



**AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**  
JÓZEFA PIŁSUDSKIEGO W WARSZAWIE

Anna Kuk

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE,  
INTELIGENCJA EMOCJONALNA  
I ZDROWIE PSYCHICZNE STUDENTÓW  
– KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI  
WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**



**Akademia Wychowania Fizycznego**  
Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Anna Kuk

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE,  
INTELIGENCJA EMOCJONALNA  
I ZDROWIE PSYCHICZNE STUDENTÓW  
– KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI  
WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**

Warszawa 2022

## **Komitet Redakcyjny**

Przewodnicząca                      Monika Guszkowska  
Członkowie                              Jan Gajewski  
    Piotr Majdak  
    Michał Lenartowicz  
    Natalia Morgulec-Adamowicz

Recenzenci      dr hab. prof. AWF Joanna Basiaga-Pasternak  
                            prof. dr hab. Zbigniew Dziubiński

## **Studia i Monografie nr 173**

PUBLIKACJA ELEKTRONICZNA

**ISBN 978-83-67228-10-7**

@ Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Wszystkie prawa zastrzeżone.

Przedruk i reprodukcja w jakiegokolwiek postaci całości lub części książki  
bez pisemnej zgody wydawcy są zabronione.

Redakcja i korekta techniczna – Joanna Kłyszejko

Projekt okładki – Waldemar Dorcz

Zdjęcie na okładce – akwarela Marcina Kędzierskiego, 2020, Uczniowie w barze  
sportowym "Źródełko";

<https://bractwofranciszka.blogspot.com/2020/05/deus-vult.html>

Format A-4

Warszawa 2022

Wydanie I

Objętość 12,23 aw

## SPIS TREŚCI

STRESZCZENIE .....	5
WSTĘP.....	8
1. KOMPETENCJE NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W ŚWIETLE LITERATURY PRZEDMIOTU .....	12
1.1. Uzasadnienie wyboru problematyki.....	12
1.2. Kompetencje zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego.....	14
1.3. Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna jako determinanty efektywności zawodowej.....	21
1.4. Zdrowie psychiczne nauczyciela wychowania fizycznego i jego uwarunkowania.....	25
1.5. Kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne jako składowe kompetencje zawodowych nauczyciela wychowania fizycznego i ich uwarunkowania.....	30
2. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH .....	36
2.1. Cel badań, pytania i hipotezy badawcze.....	36
2.2. Osoby badane i sposób przeprowadzenia badań.....	44
2.2.1. Studenci wychowania fizycznego rozpoczynający studia w latach 2011- 2014 – grupa pierwsza.....	44
2.2.2. Charakterystyka młodzieży studiującej na kierunku wychowanie fizyczne w latach 2016-2017 – grupa druga.....	46
2.2.3. Charakterystyka młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych w latach 2016-2017 – grupa trzecia .....	47
2.3. Narzędzia badawcze .....	48
2.4. Warsztaty psychologiczne.....	50
2.5. Analiza statystyczna.....	51
3. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH .....	52
3.1. Profil wybranych kompetencji zawodowych studentów wychowania fizycznego.....	52
3.1.1. Profil psychologiczny studentów .....	52
3.1.2. Profil psychologiczny studentek.....	55
3.2. Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna a płeć i kierunek studiów.....	59
3.3. Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna a rocznik .....	64
3.4. Zdrowie psychiczne studentów pierwszego roku a płeć .....	66
3.5. Kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne a uczestnictwo w aktywności sportowej .....	66
3.6. Osobowościowe predyktory kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.....	68
3.7. Zdrowie psychiczne a kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna....	70
3.8. Spontaniczne zmiany wybranych kompetencji zawodowych studentów wychowania fizycznego.....	72
3.8.1. Zmiany kompetencji społecznych.....	72
3.8.2. Zmiany inteligencji emocjonalnej .....	74
3.8.3. Zmiany zdrowia psychicznego .....	76
3.8.4. Związki między wskaźnikami zmiany wybranych kompetencji zawodowych.....	78

3.9.	Zmiany w wybranych kompetencjach zawodowych studentów pod wpływem uczestnictwa w warsztatach psychologicznych.....	79
3.9.1.	Kompetencje społeczne a uczestnictwo w warsztatach psychologicznych.....	79
3.9.2.	Inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne a uczestnictwo w warsztatach psychologicznych.....	80
3.10.	Wybrane kompetencje zawodowe studentów wychowania fizycznego a doświadczenie zawodowe.....	81
3.11.	Wybrane kompetencje zawodowe a nauczycielskie preferencje zawodowe ...	83
3.12.	Wybrane kompetencje zawodowe a trenerskie preferencje zawodowe.....	85
3.13.	„Model zawodowy” nauczyciela wychowania fizycznego na podstawie badań studentów kierunku wychowanie fizyczne .....	87
4.	DYSKUSJA .....	96
4.1.	Profil kompetencji studentów wychowania fizycznego.....	96
4.2.	Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne jako czynniki selekcyjne w wyborze kierunku studiów .....	101
4.3.	Płeć, rocznik i zaangażowanie w sport a badane właściwości psychiczne ..	104
4.4.	Osobowościowe predyktory kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.....	107
4.5.	Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna a zdrowie psychiczne studentów.....	108
4.6.	Zmiany kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego.....	112
4.7.	Udział w warsztatach psychologicznych a kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne .....	115
4.8.	Doświadczenie i plany zawodowe studentów a kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne .....	120
4.9.	Model zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego .....	127
5.	ZDROWIE PSYCHICZNE LUDZI W DOBIE PANDEMII.....	138
6.	PODSUMOWANIE .....	143
7.	WNIOSKI .....	145
	PIŚMIENNICTWO .....	149
	ŹRÓDŁA.....	168
	SPIS TABEL .....	169
	SPIS RYCIN.....	172
	ANEKS 1 .....	173
	ANEKS 2 .....	174

## STRESZCZENIE

Monografia ma charakter studium właściwości psychicznych istotnych w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego. Za takie uznano kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną oraz kondycję psychiczną. Celem badania było: 1. określenie poziomu kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz kondycji psychicznej studentów Wydziału Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Józefa Piłsudskiego w Warszawie, 2. ustalenie ich zróżnicowania ze względu na płeć oraz kierunek studiów, 3. poznanie osobowościowych uwarunkowań tych właściwości psychicznych i relacji między nimi. Przedmiotem zainteresowania były też zmiany zachodzące w kompetencjach społecznych, inteligencji emocjonalnej oraz zdrowiu psychicznym studentów po roku studiowania, a także zmiany pod wpływem celowych oddziaływań psychologicznych w postaci warsztatów psychologicznych. W pracy podjęto próbę stworzenia modelu zawodowego współczesnego nauczyciela wychowania fizycznego w percepcji studentów.

Badaniami objęto trzy grupy studentów. Pierwszą grupę stanowili studenci wychowania fizycznego (wf) badani jednokrotnie w latach 2011-2014. Zostali oni porównani pod względem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej ze studentami innych kierunków studiów. Drugą grupę stanowili studenci wf, którzy rozpoczęli studia w roku akademickim 2015/16. W tej grupie badanie kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i kondycji psychicznej powtórzono po roku. Trzecią grupę stanowili studenci wf uczestniczący w warsztatach psychologicznych badani w 2016-2017 roku.

W pierwszej grupie zbadano ogółem 987 osób, studentów pierwszego roku i pierwszego stopnia: wydziału wychowania fizycznego, studentów turystyki i rekreacji, dziennikarstwa i transportu, w tym 537 mężczyzn i 450 kobiet w wieku 18-26 lat.

Drugą grupę stanowiła młodzież akademicka studiująca na pierwszym roku studiów licencjackich wychowania fizycznego w czerwcu 2016 roku, a następnie powtórzono badania po roku, czyli w czerwcu 2017. W badaniach w pierwszej turze wzięły udział 184 osoby, w tym 122 mężczyzn i 62 kobiety w wieku 17-25 lat. W powtórzonych po roku badaniach uczestniczyły 132 osoby, w tym 49 studentek i 83 studentów.

Grupę uczestników warsztatów tworzyły 33 osoby, w tym 18 kobiet oraz 15 mężczyzn w wieku 19-35 lat. Zajęcia warsztatowe przeprowadzono w dwóch grupach różniących się pod względem wieku i poziomu studiów. Zajęcia warsztatowe przeprowadzono w latach 2016-2017.

W badaniach zastosowano następujące standardowe kwestionariusze psychologiczne:

*Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS* A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE* N.S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D.J. Haggerty`ego, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim w polskiej adaptacji A.Ciechanowicz, A. Jaworowskiej, A. Matczak oraz *Kwestionariusz Ogólnego Stanu Zdrowia GHQ-28* Goldberga w polskiej adaptacji Z. Makowskiej i D. Merecz, a także *Inwentarz osobowości NEO-FFI* P.T. Costy, R.R. McCrae polskiej adaptacji B. Zawadzkiego, J. Strelau, P. Szczepaniaka, M. Śliwińskiej, *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* E. J. O'Briena i S. Epsteina w adaptacji D. Fecenec. Posłużono się także autorską ankietą zawierającą pytania dotyczące przyszłych planów zawodowych, doświadczenia w pracy z klientem oraz modelu zawodowego nauczyciela wychowania fizycznego.



Pierwszy blok analiz empirycznych odsłania profile kompetencji studentów i studentek. Kandydaci na nauczycieli wychowania fizycznego podejmujący studia w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie są zróżnicowani pod względem badanych właściwości. Jednak w grupie mężczyzn przeważają osoby o wynikach wysokich w zakresie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Wśród studentek obserwujemy w przewadze wyniki niskie i przeciętne. Obie płcie odznaczają się dobrą kondycją psychiczną.

Wyniki badań potwierdzają, że kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna stanowią czynniki naturalnej selekcji do podejmowanych studiów. Praca nauczyciela wychowania fizycznego i specjalisty w zakresie turystyki i rekreacji wymaga rozwiniętych kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

Aktywność fizyczna nie różnicowała nasilenia kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i kondycji psychicznej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego. Płeć różnicowała kompetencje psychiczne i inteligencję emocjonalną, wyższe wyniki zanotowano u mężczyzn. Studentki znamienne częściej niż studenci uskarżały się na dolegliwości związane z psychicznym funkcjonowaniem. Młodszy, pierwszorzeczni studenci odznaczali się wyższą inteligencją emocjonalną niż młodzież akademicka podejmująca studia na początku XXI wieku (2016 versus 2011; 2013 versus 2011).

Ustalono predyktory kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Większych kompetencji społecznych w sytuacji ekspozycji możemy oczekiwać u studentów mniej neurotycznych i bardziej otwartych na nowe doświadczenia. Natomiast dużej inteligencji emocjonalnej możemy oczekiwać u studentów otwartych na nowe doświadczenia, o dużych kompetencjach w sytuacji ekspozycji i o wysokiej samoocenie.

Ustalono także związki pomiędzy zdrowiem psychicznym, kompetencjami społecznymi i inteligencją emocjonalną. Dotyczą one jednak tylko niektórych badanych wymiarów, a ich siła nie jest duża. Im mniejsze kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna tym większe nasilenie zaburzeń funkcjonowania.

Badania longitudinalne (porównanie wyników pomiaru na pierwszym i drugim roku studiów) pozwoliły dostrzec wagę naturalnego treningu społecznego w kształtowaniu kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i troski o zdrowie psychiczne młodzieży. Częściowo poprawie uległa kondycja psychiczna badanych osób. Jeśli zaś chodzi o inteligencję emocjonalną to wyniki badań sugerują raczej konieczność celowego oddziaływania w zakresie oczekiwanych zmian.

Warsztaty psychologiczne stanowiły narzędzie interwencji w kierunku polepszenia zarówno kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej jak i podnoszenia kondycji psychicznej. Kompetencje społeczne zmieniły się na korzyść u badanych osób, jednak nie wszystkie ich wymiary. Inteligencja emocjonalna mierzona przy użyciu narzędzia INTE nie uległa zmianie. W wyniku uczestnictwa w warsztatach psychologicznych *„Komunikacja w świetle przeżywanych uczuć i emocji, Przebaczenie, O potrzebie miłości”* zaobserwowano także pewne korzystne zmiany w zdrowiu psychicznym młodzieży.

Doświadczenie pracy z klientem różnicowało niektóre badane zmienne tj. kompetencje społeczne w sytuacji ekspozycji społecznej oraz w wymiarze codziennego funkcjonowania. Korzystniej wypadały osoby posiadające doświadczenie w pracy z klientem. Nie dostrzeżono natomiast różnic w zakresie kompetencji społecznych między tymi studentami, którzy planują pracę w zawodzie nauczyciela lub trenera,

a tymi, którzy nie są w tej kwestii zdecydowani lub mają inne plany zawodowe. Studenci deklarujący chęć pracy w zawodzie trenera cechowali się większą inteligencją emocjonalną od swoich rówieśników. Zdrowie psychiczne chętnych do bycia nauczycielami było zdecydowanie lepsze od studentów, którzy nie widzieli swojej przyszłości jako nauczyciele wychowania fizycznego.

Ostatni wątek pracy dotyczy modelu nauczyciela wychowania fizycznego. W percepcji badanych studentów nauczyciele wychowania fizycznego powinni cechować się takimi właściwościami jak: odpowiedzialność, przyjaźń, pomaganie, cierpliwość, współpraca, pewność siebie, wytrwałość, trzeźwe myślenie, sumienność. Model zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego to model społeczny.



## WSTĘP

*„Jasna rzecz, że musi być „coś” w człowieku, co promieniuje. W wychowawcy są to pewne zasady, prawa moralne, ideały. One to nadają kierunek myśli i postępowania tym, na których wychowawca oddziaływa (...). Ideały wychowawcze mogą jednak promieniować w pewnych tylko warunkach: muszą one do tego mieć głębię, żywość i siłę” (Dobrowolski 1948, str. 117-119).*

Człowiek będąc istotą fizyczno-duchowo-psychiczną ma naturalną tendencję dążenia do piękna i dobra. Woli raczej żyć w świecie porządku, jasności zasad, bezpieczeństwa, miłości. Pragnie przebywać w towarzystwie ludzi i mieć z nimi nić porozumienia, a także cieszyć się zdrowiem. Nie ma wątpliwości, iż zawód nauczyciela jest tym zawodem, w którym zaangażowanie emocjonalne i bliski kontakt interpersonalny odgrywają istotną rolę.

Celem pracy nie było jednak zgłębianie koncepcji piękna w postmodernistycznym społeczeństwie, ale poznanie kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej i zdrowia studentów – przyszłych nauczycieli, na ogół najbardziej lubianych w szkole nauczycieli wychowania fizycznego. Kompetencje społeczne wyrażają się we właściwym funkcjonowaniu w sytuacjach społecznych, w umiejętności budowania relacji z innymi ludźmi, w umiejętności eksponowania siebie przed grupą, ale też w utrzymywaniu granic psychologicznych, czyli w zachowaniach asertywnych. Wyłączając osoby zdecydowane na życie pustelnicze, nikt raczej nie chciałby być oderwany od relacji z innymi ludźmi, czy zachowywać się jak „słoń w składzie porcelany”, szczególnie, gdy znajduje się w ważnej dla siebie sytuacji społecznej. Piękny, interesujący człowiek to ten, który przejawia swoistą emocjonalność. Jest ciepły i wrażliwy w kontaktach społecznych, ma świadomość siebie, jest wewnętrznie koherentny. W psychologii nazywamy go człowiekiem inteligentnym emocjonalnie.

Wydaje się, iż we współczesnych czasach, kiedy obserwujemy zanik więzi interpersonalnych, kryzys związków i pogorszoną kondycję psychiczną społeczeństwa, problem kompetencji społecznych i emocjonalnych aspektów funkcjonowania jest aktualny, zwłaszcza w odniesieniu do tych grup zawodowych, w których właściwości te odgrywają szczególnie istotną rolę. Oczywiście, oprócz diagnozy stanu rzeczy, czyli próby określenia zasobów wybranych grup, warto tworzyć programy oddziaływań ukierunkowanych na kształtowanie tych kompetencji i tym samym podnoszenie ogólnej jakości życia. Zwiększanie umiejętności psychologicznych człowieka jest możliwe i skuteczne wówczas, gdy jego stan psychiczny jest zadawalający, dlatego też przed podjęciem takich oddziaływań należy dokonać diagnozy stanu psychicznego osób, które mają być nimi objęte. I tak na przykład w depresji należy najpierw pomóc osobie uporać się z jej trudnościami emocjonalnymi, a dopiero później stawiać przed nią, krok po kroku, nowe wyzwania.

