja emocjonalna” (EQ) wprowadzili do literatury psychologicznej J.D. Mayer i P. Salovey (1990, za: Goleman, 1997). Inteligencja emocjonalna (EQ) stała się popularna po wydaniu przez D. Golemana (1997) monografii popularno-naukowej o tym zagadnieniu. Publikacja ta odpowiedziała na potrzeby laików na osiągnięcie sukcesów życiowych, a tym samym szczęścia osobistego. Ludzie bezkrytycznie i z nadmiernym optymizmem uwierzyli, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej jest nadzieją na rozwiązanie wszelkich problemów życiowych. Koncepcja ta jednocześnie podważyła znaczenie inteligencji w ujęciu tradycyjnym.

Inteligencja emocjonalna jest pojęciem wieloznacznym, chociaż jednocześnie podważany jest sens jego tworzenia, co wynika z faktu, że brak jest powszechnej zgody odnośnie zarówno do natury, jak i struktury EQ. Istnieją wątpliwości, czy jest to cecha czy zdolność, kompetencja czy też postawa?

Mimo wielu niejasności, wiedza o inteligencji emocjonalnej w świetle dotychczasowych badań jest użytecznym konstruktem naukowym (por. Knopp, 2010). Istnieje bogata literatura na ten temat i można zauważyć, że są zarówno zdecydowani zwolennicy, jak również sceptycy i krytycy inteligencji emocjonalnej (por. Goleman, 1997; Rathus, 2006; Śmieja, Orzechowski, 2008).

W języku polskim dostępnych jest szereg monografii naukowych i popularno-naukowych o inteligencji emocjonalnej, np. D. Golemana (1997), K.A. Knoppa (2010), K.A. Knoppa i A. Matczak (2013), M. Śmieji i J. Orzechowskiego (2008), D.J. Slytera i D. Saloveya (1999).

1. Teoretyczne rozważania o inteligencji emocjonalnej (EQ)

Inteligencja emocjonalna jest jednym z rodzajów inteligencji i należy ją analizować w kontekście natury inteligencji człowieka. Pojęcie „inteligencja” jest terminem wieloznacznym. Robocza definicja tego pojęcia opracowana przez psychologów, określa, że inteligencja to „zdolność uczenia się na własnych doświadczeniach, nabywania wiedzy i efektywnego wykorzystywania zasobów w ramach przystosowywania” (Ciccarelli, White, 2015, s. 265).

Istnieją różne teorie psychologiczne, wyjaśniające naturę inteligencji oraz liczbę zdolności (umiejętności) z nią powiązanych, takich jak: dwuczynnikowa teoria ludzkich zdolności Ch. Spearmana, model struktury inteligencji J.P. Guilforda, triarchiczna teoria R. Sternberga oraz teoria inteligencji wielorakiej H. Gardnera (Ibidem; Guilford, 1978; Rathus, 2006).

W pierwszej kolejności warto odwołać się do teorii J.P. Guilforda (1978), który – charakteryzując naturę inteligencji człowieka – uwzględnił 120 zróżnicowanych jakościowo zdolności elementarnych, opisanych za pomocą trzech niezależnych wymiarów: operacje, treści, wyniki operacji.

R. Sternberg (1997, za: Rathus, 2006) wyodrębnił inteligencję składnikową (zdolności szkolne), doświadczeniową (zdolności twórcze) i kontekstualną (zaradność życiową).

H. Gardner (1993) wyróżnił z kolei siedem różnych rodzajów inteligencji: językową, muzyczną, logiczno-matematyczną, umiejętności motorycznych, umiejętności przestrzenno-relacyjnych, inteligencję intra i interpersonalną (osobistą)¹.

Psycholodzy skonstruowali różne testy do pomiaru inteligencji i poszczególnych umiejętności (zdolności). Powszechnie znany i używany jest test WAIS-R D. Wechslera (1993). W teście WAIS-R wskaźnikiem inteligencji jest iloraz inteligencji. Powszechne jest przekonanie psychologów, że osoby charakteryzujące się wysokim ilorazem inteligencji, nie zawsze odnoszą sukcesy w życiu (por. Goleman, 1997; Ciccarelli, White, 2015; Rathus, 2006). Inteligencja mierzona ilorazem inteligencji determinuje dobre stopnie w nauce, ale nie przygotowuje do życia w społeczeństwie, gdzie rozumienie i kierowanie emocjami ma istotne znaczenie. Sukces życiowy związany jest także z takimi rodzajami inteligencji, jak: inteligencja kontekstualna (zaradność życiowa) R. Sternberga (1997, za: Ciccarelli, White, 2015; Rathus, 2006), inteligencja intra- i interpersonalna H. Gardnera (1993), inteligencja emocjonalna (Goleman, 1997; Knopp, Matczak, 2013; Orzechowski, Śmieja, 2008).

