

IRENA PRZYBYLSKA

*Inteligencja emocjonalna uczniów a ich osiągnięcia w nauce*

---

Students emotional intelligence and their achievements in learning

Wspaniała praca zaczyna się od wspaniałych i silnych uczuć.  
(Goleman 1999)

Pytanie o źródło sukcesów w życiu doprowadziło w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku do przewrotu w pojmowaniu ludzkiej inteligencji: po latach dominacji poglądu wiążącego sukcesy życiowe z intelektem proponuje się ujęcia integrujące różne aspekty naszego umysłu. Wychodząc z założenia, iż nie można określić prostych mechanizmów osiągnięć (Popek 2001), przyjmuje się, że inteligencja tzw. akademicka nie jest jedynym, a z pewnością nie najważniejszym prognostykiem osiągnięć. Obecne poglądy na intelekt są równoważone przez całościowe podejście: na równi ze zdolnościami intelektualnymi wskazuje się na wcześniej „lekceważone” obszary naszego umysłu - sferę afektywną i motywacyjną (Sękowski 2004). Obok inteligencji w tradycyjnym, wąskim ujęciu: szkolno-językowej, logiczno-matematycznej, zwraca się szczególną uwagę na uzdolnienia twórcze - Buzan i Keene mówią nawet o inteligencji twórczej (por. Ekiert-Oldroyd 2001) - inteligencję emocjonalną, społeczną, praktyczną (por. Nęcka 2003, Sternberg 1998). Pojawiły się również bardziej kontrowersyjne rodzaje inteligencji: kinestetyczna, muzyczna, przestrzenna (por. Gardner 2001), motywacyjna (Wieczorkowska-Nejtrad 1998), a nawet postawiono hipotezę o istnieniu inteligencji makiawelistycznej (por. Whiten i Byrne 1997).

Tendencja do wielowymiarowego traktowania jest znakiem z jednej strony głębszego dociekania natury ludzkich zdolności, czyli dostrzegania znaczących różnic indywidualnych, a z drugiej - zmian społecznych i kulturowych, których doświadczamy. Twórczość poznawcza i emocjonalna człowieka, gwarantujące

elastyczność myślenia i przeżywania, wydają się jedynym sposobem sprostania wyzwaniom współczesnego świata (por. Ekman i Davidson 1999).

Według Sternberga inteligencja (w jej szerokim pojmowaniu) tak naprawdę ujawnia się nie w klasie szkolnej, ale w życiu, dając szansę na osiągnięcie sukcesów (Sternberg 1999). Rzeczywiście testy do mierzenia tradycyjnie pojmowanej inteligencji wydają się sprawdzać jedynie w przewidywaniu sukcesów uczniów szkół podstawowych. Na wyższych szczeblach edukacji, w życiu osobistym i zawodowym odpowiedni poziom inteligencji staje się cechą progową, a osiągnięciu sukcesów sprzyja raczej „pragmatyczny wymiar naszej inteligencji”: inteligencja praktyczna, emocjonalna, społeczna (por. Sternberg 1998). Szansę na powodzenie mają ludzie, którzy właściwie korzystają ze wszystkich możliwości oferowanych przez umysł: nie tylko poznania, ale także emocji i motywacji. Integracja tych trzech aspektów naszego umysłu ma charakter rozwojowy i umożliwia wykorzystanie potencjału intelektualnego oraz energii i wiedzy płynącej z emocji (Ekman i Davidson 1999). Większość współczesnych koncepcji inteligencji mieści się w tym nurcie rozważań nad zdolnościami człowieka (Gardner 2002, Sternberg 1999), na które praktyka pedagogiczna stara się reagować. Holistyczne podejście do zdolności spowodowało przewartościowanie priorytetów edukacyjnych i jest szansą dla uczniów „słabych” w tradycyjnym rozumieniu.

W zakresie opisywanych tendencji rozwinęła się koncepcja inteligencji emocjonalnej, która jest próbą odnalezienia wspólnych obszarów funkcjonowania intelektu i emocji.

#### CZYM (NIE) JEST INTELIGENCJA EMOCJONALNA?

Moim zdaniem, inteligencja emocjonalna jest bardziej użyteczna jako kategoria pedagogiczna niż psychologiczna. Sugestywność samego pojęcia, a przede wszystkim *explicite* wyrażone znaczenie inteligentnego przeżywania emocji dla naszego rozwoju zwróciło uwagę na nasze emocje i zainspirowało praktyków-pedagogów do uwzględnienia zdolności emocjonalnych w celach edukacyjnych. Natomiast psychologia, zwłaszcza poznawcza, bardziej krytycznie ewaluuje nowe koncepcje inteligencji, zarzucając ich twórcom, iż to, co do tej pory nazywaliśmy zdolnościami, talentami lub po prostu umiejętnościami, etykietuje się pojęciem „inteligencja” (Nęcka 2003, Sternberg 1998). Powoduje to zatarcie granic pomiędzy zdolnościami poznawczymi, które są podstawą każdej inteligencji, a zdolnościami niepoznawczymi. W literaturze psychologicznej większość zdolności wchodzących w zakres inteligencji emocjonalnej już od dawna jest opisywanych pod nazwą dojrzałości emocjonalnej, zdolności lub kompetencji społecznych i emocjonalnych bądź po prostu charakteru. Popularność pojęcia przyczyniała się do powstania wielu potocznych wyobrażeń

utożsamiających inteligencję emocjonalną z cechami charakteru, temperamentu, m.in.: asertywnością, optymizmem, ekstrawersją, otwartością, empatią, wytrwałością, ciepłem emocjonalnym. Faktycznie większość tych cech jest skorelowana z inteligencją emocjonalną (Constantine 2001, Mayer 1999), tak samo zresztą jak inteligencja werbalna (Constantine i Gainor 2001, Nęcka 2003). Nieuprawnione wydaje się również utożsamianie inteligencji emocjonalnej z charakterem, jak to ma miejsce w koncepcji S. Simmonsa i J. Simmonsa (2001), poszerzanie jej zakresu o kompetencje emocjonalne (por. Goleman 1999).