W centrum mojego zainteresowania znajduje się przyszły nauczyciel wychowania fizycznego. Jako nauczyciel akademicki, osoba związana z Akademią Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie od wielu lat, chciałabym, aby marka Akademii była promowana także poprzez pozytywny przykład, jaki dają na rynku pracy wysoko wykwalifikowani, kompetentni i znający zasady *savoir vivre*, absolwenci naszej Uczelni. Dlatego z dużym zaangażowaniem prowadzę od kilku lat badania nad właściwościami psychicznymi naszych studentów.

Kwerenda biblioteczna, a także eksplorowanie zasobów internetowych pozwoliły mi na zapoznanie się z wieloma interesującymi, interdyscyplinarnymi pracami. Artykuł M. Polaka (2015) opisującego postawę wychowawcy – trenera według dialogu biblijnego Jezusa z młodym człowiekiem zachęcił mnie, aby spojrzeć na nauczyciela także w perspektywie źródła biblijnego. Poniżej zacytuje wskazany fragment. Pochodzi on z Ewangelii świętego Marka według Biblii Jerozolimskiej.

*„17 Gdy wybierał się w drogę, przybiegł pewien człowiek i upadłszy przed Nim na kolana, zaczął Go pytać: «Nauczycielu dobry, co mam czynić, aby osiągnąć życie wieczne?» 18 Jezus mu rzekł: «Czemu nazywasz Mnie dobrym? Nikt nie jest dobry, tylko sam Bóg. 19 Znasz przykazania: Nie zabijaj, nie cudzołóż, nie kradnij, nie zeznawaj fałszywie, nie oszukuj, czcij swego ojca i matkę». 20 On Mu odpowiedział: «Nauczycielu, wszystkiego tego przestrzegałem od mojej młodości». 21 Wtedy Jezus spojrział na niego z miłością i rzekł mu: «Jednego ci brakuje. Idź, sprzedaj wszystko, co masz, i rozdaj ubogim, a będziesz miał skarb w niebie. Potem przyjdź i chodź za Mną». 22 Lecz on spochmurniał na te słowa i odszedł zasmucony, miał bowiem wiele posiadłości” Mk 10, 17-22.*

Przytoczony fragment Biblii jest bogaty w treści. Nie jest moim celem je teraz rozwijać. Skupię się na niektórych myślach. Przekaz jest wręcz oczywisty, szczególnie dla chrześcijan. Szukasz wzorów? Bądź jak Jezus. On jest mistrzem. Poznaj Go i naśladowuj. To implikuje rozwój duchowy nauczycieli. Jeśli nauczyciel chce być mistrzem, podejmuje trud wysiłku na poziomie fizycznym, psychicznym, ale także duchowym. I nie jest to wyłącznie pobożne życzenie. Podczas swojej wieloletniej pracy zawodowej miałam przyjemność spotkać takich właśnie studentów, później nauczycieli, czy trenerów, którzy inwestowali w swój rozwój. Trenując różne dyscypliny sportu znosili wymagania treningowe, angażowali się w pracę nad sobą np. w formie warsztatów i nie wstydzili się mówić o wierze, która daje im siłę do życia.

Przytoczony fragment opisuje dynamikę spotkania. Są dwie osoby, słuchają siebie nawzajem, rozmawiają. Widać pokorę ucznia, uznanie autorytetu Nauczyciela i głęboką chęć bycia doskonałym u ucznia. Spojrzenie z wiarą spotyka się ze spojrzeniem miłości. A program, jaki kreśli Mistrz, jest wyjątkowy i niełatwy! Do podjęcia w pełnej wolności! Przynoszący owoce, medale zwycięstwa, które przewidziane są w kreatywnej perspektywie Boga.

Jak pisze Ch. Day: „Nauczyciele są największym atutem szkół. Pośredniczą oni w przekazywaniu wiedzy, umiejętności oraz wartości. Nauczyciele będą mogli realizować swoje cele edukacyjne tylko wtedy, gdy będą dobrze przygotowani do zawodu i gdy będą się w stanie utrzymać, a nawet zwiększyć swój potencjał poprzez uczenie się przez całą swoją karierę. Zatem wspieranie ich pomyślności i rozwoju zawodowego jest integralną i zasadniczą częścią wysiłków na rzecz podnoszenia jakości nauczania i uczenia się oraz polepszania ich wyników” (Day 2008, s. 17).

W monografii przedstawiono wyniki badań kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i kondycji psychicznej studentów Wydziału Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Poszukiwano w nich różnic w tych zmiennych ze względu na płeć, kierunek studiów (wychowanie fizyczne, turystyka i rekreacja, inne kierunki, np. dziennikarstwo, transport) oraz osobowościowych uwarunkowań tych właściwości psychicznych i związków między nimi. Przedmiotem zainteresowania były też zmiany zachodzące w kompetencjach społecznych, inteligencji emocjonalnej oraz zdrowiu psychicznym studentów w ciągu roku studiowania.

Uzupełnienie problematyki stanowi wątek aplikacyjny badań, tzn. obserwacja zmiany kompetencji oraz kondycji psychicznej studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia na Wydziale Wychowania Fizycznego pod wpływem uczestnictwa w trzech blokach warsztatów psychologicznych dotyczących komunikacji, przebaczenia i miłości.

Podjęto także rozważania z obszaru psychologii pracy. Sprawdzano, czy doświadczenie zawodowe różnicuje kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną i kondycję psychiczną badanych osób, ale również poszukiwano tychże różnic ze względu na deklarację wykonywania w przeszłości zawodu nauczyciela i trenera.

Inspiracją do realizowanych przez mnie badań, były dwa tematy statutowe, w których wcześniej uczestniczyłam. Projekt DS-155 „Ocena parametrów auksologicznych, wydolności fizycznej i kompetencje studiowania młodzieży rozpoczynającej naukę na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii Józefa Piłsudskiego w Warszawie” realizowany był w latach 2011-2014. Kierownikiem całego projektu był profesor Andrzej Wiśniewski, kierownikiem zadań dotyczących aspektów psychologicznych była początkowo profesor Monika Guszowska, a następnie ja. W badaniach koncentrowano się na kompetencjach studiowania w powiązaniu z aspektami osobowościowymi u studentów kolejnych roczników.

Projekt DS-174 „Wpływ warsztatów z wykorzystaniem elementów metody Video Interaction Training i treningu interpersonalnego na rozwój kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego” był realizowany w latach 2012-2014 przy współpracy psychologa, pedagoga i filozofa. Pracami kierował doktor Marcin Czechowski. Dociekania naukowe potwierdziły przydatność stosowania warsztatów psychologicznych w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Elementem wdrożeniowym stał się nowy przedmiot, który realizujemy na II stopniu na kierunku Sport: Warsztaty umiejętności społecznych trenera i menedżera.

Wyniki badań przedstawionych w pracy są w głównej mierze wynikiem dwóch projektów badań statutowych, którymi kierowałam: DS-237 „Uczestnictwo w warsztatach psychologicznych studentów Akademii Wychowania Fizycznego a ich intrapsychiczne i interpersonalne zasoby warunkujące relacje społeczne”, realizowanego w latach 2016-2018, oraz DS-275 „Kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie”, realizowanego w latach (2016\*) 2017-2018. Niektóre analizy odnoszą się do części wyników tematu DS-155. W opracowaniu wykorzystano także część wyników badań przeprowadzonych przez moich byłych magistrantów i za ich zgodą: magistra Tomasa Wilka (studenci Politechniki), magister Aleksandrę Kazimierczak (studentki UW i AWF TiR) oraz magister Agnieszkę Dąbrowską (studentki TiR). W tym miejscu Pani Agnieszce, Pani Aleksandrze i Panu Tomaszowi składam serdeczne podziękowania.

Mam nadzieję, iż interesującym wątkiem aplikacyjnym okażą się wyniki badań projektu DS-237, ujawniające związki pomiędzy różnymi kompetencjami społecznymi oraz określające możliwość ich rozwijania u studentów w ujęciu intrapsychicznym i interspołecznym. W tym miejscu pragnę podziękować doktor Danucie Ługowskiej za jej współautorstwo w projekcie DS-237 oraz za przeprowadzenie warsztatów, a także magister Annie Gali-Kwiatkowskiej i doktor Aleksandrze Samełko za pełnienie funkcji wykonawców w projektach.

Projekt DS-275 stanowił niejako kontynuację wcześniejszych badań i stworzył możliwość porównania kolejnych kohort studentów pod względem istotnych w pracy

nauczyciela kompetencji. Novum badań stanowiło odniesienie treści do tematyki psychologii klinicznej, a konkretnie podjęcie wątku kondycji psychicznej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego. Należy także podkreślić, iż badania miały charakter longitudinalny, a te nieczęsto prowadzi się w naukach o kulturze fizycznej. Zbadano wszystkich studentów I roku na kierunku wychowania fizycznego (rocznik 2015/1016) i powtórzono badanie po roku studiowania (w czerwcu 2017 roku).

Model zawodowy nauczyciela opisywany w niniejszej monografii stanowi wstęp do planowanych w przyszłości badań w obszarze kultury fizycznej i psychologii pracy.

Szczególne podziękowania składam na ręce Profesor Moniki Guszkowskiej za jej cenne uwagi merytoryczne, ale także motywację do pracy. Mam to szczęście, że spotkałam na swojej drodze zawodowej prawdziwy autorytet! Profesjonalizm, mądrość życiowa i niezwykle urok osobisty to zalety mojej Mentorki, które miałam radość poznawać, podziwiać i rozwijać się pod jej kierunkiem.

# 1. KOMPETENCJE NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W ŚWIETLE LITERATURY PRZEDMIOTU

## 1.1. Uzasadnienie wyboru problematyki

W centrum nauk o kulturze fizycznej znajduje się człowiek. „W zakres pojęcia `nauki o kulturze fizycznej` może wchodzić każda nauka społeczna i humanistyczna. Ich nazwy są takie same, jak nazwy nauk o kulturze, zakres przedmiotowy zaś zawężony jest odpowiednio do rzeczywistości kulturowej, w której osoba społeczna uobecnia się jako podmiot kultywujący swoją cielesność” (Pawłucki 2015, s. 46). Jak pisze Z. Krawczyk: „kultura fizyczna to całokształt materialnego środowiska, kształtowanego przez człowieka zgodnie z jego możliwościami, potrzebami i wartościami” (Krawczyk 1997, s. 11). Pojęcie kultury fizycznej obejmuje również system wartości, zespół form aktywności ruchowej, jest to także synonim sportu w szerokim rozumieniu tego terminu. Istotną składową kultury fizycznej stanowi wychowanie fizyczne.

Teoretyk wychowania fizycznego E. Piasecki (1935, s.1) pięknie definiuje wychowanie: „możemy je określić jako czynność, zapomocą której pewna generacja ludzka przekazuje pokoleniu następnemu swój kulturalny stan posiadania. Że na czele licznych wartości, objętych tym stanem posiadania, należy postawić walory religijno-moralne, intelektualne i estetyczne, a więc ogółem idealne, to wynika z samego faktu oparcia naszej cywilizacji na idealizmie chrześcijańskim. To też idealizm ten wraca z żywiołową siłą po każdej przejściowej fali naturalizmu, czy utylitaryzmu wychowawczego”. A wychowanie fizyczne, zdaniem autora, „nie jest i nie powinno być wyłącznie fizycznym” (Piasecki 1935, s. 11). Z. Gilewicz (1964, s. 39) podkreśla, iż „zadaniem wychowania fizycznego pozostawać powinna troska o doskonalenie somatycznego podłoża intelektualnego, estetycznego i moralnego rozwoju człowieka”.

Zdaniem H. Grabowskiego (1997) wychowanie fizyczne spełnia podwójną rolę: zaspokaja doraźne potrzeby w zakresie rozwoju fizycznego i służy przygotowaniu do dbałości o ciało po zakończeniu procesu wychowawczego. Ewolucja poglądów dotyczących istoty, a także celów wychowania zdrowotnego akcentowała koncepcję kształtowania ciała, koncepcję wychowania przez ćwiczenie ciała, ale także koncepcję wychowania w trosce o ciało.

J. Nowocien (2015, s. 55) konstruując w szerokiej perspektywie odpowiedź na pytanie, kim dzisiaj powinien być nauczyciel wychowania fizycznego, pisze: „powinien realizować humanistyczną i holistyczną wizję człowieka. Oznacza to troskę o rozwój fizyczny jednostki, jej egzystencję i zdrowie w wymiarze fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym. Oznacza to również tworzenie warunków do życia zgodnego z wartościami akceptowanymi przez społeczeństwo, w które wpisana jest aktywność fizyczna jako czynnik warunkujący prozdrowotny i aktywny styl życia od dzieciństwa po wiek sędziwy”. Należy zgodzić się z Autorem, że wynikiem współczesnego wychowania człowieka ku wartościom winna być osoba wszechstronna, rozumiejąca i kochająca wolność, ale też odpowiedzialna, a przede wszystkim szanująca godność ludzką.

W ramach pierwszej koncepcji wychowania fizycznego, zadaniem specjalistów wychowania fizycznego było wyłącznie kształtowanie ciała poprzez wspomaganie fizycznego rozwoju człowieka, pielęgnowanie zdrowia, kształtowanie sprawności, wydolności i odporności oraz umiejętności ruchowych. Również druga koncepcja mó-

wiąca o wychowaniu przez ćwiczenie ciała nie uwzględnia intencjonalnego oddziaływania na osobowość ucznia. Trzecia koncepcja zakłada, iż wychowanie fizyczne stanowi drogę do dbałości o ciało, o rozwój, zdrowie i sprawność fizyczną. Zmiana podejścia polega na odwróceniu kierunku: *przez ciało do osobowości* na nowy: *przez osobowość do dbałości o ciało*, czyli nauczyciel wychowania fizycznego ma za zadanie oddziaływać na całą osobowość ucznia, na jego postawy, motorykę, umiejętności i wiadomości, istotnym celem ma być dbałość o ciało przez całe życie. Tej zmiany dokonał profesor M. Demel (za: Bielski, Błada 2014).

Raport Komisji Europejskiej (2013) podkreśla ważność wychowania fizycznego we wszystkich krajach europejskich. Przedmiot ten jest obowiązkowy w szkołach podstawowych i średnich w całej Europie i stanowi składową część wszystkich podstaw programowych. Wiele systemów edukacji określa strategie promowania wychowania fizycznego. Jako najważniejsze cele wskazuje się rozwój uczniów w zakresie celów fizycznych, osobistych i społecznych.

„Nauczyciele odgrywają kluczową rolę polegającą na przełożeniu celów polityki państwa w zakresie edukacji fizycznej i sportowej na praktykę szkolną. [...] od nauczycieli przedmiotu oczekuje się, że nie tylko będą umieli uprawiać i organizować sporty i aktywność fizyczną, lecz również będą posiadać umiejętności wymagane do promowania zdrowego trybu życia, zwiększania motywacji młodych ludzi do aktywności fizycznej oraz zachęcania ich do uprawiania różnych dyscyplin sportowych. Aby to osiągnąć, nauczyciele muszą uzyskać odpowiednie wykształcenie, a następnie dbać o ustawiczne doskonalenie zawodowe (Komisja Europejska 2013, s. 35). Rola wychowania fizycznego we współczesnej szkole jest niezastąpiona. Rozszerzają się zadania zawodowe nauczyciela np. powinien on prowadzić wychowanie zdrowotne.

W. Wrona-Wolny i B. Makowska sygnalizują, że specjalista od kultury fizycznej spełnia ogromną rolę w całościowym rozwoju młodego człowieka. „W oparciu o swoje przygotowanie merytoryczne, metodyczne i pedagogiczne, elementy psychologii, socjologii i ekologii, jak również wiedzę biomedyczną, wpływa na kształtowanie nawyków i postaw zdrowotnych swoich wychowanków. Zadania, jakie zostały wyznaczone w zakresie realizacji edukacji zdrowotnej w nowej podstawie programowej kształcenia przedszkolnego oraz ogólnego w poszczególnych typach szkół, zobowiązują nauczycieli akademickich do większej odpowiedzialności za praktyczne przygotowanie studentów” (Wrona-Wolny, Makowska 2011, s. 478).