Inteligencja kontekstualna R. Sternberga (1997, za: Ciccarelli, White, 2015; Rathus, 2006) jest zdolnością do przystosowania się do środowiska i rozwiązywania praktycznych problemów. Jej przeciwieństwem jest inteligencja składnikowa (zdolności szkolne) – zdolność do rozwiązywania

¹ Warto zwrócić uwagę na zastosowanie teorii H. Gardnera w edukacji szkolnej (por. Kalinowska, 2009).

problemów, formułowania ocen i sądów. Inteligencja personalna (osobista) H. Gardnera (1993) to z kolei wrażliwość na własne uczucia (inteligencja intrapersonalna) oraz na uczucia innych (inteligencja interpersonalna).

Pojęcie „inteligencja personalna” (osobista) powiązane jest ściśle z terminem „inteligencja emocjonalna” (por. Goleman, 1997; Rathus, 2006). Określenia „inteligencja emocjonalna” po raz pierwszy użyli P. Salovey i J. Mayer (1990, za: Goleman, 1997), włączając do niej cechy inteligencji personalnej H. Gardnera, tj. znajomość własnych emocji, kierowanie emocjami, zdolność motywowania się, rozpoznawanie emocji u innych osób, nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi (por. Goleman 1997).

Inteligencja emocjonalna (EQ) to „świadomość własnych emocji i umiejętność kierowania nimi, samomotywacja, empatia oraz umiejętności społeczne” (Ciccarelli, White, 2015, s. 284). Najkrócej mówiąc, inteligencja emocjonalna to zdolność zarządzania emocjami własnymi i innych. Wysoki poziom tej inteligencji ułatwia jednostce funkcjonowanie w społeczeństwie, ułatwia osiąganie sukcesów życiowych. Osoby inteligentne emocjonalnie są zadowolone z życia, lepiej radzą sobie ze stresem i chorobami, nie mają myśli samobójczych, rzadziej nadużywają alkoholu, mają dobre relacje z innymi, są lubiane, potrafią działać w zespole (por. Knopp, Matczak, 2013). J. Mayer i in. (2000, za: Ciccarelli, White, 2015) stwierdzili, że osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej są także inteligentne w ujęciu tradycyjnym. D. Goleman (1997) uważa, że inteligencja ogólna odpowiada za 20%, a inteligencja emocjonalna za 80% wariacji determinujących sukces w życiu.

J. Mayer zauważył, że przekonanie, iż „osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej dysponują bezwzględną przewagą w życiu, wydaje się nadmiernie entuzjastyczne i niepotwierdzone przez realne standardy naukowe” (1999, za Ciccarelli, White, 2015, s. 281).

Według M. Śmieji i J. Orzechowskiego (2008) istnieją dwa najpopularniejsze modele opisujące inteligencję emocjonalną: modele mieszane D. Golemana i modele zdolnościowe. Pierwszy z nich uwzględnia wszystkie pozytywne cechy człowieka, niezawierające się w zakresie inteligencji ogólnej. Model ten wymienia różne aspekty poznania osobowości, motywacji, emocji (por. Śmieja, Orzechowski, 2008). Modele zdolnościowe, np. autorstwa J.D. Mayera, P. Saloveya i D. Caruso, uwzględniają cztery grupy zdolności (składniki) inteligencji emocjonalnej: percepcję emocji (składnik pierwszy), wykorzystywanie emocji do wspomaganie myślenia (składnik drugi), rozumienie emocji (wskaźnik trzeci) i zarządzanie emocjami (wskaźnik czwarty). Percepcja emocji to m.in. zdolność postrzegania emocji u siebie i innych. Jest to samoświadomość emocjonalna, dotyczy naszego Ja, a wrażliwość emocjonalna (zdolność do przyjmowania uczuć) pojawia się wówczas, gdy odnosi się do innych. Składnik ten związany jest ze składnikiem trzecim, czyli ze rozumieniem emocji, który definiowany jest jako zdolność do rozumienia informacji emocjonalnych. Składnik drugi to m.in. zdolność do komunikowania emocji i wykorzystywania ich w procesach myślowych. Zarządzanie emocjami to z kolei zdolność otwarcia się na uczucia, regulowanie emocji zarówno u siebie, jak i innych (por. Brackett, Salovey, 2008).