P. Salovey, J. Mayer i D. Sluyter, twórcy pojęcia inteligencji emocjonalnej, podkreślają że inteligencję emocjonalną należy odróżnić od charakteru, ponieważ obejmuje zdolności do umysłowej „obróbki” emocji (Salovey i Sluyter 1999, s. 32). Zgodnie z ich definicją inteligencja emocjonalna jest zdolnością poznawczą obejmującą: znajomość własnych emocji (właściwa percepcją, ocena i wyrażanie, rozumienie emocji i wiedzy emocjonalnej), kierowania emocjami (dostęp do uczuć), rozpoznawanie emocji innych, zdolność motywowania (generowania emocji, aby wspomóc myślenie i działanie, a w szerszej perspektywie rozwój emocjonalny i intelektualny) oraz zdolność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów (por. Salovey i Sluyter 1999). Układ zdolności nie jest hierarchiczny, jednak najbardziej podstawowa jest zdolność do uzyskiwania wglądu we własne i cudze emocje, co jest niezbędne do tego, aby nimi kierować i wykorzystywać w myśleniu. Według Saloveya i Sluytera osoby inteligentne emocjonalnie są obdarzone wymienionymi zdolnościami w różnym stopniu w zależności od etapu rozwojowego. Można oczekiwać, że osoby inteligentne emocjonalnie szybciej będą nabywały złożone umiejętności i opanują ich więcej (por. Salovey i Sluyter 1999, Salovey i Mayer 1990).

Znaczenie inteligencji emocjonalnej wynika z roli, jaką w naszym życiu spełniają emocje. Mądre kierowanie emocjami jest ważne, ponieważ ważne są same emocje. Większość emocji ma znaczenie dla tzw. elastycznej adaptacji (Obuchowski 2004). Emocje informują o zagrożeniach oraz motywują do działania i myślenia. Gdybyśmy nie doświadczali emocji, nie byłibyśmy w stanie selekcjonować informacji i podejmować decyzji (Le Doux 2000, Reykowski 1982). Badania potwierdzają (np. G. Clore), iż emocje pozytywne umożliwiają heurystyczne przetwarzanie informacji, co może powodować wzrost oryginalności oraz podejmowanie szybszych i lepszych decyzji (por. Ekman i Davidson 1999). Wspomagają procesy myślenia, pamięci i uczenia (por. Ekman i Davidson 1999). Jednakże badacze podkreślają, że emocje są funkcjonalne dzięki właściwej kontroli i regulacji. Obuchowski przedstawia argumenty wskazujące, że duże natężenie stresu i emocji negatywnych przy wykonywaniu zadań złożonych powoduje prymitywizację naszego myślenia i wyłączenie kodów hierarchicznych (Obuchowski 2004). Zbyt silne emocje powodują również zaburzenia funkcji społecznych, komunikacyjnych i motywacyjnych (por. Ekman i Davidson 1999, Goleman 1997, Lazarus 1991, Seligman 1993). Rolą inteligencji emocjonalnej jest więc wykorzystanie siły emocji i ukierunkowanie jej ku pozytywnym celom.

Z tej perspektywy inteligencja emocjonalna wydaje się kluczową zdolnością ułatwiającą osiągnięcie sukcesów osobistych, szkolnych i zawodowych. Przytaczane liczne badania potwierdzają, że inteligentne przeżywanie emocji umożliwia wykorzystanie potencjału intelektualnego i energii tkwiącej w ludzkich emocjach. Sprzyja to rozwiązywaniu problemów, osiągnięciu porozumienia i prowadzi do poczucia spełnienia (por. np. Goleman 1999, Lazarus 1991, Salovey i Sluyter 1999). Goleman i inni badacze inteligencji emocjonalnej przekonują, że inteligencja emocjonalna podnosi jakość naszego życia. Dzięki niej możemy być bardziej szczęśliwi i optymistyczni (Goleman 1997, Segal 1997). Nie dziwi więc euforia, z jaką pedagodzy, wychowawcy, jak i osoby zarządzające ludźmi reagują na inteligencję emocjonalną. Jednak czy inteligencja emocjonalna jest „metazdolnością”, czy wiek XXI będzie wiekiem inteligencji emocjonalnej i kreatywnej (Cooper, Sawaf 2000), pokaże przyszłość i dalsze badania.

Zainspirowana koncepcją mądrego zarządzania emocjami poszukuję odpowiedzi na pytanie, czy zdolności emocjonalne mają znaczenie dla sukcesu szkolnego uczniów.

#### OSIĄGNIĘCIA W NAUCE

Na osiągnięcia szkolne uczniów ma wpływ wiele czynników wewnętrznych związanych z predyspozycjami ucznia (czynniki psychiczne i somatyczne - poziom intelektualny, umiejętności społeczne i emocjonalne, czynniki motywacyjne) oraz zewnętrznych (środowiskowe, dydaktyczno-wychowawcze w szkole, sytuacja społeczna dziecka w grupie szkolnej, warunki procesu dydaktycznego i wychowawczego) (Tyszkowa 1990).