Zakłada się, iż o wartości pracy w zawodzie nauczyciela rozstrzygają głównie wiedza i kompetencje, a nie wyuczone algorytmy postępowania (Maszczak 2009). Rola nauczyciela polega na kierowaniu uczeniem się ucznia.

Nauczyciel wychowania fizycznego stanowi najważniejszą determinantę procesu wychowawczego. Zdaniem M. Przetacznikowej i Z. Włodarskiego (1986) skuteczność zabiegów wychowawczych będzie zależała od tego, czy nauczyciel potrafi planować i organizować działalność wychowawczą, czy ma umiejętności kierownicze, czy ma łatwość nawiązywania kontaktów z uczniami i czy umie współdziałać z innymi.

Nauczyciel „kreuje nową rzeczywistość oświatową. Ważne jest przy tym nie to, jak i czego uczy, lecz kim jest i do czego dąży” (Zuchora 2009, s. 32). Posiadanie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej stanowi warunek *sine qua non* profesjonalnego nauczyciela. W centrum zainteresowania niniejszej pracy są przyszli nauczyciele wychowania fizycznego. Ich kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna, a także kondycja psychiczna i „wzór zawodowy” są przedmiotem pracy.

Niniejsza praca łączy zagadnienia psychologii teoretycznej i psychologii praktycznej. Diagnozuje stan zdrowia psychicznego współczesnej młodzieży akademickiej oraz jej kompetencje społeczne potrzebne w przyszłej pracy zawodowej. Potwierdza skuteczność warsztatów psychologicznych w kształtowaniu kompetencji psychologicznych i modyfikowaniu zachowania ich uczestników.

Potrzeba bycia kompetentnym pojawia się u człowieka już w wieku szkolnym. Pozytywną stroną procesu rozwojowego jest wzrost poczucia fachowości, adekwatności i produktywności. Zdaniem E. Eriksona (1997) dzięki przełamaniu kryzysu rozwojowego tego wieku pojawia się poczucie kompetencji, czyli swobodne doświadczenie sprawności, umiejętności w pełnieniu zadań, niezakłócone infantylną niższością wobec osób, zdawałoby się, bardziej kompetentnych. Zdaniem P. Szczukiewicza (1998) kompetencja w życiu dorosłym koresponduje z rozsądnym podejmowaniem decyzji, odpowiada za poczucie jakości wykonania zadania. Warto nadmienić, iż poczucie produktywności wzrasta wraz z zadowoleniem, jakie pojawia się w związku z pozytywną informacją zwrotną dotyczącą pracy. To właśnie owe informacje zwrotne odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu samopoczucia osoby i efektywności jej działań.

Należy nadmienić, że w rankingu wymagań kandydatów do pracy pierwsze lokaty zajmują: komunikacja werbalna i pisemna, uczciwość (rzetelność), umiejętność pracy w zespole, umiejętności interpersonalne (Szulc 2010). Potwierdza to aktualność podjętej w monografii problematyki w świetle współczesnej psychologii pracy.

Kompetencje społeczne mają znaczenie dla człowieka funkcjonującego w różnych sytuacjach społecznych. Prowadzenie lekcji z uczniami, wywiadówek z rodzicami podopiecznych, czy współpraca z gronem pedagogicznym wymagają zachowań asertywnych, odwagi zabierania głosu na forum klasy czy nauczycieli, ale też umiejętności budowania pozytywnych relacji z innymi ludźmi.

Inteligencja emocjonalna stanowi ważną umiejętność pomagającą funkcjonować w środowisku społecznym, w środowisku pracy. Zdolność zarządzania własnymi emocjami jest ważnym fundamentem w budowaniu relacji intymnych i zawodowych.

Zdrowie psychiczne człowieka jest przedmiotem dyskusji i badań współczesnych naukowców. Obserwuje się pogorszenie kondycji psychicznej społeczeństw, wzrost statystyk informujących o zachorowalności na depresję, czy o próbach samobójczych. Zwiększoną zachorowalność odnotowuje się także w środowisku związanym z aktywnością sportową (Derbich i wsp. 2017).

Kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna, zdrowie psychiczne przyszłego nauczyciela wychowania fizycznego stanowią główne wątki niniejszej pracy, które zdaniem Autorki wpisują się w aktualne problemy psychologii w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym. W dalszych rozdziałach zostaną przedstawione wybrane teorie kompetencji zawodowych nauczyciela, kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna jako determinanty skuteczności działania, a także kwestie związane z dobrostanem psychicznym i jego uwarunkowania.

## **1.2. Kompetencje zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego**

W całym cyklu życia człowieka, od poczęcia aż do śmierci, obserwuje się jego rozwój w poszczególnych aspektach tj. biologicznym, poznawczym, społecznym itd. Każdy z okresów życia odsłania główne osiągnięcia na drodze postępu ku pełni. W zależności od możliwości rozwojowych organizmu, a także jego aktywności i wpływów zewnętrznych, będą to bardzo różne osiągnięcia. Sukcesem malucha będzie m. in. nauka chodzenia i mówienia. Radość przedszkolaka będzie odzwierciedlać się m. in.



w umiejętnościach narracyjnych, u dziecka w wieku szkolnym w rozwoju zdolności poznawczych, u adolescenta w rozwoju twórczości itd. Natomiast dorosły człowiek powinien być wyposażony w pakiet różnych umiejętności, zdolności, czy kompetencji, które pozwolą mu podejmować i efektywnie realizować różne zadania okresu dorosłości.

Zdaniem R. Havighursta i D. J. Levinsona (za: Gurba, 2002) podjęcie pracy zawodowej, obok wyboru stylu życia, odzwierciedlającego się w funkcjonowaniu społecznym (małżeństwo, obowiązki obywatelskie, doskonalenie się etc.) należy do podstawowych zadań wczesnej dorosłości. E. Ginzberg (1951) uważa, że wybór zawodu jest procesem składającym się z trzech faz. Studenci znajdują się w trzeciej (po fazie fantazjowania i niepewności) fazie realizmu, kiedy ludzie próbują zdobywać doświadczenia potrzebne do dokonania wyboru, ustalić rodzaj specjalizacji. Należy podkreślić, iż okres studiów, a także możliwość uczestnictwa w psychologicznych zajęciach warsztatowych umożliwia studentom ustalenie ostatecznej specjalizacji.

A. Roe (1956) uważa, że o wyborze kariery zawodowej decydują potrzeby, a także wczesne doświadczenia rodzinne. Ciepły i kochający dom sprzyja wyborowi zawodów społecznych, odwrotnie – dom chłodny i odrzucający motywuje do podejmowania zawodów, które nie są związane z bezpośrednim kontaktem społecznym. Niewątpliwie, z powodu wielości relacji społecznych, zawód nauczyciela wychowania fizycznego jest zawodem społecznym.

D. Super (1951) twierdzi, iż wybrany zawód pozwala wprowadzić w czyn koncepcję własnej osoby i daje możliwość zaspokojenia potrzeby samorealizacji. Innymi słowy, wybór zawodu jest spełnieniem koncepcji własnej osoby. Gdy osoby wyrażają preferencje zawodowe, to uwzględniają w terminologii zawodów sposób, w jaki widzą siebie.

Zdaniem Z. Wołka (2013) praca zawodowa jest nie tylko wytwarzaniem nowych dóbr, ale także stanowi formę doskonalenia siebie. Stymuluje rozwój człowieka w aspekcie społecznym i kulturowym.

A. Roe (za: Wołk 2013) twierdzi, iż uwarunkowania wyboru zawodu zawarte są w doświadczeniach rodzinnych, postawach rodzicielskich, które to determinują hierarchię potrzeb człowieka. I tak autorka wyróżnia zawody zorientowane na ludzi i zawody niezorientowane na ludzi. Jeśli dziecko doświadczyło od rodziców opiekuńczości, ciepła, to w przyszłości wybierze zawód z pierwszej grupy. I odwrotnie, w przypadku luźnych oddziaływań, chłodu emocjonalnego – nie będzie szukać zawodu, w którym ważne są relacje międzyludzkie.

Teoria rozwoju zawodowego J. Hollanda (1966) zakłada, że zawody mogą być skategoryzowane za pomocą specyficznych typów osobowości lub motywów. I tak wyodrębnia się zawody: realistyczne, intelektualne, społeczne, konwencjonalne, przedsiębiorcze, a także artystyczne. Poszukując modelu kompetencyjnego nauczyciela wychowania fizycznego, w dalszej części pracy powrócono jeszcze do modelu J. Hollanda.

Zdaniem Ch. Daya (2008) jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli jest wpojenie swoim podopiecznym nawyku uczenia się przez całe życie. Aby było to możliwe, sami edukatorzy muszą dawać osobisty przykład, demonstrować własne zaangażowanie, entuzjazm dla ustawicznego uczenia się. Czy jednak taka jest rzeczywistość?

Nauczyciel wychowania fizycznego naucza wychowania fizycznego. Jego praca ma charakter wychowawczo-dydaktyczny. Realizuje programy kształcenia, dba, aby

uczniowie zdobyli wiedzę i nabyli sprawności. Jego zadania względem uczniów są różnorodne: wyposaża w wiedzę z zakresu sportu, rekreacji, higieny; kształtuje sprawność fizyczną; uczy współpracy, aktualizuje programy, metody i środki; wdraża nawyki uprawiania sportu; krzewi dobre obyczaje. Ponadto, współpracuje z gronem pedagogicznym, rodzicami. A wśród dodatkowych funkcji wymienia się: konsultacyjną, doradczą metodyczną, prowadzenie kół zainteresowań, organizowanie wycieczek, wychowawstwo klasy, opiekę na stażystami ([www.psz.praca.gov.pl](http://www.psz.praca.gov.pl)).

Praca nauczyciela wychowania fizycznego wymaga wszechstronnych działań. Z jednej strony nauczyciel realizuje proces dydaktyczny, ale także zajęcia pozalekcyjne i planuje także własny rozwój zawodowy (Madejski, Węglarz 2014).

H. Grabowski (2000, s. 80) wyraża pogląd, iż „nauczyciel to specjalista w dziedzinie ludzkiego zachowania, którego praca polega na intencjonalnym motywowaniu do jego zmiany w kierunku społecznie pożądanym”. Autor podkreśla, iż u przedstawicieli tej grupy zawodowej występuje konflikt pomiędzy dążeniami w kierunku wykazania się sukcesami uczniów najlepszych a świadomością potrzeby otoczenia szczególnie troską najsłabszych. Podkreślona zostaje rola nauczyciela-pedagoga, który w procesie kształcenia wyróżnia się cechami dobrego słuchacza, dojrzałego człowieka, zanurzonego w świecie kultury fizycznej i duchowej.

Zauważa się, iż zawód nauczyciela nie przynosi wymiernych, natychmiastowych korzyści (Dębska 2000). U. Dębska (2000, s. 140) cytuje nieznanego autora:

„...siejesz, siejesz aż do zgonu  
niby z rogu obfitości,  
lecz nie zbierzesz swego plonu,  
bo twa praca dla przyszłości”.

Zagadnieniami dotyczącymi nauczyciela, a szczególnie jego zawodu, powołania czy misji zajmuje się dział pedagogiki zwany pedeutologią. Jej przedstawiciele poszukiwali pożądanых cech nauczyciela, charakterystycznych dla „osobowości nauczyciela” czy „duszy nauczycielstwa”. Poczucie odpowiedzialności i obowiązku, miłość do ludzi, moralna odwaga to cechy wymieniane przez J. Dawida. Rolę kontaktowości, którą dziś nazwalibyśmy komunikatywnością, w tym zdolności wyrażania uczuć (a więc składowej inteligencji emocjonalnej) podkreślał Z. Mysłakowski. S. Szuman akcentował zdolność oddziaływania na innych, czyli jak dziś powiedzielibyśmy – charyzmatyczną osobowość. S. Baley uważał, że najistotniejszą właściwością nauczyciela jest umiejętność wychowawcza, na którą składa się sympatia do uczniów, rozumienie podopiecznych, cierpliwość, takt, powinowactwo duchowe z dziećmi, respektowanie indywidualności czyli cechy, które posiada tzw. wychowawca integralny (za: Okoń 1962). Pozwalają wydobyć z dziecka wszystkie jego potencjalne talenty i zabiegać o jego wszechstronny rozwój, co stanowi główne zadanie pedagoga (Kozłowski 1966).

Poszukując cech konstytuujących wzór zawodu nauczyciela, badano różne grupy pracowników oświaty. Wyniki tych badań z lat 60. i 70. ubiegłego wieku odzwierciedlają ideologiczny duch tego okresu. Wzór osobowy nauczyciela postulowany przez pracowników nadzoru (inspektorów, wizytatorów) dotyczy: pozytywnych zewnętrznych cech osobistych (teżyzna fizyczna, zdrowie, dbałość o wygląd zewnętrzny, wysoka kultura życia codziennego i pracy zawodowej) i właściwości umysłu (wszechstronne wykształcenie, wysoki poziom wiedzy, czytanie); usposobienia nauczyciela (zrównoważony, usposobiony życzliwie do uczniów, pogodny, z poczuciem humoru); woli (stanowczość, wytrwałość, konsekwencja); postawy ideowo-moralnej (ogólna kul-

tura osobista, ideowość i naukowy pogląd na świat, pozytywny stosunek do rzeczywistości i przekonanie do idei socjalizmu); charakteru nauczyciela (prawdomówny, dotrzymujący słowa, sprawiedliwy, szczery); postawy pedagogicznej (zamiłowanie do pracy pedagogicznej, inicjatywa, ambicja zawodowa); uzdolnień pedagogicznych (spstrzegawczość pedagogiczna, skłonność do oddziaływania na innych, zdolność sugestywna, zdolność do nawiązywania kontaktu z innymi) (Kozłowski 1966).

Najważniejsze cechy nauczyciela doskonałego w opinii samych nauczycieli prezentują się następująco (Kozłowski 1966):

- cechy zewnętrzne: kultura, czystość, dbałość o wygląd zewnętrzny;
- intelekt: wysoki poziom wiedzy i duża sprawność intelektualna;
- usposobienie: pogodny, opanowany, zrównoważony;
- cechy woli: aktywny, ambitny i konsekwentny;
- postawa ideowa: ideowość i bezinteresowność w pracy i działaniach społecznych;
- postawa pedagogiczna: umiejętność prowadzenia innych, przekazywania swojej wiedzy i skromność;
- ogólne postępowanie: obowiązkowość, punktualność, słowność i zdyscyplinowanie;
- uzdolnienia pedagogiczne: umiejętności organizacyjne i kierownicze, postępowanie z ludźmi, umiejętności dydaktyczne i techniczne.

Nasuwa się pytanie: czy dziś zawód nauczyciela jest tak mocno związany z polityką, panującą ideologią, ideowością? Wydaje się, że nie, lecz jednak nadal uczniowie zainteresowani są nie tylko kwalifikacjami nauczyciela, ale również jego osobistymi przekonaniami i poglądami oraz cechami osobowości. Nauczyciel może być ważnym narzędziem wpływu na życie podopiecznego. J. Kozłowski (1966) podkreśla, iż każdy musi stworzyć własny obraz swej osobowości na tle warunków i sytuacji zawodowej, a samowiedza ułatwi określenie dążeń, co sprzyja ich urzeczywistnieniu.

Przynajmniej część cech doskonałego nauczyciela można określić dziś mianem kompetencji. Termin „kompetencja” ma szeroko znaczeniowy zasięg, posiada charakter interdyscyplinarny. W jego rozumieniu obecne są akcenty psychologiczne, ale też socjologiczne, filozoficzne, językowe, stąd jest on przedmiotem ożywionej dyskusji. Popularnie, kompetencje są nadzieją, gwarantem dobrze wykonanej pracy, odniesienia sukcesu. Tylko człowiek o wysokich kompetencjach może być profesjonalistą.

W *Słowniku Języka Polskiego* słowo „kompetencja oznacza zakres uprawnień, pełnomocnictw (...) zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności” (Szymczak 1998, s.916). W *Słowniku Psychologii* znaleziono następującą definicję kompetencji [competence]: „1. zdolność, umiejętność robienia czegoś prawidłowo lub efektywnie, 2. zakres zdolności lub wiedzy danej osoby albo grupy” (Colman 2009, s. 324). Zdaniem A. i S. Reberów (2008, s. 325) kompetencja jest to „1. ogólnie zdolność do wykonania jakiegoś zadania lub dokonania czegoś; 2. w badaniach języka i psycholingwistyce: wrodzone abstrakcyjne reguły języka”.