Uważa się, że inteligencja emocjonalna to tzw. kompetencja miękka, którą można rozwijać i kształtować za pomocą różnych metod (por. Goleman 1997; Knopp, 2010; Schilling, 2009). Warto także przytoczyć stwierdzenie, że niektóre zdolności emocjonalne mogą być nabywane w trakcie nauki (Brackett, Salovey, 2008). Niemniej wielu badaczy stwierdza, że nie ma jednoznacznych wyników badań, czy inteligencja emocjonalna zmienia się w ciągu życia, a jeżeli tak, to czy są to zmiany ilościowe, czy jakościowe (por. Śmieja, Orzechowski, 2008).

D. Goleman (1997) uznał, że szkoła jest ważnym miejscem zdobywania wiedzy teoretycznej, ale także miejscem rozwijania (kształtowania) inteligencji emocjonalnej. Badacz ten charakteryzuje różne programy kształcenia emocjonalnego w szkołach amerykańskich i wymienia korzyści z tym związane, takie jak: trafniejsze rozpoznawanie i nazywanie własnych i cudzych emocji, lepsza kontrola emocji, lepsza empatia, bardziej prawidłowe rozumienie relacji społecznych. A. Knopp (2010) również zastanawia się nad możliwością rozwijania inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży poprzez celowe oddziaływania edukacyjne. Widzi ona potrzebę zajęć szkolnych, rozwijających inteligencję emocjonalną. Podkreśla jednak trudności związane z włączeniem tego typu zajęć do programów dydaktyczno-wychowawczych. Wymienia takie trudności, jak: brak programów dotyczących inteligencji emocjonalnej, przeładowanie w treści aktualnych programów, brak przeszkolonych osób do realizacji tych programów. Warto zwrócić uwagę na monografię D. Schillinga, w której zawarty jest 50 pomysłów ćwiczeń kształtujących inteligencję emocjonalną. Zainteresowania pedagogów i psychologów inteligencją emocjonalną związane jest z przekonaniem, że posiadanie tej umiejętności wpływa na osiąganie sukcesów szkolnych oraz akademickich (por. Śmieja, Orzechowski, 2008). Można zgodzić się z twierdzeniem J. Cohena (1999, za: Śmieja, Orzechowski, 2008), że wiedza o sobie i innych oraz zdolność do jej wykorzystania w życiu codziennym jest podstawą akademickiego uczenia się.

Osoby, które zawodowo pomagają innym: psychologowie, pedagodzy, psychoterapeuci, psychiatry, powinni mieć wysoki poziom inteligencji emocjonalnej, aby skuteczniej rozwiązywać problemy życiowe oczekującym pomocy terapeutycznej. Niemniej wśród wymienionych zawodów są osoby, które mają trudności w pomaganiu innym z powodu nieumiejętności okazywania sympatii i szacunku, nie zawsze są w stanie spojrzeć na świat oczyma drugiej osoby, nie umieją „dzielić się swoimi emocjami”. Zdobyły one formalne wykształcenie, np. psychologiczne, ale nie mają rozwiniętych umiejętności interpersonalnych, a w tym inteligencji emocjonalnej. Formalne wykształcenie (kształtowanie intelektu) nie pobudza do rozwoju umiejętności interpersonalnych (por. Egan, 1986). Dla osób tych wskazany jest systematyczny trening interpersonalny – kształtowanie takich umiejętności, jak: komunikowanie się z innymi, rozumienie i wyrażanie emocji, asertywność, samokontrola. Dzięki temu treningowi można lepiej poznać siebie i innych, doświadczyć bycia z innymi, zmienić niepożądane zachowanie (por. Egan, 1986; Rathus, 2006). Chociaż jak podkreślają K.J. Topping, E.A. Holmes, W.G. Bremmer (2000, za: Śmieja, Orzechowski, 2008), niewiele jest badań potwierdzających skuteczność programów rozwijających inteligencję emocjonalną, a wyniki tych badań, które można ocenić, są sprzeczne albo mało wyraźne. Niemniej (mimo sprzecznych informacji) warto podjąć badania wśród studentów pedagogiki z różnym doświadczeniem teoretycznym i praktycznym w zakresie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Hipotetycznie zakładamy, że poziom inteligencji emocjonalnej i jej wybranych składników jest wyższy u studentek starszych lat.