W świetle badań okazuje się, że o sukcesie szkolnym decyduje (spośród czynników wewnętrznych) nie tyle inteligencja, biegła umiejętność czytania czy dobra znajomość faktów, ile zdolności emocjonalne, społeczne i motywacyjne (Goleman 1997, Rimm 1994, Seligman 1991). W literaturze pojawił się termin „syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych” na określenie tych uczniów, którzy uczą się poniżej swych możliwości, nie wykorzystując swych uzdolnień i predyspozycji (Rimm 1994). W obrazie dzieci uczących się poniżej swych możliwości można zauważyć wiele cech osobowościowych zakłócających ich naukę i funkcjonowanie szkolne. Okazuje się, iż uczniowie ci - oprócz braków w warsztacie nauki - często charakteryzują się niską samooceną i brakiem wiary we własne możliwości (Seligman 1999), czego efektem jest negatywny stosunek do samego siebie i otoczenia (Tyszkowa 1990). Funkcjonowanie zdolnych, ale źle uczących się uczniów ujawnia również zaburzenia w sferze emocjonalnej. Niska samokontrola emocjonalna, nadpobudliwość lub zahamowanie, nieśmiałość, niski poziom empatii i asertywności są w świetle badań kolejnymi predyktorami zanizonych osiągnięć (Goleman 1999, Salovey i Sluyter 1999).

Według Gardnera i Sternberga inteligencje aktualizują się w określonym środowisku (Gardner 1999, Sternberg 1998). Zgodnie z tym założeniem adaptacja do szkoły wymaga konkretnych zdolności akademickich wspartych inteligencją intrapersonalną i interpersonalną, które tworzą „praktyczną inteligencję w szkole”. Na model ten składają się nie tylko dwa najbardziej tradycyjne - „szkolne” rozumienia inteligencji: logiczno-matematyczna i szkolno-językowa, ale również inteligencji wielorakich potrzebnych do opanowania konkretnych przedmiotów, np. logiczno-przestrzenna, kinestetyczna, matematyczna, muzyczna, przestrzenna w matematyce. Osoby dobrze przystosowane do szkoły w świetle koncepcji powinny posiadać „wieloraką wiedzę”, tzn. nie tylko przedmiotową, ale przede wszystkim wiedzę o sobie (potrzebach, zdolnościach, emocjach) i środowisku społecznym (normy, zasady uczestnictwa, odczytywanie intencji, komunikatów) (Gardner 2002). Dzięki inteligencjom personalnym uczniowie uzdolnieni są w stanie w pełni wykorzystywać swój potencjał intelektualny i uzdolnienia specjalne, a uczniowie o niższym poziomie zdolności akademickich mogą zdobywać wyższe oceny. Znaczenie inteligencji personalnych w nauce szkolnej potwierdził sukces realizowanego w szkole przez Gardnera programu „nasączenia”. Program miał na celu wzmacnianie inteligencji „szkolnych” uczniów przez zapewnienie warunków do wykorzystania i rozwijania całego spektrum inteligencji. Analiza osiągnięć uczniów „nasączonych” wykazała, że poziom ich osiągnięć szkolnych znacząco wzrósł (Gardner 2002).

Teoria sukcesu według Seligmana także wskazuje, że zdolności intelektualne nie są dobrym prognostykiem osiągnięć, jeśli nie mają wsparcia w sferze emocjonalno-wolitywnej - „pojęcie możliwości ma bez pojęcia » optymizm« bardzo małe znaczenie” (Seligman 1999). Tylko ludzie, którzy łączą w sobie trzy cechy, są w stanie z powodzeniem podejmować nowe wyzwania osobiste i zawodowe: są to uzdolnienia, motywacja, optymizm (Seligman 1999). Zdolności intelektualne potencjalnie zwiększają możliwości osiągnięć, w tym również szkolnych, jednak aby zyskały postać realizacyjną, musi zadziałać motywacja i odpowiednie pozytywne ustosunkowanie - inteligencja emocjonalna? Seligman wyjaśnia powodzenia i porażki w nauce oraz pracy w kategoriach pesymizm-optymizm. Przytaczane przez Seligmana badania nad uczniami szkół podstawowych oraz studentami potwierdzają, że optymiści, zdiagnozowani w momencie rozpoczynania nauki, osiągnęli wyższe wyniki w nauce niż pesymiści o podobnych wynikach w SAT (*Scholastic Aptitude Test*). Optymizm ułatwia bowiem podniesienie się po porażce i motywuje nas do działania (por. Seligman 1999).

Podobny pogląd na uwarunkowania osiągnięć zaprezentowany jest w tzw. interakcyjnym modelu zdolności według Popka. Popek wskazuje na motywację i emocje jako niezbędne elementy struktury zdolności. Dzięki nim nasze zdolności i uzdolnienia ujawniają się i przekładają na kompetencyjne działanie w określonych warunkach zewnętrznych (por. Popek 2001).

Badając osiągnięcia szkolne i ich uwarunkowania, autorzy wskazują na cechy funkcjonowania emocjonalnego i społecznego, które wspomagają sukces szkolny.

Najczęściej pojawiające się, a więc prawdopodobnie najważniejsze, to: umiejętność powściągnięcia impulsów (por. tzw. Test Cukierków Mischela, za: Goleman 1997), kontrola negatywnych emocji (por. Ekman i Davidson 1999, Isen i inni 1998), świadomość zachowań oczekiwanych przez nauczyciela i kolegów (por. Lazarus 1991, Rimm 1994). Prawie wszystkim dzieciom, które nie radzą sobie w szkole, brakuje co najmniej jednego z tych elementów inteligencji emocjonalnej. Pojawiają się również cechy funkcjonowania emocjonalnego, psychicznego i społecznego człowieka, które są związane z przeżyciami afektywnymi, jednak - moim zdaniem - nie mieszczą się w inteligencji emocjonalnej jako zdolności poznawczej, ewentualnie mogą wynikać z pewnych zdolności do poznawczej obróbki emocji. Są to: pewność siebie, ciekawość i otwartość, dostosowanie do wymogów oraz asertywność (Goleman 1997, Salovey i Sluyter 1999).