M. Taraszkiewicz (2001) omawiając kompetencje nauczycieli wymienia kompetencje: merytoryczne (nauczyciel ekspert i doradca przedmiotowy), dydaktyczno-metodyczne (nauczyciel ekspert i doradca metodyczny), wychowawcze (ekspert wychowawczy). Zdaniem W. Strykowskiego (2005) termin „kompetencje” może być używany w dwóch znaczeniach: jako kwalifikacje oraz jako termin oznaczający zakres uprawnień. Zdaniem tego autora najważniejsze kompetencje nauczyciela rozumiane jako kwalifikacje to kompetencje: merytoryczne (rzeczowe), diagnostyczne, planistyczne

i projektowe, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne, kontrolno-ewaluacyjne, kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych, autoedukacyjne i wreszcie, last not least, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne. Szczególnie istotne są te ostatnie. „Nie można przecież wyobrazić sobie profesjonalnej działalności edukacyjnej nauczyciela bez kompetencji psychologiczno-pedagogicznych” (Strykowski 2005, s. 20).

Przyglądając się powyższym propozycjom „idealnego” nauczyciela nabieramy przekonania, że nauczyciel wychowania fizycznego sprawdzi się jako prowadzący dzieci i młodzież w procesie ich rozwoju fizycznego, społecznego, ale także psychicznego. Postulowane kompetencje pozwolą nauczycielowi wychowania fizycznego zarządzać szkołą, ale także pełnić funkcje na rzecz dzielnicy czy miasta. W każdej wspomnianej powyżej koncepcji znajdują swoje miejsce kompetencje społeczne i wydaje się, iż stanowią one podstawę budowania własnego warsztatu pracy i relacji społecznych, w wymiarze mikro- i makrosocjalnym.

W kształceniu i doskonaleniu zawodowym istnieją pewne standardy kwalifikacyjne, które stanowią podstawę stawianych pracownikowi wymagań, konfrontacji jego sprawności z oczekiwaniami pracodawcy. Standardy kwalifikacyjne nie są stałe, zmieniają się wraz z dynamiką rozwoju różnych dziedzin nauki. W piramidzie kwalifikacji D. Lachowiecka i wsp. (1996) wyróżniają następujące poziomy kwalifikacji: A (podstawa piramidy): zagadnienia kluczowe, B: zagadnienia specjalistyczne, C: zagadnienia ogólnorozwojowe, D: predyspozycje i umiejętności (szczyt piramidy) (za: Karney 2000). Zastanówmy się, gdzie dziś umiejscowilibyśmy interesujące nas w tej pracy zmienne czyli kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną oraz zdrowie psychiczne.

Standardy kwalifikacji to model sprawności zawodowej dla danego stanowiska pracy. Celem postawionym w pracy nie jest szczegółowa charakterystyka standardów nauczycielskich, lecz zwrócenie uwagi, iż analizowane zmienne można zakwalifikować do oczekiwanych predyspozycji i umiejętności. Trudno zaakceptować obraz nauczyciela wychowania fizycznego, któremu brakuje kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i który cierpi na zaburzenia psychiczne. Predyspozycje i umiejętności znajdują się u szczytu piramidy (poziom D). Poziom C dotyczy rozwoju pracownika pod wpływem wykonywanej pracy, np. organizacja czasu, odpowiedzialność, przyzwyczajenie się do ciągłego podnoszenia kwalifikacji. Poziom B obejmuje wiedzę specjalistyczną, zaś poziom A to wiedza i umiejętności stanowiące o możliwościach wykonywania pracy.

Jakie właściwości psychiczne i kompetencje powinien posiadać nauczyciel wychowania fizycznego? Takie same jak inni nauczyciele czy może dodatkowo specyficzne dla nauczyciela przedmiotu, skoro „kultura fizyczna, jako forma instytucjonalnej, prozdrowotnej aktywności człowieka, może (...) znacząco pomagać mu w harmonijnym rozwijaniu osobowości” (Gracz 2017, s. 66)? Nauczyciel wychowania fizycznego powinien nie tylko promować aktywność fizyczną wśród swoich uczniów, lecz także sam ją podejmować.

J. Gracz i T. Sankowski (2007) podkreślają, iż ważne jest, aby nauczyciel zainteresował się uczniem jako podmiotem, a nie obiektem swych oddziaływań i aby miał wzgląd na jego możliwości rozwojowe. Odwołując się do koncepcji T. Krajewskiego (1961), opisali nie tyle kompetencje, co cechy nauczyciela wychowania fizycznego. Wymienili cechy społeczne i intelektualne, umiejętności metodyczne oraz wygląd zewnętrzny. Rozróżnili pożądane i niepożądane przejawy zachowania u nauczyciela.

Skupiono się na tych pierwszych. Wśród cech społecznych widzimy przyjaźliwość, zamiłowanie do zawodu, budowanie motywacji, budowanie atmosfery radości i wysokie morale. Na umiejętności metodyczne składa się: dobre przygotowanie do lekcji, interesujący przekaz, formułowanie jasnych komunikatów werbalnych i niewerbalnych, sprawiedliwe ocenianie, zaangażowanie w lekcję, organizowanie imprez sportowych. Nauczyciel wychowania fizycznego odznacza się inteligencją i kulturą osobistą, a także umiejętnością dyskusji z młodzieżą na tematy sportowe. Jest odpowiednio ubrany do zajęć, utrzymuje czystość i jest harmonijnie zbudowany.

Na gruncie nauk o kulturze fizycznej popularnym modelem nauczyciela wychowania fizycznego jest model normatywny (Hodań, Żukowska 1996). Wymienia się trzy składki wspomnianego modelu: merytoryczno-motywacyjny, metodyczno-organizacyjny i społeczno-kulturotwórczy, a w ich ramach zarysowują się poszczególne kompetencje. Poniższe ryciny prezentują szczegółowe kompetencje, rozumiane jako uzdolnienia, kwalifikacje i nastawienia, czy też zdolności, które umożliwiają adekwatne reagowanie w różnych sytuacjach.

Składnik merytoryczno-motywacyjny obejmuje kompetencje: zdolności, fachowości oraz identyfikacji zawodowej i autokreacji, identyfikacji ideowej oraz inspiracji i poszukiwań. Liczyć będzie się wygląd nauczyciela, sprawność fizyczna oraz własny styl życia wynikający z zainteresowania sportem. Fachowość różnicuje kompetencje teoretyczne i sportowo-motoryczne. Nauczyciel prezentuje postawę pełnej identyfikacji z zawodem, ma skryształizowany światopogląd, jest zaangażowany w życie społeczne i ma twórczy stosunek do zawodu (Rycina 1).



**Rycina 1.** Składnik merytoryczno-motywacyjny i tworzące go kompetencje (opracowanie własne).

Rycina 2 przedstawia kompetencje metodyczno-organizacyjne. Należą do nich: nauczanie, nowatorstwo w dziedzinie dydaktyki, organizatorstwo (zajęć, ale też wybieżek, imprez) i kontrola, i ocenianie.



**Rycina 2.** Składnik metodyczno-organizacyjny i tworzące go kompetencje (opracowanie własne).



**Rycina 3.** Składnik społeczno-kulturowy i jego kompetencje (opracowanie własne).

Rozumienie i socjalizacja, komunikatywność, czynne uczestnictwo w kulturze i działalność społeczna to bez wątpienia kompetencje oczekiwane u nauczyciela wychowania fizycznego przedstawione na rycinie 3. Rozumienie osobowości ucznia i ko-

munikatywność pozwolą zbudować właściwe relacje społeczne. Zainteresowanie kulturą będzie pomocne przy włączaniu ucznia w szeroko rozumianą kulturę. Społeczne działanie wuefisty jest nastawione na działania w obrębie kultury fizycznej.

E. Madejski i J. Węglarz (2014) przedstawiają sześć zakresów kompetencji nauczyciela wychowania fizycznego zaznaczając, że nie każdy nauczyciel może osiągnąć ich pełny zakres. Należą do nich kompetencje: pragmatyczne (prakseologiczne), komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczno-medialne i moralne. Kompetencje pragmatyczne dotyczą diagnozowania, prognozowania, planowania i realizacji procesu edukacyjnego. Umiejętność korzystania z nowoczesnych źródeł komunikacji i umiejętność dzielenia się swoimi osiągnięciami z innymi nauczycielami stanowi kompetencje informatyczno-medialne. Kompetencje komunikacyjne, współdziałania, kreatywne i moralne mają ścisły związek z psychologicznymi aspektami rozwoju człowieka.

Analizując wymagane kompetencje nauczyciela, nabrano przekonania, iż to niezwykle wymagające „powołanie zawodowe”. Nasuwa się górskie skojarzenie. Znany polski as alpinizmu Jerzy Kukuczka mówił: „Świetlista ściana od wielu lat jest przedmiotem tęsknot licznych alpinistów, równocześnie symbolem niemożności. Przyciąga wzrok jak najwspanialsza dziewczyna, ale wystarczy posłać w jej kierunku tylko jedno spojrzenie, by uprzytomnić sobie, że musi być piekielnie trudna, że nie ma w tym murze skały i lodu punktów łatwych. Gdy zobaczyłem ją po raz pierwszy, pomyślałem, że ona jest niemożliwa do przejścia. Ale potem przechodziłem obok niej raz i jeszcze raz... aż spojrzałem na te trzy tysiące metrów skały i lodu już śmieiej. Dostrzegłem, że może są jakieś szanse” (Kortko, Pietraszewski 2016, s. 225-226).

Zapoznano się z podstawowymi konstruktami psychologicznymi stanowiącymi przedmiot zainteresowania w niniejszej pracy tzn. kompetencjami społecznymi, inteligencją emocjonalną i zdrowiem psychicznym.

### **1.3. Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna jako determinanty efektywności zawodowej**

*„Z małżeństwa rozumu i emocji wylaniają się jasność i pasja. Rozum bez uczuć byłby bezsilny, uczucie bez rozumu – ślepe” (Tomkins 1962, s. 112).*

Zainteresowanie wyznacznikami efektywności działania człowieka przyniosło rozwój teorii i dostarczyło danych empirycznych na temat kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Emocje dostarczają informacji, które towarzyszą w procesie podejmowania decyzji, wyborze najlepszego zachowania. Zignorowanie źródła można nazwać zaniedbaniem. Pracując, planując, motywując innych do pracy, budując relacje interpersonalne itd., powinniśmy odnosić się do emocji jako ważnego źródła informacji zwrotnej, jako źródła inspiracji (Caruso, Salovey 2009).

Kompetencja jest to zdolność do wykonania jakiegoś zadania lub dokonania czegoś (Reber, Reber 2008). Kompetencje społeczne mogą być potocznie rozumiane jako kompetencje interpersonalne. Jak komunikować się skutecznie, jak wywierać wpływ na innych, jak nie dać się zmanipulować to wątki często podejmowane w literaturze przedmiotu.

W naukach społecznych, kompetencjom społecznym poświęca się szczególną uwagę. W 1959 roku R. White (1959) zaproponował jedną z pierwszych definicji kompetencji społecznych jako społecznych umiejętności, które są podstawą skutecznych



działań. Udowodnił, że cechy utożsamiane z kompetencjami są lepszym predyktorem sukcesu zawodowego niż cechy osobowości. Kompetencje społeczne są to umiejętności, które określają skuteczność radzenia sobie osoby w różnych sytuacjach społecznych i nabywane są na drodze treningu społecznego (Bakier, Stelter 2011). Zdaniem M. Argyle'a (1991) radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych warunkowane jest różnymi specyficznymi umiejętnościami, pozwalającymi uzyskać u innych ludzi pożądane efekty. Sprawdzeniem kompetencji może być umiejętność zachowania się człowieka w sytuacjach trudnych, a w szczególności w sytuacjach intymnych, w sytuacjach wymagających asertywności, w sytuacjach formalnych oraz w spotkaniach z nieznanymi.

W opinii M. Leopold (2001) kompetencja to dyspozycja, którą osiąga człowiek poprzez uczenie się. Rozwój kompetencji społecznych jest warunkowany m. in. zdolnością do przetwarzania informacji behawioralnych. Wymaga oduczania się starych strategii i uczenia się nowych.

Mówiąc o kompetencjach społecznych H. R. Schaffer (2006) wymienia wśród nich: zdolność do efektywnych interakcji z otoczeniem, umiejętność osiągania ważnych celów społecznych, zdolność do angażowania się w złożone relacje międzyludzkie, a także umiejętność nawiązywania przyjaźni, czy przyłączanie się do grupy. Podobnie, dla E. Nęcki (2003) kompetencja społeczna jest zdolnością realizowania celów społecznych, ale także umiejętnością działania w sytuacjach trudnych.

Ciekawe, że fundamentalne zasady skutecznego porozumiewania się, stanowiącego bezsprzecznie składnik kompetencji społecznych, celująco opisane zostały już w XV wieku przez hiszpańskiego teologa – Ignacego Loyolę. E. Dybowska (2012) przypomina, że ignacjańska komunikacja zakłada relacyjność opartą na zasadzie życzliwości i zrozumienia (reguła porozumienia i dialogu). Obligatoryjne podstawy komunikacji to: aktywne słuchanie, zaufanie, szacunek wobec odmienności, a także mówienie prawdy w atmosferze miłości. Ważna jest też wzajemna wymiana, a ponad wszystko umiejętne słuchanie. Słuchanie własnych uczuć, myśli pozwala człowiekowi uporządkować serce, a w konsekwencji być lepszym słuchaczem. Czy te wątki nie przekładają się wprost na treści psychologii XXI wieku? Przykład ten został przedstawiony jako wstęp do dalszych rozważań w aspekcie czysto psychologicznym, właśnie dlatego, że ściśle koresponduje ze współczesną wiedzą o człowieku.

Współcześnie kompetencje społeczne rozumie się jako dyspozycje, które warunkują sprawne funkcjonowanie człowieka w różnych sytuacjach społecznych. Zależne są od treningu społecznego, a jego skuteczność uwarunkowana jest różnicami indywidualnymi takimi jak temperament, osobowość, inteligencja skryta i inteligencja płynna. Istnieją sytuacje społeczne, w których sprawdza się umiejętność działania człowieka, modyfikując nieco propozycje sytuacji trudnych. Zdaniem M. Argyle (1991) można je podzielić na sytuacje intymne, ekspozycji społecznej, formalne i wymagające asertywności. Naturalnie, obserwuje się różne poglądy dotyczące kwestii ważności kryteriów efektywności oraz struktury tych kompetencji (Maczak 2001).

Skuteczny nauczyciel potrafi budować satysfakcjonujące relacje z podopiecznymi, jak i personelem oraz kierownictwem. Będąc obiektem uwagi ze strony wielu osób, nie ma problemów z zachowaniem w sytuacji ekspozycji społecznej. Umie dostosować się do reguł społecznych czy przepisów. Jest asertywny wtedy, gdy wymaga tego sytuacja.

W swoim modelu kompetencji społecznych A. Maczak (2001) akcentuje, że owe kompetencje zależą od treningu społecznego, ale są także uwarunkowane poziomem

inteligencji płynnej i skryształizowanej oraz zależą od różnic indywidualnych wyrażających się w temperamencie i osobowości człowieka.

Z szerokiego wachlarza wybrano te spojrzenia na naturę kompetencji społecznych, które wydają się najbardziej inspirować do pełnego rozwoju osoby w całym cyklu życia. W niniejszej pracy kompetencje społeczne rozumiane są jako złożone umiejętności, które wpływają na efektywność osoby w radzeniu sobie w różnych sytuacjach społecznych (Maczak 2001). Są one nabywane przez jednostkę dzięki treningowi społecznemu. Posiadanie kompetencji społecznych odzwierciedla się w zachowaniu człowieka w budowaniu relacji interpersonalnych, w umiejętnym ekspozowaniu własnej osoby na szerszym forum społecznym i w umiejętnym określaniu i obronie własnych granic psychologicznych. Już zdroworozsądkowe wnioskowanie podpowiada, że nauczyciel powinien być wyposażony w pakiet kompetencji społecznych, aby skutecznie i z satysfakcją wykonywać swoje zadania zawodowe. Badania dotyczące tej problematyki są podejmowane na przestrzeni lat, do nich też odwołano się w kolejnych rozdziałach pracy.