2. Metodologia badań własnych

2.1. Problemy badawcze

Na potrzeby badań sformułowano następujące problemy badawcze:

- Czy ogólny poziom inteligencji emocjonalnej i poziom wybranych składników tej inteligencji jest zróżnicowany w grupie studentek I i III roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia na kierunku Pedagogika?
- Czy ogólny poziom inteligencji emocjonalnej i poziom wybranych składników tej inteligencji jest wyższy w grupie studentek III roku, ze względu na zakres zdobytej wiedzy, niż w grupie studentek I roku studiów pierwszego stopnia?

- Czy badana grupa studentek przywiązuje wagę do przeżywanych emocji?
- Czy badana grupa studentek zwraca uwagę na emocje innych ludzi?
- Czy zdaniem badanych osób, programy przedmiotów akademickich na kierunku Pedagogika, prowadzonym w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, powinny uwzględniać trening umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami?

2.2. Grupa badawcza, teren badań

Badaniami objęto 60-osobową grupę studentek I roku (grupa A) i 24-osobową grupę studentek III roku (grupa B) Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, kształcących się na kierunku Pedagogika.

Grupy te różnią się pomiędzy sobą zakresem wiedzy teoretycznej, ponieważ studenci w trakcie studiów nabywają wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i socjologiczną. Ponadto, w czasie praktyk zawodowych pogłębiają wiedzę z zakresu psychiki i zachowania człowieka, łącząc ją z praktycznymi umiejętnościami. Wyższy zakres tego typu wiedzy mają studentki III roku.

2.3. Metoda i narzędzia badań

Do pomiaru inteligencji emocjonalnej zastosowano test EQ FPL M. Krokowskiego i P. Rydzewskiego (2002). Jest to kwestionariusz składający się z 40 pozycji o charakterze samoopisowym. Prawdziwość tych pozycji, w stosunku do własnej osoby, badane studentki oceniają na czteropunktowej skali. Ogólny wynik jest sumą wyników dotyczących 10 składników: samoświadomości emocji, samooceny, samokontroli, sumienności, adaptacji, motywacji, empatii, perswazji, przywództwa, współdziałania. Oprócz badania kwestionariuszowego studentki odpowiadały na pytania: Czy przywiązuje uwagę do przeżywanych emocji?, Czy zwracam uwagę na emocje innych ludzi?, Czy zdaniem badanych osób, programy przedmiotów akademickich w Instytucie Pedagogicznym na studiach pierwszego stopnia na kierunku Pedagogika powinny uwzględniać trening umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami?

Analizując wyniki osób badanych kwestionariuszem, pod uwagę wzięto wynik ogólny (wskaźnik ogólnej inteligencji emocjonalnej) oraz wyniki w podskalach samoświadomości emocji, samokontroli i empatii. Wynik ogólny określa umiejętność wykorzystywania emocji.

Warto jeszcze dodać, że samoświadomość rozumiana jest jako umiejętność rozpoznawania i nazywania własnych emocji oraz uświadamiania sobie związków pomiędzy własnymi stanami emocjonalnymi a podejmowanymi decyzjami. Cecha ta określana jest na podstawie czterech pozycji, np. przywiązuje wagę do odczuwanych przeze mnie emocji (pozycja pierwsza).

Samokontrola to umiejętność kierowania swoimi emocjami, skuteczne działanie w sytuacjach stresowych. Empatia z kolei definiowana jest jako umiejętność rozpoznawania emocji innych ludzi, a także umiejętność rozpoznawania punktu widzenia i sposobu myślenia innych (por. Krokowski, Rydzewski, 2002).

Badania miały charakter anonimowy, zostały przeprowadzone w listopadzie 2018 roku w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

3. Analiza badań własnych

Na początku zaprezentowane zostaną wyniki badań będących odpowiedzią na dwa pierwsze problemy badawcze (tabele 1 i 2). Dotyczyły one kwestii, czy istnieje zróżnicowanie poziomu inteligencji emocjonalnej i jej składników u badanych studentów. Analizowano także różnice w wynikach otrzymanych przez studentów I i III roku, aby sprawdzić, czy wiedza zdobywana w trakcie studiów przekłada się na poziom inteligencji emocjonalnej.

Z tabeli 1 wynika, że poziom inteligencji emocjonalnej i jej składników, jakimi są samoświadomość emocji, samokontrola, empatia, jest zróżnicowany zarówno w grupie studentek I roku (grupa A), jak i III roku (grupa B).