Jak przedstawia się znaczenie poszczególnych zdolności inteligencji emocjonalnej w osiągnięciu sukcesu szkolnego pokazują dalsze analizy.

#### WYNIKI BADAŃ

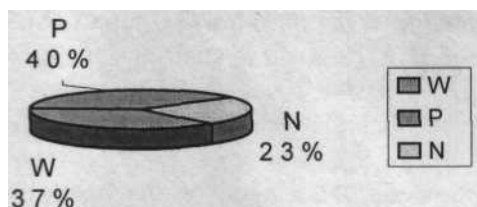
Celem badań było określenie związku pomiędzy inteligencją emocjonalną a osiągnięciami w nauce młodzieży szkół średnich. Biorąc pod uwagę fundamentalne znaczenie emocji w naszym życiu oraz analizę dotychczasowych badań, założono, że inteligencja emocjonalna będzie miała facylitujący wpływ na osiągnięcia w nauce: uczniowie, którzy uzyskują wyższe wyniki w badaniu inteligencji emocjonalnej, zdobywają wyższe oceny.

Badaniom poddano 203 uczniów śląskich liceów ogólnokształcących. Dane gromadzono w latach 2001-2003 z wykorzystaniem dwóch metod badawczych: ankiety i analizy dokumentów. W celu zdiagnozowania zdolności poznawczych w ramach inteligencji emocjonalnej wykorzystano skonstruowany przeze mnie Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej. Zgodnie z koncepcją inteligencji emocjonalnej Saloveya i Sluytera na inteligencję emocjonalną składa się 5 podstawowych grup zdolności: świadomość emocjonalna (ekspresja i werbalizacja emocji), regulacja emocji (kontrola emocji negatywnych, wzbudzanie emocji pozytywnych), rozpoznawanie emocji innych osób (empatia, uwzględnianie emocji innych ludzi w działaniu), motywowanie się do pracy, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów społecznych. Skale w kwestionariuszu odpowiadają tym zdolnościom. Kwestionariusz składa się z 50 twierdzeń, do których badani ustosunkowywali się na pięciostopniowej skali: zawsze, często, czasami, rzadko, nigdy. Badani mogli uzyskać maksymalnie 200 punktów. Należy dodać, że Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE), jest wystandaryzowany, a jego trafność i rzetelność zostały potwierdzone statystycznie (Przybylska 2003).

W celu określenia poziomu osiągnięć szkolnych obliczono średnie arytmetyczne ocen z nauki w liceum. Zastosowano następujący sposób przeliczenia średnich ocen na skalę nominalną: 6,0-4,0 - wysoki poziom osiągnięć, 3,9-3,0 - przeciętny poziom osiągnięć, 2,9 - niski poziom osiągnięć. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 1 i ryciny 1-4.

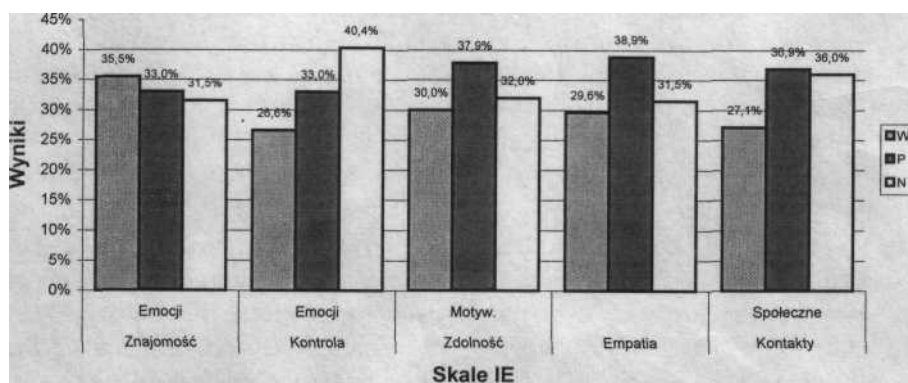
#### POZIOM INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ W BADANEJ GRUPIE

Na podstawie danych zawartych na ryc. 1 można stwierdzić, że ponad 3/4 badanych uczniów wykazuje się zdolnościami kierowania i wykorzystywania emoqi w myśleniu i działaniu. Prawie tyle samo uczniów uzyskało wynik wysoki i przeciętny. Obliczona średnia wyników (131 punktów) oraz odchylenie standardowe (16,5) potwierdzają normalny rozkład wyników. Niestety, prawie 1/4 diagnozowanych uczniów deklaruje poważne braki w zdolnościach emocjonalnych.



Ryc. 1. Poziom inteligencji emocjonalnej w badanej grupie  
Level of emotional intelligence in the studied group

Wyniki w poszczególnych skalach kwestionariusza (ryc. 2) nie są silnie zróżnicowane.