Zdaniem jednego z najslawniejszych filozofów starożytnej Grecji, Arystotelesa, właściwe wyrażanie emocji jest przejawem mądrości i wolności człowieka. W rozdziale o łagodności pisze: „Bo ci, którzy się nie gniewają dlatego, dlaczego gniewać się należy, zdają się być głupi, a podobnie i ci, co się gniewają w niewłaściwy sposób, w niewłaściwym czasie i na niewłaściwe osoby; zdaje się bowiem, że człowiek taki jest niewyraźny i nieobraźliwy, a nie umiając się gniewać jest też niezdolny do obrony; niewolniczą zaś rzeczą jest znosić spokojnie zniewagi i nie ujmować się za swymi przyjaciółmi (Arystoteles, Księga IV, rozdz. 5, 1126 a, s. 160).

Dzisiaj często mówimy o inteligencji emocjonalnej (*emotional intelligence*). Termin jest definiowany przez A. Colmana w *Słowniku psychologii* (2009, s. 278) jako „umiejętność monitorowania emocji własnych i innych ludzi, rozróżniania i odpowiedniego nazywania emocji oraz używania informacji o emocjach w myśleniu i działaniu”.

Pojęcie „inteligencja emocjonalna” pojawiło się w psychologii na początku lat 90. minionego wieku (Salovey, Mayer, 1990). Oznacza ono szereg zdolności przetwarzania informacji emocjonalnych, które warunkują prawidłowy rozwój osoby. J. D. Mayer i C. B. Cobb (2000) rozumieją inteligencję emocjonalną jako ogół zdolności warunkujących efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych. Model teoretyczny P. Saloveya i J. D. Mayera (1997) uwzględnia cztery główne, zdolnościowe komponenty inteligencji emocjonalnej: zdolność do spostrzegania i wyrażania emocji, wspomaganie myślenia, rozumienia i analizowania emocji oraz ich kontrolowania i regulowania.

W poczytnych pracach D. Golemana (1995) inteligencja emocjonalna jest definiowana jako umiejętność samokontroli, wytrwałość, zapamiętanie, umiejętność motywowania się. Jej przejawami są kompetencje osobiste i społeczne: samoświadomość, samoregulacja, motywowanie do działania, empatia, umiejętności społeczne (Goleman 1998).

Zdaniem R. Bar-Ona (1997) inteligencja emocjonalna to szereg kompetencji interpersonalnych, intrapersonalnych, przystosowawczych, komponentów związanych ze stresem oraz nastrojem. Połączenie ze sobą zdolności osobowościowych, emocjonalnych i społecznych wpływa na ogólną zdolność do radzenia sobie z codziennymi trudnościami.

Stwierdzono, iż inteligencja emocjonalna wzrasta wraz z wiekiem (Mayer i wsp. 2000; Bar-On 1997). Obserwuje się różnice międzypłciowe w zakresie inteligencji emocjonalnej. Kobiety uzyskują na ogół wyższe wyniki (Ciarrochi i wsp. 2000; Meyer

i wsp. 1999; Mayer, Geher 1996; Schutte i wsp. 1998). W interpretacji tych różnic autorzy odwołują się do wyjaśnień biologicznych, jak i socjalizacyjnych.

Wyniki badań potwierdzają znaczenie inteligencji emocjonalnej w rozwoju akademickim i społecznym nastolatków. Hiszpańscy uczniowie szkół średnich z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej byli bardziej prospołeczni i lepiej radzili sobie w szkole niż osoby z niższym poziomem inteligencji emocjonalnej (Gil-Olarte Márquez i wsp. 2006). Można zakładać, iż różnice takie będą obserwowane także w życiu zawodowym.

Inteligencja emocjonalna ma istotne znaczenie dla zdrowia człowieka. Kobiety pierworódki, które odznaczały się wyższą inteligencją emocjonalną miały większą odporność (Goradel i wsp. 2016). Kobiety z chorobą nowotworową piersi, które miały wysoką inteligencję emocjonalną odznaczały się dobrą adaptacją i zaradnością w trudnej sytuacji choroby (Naz i wsp. 2016).

W modelu inwestycyjnym inteligencji emocjonalnej M. Zeider i wsp. (2003) wyróżniają trzy poziomy przetwarzania informacji i zachowania adaptacyjne emocjonalnie. Pierwszą warstwę stanowią cechy temperamentu uwarunkowane biologicznie. Druga warstwa dotyczy uczenia się specyficznych kompetencji emocjonalnych i społecznych. Trzecia warstwa obejmuje rozwój strategicznej regulacji emocji. Model postuluje, że bogaty repertuar zachowań emocjonalnych rozwija się z czasem i dotyczy aspektów biologicznych, informacyjnych i metapoznawczych. Kluczowa dla rozwoju inteligencji emocjonalnej jest interakcja dziecka z otoczeniem (Zeider 2003).

M. Koper (2008) twierdzi, iż nieuzasadnione jest traktowanie inteligencji emocjonalnej jako jednego z predyktorów efektywności zawodowej i wykorzystywanie jej jako kryterium w procesie rekrutacji i selekcji pracowników oraz posługiwanie się nią przy decyzjach personalnych. Badania sugerują, iż inteligencja emocjonalna ma pozytywne znaczenie dla odnoszenia sukcesów zawodowych, ale tylko wtedy, gdy pełnione role zawodowe wymagają zdolności radzenia sobie z emocjami swoimi i innych (Mayer i wsp. 2005, za: Koper 2008).

Osoby z wysoką inteligencją emocjonalną, potrafiące odczytywać nastroje i potrzeby innych, mogą się łatwiej dostosować do otoczenia społecznego. Inteligencja emocjonalna warunkuje skuteczność procesu dostosowania się do zmian w pracy i radzenia sobie ze stresem zawodowym. Zachodzi istotna statystycznie dodatnia korelacja pomiędzy poziomem inteligencji a postrzeganą jakością życia zawodowego (Fall i wsp. 2013).

Badania B. Singh i A. Kumar (2016) wskazują na znaczący pozytywny związek między inteligencją emocjonalną a zadowoleniem z pracy. Zarządzanie emocjami i dojrzałość emocjonalna istotnie przewidywały satysfakcję z pracy. Także przyglądając się opracowaniom dotyczącym wypalenia zawodowego zauważamy, jak istotną rolę zajmuje „higiena emocjonalna”. Jej zaniedbanie może doprowadzić do wyczerpania emocjonalnego, głównego symptomu wypalenia. Zdaje się, że im większa świadomość emocji i zdolność ich regulacji tym większa będzie umiejętność dbania o zasoby emocjonalne. J. Pyżalski (2010) wymienia czynniki salutogenne, wspierające dobrostan nauczyciela w środowisku pracy. Wsparcie społeczne ze strony przełożonych i współpracowników stanowi szczególnie bufor dla stresu nauczycielskiego.

Poszukiwano zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a kompetencjami społecznymi i osiągnięciami hiszpańskich uczniów szkół średnich. Młodzież z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej była bardziej prospołeczna i lepiej radziła sobie w szkole (Gil-Olarte Márquez i wsp. 2006).

Badanie nauczycieli indonezyjskich wskazuje na związki pomiędzy osiągnięciami zawodowymi nauczycieli i ich inteligencją emocjonalną (Wahyuddin 2016). Wyniki badań nigeryjskich ujawniły istotną zależność między stosowaniem emocji, regulacją emocji a zadowoleniem z pracy (Kassim i wsp. 2016). Zaleca się, aby uczelnie wprowadzały emocjonalne programy nauczania, które byłyby wykorzystywane do budowania potencjału uniwersytetów, tworzenia silnych relacji w miejscu pracy. Pomoże to także zwiększyć budowanie zaangażowania, zaufania i uczciwości, i bardziej efektywne zespoły.

Przy okazji wątku o efektywności zawodowej należy przypomnieć, iż bardzo często przyczyną kryzysu osoby jest przekonanie, iż osiągnięcia zawodowe zmieniają coś w świecie. Brak poczucia egzystencjalnego znaczenia prowadzi do pustki. Warto w tym miejscu wspomnieć tekst Desideraty: *„Ciesz się zarówno swymi osiągnięciami jak i planami. Wykonuj z sercem swą pracę, jakakolwiek by była skromna. Jest ona trwałą wartością w zmiennych kolejach losu”*.

Inteligencja, w szerokim słowa znaczeniu, oznacza zdolność adaptacyjną człowieka do nowych warunków życia. Inteligencja emocjonalna zawęża obszar adaptacji do aspektów emocjonalnych, zaczynając od świadomości własnych przeżyć emocjonalnych i uczuć innych osób, do pełnej dojrzałości emocjonalnej. Model P. Saloveya i J. D. Mayera (1997) stanowi podstawę analizy wyników w tej pracy. Życzylibyśmy sobie, aby nauczyciele wychowania fizycznego posiadali, w zadawalającym stopniu, pakiet zdolności emocjonalnych tj. właściwe ich wyrażanie, motywowanie poprzez emocje siebie i uczniów, wykorzystanie i dzielenie się wiedzą emocjonalną, a także umiejętne kontrolowanie i regulowanie emocji. Posiadanie tych zdolności mogłoby zaowocować budowaniem szkoły bezpiecznej, do której uczeń i nauczyciel idą z radością i ciekawością, a nie w przygnębieniu, z przymusu i w lęku.

Wydaje się, iż problemem dzisiejszych czasów jest wypalenie zawodowe, które dotyczy osób pracujących z innymi ludźmi. Do tej grupy szczególnego ryzyka, jeśli chodzi o zagrożenie syndromem wypalenia należą właśnie nauczyciele. M. Santinello (2014) wymienia grupę zasobów, których niedobór zwiększa ryzyko wypalenia zawodowego: niedobór wsparcia społecznego, kompetencji zawodowych, autonomii, udziału w podejmowaniu decyzji i bierne radzenie sobie ze stresem. Podsumowując, posiadanie kompetencji społecznych i omawianej powyżej inteligencji emocjonalnej stanowi swoistą profilaktykę wspomnianych „dysfunkcji zawodowych”.

#### **1.4. Zdrowie psychiczne nauczyciela wychowania fizycznego i jego uwarunkowania**

Celem strategicznym Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 było wydłużenie życia w zdrowiu, poprawa zdrowia i związanej z nim jakości życia ludności oraz zmniejszenie nierówności społecznych w zdrowiu. Profilaktyka problemów zdrowia psychicznego i poprawa dobrostanu psychicznego społeczeństwa było jednym z podstawowych celów operacyjnych programu (Dziennik Ustaw, Poz. 1492). Potwierdza to, iż podejmowana w pracy tematyka jest niezwykle aktualna.

Zdrowie na gruncie subdyscypliny psychologii – psychologii zdrowia nie doczekało się jednoznacznej definicji. Zdrowie jest definiowane jako brak objawów choroby i cierpienia, jako dobrostan biopsychospołeczny, jako potencjał i właściwości człowieka oraz jego kontekst życia, jako proces i jako wartość. Pojęcie zdrowia jest znaczeniowo bliskie pojęciu szczęścia, dobrostanu i jakości życia (Heszen, Sęk 2007).

We współczesnych tendencjach w ujmowaniu zdrowia dostrzega się poszerzanie się zakresu pojęciowego tego terminu. Włączono do tego pojęcia, ważną dla niniejszej pracy, dziedzinę psychiczną, a oprócz niej społeczną i duchową. Dziś też szczególnie akcentuje się zmienność zdrowia, co w przypadku niekorzystnej diagnozy daje szansę na pozytywną zmianę. Pozytywne zmiany niektórych aspektów zdrowia możliwe są do późnego wieku. Zdrowie postrzega się jako zasób człowieka i widoczne są tendencje przypisujące jednostce odpowiedzialność za zdrowie (Heszen, Sęk 2007).

W *Słowniku Psychologii* A. E. Reberów (2008, s. 923) znajdujemy następującą definicję zdrowia psychicznego (*mental health*): „jego zastosowanie wiąże się z podobnymi problemami natury medycznej, logicznej i empirycznej) (...) jest stosowany jako określenie osoby, której funkcjonowanie cechuje wysoki stopień przystosowania zarówno w sferze zachowania, jak i emocji, a nie osoby, która po prostu nie jest psychicznie chora”.

W *Encyklopedii Psychologii* (Łosiak 1998, s.1112) dowiadujemy się, iż „człowiek zdrowy psychicznie to taki, który:

- 1) jest wolny od chorób i dolegliwości somatycznych, zaburzeń psychicznych, konfliktów, napięć i niepokojów,
- 2) cechuje go równowaga, integracja i hierarchiczna organizacja funkcji i procesów psychicznych oraz działania,
- 3) jest pozytywnie nastawiony do siebie i świata otaczającego,
- 4) ma możliwość realizacji swoich potencjałów,
- 5) ma poczucie zadowolenia i szczęścia”.

Wydaje się, iż powyższy opis wskazuje pewien idealny wzorzec. Powstaje pytanie, czy istnieje osoba, która realizuje go w pełni. Autor wyjaśnia, że w praktyce ludzie spełniają powyższe kryteria w pewnym stopniu lub nie wszystkie z nich. Pojawia się tu problem normy i zachowań znajdujących się poza nią. By go rozwiązać, formułuje się różne kryteria tego, co nienormalne. Na przykład, zdaniem J. Stirlinga i S. E. Hellewella (2005) do kryteriów zachowań nienormalnych zaliczyć można: statystyczną rzadkość występowania, zachowania nieprzystosowawcze, cierpienie, przykuwanie uwagi i przekraczanie norm społecznych. Celem niniejszego rozdziału nie jest jednak zdefiniowanie normy (lub nienormalności) i wskazanie jej jednoznacznych kryteriów, lecz podkreślenie złożoności problematyki zdrowia psychicznego.

W definicji WHO (2003) także podkreśla się, iż zdrowie psychiczne to więcej niż zwykły brak zaburzeń psychicznych, zgodnie z definicją samego terminu „zdrowie” jako stanu fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu. Pojęcie zdrowia psychicznego obejmuje subiektywne samopoczucie, postrzeganie poczucia własnej skuteczności, autonomii, kompetencji. Zostało również zdefiniowane jako stan dobrego samopoczucia, w którym jednostki rozpoznają swoje umiejętności, są w stanie sobie poradzić przy normalnych stresach życia, pracują wydajnie i owocnie, wnoszą wkład do ich społeczności ([www.who.int/mental\\_health](http://www.who.int/mental_health)).

S. Kluczyńska (2015) dokonując przeglądu definicji i koncepcji wyjaśniających zdrowie psychiczne, konkluduje, iż nie ma powszechnej zgody co do zdefiniowania tego pojęcia. Autorka postuluje, aby w formułowaniu definicji zdrowia zwrócić uwagę na cel, któremu ma służyć, a w tworzeniu programów promocji zdrowia psychicznego zaleca, aby odwoływać się do pozytywnych koncepcji zdrowia.

Współcześnie wymienia się trzy podstawowe modele zdrowia: biomedyczny, holistyczno-funkcjonalny i socjoekologiczny (Heszen, Sęk 2007). Warto je poznać, aby lepiej rozstrzygnąć uwarunkowania zdrowia.

Model biomedyczny wyklucza behawioralne i psychologiczne czynniki ryzyka zaburzeń oraz promocję zdrowia. Zdrowie jest brakiem choroby i dolegliwości. Pojęcie zdrowia i choroby jest rozłączne. Przyjmuje kartezjańskie założenie o dualizmie – rozdzieleniu ciała i psychiki. W tym modelu akcentuje się rolę genetyki. Jest to podejście redukcjonistyczne i depersonalizujące człowieka.

Model holistyczno-funkcjonalny akcentuje to, że człowiek jest częścią większej całości i pozostaje pod wpływem wzajemnych relacji: człowiek-środowisko. Zdrowie jest tu rozumiane jako proces adaptacji między systemami. Ważne jest zachowanie dynamicznej równowagi między nimi. Związki pomiędzy psychiką i sferą fizyczną opisuje psychosomatyka (Sheridan, Radmacher 1998; Wrześniewski 1993). W tym modelu zdrowie i chorobę ujmuje się w jednym wymiarze, a o ich poziomie decydują zasoby i deficyty człowieka (wewnętrzne i znajdujące się w środowisku) oraz wymagania (stresory). Istotna jest samoświadomość osoby w zakresie dbałości o zdrowie, edukacja zdrowotna, a także promocja zdrowia.