Tabela 1

Liczba badanych studentów pedagogiki I roku (grupa A) i III roku (grupa B) uzyskujących wyniki EQ poniżej przeciętnej, przeciętne i powyżej przeciętnej

Cecha \ Wyniki	Grupa A (N=60)			Grupa B (N=24)		
	Poniżej przeciętnej	Przeciętna*	Powyżej przeciętnej	Poniżej przeciętnej	Przeciętna*	Powyżej przeciętnej
Ogólna inteligencja emocjonalna	11	39	10	4	17	2
Samoświadomość emocji	4	49	7	2	19	3
Samokontrola	7	43	10	6	17	1
Empatia	7	45	8	4	15	5

*Wynik przeciętny – wynik mieszczący się w granicach: średnia arytmetyczna + - odchylenie standardowe danej cechy w grupie A i B.

Źródło: badania własne.

Z przedstawionych danych można wyciągnąć wnioski, że występuje znaczna rozpiętość wyników uzyskanych przez badanych studentów (tabela 2), np. wyniki dotyczące inteligencji emocjonalnej mieszczą się w granicach 51-109 w grupie A i 37-98 w grupie B. Przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej uzyskało 39 (65%) studentek I roku i 17 (71%) studentek III roku.

21 (35%) osób grupy A i 6 (29%) grupy B uzyskało wynik poniżej przeciętnej (tabela 1). Należy zaznaczyć, że różnice pomiędzy średnimi wynikami dotyczące ogólnej inteligencji emocjonalnej, samoświadomości emocji, samokontroli i empatii, jakie uzyskały studentki I i III roku, są nieistotne statystycznie (co obrazuje tabela 2).

Tabela 2

Wskaźniki statystyczne: rozśiew wyników, średnie arytmetyczne (M), odchylenie standardowe (SD) dotyczące wyników studentek I roku (grupa A) i III roku (grupa B) oraz wartość t-studenta dla różnicy między średnimi

Cecha \ Wyniki	Grupa A (N=60)			Grupa B (N=24)				
	Rozśiew wyników	Średnia arytmetyczna (M)	Odchylenie standardowe (SD)	Rozśiew wyników	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Wynik testu t-studenta*	Poziom istotności
Ogólna inteligencja emocjonalna	51-109	74,38	13,38	37-98	78,13	14,42	0,358	$p > 0,05$
Samoświadomość emocji	4-12	7,88	1,72	3-11	7,52	1,79	-	-
Samokontrola	1-11	5,57	2,59	2-10	6,39	1,92	0,315	$p > 0,05$
Empatia	4-12	7,8	1,8	4-10	7,87	2,24	-	-

*Zastosowano test t-studenta dla prób niezależnych, test dwustronny k (stopień swobody) = 82.

Źródło: badania własne.

Warto także przywołać wyniki dotyczące problemu, czy studenci przywiązują wagę do przeżywanych przez nich emocji. Z zebranych danych wynika, że 58 studentek I roku oraz 24 osoby z III roku mają samoświadomość w tym zakresie.

Również zdecydowana większość badanych studentek (55 osób z I roku i 19 z III roku) zwraca uwagę na emocje innych ludzi. Zdecydowana większość badanych studentek, czyli 78 osób (93%), uważa też, że programy przedmiotów na studiach pierwszego stopnia na kierunku Pedagogika powinny uwzględniać treningi radzenia sobie z emocjami.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań wykazały zróżnicowany poziom inteligencji emocjonalnej i jej składników: samoświadomości emocji, samokontroli i empatii zarówno w grupie studentek I, jak i III roku. Najczęstsze wyniki w badanych grupach to wyniki przeciętne. Są jednak osoby, które uzyskują wyniki poniżej przeciętnej. Rodzi się zatem pytanie, czy osoby, które uzyskały wysokie wyniki w badaniu przy pomocy kwestionariusza, odnoszą częściej sukces w życiu codziennym, w tym zawodowym, niż osoby osiągające niskie wyniki. Zgodnie z wyżej przedstawioną literaturą, to przypuszczenie powinno być prawdziwe. Studentki, które uzyskały niskie wyniki, mogą mieć problemy w pracy zawodowej, polegające na pomaganiu innym w rozwiązywaniu ich problemów życiowych. Osoby te powinny uczestniczyć w systematycznym treningu interpersonalnym, w tym rozwijaniu inteligencji emocjonalnej.