Ryc. 2. Wyniki w poszczególnych skalach IE  
Results in particular IE scales

Odpowiedzi badanych uczniów wskazują na to, że najlepiej radzą sobie z rozpoznawaniem i nazywaniem własnych stanów emocjonalnych: 2/3 badanych zadeklarowało, że nie ma problemów z wyrażaniem emocji i ich nazywaniem. Biorąc pod uwagę udzielone odpowiedzi, można stwierdzić, że diagnozowani uczniowie doświadczają całej gamy emocji. Wiedzą, co wywołuje w nich emocje zarówno o znaku dodatnim, jak i ujemnym: co sprawia im radość lub przykrość. Mimo świadomości emocjonalnej wydaje się, że uczniowie mają największą trudność z kierowaniem pojawiającymi się emocjami i nastrojami. Ponad 40% uczniów uzyskało niskie wyniki w tej skali. Prawie połowa uczniów wskazała, że negatywne emocje, takie jak silny niepokój, zdenerwowanie, często utrudniają im naukę. Obwiniają się za niepowodzenia, porażki, co rzutuje na ich samoocenę. Z 203 uczniów 43 odpowiedziało, że nie potrafi się śmiać ze swych słabych stron, a 20 - często wstydzi się swojego zachowania. Zgodnie z koncepcją stylu wyjaśniania Seligmana sposób, w jaki tłumaczymy sobie sukcesy i porażki, decyduje o tym, czy jesteśmy optymistami czy pesymistami. Styl wyjaśniania wpływa na uczenie się, koncentrację, myślenie (Seligman 1999). Badania potwierdzają, że osoby generalizujące porażki, upatrujące zawsze winę w sobie - pesymiści - mają mniejsze szanse na wysokie osiągnięcia w nauce szkolnej (por. Seligman 1999).

Zdecydowana większość badanych uczniów dobrze odnajduje się w relacjach interpersonalnych. Badanie ujawniło pewne trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych w przypadku 1/3 diagnozowanych uczniów. Uczniowie ci nisko oceniali swoje kompetencje społeczne: wskazywali na trudności włączania się do rozmów, prac grupowych, przewodzenia grupie i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych oraz niepewność w nowych sytuacjach społecznych.

Nieznacznie wyższe wyniki zanotowano w pozostałych skalach: motywowanie się i rozpoznawanie emocji innych. Około 3/4 uczniów zadeklarowało, że bez większych trudności rozpoznaje emocje partnerów interakcji i jest w stanie ukierunkowywać swoje emocje ku osiągnięciu zamierzonych celów, zaś 78% badanych twierdzi, iż emocje innych osób są dla nich „ważne” - rozpoznaje i uwzględnia je w swoim działaniu. Samoocena w tej skali wskazuje na wrażliwość na problemy innych i zdolność wczuwania się w ich stany emocjonalne.

Wysokie i przeciętne wyniki w skali - zdolność motywowania się - mogą być prognostykiem sukcesów w nauce szkolnej: wśród deklarowanych zachowań młodzieży biorącej udział w badaniach przeważa determinacja i konsekwencja w dążeniu do celu. Dzięki zdolnościom regulowania negatywnych oraz generowania pozytywnych emocji osoby zmotywowane są cierpliwe i entuzjastyczne. Niepokój, brak wiary w swe możliwości, ocenianie, że pojawiające się przeszkody są nie do pokonania, to postawy osób z trudnościami w motywowaniu się do nauki i pracy. Takie osoby stanowią prawie 1/3 grupy badanej.

Należy pamiętać, że kwestionariusz do badania inteligencji emocjonalnej wykorzystany w tym badaniu diagnozuje tylko potencjalne, deklarowane



zdolności, nie daje nam wglądu w kompetencje emocjonalne i społeczne. Można jednak założyć, że osoby inteligentne emocjonalnie są bardziej kompetentne (por. Salovey i Sluyter 1999).

Zgodnie z założeniem, że inteligencja emocjonalna i wynikające z niej kompetencje emocjonalne i społeczne odgrywają znaczącą rolę w sukcesach szkolnych, można przypuszczać, że większość diagnozowanych uczniów w pełni wykorzystuje swe zdolności intelektualne. Około 23% badanych może mieć kłopoty z nauką z powodu niskich możliwości kontroli emocjonalnej i motywowania się oraz zdolności społecznych. W tab. 1 zestawiono rezultaty badania inteligencji emocjonalnej i wyników w nauce.

Tab. 1. Inteligencja emocjonalna a osiągnięcia szkolne  
Emotional intelligence versus school achievements

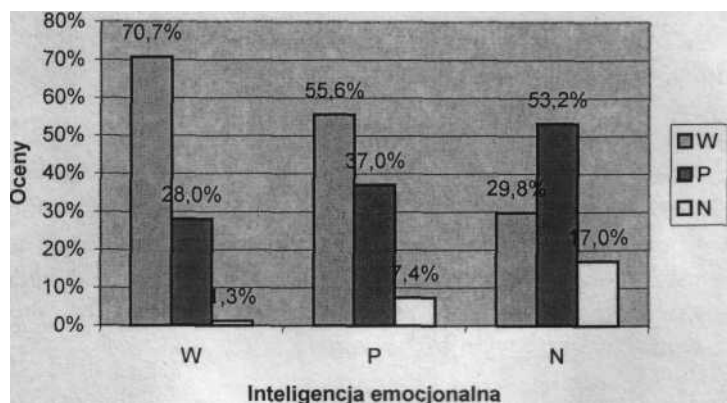
IE	Oceny							
	W		P		N		R	
	N	%	N	%	N	%	N	%
W	53	27,8	21	10,3	1	0,5	75	36,9
P	45	21,8	30	14,8	6	3,0	81	39,9
N	14	6,9	25	12,3	8	3,9	47	23,2
R	112	53,7	76	37,4	15	7,4	203	100,0

$p=0,21$  - zależność nieistotna statystycznie.