Model socjoekologiczny akcentuje systemowość i wzajemne powiązania struktur składowych. Człowiek, w którym wyodrębniono sferę: fizyczną, intelektualną (psychiczną) oraz duchową, zajmuje w nim centralne miejsce. Do czynników warunkujących zdrowie zaliczono: czynniki biologiczne (np. cechy genetyczne, system immunologiczny i in.), zachowania człowieka związane ze zdrowiem (prozdrowotne, ale także antyzdrowotne), środowisko fizyczne (warunki mieszkaniowe, cechy otoczenia) oraz środowisko społeczno-kulturowe. Ważnym czynnikiem modelu jest także rodzina, poza tym styl życia i kultura. Model łączy w sobie różne definicje zdrowia, najbliższy jest ujęciu zdrowia jako zasobu, podlegającego rozwojowi.

Niewątpliwie, procesy zdrowia oraz choroby są zdeterminowane przez zasoby i deficyty biologiczne i psychologiczno-społeczne. Wśród zasobów można wyróżnić: właściwości jednostki (biologiczne, psychologiczne, interpersonalne), właściwości sieci społecznych (typ więzi, grupy odniesienia), grupy wsparcia, cechy środowiska fizycznego, ale szerzej przyrodniczego, cywilizacyjnego, kulturę. Najliczniejszą grupę stanowią cechy psychiczne jednostki (np. temperament, struktura Ja, poczucie koherencji) (Heszen, Sęk 2007).

K. Layous i wsp. (2014) podkreślają rolę różnych pozytywnych aktywności w zabezpieczeniu zdrowia psychicznego. Piszą o ważnej roli dobrego samopoczucia powiązanego z pozytywnym myśleniem, zachowaniem się i potrzebą satysfakcji. W oparciu o analizę studiów przypadków autorzy wymieniają następujące pozytywne aktywności: pozytywne zwyczaje, optymistyczne myślenie na temat swojej przyszłości, bycie wdzięcznym za błogosławieństwa w życiu, smakowanie pozytywnych doświadczeń życiowych, bycie miłym dla innych. Podkreślają, iż wspomniane działania mogą łagodzić czynniki ryzyka zdrowia psychicznego tj. samotność i ruminację oraz przeciwdziałać wpływom zewnętrznym, moderując właściwe strategie radzenia sobie. Autorzy dowodzą, iż ludzie mogą być szczęśliwi poprzez intencję bycia szczęśliwym. Intencjonalne działania dotyczą tego, jak ludzie spędzają wolny czas, jak odpowiadają na różne sytuacje. Promocja dobrostanu prowadzi do pozytywnych wyników w pracy, zdrowiu i relacjach. Pomaga w szeroko rozumianym zarządzaniu.

Naukowcy argumentują, iż pozytywne działania mogą być wyuczone przez młodzież poprzez zaszczepienie jej pozytywnych wzorców emocjonalnych poznawczych i behawioralnych. Młodzi ludzie mogą być nauczeni podstawowego zbioru umiejętno-

ści tj. pozytywne odbieranie siebie, przynależność społeczna czy autokontrola. Zabezpiecza to przed zachowaniami ryzykownymi np. nadużywaniem substancji psychoaktywnych (Layous i wsp. 2014).

Wydaje się, iż, po pierwsze, to właśnie nauczyciel może być wzorcem do prezentowania wyżej wymienionych pozytywnych działań, a po drugie, ćwiczenie pewnych aktywności związanych z przeżywaniem radości życia, życzliwości, dostrzeganiem przez młodzież swoich mocnych stron można doskonale wpisać w lekcje wychowania fizycznego.

Znaczące predyktory zmian poczucia sensu życia, szeroko rozumianego jako wymiar duchowy, zostały odnalezione właśnie w nasileniu objawów depresji (Kuk, Guskowska 2018). Związki pomiędzy psychiką i sferą fizyczną od dawna opisuje natomiast psychosomatyka (Sheridan, Radmacher 1998; Wrześniewski 1993).

Zdaniem R. Kretschmanna (2004, s. 16) „nie ulega wątpliwości, że nauczyciele w szczególnym stopniu są zagrożeni chorobami psychicznymi”. Autor przytacza statystyki dotyczące nauczycieli niemieckich: diagnozy chorób psychicznych były stawiane nauczycielom z dawnej NRD dwa razy częściej niż w innych grupach społeczeństwa. U nauczycieli płci męskiej nerwice występowały z wielokrotnie wyższą częstością niż u innych członków społeczeństwa. Wśród elementów pracy nauczyciela odczuwanych jako obciążenia wymienia się jako pierwszy problem interpersonalny: niezadowolenie ze zwierzchników i konflikty z dyrektorem szkoły, a następnie ograniczenie swobody decyzji i działania oraz okresowe przeciążenia wynikające z nadmiaru obowiązków.

R. Kretschmann i wsp. (2004) wymieniają następujące podstawowe czynniki ujemnie wpływające na zdrowie nauczyciela: zła organizacja pracy, różnorodne, nietypowe okoliczności towarzyszące oraz zagrożenia natury społecznej tj. mobbing. Oświata, obok administracji państwowej oraz służby zdrowia, to miejsce, gdzie najczęściej występuje terror psychiczny.

U. Dębska (2000) podkreśla, że efektywność szkoły jest zależna od kondycji psychofizycznej nauczycieli. Zdrowie psychiczne nauczycieli jest czynnikiem wywierającym wpływ na funkcjonowanie społeczne podopiecznych, a skutki stresorów oddziałujących na nauczycieli są zauważalne. Tak więc, jeśli chcemy mieć zdrowe dzieci i młodzież, powinniśmy zadbać o intensywną profilaktykę zdrowia psychofizycznego tych, którzy je edukują i wychowują. A jak napisano powyżej, osoba nauczyciela jest narażona na wpływ wielu szkodliwych czynników.

Nauczyciele (Kuśnierz 2010), czy jak w tej pracy przyszli nauczyciele wychowania fizycznego, nie są odpowiednio przygotowani na studiach do ochrony swojego zdrowia psychicznego. Zbyt mało czasu poświęca się na naukę radzenia sobie w sytuacjach trudnych, konfliktowych. A zamiast go urealniać przedstawia się im wyidealizowany model szkolnictwa i pracy z dziećmi i młodzieżą.

H. Sęk (2000) wymienia jako stresujące m.in. kontakty z rodzicami, uczniów, napięcia i rywalizacje w środowisku nauczycielskim, nieracjonalne wymagania przełożonych oraz negatywne czynniki związane z funkcjonowaniem szkoły jako instytucji. Autorka podkreśla, iż bardzo ważne jest, aby kwestia profilaktyki wypalenia zawodowego u nauczycieli stała się zadaniem organizatorów edukacji, profesjonalnych środowisk wspomagających system edukacji, a także samych zainteresowanych – nauczycieli. W prewencji wypalenia należy wykorzystać strategie pozytywne (wzmacniające zasoby podmiotowe i środowiskowe, np. wczesne inwestowanie w odpowiednie przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu, rozwój kompetencji społecznych,



stałe doskonalenie zawodowe, dbanie o rozwój zainteresowań pozazawodowych), jak i negatywne (obniżające występowanie czynników ryzyka, tj. odpowiednie planowanie, relaks, sport, oddzielenie życia zawodowego od rodzinnego, poprawa organizacji pracy, przeciwdziałanie patologiom w szkole) (Sęk 2000).

I. Lange-Schmidt i R. Kretschmann (2004) do najważniejszych zasobów odpornościowych jednostki zaliczają: równowagę pomiędzy czasem pracy i regeneracji, wsparcie społeczne, odczuwanie radości i optymizm, dobra forma fizyczna. Jeśli chodzi o stosunki towarzyskie, to autorzy zauważają, iż nauczyciele są narażeni na osamotnienie z powodu nadmiaru kontaktów czysto zawodowych. Wielość kontaktów służbowych nie przynosi oczekiwanej satysfakcji, ale coraz bardziej obciąża, a brakuje przyjacielskich relacji.

W obecnym opracowaniu podjęto eksplorację zdrowia psychicznego, inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych. Umiejętności społeczne, szczególnie interpersonalne są ważnym zasobem, a ich deficyty stanowią czynniki ryzyka zaburzeń zdrowotnych. Braki profesjonalnych umiejętności społecznych m.in. u nauczycieli, psychologów, lekarzy, mogą prowadzić do zespołu wypalenia (Argyle 1999). Deficyt inteligencji emocjonalnej stanowi czynnik ryzyka różnych zaburzeń, nie tylko psychicznych (Heszen, Sęk 2007).

Coraz powszechniejsze jest przekonanie, iż więcej sensu ma zapobieganie chorobom niż ich leczenie. Światowa Organizacja Zdrowia WHO podzieliła działania zapobiegawcze na profilaktykę stopnia: pierwszego (programy uświadamiania zdrowotnego), drugiego (programy prewencyjne dla wybranych grup społecznych objętych zwiększonym ryzykiem wystąpienia choroby) i trzeciego (tradycyjne programy leczenia). R. Kretschmann i wsp. (2004) proponują przeniesienie tego toku myślenia na szkołę. I tak profilaktyka pierwszego stopnia polegałaby na zadbaniu o odpowiednie zaplecze finansowe nauczycieli i satysfakcjonującą strukturę organizacji i obowiązków, programy pedagogiczne, które motywują i zachęcają do współpracy. Drugi stopień profilaktyki obejmowałby programy pomocnicze, na przykład wsparcie dla kolegów mających jakieś problemy w pracy. Trzeci stopień dotyczyłby udostępnienia miejsc pracy chronionej lub możliwości przekwalifikowania dla nauczycieli z kłopotami zdrowotnymi. Powyższe stopnie ulepszania warunków pracy nauczycieli wydają się bardzo interesujące i warte zastosowania w praktyce.

Zdaniem D. Olejniczak i wsp. (2015) istnieje konieczność podejmowania działań profilaktycznych w grupie nauczycieli doświadczających stresu zawodowego. Aktywność w tym zakresie powinna dotyczyć nauki redukcji stresorów i relaksacji. Badanie, w którym wzięło udział 440 nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych oraz szkołach muzycznych, znajdujących się w powiatach grodziskim i pruszkowskim w województwie mazowieckim przeprowadzono w latach 2012-2013. Najbardziej stresujące w pracy okazało się zbyt małe wynagrodzenie, na drugim miejscu hałas, a następnie duża odpowiedzialność za uczniów, niedostateczne efekty pracy w stosunku do nakładu pracy, niepewność zatrudnienia, konieczność pracy w domu, wulgarnie zachowania uczniów i przeładowane programy. Natomiast tylko 0,9% osób uznało za stresujący kontakt z koleżankami i kolegami w pracy (Olejniczak i wsp., 2015).

Natomiast nauczyciele wychowania fizycznego deklarujący zespół wypalenia wskazywali na główne jego przyczyny w organizacji szkoły. Najliczniej deklarowanymi przez nauczycieli czynnikami wywołującymi syndrom wypalenia były: nieodpowiedni stosunek dyrekcji do nauczyciela, traktowanie przedmiotu wychowanie fizyczne jako

gorszego niż inne oraz złe warunki pracy. Kobiety w większym stopniu niż mężczyźni były podatne na takie stresogenne czynniki jak niewłaściwe zachowanie ucznia i podważanie kompetencji nauczyciela przez rodzica (Umiastowska, Gdaniec 2016).

Badania nauczycieli wychowania fizycznego z Sierpca, małego miasta na Mazowszu wskazują na niski poziom wypalenia zawodowego i wysokie poczucie sensu życia. Nie stwierdzono różnic w badanych zmiennych ze względu na płeć i poziom szkoły (podstawowa, gimnazjum, ponadgimnazjalna) (Zajdzińska 2017).

Podobnie, nauczyciele pracujący w liceach w Legionowie nie byli dotknięci syndromem wypalenia zawodowego, nie przejawiali podwyższonego stresu. Badani nauczyciele wychowania fizycznego nie różnili się w zakresie natężenia stresu i wypalenia od swoich kolegów uczących matematyki czy języka polskiego (Grzywaczewski 2017).

Osoby badane przez J. Kirenko i T. Zubrzycką-Maciąg (2011) – nauczyciele z województwa lubelskiego wykazywali tendencję do ujawniania symptomów wypalenia zawodowego, szczególnie w zakresie wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Stwierdzono związki między pełnoobjawowym zespołem wypalenia a niskim poczuciem wsparcia społecznego oraz słabym poczuciem koherencji. W miarę wzrostu poziomu wypalenia badanych nauczycielek wzrastała skłonność do samokrytycyzmu. Wystąpiła negatywna korelacja między zespołem wypalenia a motywacją osiągnięć. Zwiększanie wsparcia społecznego, motywacji osiągnięć i poczucia koherencji wydaje się stanowić istotny czynnik profilaktyczny wobec wypalenia zawodowego.

Psycho społeczne stresory okazały się najsilniej oddziałującymi stresorami u warszawiaków i ateńczyków. M. Krawiec (2017) przeprowadziła badania polskich i greckich nauczycieli wychowania fizycznego pod kątem wypalenia zawodowego i stresu. Polacy, w większości, deklarowali przeciętny poziom wypalenia, a Grecy niski. Różnica między osobami badanymi dotyczyła zaangażowania w relację z uczniami. Jej silniejszy „brak” zadeklarowali warszawiacy. Zadziwiająco, obciążenie stresem w obu grupach nie było wysokie. Polacy jako najsilniej oddziałujące stresory wymieniali konflikt z rodzicem ucznia, odgórne zmiany oświatowe oraz brak pieniędzy. Czynnikiem najbardziej przykrymi dla Greków okazały się fizyczne warunki pracy, konflikt z rodzicem i przewaga liczebna uczniów.

Patrząc z perspektywy dyrektora szkoły, rodzica, czy wreszcie dziecka zdrowy nauczyciel stanowi podstawę sukcesu: wysokiego miejsca szkoły w różnych rankingach; sukcesu ucznia i zdrowych relacji w gronie pedagogicznym. W pracy odnoszono się do zjawisk niezdolności do kontynuowania normalnego funkcjonowania oraz psychicznego dystresu. W przypadku gorszego funkcjonowania psychicznego trudności mogły przejawiać się w symptomach somatycznych, niepokoju i bezsenności; zaburzeniach funkcjonowania, symptomach depresji.

### **1.5. Kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne jako składowe kompetencji zawodowych nauczyciela wychowania fizycznego i ich uwarunkowania**

We wcześniejszych rozdziałach zdefiniowano wybrane konstrukty psychologiczne stanowiące istotne elementy składające się na kompetencje zawodowe nauczyciela w ich psychologicznym wymiarze. Powstaje pytanie, w jaki sposób są one ze sobą powiązane, w jakich pozostają relacjach oraz w jaki sposób się kształtują.

Jeśli chodzi o kompetencje społeczne, to punktem wyjścia stał się model A. Matczak (2001). W kwestii uwarunkowań kompetencji Autorka szczególną rolę przypisuje

treningowi społecznemu, zmiennym osobowościowym i inteligencji płynnej oraz skryształizowanej. Ten model stanowi punkt wyjścia dalszych rozważań. Inteligencja emocjonalna w koncepcji P. Saloveya i J. D. Mayera (1997) to grupa zdolności do spostrzegania i wyrażania emocji, do asymilowania emocji podczas przebiegu procesów poznawczych, a także rozumienia i analizowania, kontrolowania i regulowania emocji. WHO (2003) definiuje zdrowie psychiczne jako stan dobrostanu psychicznego, fizycznego i społecznego ([www.who.int/mental\\_health](http://www.who.int/mental_health)). Zaburzenia zdrowia psychicznego są rozumiane jako zaburzenia funkcji psychicznych (Goldberg, Williams 2001). W niniejszej pracy korzystano ze standaryzowanych narzędzi empirycznych, które pozwoliły określić poziom zmiennych u osób badanych oraz niektóre zależności.

Relacje między kompetencjami społecznymi a inteligencją emocjonalną są dyskusyjne. Czy inteligencja emocjonalna jest składową kompetencji społecznych, czy może jest szczególnie ważną determinantą kompetencji społecznych. Przyjęto rozłączność tych pojęć.