Brak różnicy pomiędzy analizowanymi średnimi wyników inteligencji emocjonalnej i jej składników grupy studentek I i III roku sugeruje, że zdobywanie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej w trakcie studiów nie ma związku z poziomem inteligencji emocjonalnej i jej składnikami. Wniosek ten jest zgodny z wyżej przedstawionym stwierdzeniem G. Egana (1986), że formalne wykształcenie (kształtowanie intelektu) nie pobudza do rozwoju umiejętności interpersonalnych. Wniosek ten nie koresponduje jednak z wynikami badań przedstawionych przez K. Majchrzak (2008), która przebadła 1230 osób z wyższym wykształceniem i stwierdziła, że 80% uzyskało wysokie wyniki w takich sferach, jak: dojrzałość emocjonalna, samokontrola, sumienność (cechy inteligencji emocjonalnej), a 92% badanych miało niskie wyniki w skali lęku i neurotyzmu. Uzyskane wyniki autorka wiąże z sytuacją studiowania (zaliczanie wielu stresujących egzaminów, stawianie sobie długotrwałych celów, kontakt z różnymi nauczycielami). Tego typu sytuacja ma więc związek z niektórymi cechami inteligencji emocjonalnej.

Inna hipoteza, wyjaśniająca brak różnicy między badanymi cechami inteligencji emocjonalnej, wynika z tego, że analizowane były tylko niektóre jej cechy. Różnice między badanymi grupami mogą dotyczyć innych cech inteligencji emocjonalnej.

Studentki deklarują znaczenie samoświadomości emocjonalnej i wrażliwości emocjonalnej przyjmowania uczuć innych osób, są to cechy percepcji emocji modelu zdolnościowego J.D. Mayera, P. Saloveya i D. Caruso (por. Brackett, Salovey, 2008). Zdecydowana większość badanych studentek deklarowała potrzebę treningów rozwijających inteligencję emocjonalną.

Warto więc zachęcać studentów Instytutu Pedagogicznego do udziału w różnych treningach interpersonalnych celem rozwoju tych umiejętności, które są niezbędne w pracy zawodowej z ludźmi. Jak zapewnić studentom pedagogiki udział w tego typu treningach? Czy tworzyć nowe programy rozwijające inteligencję emocjonalną, czy też kierować studentów na szkolenia organizowane przez różne zewnętrzne instytucje?

Wyżej podaliśmy za K. Knopp (2010) trudności, które wiążą się z włączeniem do procesu dydaktyczno-wychowawczego nowych zajęć z zakresu inteligencji emocjonalnej. Prostsze, tymczasowe rozwiązanie to uwzględnienie znaczenia inteligencji emocjonalnej i rozwijanie umiejętności interpersonalnych w ramach zajęć prowadzonych na studiach pierwszego stopnia.

Bibliografia

- Brackett, M., Salovey, P. (2008). Pomiar inteligencji emocjonalnej skalą Mayer-Solovey-Caruso. Emotional Intelligence Test. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 113-131). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciccarelli, S.K., White, J.N. (2015). *Psychologia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Egan, G. (1986). *Uczestnictwo w grupowym treningu psychologicznym i rozwój interpersonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Studium Pomocy Psychologicznej.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencja emocjonalna, Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kalinowska, A. (2009). Zastosowanie w praktyce szkolnej inteligencji wielorakiej jako jeden z czynników podwyższający jakość edukacji. W: Z. Załona (red.), *Refleksje nad jakością pracy szkoły* (s. 168-174). Nowy Sącz: Wydawnictwo PWSZ w Nowym Sączu.
- Knopp, K.A. (2010). *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Knopp, K.A., Matczak, A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Krokowski, M., Rydzewski, P. (red.). (2002). *Zarządzanie emocjami, inteligencja emocjonalna – wademekum użytkownika*. Łódź: Wydawnictwo Imperia.
- Majchrzak, K. (2008). Inteligencja emocjonalna z perspektywy praktyki terapeutycznej, czyli próby ujęcia nieracjonalnych emocji w racjonalne ramy. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 248-265). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śmieja, M., Orzechowski, J. (2008). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 19-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rathus, S.A. (2006). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.
- Slyter, D.J., Salovey, P. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Schilling, D. (2009). *Jak wykształcić inteligencję emocjonalną. 50 pomysłów ćwiczeń*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wechsler, D. (1993). Definicja i natura inteligencji. W: J. Brzeziński, E. Hornowska (red.), *Skala inteligencji Wechslera, WAIS-R* (s. 5-21). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.