#### INTELIGENCJA EMOCJONALNA A OSIĄGNIĘCIA W NAUCE

Badania inteligencji emocjonalnej i osiągnięć szkolnych wskazują, że ponad 1/4 wszystkich diagnozowanych uczniów obdarzonych jest wysokim potencjałem inteligencji emocjonalnej i osiąga najwyższe oceny. Nieco mniej uczniów (21,7%) przy równie wysokich osiągnięciach może poszczycić się przeciętnym poziomem mierzonych zdolności. Wśród osób o zdiagnozowanych najniższych zdolnościach do radzenia sobie z emocjami nikt nie osiągnął bardzo wysokich wyników w nauce. Natomiast w grupie uczniów inteligentnych emocjonalnie tylko jedna wykazuje pewne trudności z nauką szkolną.

Uczniowie niezależnie od deklarowanych zdolności nie mają poważnych problemów z nauką. W tabeli 1 zauważalny jest spadek wysokich osiągnięć, a wzrost przeciętnych i niskich wraz z obniżającymi się wynikami w badaniu IE. Czytelnie tę tendencję przedstawia korespondująca z tabelą ryc. 3. Uczniowie deklarujący najwyższy poziom inteligencji emocjonalnej zdobywają najwięcej ocen wysokich. Około 15% mniej ocen wysokich stwierdzono w kolejnej grupie, nadal jednak zdecydowana większość uczniów zdiagnozowanych jako przeciętnie inteligentnych emocjonalnie to osoby bez większych trudności, wykazujące



Ryc. 3. Inteligencja emocjonalna a osiągnięcia w nauce  
Emotional intelligence versus achievements in learning

się zdobytą wiedzą i umiejętnościami. Najwyraźniejszy spadek ocen wysokich jest zauważalny w grupie osób o najniższych predyspozycjach do kierowania się emocjami - zanotowano ponad dwa razy mniej ocen wysokich niż w grupie inteligentnych emocjonalnie oraz najwięcej (17%) ocen niskich, bo poniżej 3,0.

Mimo zarysowującego się obniżania osiągnięć wraz ze spadkiem wyników w badaniu inteligencji emocjonalnej zależność między badanymi zmiennymi nie jest istotna statystycznie. Współczynnik korelacji rangowej Spearmana wyniósł  $r = 0,21$ , co sugeruje jedynie niską korelację i małą zależność. Biorąc pod uwagę interpretację statystyczną, należy odrzucić tezę o znaczeniu inteligencji emocjonalnej dla osiągnięć w nauce badanej młodzieży szkół ogólnokształcących. Uczniowie inteligentni emocjonalnie w stopniu wysokim nie osiągają znacząco wyższych wyników w nauce.

Dlaczego inteligencja emocjonalna, mimo że zależność ta wydaje się teoretycznie uzasadniona i potwierdzają ją dotychczasowe badania, nie okazała się czynnikiem silnie różnicującym szkolne osiągnięcia badanej młodzieży. Poszukując odpowiedzi na to pytanie, należałoby zwrócić uwagę na dwie grupy „przyczyn”. Pierwsza jest związana ze specyfiką badań. Narzędzie do badania inteligencji emocjonalnej z pewnością nie jest „doskonałe” i wymaga dalszej weryfikacji. Może wcale nie bada inteligencji emocjonalnej, a tylko konstrukt teoretyczny, który stworzyłam na podstawie koncepcji Saloveya i Sluytera. Prawdopodobnie badanie kompetencji emocjonalnych i społecznych wykazałoby ich większe znaczenie dla osiągnięć szkolnych. Druga grupa „przyczyn” jest związana z wieloczynnikowym uwarunkowaniem osiągnięć szkolnych. Oceny, o czym wspomniano wcześniej, nie są tylko wypadkową odpowiedniej motywacji, kontroli emocjonalnej czy umiejętności społecznych. Składa się na nie wiele właściwości psychicznych i charakterologicznych jednostki, takich jak uzdolnienia, pracowitość, punktualność, dokładność, samoocena, potrzeby intelek-

tualne. Dużą rolę odgrywają czynniki zewnętrzne: doświadczenia społeczne, styl wychowawczy rodziców czy warunki samego procesu dydaktyczno-wychowawczego (Tyszkowa 1990). Dopiero poznanie tych wszystkich czynników, co jest niezmiernie trudne, umożliwiłoby odpowiedź na pytanie o znaczenie inteligencji emocjonalnej dla osiągnięć szkolnych w badanej grupie. Pytania i wątpliwości, które pojawiły się w trakcie badań, wskazują obszary dalszych poszukiwań badawczych.