Inteligencję emocjonalną (oraz inne rodzaje inteligencji tj. płynną, skryształizowaną, kontekstualną) uznano za istotną determinantę kompetencji społecznych.

Odwołując się do definicji słownikowych, czytamy: „1. zdolność – predyspozycja do łatwego opanowywania pewnych umiejętności, zdobywania wiedzy, uczenia się [...]; 2. potencjalna sprawność, możliwość robienia czegoś, zdolność do czegoś” (Dubisz 2003, s. 950). Natomiast umiejętność to „praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś” (tamże, s. 238). B. Hornowski (2009) pisze o różnorodnościach w zdefiniowaniu pojęcia „zdolność”. Przez wielu naukowców jest ono definiowane jako indywidualna właściwość człowieka, dzięki której można kształtować różnego rodzaju umiejętności czy nawyki. „Zdolności opierają się na wrodzonych zadatkach organizmu. Pod wpływem oddziaływania warunków historyczno-społecznych i aktywności samej jednostki kształtują się różnorodne uzdolnienia. Stanowią one indywidualne właściwości psychiczne, które odróżniają jednego człowieka od drugiego. Nie można zdolności sprowadzić do wiedzy, nawyków czy umiejętności” (Hornowski 2009, s. 57). Z podstawowych definicji przedstawionych terminów wynika, że zdolność jest nadrzędna w stosunku do umiejętności, tak więc logiczne rozumowanie wskazuje, iż inteligencja emocjonalna, rozumiana jako zdolność będzie szczególnie ważną determinantą kompetencji społecznych rozumianych jako umiejętności. Predykcyjny charakter inteligencji emocjonalnej w stosunku do kompetencji społecznych potwierdzają także badania K. Martowskiej (2012).

W części dyskusyjnej pracy wskazano na różne zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną, kompetencjami społecznymi i zdrowiem psychicznym. Powszechnie są pozytywne korelacje pomiędzy kompetencjami społecznymi i inteligencją emocjonalną (Maczak 2001). Im wyższy jest poziom inteligencji emocjonalnej jednostki, tym wyższy poziom jej umiejętności warunkujących skuteczne funkcjonowanie w sytuacjach społecznych (Jaworowska, Maczak 2001). Bardziej prospołeczna hiszpańska młodzież to młodzież z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej (Gil-Olarte Márquez i wsp. 2006). W badaniu indonezyjskich nauczycieli dostrzeżono związki pomiędzy inteligencją emocjonalną i osiągnięciami w pracy (Wahyuddin 2016). Inteligencja emocjonalna okazała się predyktorem odporności psychicznej (Cowden 2016). Inteligencja emocjonalna miała związek z radzeniem sobie ze stresem u chińskich studentów (Wang 2016). Inteligencja emocjonalna była związana z mniejszym nasileniem objawów depresyjnych w badaniach młodzieży (Gomez-Bay i wsp. 2016).

Przyjęto, iż czynnikami determinującymi kompetencje społeczne i ich zmiany są cechy osobowości i temperamentu, ale także inteligencja. Pod pojęciem inteligencji rozumiano tu zarówno inteligencję płynną i skryzalizowaną, jak i emocjonalną i kontekstualną. Na przykład, osoba ekstrawertywna będzie z łatwością podejmowała zadania związane z treningiem warsztatowym, zasadniczo szybciej zdobędzie umiejętności związane z sytuacją ekspozycji społecznej. Wynika to z samej natury ekstrawersji. Wydaje się, że jednostki z silnym poczuciem własnej skuteczności nie będą miały kłopotów z nauką zachowań asertywnych, będących przejawem kompetencji społecznych. Z drugiej strony można także przypuszczać, że introwertycy szybciej niż ekstrawertycy będą nawiązywać bliskie relacje intymne.

W tym miejscu warto podkreślić powiązanie inteligencji emocjonalnej z pojęciem świadomości relacyjnej. Świadomość relacyjna jest to, zdaniem D. Haya (2006), wrodzona zdolność psychiczna, która pozwala osobom na doświadczanie stanów duchowych. Pojawia się już u dzieci, jeszcze przed procesami socjalizacji. To świadomość odnosząca się zawsze do czegoś i jest biologicznie zaprogramowana. „Owa głęboka relacja ze światem oparta na bezpośredniości miejsca – relacja `tu i teraz` – jest warunkiem koniecznym, do tego, by osiągnąć spełnienie w życiu i być świadomym duchowo” (Hay, 2006, s.123).

T. Ochowski (2016) pisząc o kluczowych kompetencjach menedżera, wskazuje, że inteligencja emocjonalna pomaga człowiekowi w zwiększeniu efektywności realizacji stawianych sobie celów osobistych czy zawodowych, czyli wyznacza istotną kompetencję społeczną. Jednocześnie autor przychylił się do opinii S. Morgalli (2015) oraz J. Mayo, N. Nohria (2007), iż bardzo ważne jest rozwijanie także czegoś więcej, a mianowicie kompetencji o charakterze mądrościowym, czyli dojrzałości emocjonalnej oraz myślenia, inteligencji kontekstualnej, uwzględniającej zainteresowanie historią oraz wyciąganie z niej wniosków. W mojej opinii, takie ujęcie wydaje się aktualne nie tylko w przypadku kadry zarządzającej, ale także w odniesieniu do nauczycieli wychowania fizycznego. „Różne konteksty mogą stworzyć zupełnie nowe możliwości bądź sprawić, że dotychczasowe możliwości zasadniczo zwiększą się, przyczyniając się w ten sposób do rozwoju już istniejących przedsięwzięć. (...) Zrozumienie tego, w jaki sposób można wykorzystać dany czas i wykorzystać możliwości, jakie on ze sobą niesie (...) Określamy takie wyczucie mianem inteligencji kontekstualnej – głębokiej wrażliwości na czynniki kontekstualne na poziomie makro, towarzyszące tworzeniu, wzrostowi oraz transformacjom w sferze biznesowej” (Mayo, Nohria, 2007, s. 17). I chociaż z pewnością nauczyciel nie będzie rekinem biznesu, to jest osadzony w konkretnej rzeczywistości i ważne jest, aby był świadomy procesów, którym podlega jako jednostka i umiał odpowiadać na zmieniającą się rzeczywistość.

W literaturze odnajdujemy także publikacje na temat empatii powiązanej z inteligencją emocjonalną, w których zwraca się uwagę, iż empatia emocjonalna nie wystarcza do podejmowania decyzji słusznych moralnie, a nawet może utrudniać ich podjęcie. Potrzebna jest też empatia poznawcza (Bloom 2017). Dyskutanci piszą, iż: „znacznie lepszym rozwiązaniem, przynoszącym lepsze skutki od samej empatii, jest decentracja poznawcza (decentration). Jest to nabycie zdolności do obiektywnego spostrzegania świata, ujmowania rzeczywistości z różnych punktów widzenia i zintegrowanie ich w bardziej obiektywny oraz wielostronny obraz stanu rzeczy” (Jagiela 2017, s. 341).

Niewątpliwie należy pamiętać o używaniu rozumu, włączaniu myślenia logicznego w podejmowaniu decyzji. Potrzebujemy wykorzystania różnych rodzajów inteligencji, sprawnych procesów poznawczych, aby poruszać się w świecie. Jednak także emocje są nam potrzebne. Bez nich byłibyśmy doskonałymi robotami. Dotyczy to także nauczycieli.

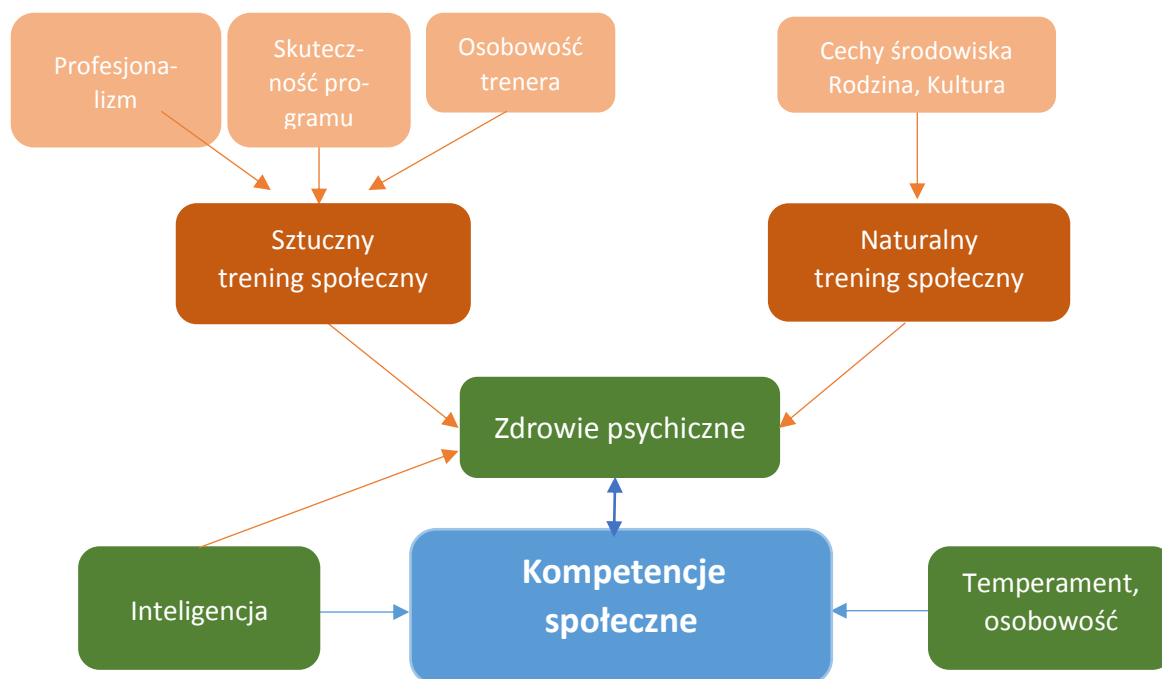
Uzyskano dodatnie korelacje pomiędzy odpornością psychiczną a inteligencją emocjonalną (Frajo-Apor i wsp. 2015). Zdaniem B. W. Chow i wsp. (2011) można wspierać zdrowie psychiczne poprzez oddziaływanie na inteligencję emocjonalną i umiejętności rozwiązywania problemów społecznych.

Badania kobiet uczestniczących w terapii z powodu kłopotów małżeńskich, czyli kobiet przejawiających ogólne trudności w codziennym funkcjonowaniu, wykazały związek między brakiem kompetencji społecznych a trudnościami w przystosowaniu (Matczak 2001). Kobiety cierpiące na depresję osiągały znacząco niższe wyniki w inteligencji emocjonalnej niż kobiety zdrowe (Jaworowska, Matczak 2001). Uczestniczki terapii małżeńskiej uzyskały istotnie niższe wyniki w inteligencji emocjonalnej niż kobiety zadowolone z małżeństwa (Jaworowska, Matczak 2001).

Jan Paweł II (2015) wspomina o kryzysie wiarygodności nauki i jednocześnie podkreśla, że nauka ma sens wówczas, gdy służy odkrywaniu prawdy i w prawdzie widzi dobro człowieka. Jednocześnie nauka powinna być wolna, tzn. nie powinny jej istotnie określać cele pośrednie, interesy ekonomiczne itp. „Nauka – wolna i poddana tylko prawdzie, nie da się dopasować do modelu funkcjonalistycznego, ani do żadnego innego modelu, który zawęziłoby rozumienie naukowej racjonalności. Nauka powinna zostać otwarta, a także zróżnicowana; nie powinniśmy się bać jednoczącej orientacji podstawowej. Jest ona dana w troistości osobowego rozumu, wolności i prawdy: w troistości, na której opiera się i w której jest zagwarantowana różnorodność urzeczywistnień” (Jan Paweł II 2015, s. 19).

Na rycinie nr 4 przedstawiono własną propozycję relacji między będącymi przedmiotem zainteresowania w tej pracy psychologicznymi kompetencjami zawodowymi nauczyciela.

W teorii systemów ekologicznych U. Bronfenbrenner opisuje, w jaki sposób wiele poziomów otaczającego środowiska wpływa na rozwój dzieci i nastolatków (za: Schaffer, Kipp 2015). Wydaje się, iż w świetle tej koncepcji uzasadnienie znajduje właśnie wpływ cech szeroko rozumianego środowiska na rozwój m.in. kompetencji społecznych człowieka. Teoria systemów ekologicznych oferuje szczegółową analizę wpływów środowiskowych. Podkreśla się, że jednostka znajduje się w kilku systemach środowiskowych, które wzajemnie na siebie oddziałują, a także wchodzą w interakcje z osobą, tym samym wpływając na jej rozwój. I tak mikrosystem dotyczy najbliższego środowiska dziecka (rodziny), druga ze środowiskowych sfer dotyczy mezosystemu – domu, szkoły, grup rówieśniczych, egzosystem zakłada wpływ kontekstów, w które dzieci nie wpisują się bezpośrednio, ale mogą one je kształtować np. tryb pracy rodziców, a makrosystem dotyczy wpływu kultury na rozwój człowieka mający miejsce w chronosystemie. To podejście zgadza się z założeniem, iż cechy osoby są determinowane także przez czynniki biologiczne.



**Rycina 4.** Uwarunkowania kompetencji społecznych (propozycja własna).

A. Kwiatkowska i H. Grzymała-Moszczyńska (2015) piszą o roli kultury jako czynnika patogenego, terapeutycznego i patoplastycznego w zaburzeniach psychicznych. Kultura określa, czym jest zdrowie psychiczne, co konkretnie oznacza bycie chorym w danej kulturze i niewątpliwie wpływa na zdrowie psychiczne osoby. Zmiany kontekstu kulturowego mogą mieć patogeny wpływ na osobę. Przykładem mogą być tu pożądane wzorce urody i związane z tym zaburzenia w odżywianiu. Wydaje się, że nauczyciele wychowania fizycznego mogą mieć aktywny udział w rozwoju terapeutycznego wpływu kultury na zdrowie fizyczne i psychiczne, sami dając przykład wierności wartościom witalnym. Kultura może również oddziaływać terapeutycznie poprzez wspieranie poczucia tożsamości osoby. Powstaje pytanie: czy współcześnie nie jest to obszar zaniedbany? Kultura wpływa na zdrowie psychiczne także poprzez różne działania prewencyjne tj. prawidłowa liczba godzin snu, światopogląd religijny etc. Zastanawia, czy dziś obserwujemy akceptację wartości innych kultur? Czy mamy poczucie, że szeroko rozumiana kultura szanuje nasz światopogląd? Wydaje się, iż cechy środowiska społecznego, z uwzględnieniem czynnika kultury mają znaczący wpływ na zdrowie człowieka, na jego zachowanie się w grupie społecznej.

S. Morgalla (2016) wyraźnie oddziela kwestię inteligencji emocjonalnej od dojrzałości emocjonalnej. Można być inteligentnym emocjonalnie, lecz niedojrzałym pod względem emocjonalnym. Pisze, iż podstawowym narzędziem formacji jest dla ludzi osoba wychowawcy czy formatora. Nic nie jest w stanie zastąpić tej postaci, ani nowoczesna technologia ani też nowoczesna metoda. W pełni zgadzam się z opinią S. Morgalli, iż na kształtowanie drugiego człowieka ma wpływ konkretna osoba, z którą konfrontują się młodzi ludzie i którą naśladują. I to jest poważne wyzwanie – być wzorem, być wewnętrznie spójnym i transparentnym w wartościach i postawach życiowych. Dojrzałość emocjonalna to proces umiejętności adaptacji do wymagań życiowych, zdolności do interakcji ze środowiskiem. Powstają pytania: czy człowiek jest zdolny do zmiany i czy jest zdolny brać odpowiedzialność za swoje życie? Dojrzałość emocjonalna wydaje się być czynnikiem determinującym kompetencje społeczne.

W przedstawionym na rycinie 4 modelu kompetencji społecznych mediatorem wszystkich oddziaływań treningowych jest zdrowie psychiczne. Jak wiadomo, brak jest jednej definicji zdrowia psychicznego. W kontekście medycznym, podkreślamy, iż zdrowie psychiczne to brak objawów psychopatologicznych, brak defektów w strukturze oraz funkcjach psychicznych, w ujęciu psychologicznym traktujemy zdrowie psychiczne jako dobrostan.