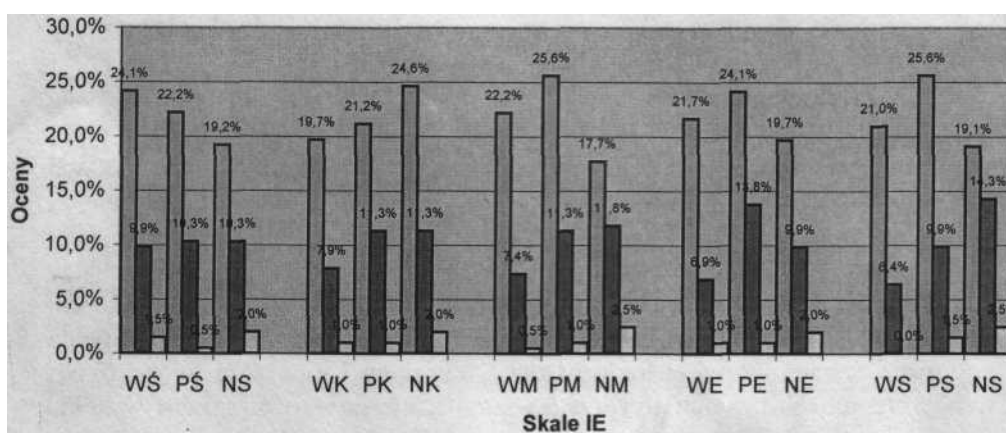
Interpretacja wyników zawartych w tab. 1 i prezentowanych na ryc. 3 skłania jednak do pewnych wniosków. Po pierwsze spadkowi umiejętności emocjonalnych towarzyszy na każdym poziomie spadek ocen szkolnych. Jest on najbardziej widoczny wśród uczniów mało inteligentnych emocjonalnie, gdzie liczba ocen wysokich spada ponaddwukrotnie, a liczba ocen niskich jest największa z całej grupy. Ponadto nie zdiagnozowano tu ani jednej osoby z bardzo wysoką średnią. Natomiast najlepiej z wymaganiami szkolnymi radzą sobie uczniowie inteligentni emocjonalnie: spośród nich ponad 70% to bardzo dobrzy uczniowie, a tylko jedna osoba przejawiała trudności z nauką.

Ponieważ opisywana tendencja nie jest istotna statystycznie, można jedynie wysnuć wniosek, że sukces szkolny badanej młodzieży jest wspomagany przez inteligencję emocjonalną. Interpretacja wyników w poszczególnych skalach Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej skłania do podobnych konkluzji.

W żadnej ze skal nie jest zauważalna istotna statystycznie zależność pomiędzy wysokimi zdolnościami poznawczymi do radzenia sobie z emocjami a jakością zdobywanych ocen, przy czym rysuje się podobna tendencja jak przy wynikach ogólnych z badania kwestionariuszem. Wysokim i przeciętnym wynikom w poszczególnych skalach towarzyszą przeważnie bardzo wysokie i wysokie oceny, niskie wyniki łączą się z mniejszą liczbą ocen wysokich, a większą najniższych. Najmniejsze znaczenie dla umiejętnego wykorzystania czy zaprezentowania posiadanej wiedzy wydaje się mieć znajomość własnych emocji i ich kontrola, przy czym wysokiemu i przeciętnemu poziomowi świadomości własnych emocji, kontroli impulsów, kontroli nastroju towarzyszy procentowo największy odsetek osiągnięć bardzo dobrych i dobrych. Natomiast najniższe oceny wiążą się z niskim poziomem znajomości własnych emocji.

Największe znaczenie spośród wszystkich badanych zdolności do osiągania sukcesu szkolnego diagnozowanej młodzieży ma motywacja. Adekwatne reagowanie na bodźce emocjonalne, umiejętność wywoływania i podtrzymywania pozytywnego nastroju towarzyszącego pracy czy radzenia sobie z negatywnymi stanami emocjonalnymi ułatwia zdobywanie dobrych ocen. Osoby, u których stwierdzono wysoki poziom tej zdolności, najczęściej zdobywały bardzo dobre i dobre oceny. Jednocześnie liczba osób z trudnościami w nauce szkolnej wzrasta dwukrotnie w grupie osób deklarujących niski poziom zdolności motywowania się.

Uzyskane wyniki sugerują, iż podobne znaczenie dla osiągnięć szkolnych badanej młodzieży mają zdolności związane z funkcjonowaniem społecznym badane w skali: rozpoznawanie emocji innych osób i kontakty społeczne. Liczne badania potwierdzają (por. np. Ekman 1999, Goleman 1997, Lazarus 1991), że zdolności właściwego komunikowania, regulowania przepływu emocji, łagodzenia konfliktów czy umiejętność odczytywania sygnałów emocjonalnych pochodzących od nauczyciela to tylko niektóre z umiejętności interpersonalnych, pozwalające na pełne wykorzystanie posiadanej wiedzy lub umiejętne wybrnięcie z trudnej sytuacji. Pewnym poparciem tych twierdzeń jest fakt, iż w granicach 60% wszystkich wysokich osiągnięć w badanej grupie wiąże się właśnie z podwyższonymi zdolnościami o charakterze społecznym (rozpoznawanie emocji innych osób, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów). Wraz z obniżaniem wspomnianych zdolności liczba ocen wysokich maleje.



Ryc. 4. Wyniki w poszczególnych skalach IE a osiągnięcia w nauce  
Results in particular IE scales versus achievements in learning

Klucz Ś - świadomość emocjonalna, K - kontrola emocjonalna, M - motywowanie się, E - rozpoznawanie emocji innych, S - nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów.

Jak wiadomo, na zdobywane oceny ma również wpływ zachowanie ucznia, relacje z nauczycielem i bardzo często opinia nauczyciela. Klasa szkolna stwarza bowiem nie tylko sytuacje edukacyjne, ale przede wszystkim społeczne. Niezbędne do odniesienia sukcesu szkolnego są więc zdolności społeczne, umożliwiające jednostce właściwe zrozumienie ludzi i sytuacji, antycypowanie i planowanie zachowań. Ułatwiają nawiązywanie oraz podtrzymywanie dobrych kontaktów z innymi uczniami i nauczycielami lub po prostu sprawiają, że są bardziej lubiane (Rimm 1994). Nieporadne społecznie dziecko niewłaściwie interpretuje sygnały niewerbalne, a wynikające z tego zakłopotanie może upośledzać skuteczność uczenia się. Dlatego też niski poziom empatii, niski poziom kierowania swoimi i cudzymi emocjami to cechy towarzyszące niższym osiągnięciom szkolnym.

W przeprowadzonych badaniach związek ten nie jest silnie widoczny, ale potwierdzają go badania.

Polskie badania nad inteligencją społeczną potwierdziły również pozytywną korelację między zdolnościami społecznymi a ocenami szkolnymi w starszych klasach szkoły podstawowej i liceum (Piotrowska 1997). Empatia, jako umiejętność wczuwania się i odczytywania sygnałów od partnera interakcji, znacznie ułatwia porozumienie między uczniem i nauczycielem oraz daje lepsze możliwości realizacji oczekiwań nauczyciela, czego potwierdzenie odnajdujemy w badaniach F. Bernieri (Goleman 1997). Jednak umiejętności społeczne, w tym i empatia, nie wpływają na osiągnięcia bezpośrednio, dlatego też związki między nimi nie są zbyt silne.

O tym, jak dużą rolę w osiągnięciach - obok zdolności wrodzonych - ma motywacja, świadczy wiele badań nad sukcesami odniesionymi przez sportowców, artystów czy emigrantów. Entuzjazm, wytrwałość, optymalny poziom niepokoju, pełne zaangażowanie przekładają się na wyższe osiągnięcia w każdej z tych grup. Zdolności te świadczą o pewnej przewadze emocjonalnej, odgrywającej fundamentalne znaczenie w stymulacji działań prowadzących do sukcesu (por. Goleman 1997, Seligman 1993). Najwyższym przejawem wartościowej, wewnętrznej motywacji wynikającej z inteligencji emocjonalnej jest stan uskrzydlenia. W badaniach nad uczniami szkoły średniej potwierdzono, iż zaangażowanie, któremu towarzyszą pozytywne emocje, łączy się ze znacznie lepszymi wynikami w nauce (Csikszentmihalyi 1998). Również zdolności, takie jak kontrola poziomu niepokoju (Isen i inni 1987), przeważają w grupie uczniów z wyższymi osiągnięciami. Okazało się, że wszystkie te zdolności w większym bądź mniejszym stopniu prognozują lepsze osiągnięcia szkolne, a w życiu późniejszym również zawodowe.

Przeprowadzone badania doprowadziły do falsyfikacji tezy o dużym znaczeniu inteligencji emocjonalnej dla osiągnięć szkolnych w diagnozowanych szkołach. Pozwoliły jednak na wstępną eksplorację tej interesującej zależności i wyznaczenie szerszych obszarów badawczych. Szczególnie ważne wydaje się ujawnienie „różnic” w znaczeniu poszczególnych grup zdolności, składających się na inteligencję emocjonalną, dla sukcesu szkolnego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Constantine M., Gainor K. (2001). Emotional intelligence and empathy. *Professional School Counselling*, December.
- Csikszentmihalyi M. (1998). *Urok codzienności - psychologia emocjonalnego przepływu*. Wydawnictwo CIS i WAB.
- Cooper R., Sawaf A. (2000). *Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*. Warszawa: Studio Emka.

- Ekiert-Oldroyd D. (2001). *Kreatywne rozwiązywanie problemów w kształceniu kierowniczej kadry oświatowej*. W: K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.). *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: PTK.
- Ekman P., Davidson R. J. (1999) (red.). *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: GWP.
- Epstein R. (1999). The key to our emotions. Interview with J. Mayer. *Psychology Today*.
- Gardner H., Kornhaber M. L., Wake, W. K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gardner H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Isen A. M., Daubman K. A., Nowicki G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52.
- Lazarus R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York, Oxford University Press.
- Le Doux J. (2000). *Mózg emocjonalny: podstawy życia emocjonalnego*. Poznań: Media Rodzina.
- Nęcka E. (2003). *Inteligencja. Geneza - struktura - funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Obuchowski K. (2004). *Kody umysłu i emocje*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Piotrowska A. (1997). Z badań nad inteligencją społeczną. *Psychologia Wychowawcza*, 4.
- Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
- Przybylska I. (2003). *Inteligencja emocjonalna a zdolności twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży szkół ogólnokształcących*. Katowice (niepublikowana praca doktorska).
- Reykowski J. (1982). *Emocje i motywacja*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Rimm S. (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa: WSiP.
- Salovey P., Mayer J. M. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 189-200.
- Salovey P., Sluyter D. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Salovey P., Meyer J. M. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9.
- Segal J. (1997). *Jak pogłębiać inteligencję emocjonalną*. Warszawa: Jacek Santorski & Co. Wydawnictwo.
- Seligman M. E. P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Sękowski A. (2004) (red.). *Psychologia zdolności*. Warszawa: PWN.
- Simmons S., Simmons J. C. (2001). *Jak określić inteligencję emocjonalną*. Poznań: Rebis.
- Sternberg R. (1999). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP.
- Sternberg R. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*.
- Tyszkowa M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.
- Whiten A. R., Byrne R. W. (1997). *Machiavellian Intelligence II*. Cambridge University Press.
- Wieczorkowska-Nejtradt G. (1998). *Inteligencja motywacyjna. Mądre strategie wyboru celu i sposobu działania*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Stosunków Społecznych.

#### SUMMARY

The present article aimed to trace the relationship between emotional intelligence and school achievements of the secondary school youth. This relationship is discussed in theoretical and empirical aspects. The author refers to the conception of emotional intelligence, emotional and social competences, as well as to the following notions: emotional maturity, assertiveness, empathy - in order to find out their importance for school success. The empirical part of the book presented results of diagnostic-verifying investigations which point to the existence of small, statistically insignificant dependence between variables. The studies made use of a questionnaire for studying emotional intelligence (KBIE) based on the Salovey and Sluyter's conception of emotional intelligence.