Wszelkie zmiany są możliwe i skuteczne, gdy człowiek jest zdrowy psychicznie. Naturalnie możliwe jest także kształtowanie różnych kompetencji u osób z zaburzeniami osobowości czy u psychicznie chorych, lecz wymagane są w tym przypadku specjalne programy, uwzględniające stan zdrowia osób i perspektywę możliwych zmian.

B. Zmaczyńska-Witek i wsp. (2020) piszą, iż w ostatnich latach pojawiło się wiele programów profilaktycznych dotyczących troski o zdrowie psychiczne w szkolnictwie wyższym. Są one odpowiedzią na potrzeby środowiska akademickiego. Można nawet podkreślić, iż mają one szczególne znaczenie właśnie dziś, gdy różne czynniki związane z pandemią Covid-19 silnie oddziaływały na stan psychiczny ludzi, także młodych dorosłych. Wyróżnia się zasadniczo dwie strategie. Pierwsza z nich ma charakter psychoedukacyjny, a druga dotyczy szkolenia umiejętności behawioralnych. Na szczególną uwagę zasługują internetowe programy profilaktyki zdrowia psychicznego kierowane do studentów, których to wyniki badań potwierdzają dużą skuteczność. Wydaje się, iż to właśnie dobrze opracowane programy, które, przynajmniej częściowo można będzie stosować przy użyciu narzędzi internetowych, stanowić będą w najbliższej przyszłości pomoc w leczeniu, a także profilaktyce depresji.

Niezależnie od przyjętej definicji inteligencji nasuwają się pozytywne korelacje z kompetencjami społecznymi. Umiejętnym, oczekiwanym zachowaniom osoby w grupie społecznej sprzyja zarówno jej wrodzony potencjał, jak i nabyty, wiedza o świecie, jak i własnych odczuciach.

D. Rosiński (2007) pisząc o perspektywie profilaktycznej kompetencji społecznych jednostki uznaje, iż wdrażanie projektów profilaktycznych ukierunkowanych na budowanie kompetencji społecznych rodzi pytania czy uruchomiane działania powinny być ukierunkowane na rozwój zasobów indywidualnych czy społecznych. Badania pokazują, iż podtrzymanie wartości związanych z osobą w dużym stopniu zwiększa prawdopodobieństwo, że ludzie wezmą udział w zachowaniu tworzącym współzależność. Tak więc, inwestując w osobę, inwestujemy w grupę społeczną.

Kompetencje społeczne doskonalą się zarówno w treningu naturalnym, dokonującym się w tzw. codzienności (np. Kheriaty, Cihak 2013; Piotrowska 1992) jak i w treningu celowym np. poprzez uczestnictwo np. w warsztatach psychologicznych (np. Hen, Goroshit 2011; Szulc 2010; Iizuka i wsp. 2014; Trzęsowska-Greszta, Mausch 2000; Grudziwska, Lewicka-Zelent 2015). To, na ile „dorośniemy” w zakresie funkcjonowania w grupie, zależy w dużej mierze od środowiska, w którym żyjemy czy pracujemy. Ważne jest, na ile sprzyja ono rozwojowi osoby. Jeśli chodzi o programowany trening społeczny, czyli wspomniane tu warsztaty, istotne jest, aby program był jasno określony. Niewątpliwie ważny jest profesjonalizm osoby prowadzącej zajęcia, jej doświadczenie w pracy z grupą, znajomość technik psychologicznych, ale również empatia i aktywne słuchanie. W części prezentującej wyniki badań część postulowanych tu zależności zostanie zweryfikowana empirycznie.



## 2. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

### 2.1. Cel badań, pytania i hipotezy badawcze

W przemówieniu do przedstawicieli nauki i studentów wygłoszonym w katedrze w Kolonii w 1980 roku Jan Paweł II mówił znamienne słowa: „wzywam i proszę, abyście w waszym dążeniu do naukowego poznania mieli zawsze przed oczyma ostateczny cel waszej pracy. Polecam wam przy tym przede wszystkim cnotę męstwa, która pozwoli bronić nauki w świecie wątpiającym, dalekim od prawdy i potrzebującym sensu, a także cnotę pokory, w której uznajemy skończoność naszego rozumu wobec przewyższającej go Prawdy” (Jan Paweł II 2015, s. 20).

Psychologia jest współcześnie dynamicznie rozwijającą się dyscypliną naukową. Posiada swoje różne konteksty teoretyczne i praktyczne. Kierując się ciekawością człowieka, a jednocześnie posiadając świadomość ograniczoności jego poznania, podjęto tematykę łączącą wątki teorii z praktyką psychologiczną.

Celem badań, których wyniki prezentowane są w tej pracy było:

- a) określenie poziomu kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz zdrowia psychicznego studentów Wydziału Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Józefa Piłsudskiego w Warszawie;
- b) ustalenie ich zróżnicowania ze względu na płeć oraz kierunek studiów (wychowanie fizyczne, turystyka i rekreacja, inne kierunki, np. dziennikarstwo, transport);
- c) poznanie osobowościowych uwarunkowań tych właściwości psychicznych i relacji między nimi.

Przedmiotem zainteresowania były też zmiany zachodzące w kompetencjach społecznych, inteligencji emocjonalnej oraz zdrowiu psychicznym studentów po roku studiowania, a także zmiany pod wpływem celowych oddziaływań psychologicznych w postaci warsztatów psychologicznych. Dodatkowym wątkiem pracy było stworzenie modelu zawodowego nauczyciela wychowania fizycznego.

Poniżej przedstawiono pytania badawcze i hipotezy wraz z ich uzasadnieniem.

#### **1. Jak jest nasilenie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz zdrowie psychiczne badanych studentów i studentek wychowania fizycznego?**

Kompetencje psychospołeczne studentów wrocławskiej Akademii Wychowania Fizycznego badała A. Romanowska-Tołłoczko (2018). Badaniami objęto dwa roczniki studentów drugiego roku studiów pierwszego stopnia na kierunku wychowanie fizyczne, studiujących w trybie stacjonarnym, w latach 2014-2015. Młodzież akademicka prezentowała przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych.

Badania J. Wierzejskiej (2016) przeprowadzone wśród studentów lubelskiej uczelni pozwalają skonstatować, że uniwersytet co najwyżej na poziomie przeciętnym przygotowuje absolwentów do funkcjonowania społecznego, zarówno w aspekcie budowania przez nich bliskich relacji interpersonalnych, jak i kształtowania ich umiejętności do ekspozycji społecznych, czy zachowań asertywnych, realizowania przez nich własnych celów poprzez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych osób. Znaczna część badanej społeczności akademickiej (ok. 40%) ma w tym zakresie duże braki, jedynie nieliczni wyróżniają się na tym tle.



Podobnie, badania K. Wereszczyńskiej (2017) dotyczące kompetencji społecznych studentek edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego trzeciego roku studiów licencjackich i drugiego roku studiów magisterskich pokazują, że utrzymują się one u większości badanych na poziomie przeciętnym. Autorka sugeruje potrzebę dodatkowego treningu w kierunku ich podwyższenia, by kandydatki do zawodu nauczyciela mogły w przyszłości efektywnie realizować zadania wychowawcze i dydaktyczne, które wymagają nawiązania i podtrzymywania przyjaznych relacji społecznych.

U. Dębska (1999) pisze, iż kondycja psychiczna młodych ludzi obliguje do podjęcia badań w celu kształtowania właściwych postaw i cech osobowości młodego pokolenia.

I. M. Łukasik i A. Witek (2017) podjęły badania nad zdrowiem psychicznym studentów pedagogiki. Budzi niepokój, iż prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń psychicznych dotyka co dziesiątego badanego. Wyniki badań sygnalizują konieczność prowadzenia edukacji zorientowanej na radzenie sobie z problemami natury psychicznej.

Wyniki opisanych wyżej badań stanowiły podstawę poniższej hipotezy.

Hipoteza pierwsza: Studenci i studentki kierunku wychowanie fizyczne ujawniają przeciętny poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej i zadalający stan zdrowia psychicznego.

## **2. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna stanowią czynniki naturalnej selekcji do studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego?**

Kompetencje społeczne posiadają wyraźne funkcje regulacyjne. Potwierdzono związki pomiędzy kompetencjami społecznymi a preferowanymi i rzeczywistymi kierunkami kształcenia, a także wykonywanym zawodem. Osoby preferujące lub wykonujące zawody, których istota polega na pracy z ludźmi, ujawniali wyższe kompetencje społeczne (Maczak 2001).

Wyniki inteligencji emocjonalnej różnicują grupy zawodowe, jak również kierunki studiów. Wyższe wyniki w inteligencji emocjonalnej uzyskują te osoby, w pracy których ważne są kontakty z ludźmi. Jeśli chodzi o studentów i uczniów, to wyższe wyniki uzyskuje młodzież przygotowująca się do zawodu, w którym ważne są interakcje społeczne (Jaworowska, Maczak 2001).

Deklarujący w przyszłości chęć pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego nie wyróżniali się pod względem uzyskanych wyników w zakresie kompetencji psychospołecznych od osób negatywnie nastawionych do wykonywania zawodu nauczyciela. Zdaniem autorki badań kandydaci na nauczycieli nie posiadali predyspozycji psychospołecznych, które odróżniałyby ich *in plus* od pozostałych badanych (Romanowska-Tołłoczko 2018). I tylko wyniki wysokie pozwalają mówić o predyspozycjach do zawodu opartego na kontaktach z ludźmi (Romanowska-Tołłoczko 2018).

Natomiast wyniki badań J. Wierzejskiej (2016) dowodzą, że nie występują istotne statystycznie różnice w zakresie kompetencji społecznych między młodzieżą studiującą nauki społeczne a ich rówieśnikami kierunków reprezentujących nauki ścisłe i przyrodnicze. Wystąpiły jedynie różnice dotyczące sytuacji intymnych. Psycholodzy, pedagogi, socjologowie i politolodzy potrafią lepiej niż biologowie, geografowie, biotechnolodzy i chemicy nawiązywać bliskie kontakty interpersonalne i budować przyjaźń w oparciu o wzajemne powierzenie sobie sekretów serca.

W ramach oceny dyspozycji do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego proponowana była weryfikacja umiejętności ruchowych z zastosowaniem dotychczas używanych sposobów oceny w poszczególnych dyscyplinach i respektowanie pewnego poziomu sportowego, weryfikacja sprawności ruchowej dokonywana przy pomocy odpowiednich testów, a także weryfikacja poziomu nastawienia zawodowego (Hodań, Żukowska 1996). Nastawienie rozumiane było jako m.in. zainteresowanie kandydata kulturą fizyczną, jego uczciwy stosunek do niej i głębsza wiedza o niej oraz wiedza z zakresu profesji nauczycielskiej. Wydaje się, iż można by włączyć kompetencje społeczne, w szeroko rozumiane „nastawienie zawodowe”, w nich wyrażać mógłby się stosunek do drugiego człowieka – umiejętność budowania relacji z nim, stawianie granic, zachowanie szacunku.

M. Spychalska (2015) przeprowadziła analizę kompetencji społecznych studentów kierunku inżynieria bezpieczeństwa pracy Politechniki Łódzkiej pod względem wymagań stanowiska specjalisty ds. BHP. Autorka wykazała, iż istnieją rozbieżności pomiędzy wymaganym profilem kompetencyjnym na badanym stanowisku a samooceną kompetencji społecznych studentów danym kierunkowi. Sugeruje, iż niedobory kompetencyjne można likwidować na poziomie edukacji formalnej poprzez modyfikację programu kształcenia na kierunku inżynieria bezpieczeństwa pracy.

Zdaniem niektórych autorów osoby neurotyczne wybierają zawody o wysokim współczynniku fantazji, natomiast osoby zrównoważone emocjonalnie wybierają zawody praktyczne, wymagające realizmu życiowego (Susłowska, Nećki 1977). Największa chwiejność emocjonalna charakteryzowała studentów Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej, wydziałów uniwersyteckich tj. biologii i polonistyki, Akademii Sztuk Pięknych oraz Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej. Do najbardziej zrównoważonych emocjonalnie zaliczono studentów stomatologii, matematyki i wydziału lekarskiego. Autorzy podkreślają selekcyjny wpływ neurotyczności na wybór zawodu.

W badaniach B. Pileckiej (1987) studentki kierunków ścisłych WSP w Rzeszowie były bardziej dojrzałe w zakresie samodzielności i niezależności. Na kierunkach humanistycznych częściej obserwowano lęk i obniżony nastrój.

A. Piotrowska (1992) badała różnicowanie się inteligencji ogólnej młodzieży akademickiej w zależności od profilu kształcenia. Przewagę zdolności społecznych i werbalnych przy stosunkowo niskim poziomie zdolności liczbowych, rozumowania, technicznych zaobserwowano u studentów pedagogiki. U studentów politechniki dominowały zdolności techniczne i liczbowe. Studenci różnili się od siebie ze względu na kierunek studiów (finanse i statystyka, samochody i maszyny robocze). Zdaniem autorki poziom zdolności był jednym z powodów wyboru studiów.

Badania studentek pedagogiki studiów stacjonarnych WSP w Piotrkowie Trybunalskim wskazują na brak tendencji badanych do zachowań neurotycznych oraz przeciętny poziom lęku (Żmudzki 1999). Natomiast badania K. Pluty (1987) przedstawiają zupełnie odwrotny obraz studentów pedagogiki. Autorka poszukiwała odpowiedzi na pytanie o osobowość kandydatów na nauczycieli. Badaniami przeprowadzonymi w roku akademickim 1979/1980 objęto wszystkich studentów pierwszych lat WSP w Opolu. Stwierdzono, że kandydaci na nauczycieli reprezentują zróżnicowany model osobowy. Około 40% wykazywało niską autonomię wewnętrzną i zewnętrzną, wyrażającą się w lęku, wrogości, niskiej odporności na stres. 30% charakteryzowało się podwyższonym poziomem lęku i skłonnością do zachowań nerwicowych, czyli sytuacji, w których znajdują się badani deprymują u nich potrzebę bezpieczeństwa.

W małym stopniu reprezentowane były cele nieegocentryczne. Występował brak motywacji osiągnięć. Tak więc wyniki badań są niejednoznaczne. Należy jednak wziąć pod uwagę szczególny czas, w jakim studiowała młodzież, był to przecież czas reżimu komunistycznego w Polsce.

Wyniki dotychczasowych badań pozwalają sformułować kolejną hipotezę.

Hipoteza druga: Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne stanowią czynniki naturalnej selekcji w zakresie podejmowanych studiów.

### **3. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna oraz zdrowie psychiczne badanych studentów są zróżnicowane w zależności od płci, rocznika i zaangażowania w aktywność sportową?**

Jeśli chodzi o kompetencje społeczne to kobiety w odniesieniu do mężczyzn uzyskują nieco wyższe wyniki w skali kompetencji warunkujących bliski kontakt interpersonalny, natomiast mężczyźni są bardziej asertywni niż panie (Matczak 2001; Czechowski i wsp. 2014).

Badania J. Basiagi-Pasternak i wsp. (2015) wykazały, że istnieje zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a kompetencjami społecznymi u badanych studentów i studentek stomatologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wraz ze wzrostem poziomu inteligencji emocjonalnej wzrastał poziom intymności. Studentów cechował wyższy poziom asertywności niż studentki.

„Koncepcja asertywności wyrosła z prób określenia optymalnego sposobu, dzięki któremu jednostka może swobodnie, prawdziwie i efektywnie wyrażać siebie wobec innych w sytuacjach interpersonalnych, nie naruszając integralności cudzego terytorium” (Dziurówicz-Kozłowska 2002a, s. 25). Zdaniem A. Dziurówicz-Kozłowskiej (2002b) problem nieasertywności w większym stopniu dotyczy pań niż panów. Potwierdzają to badania A. Romanowskiej-Tołłoczko (2018) podejmowane w grupie przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego, które dowodzą, iż kobiety są mniej asertywne od mężczyzn.

M. Guskowska (2003) badała osobowość czterech kolejnych roczników studentek podejmujących studia na kierunku pedagogiki w latach: 1996, 1997, 1998, 1999 w niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. Stwierdziła różnice w zakresie skłonności do reagowania lękiem oraz napięcia ergicznego, były one najmniejsze u pań z rocznika 1996.

Studenci kierunków ekonomicznych z Polski, Litwy i Słowacji dysponowali niskim, choć zróżnicowanym (szczególnie w przypadku litewskich respondentów) poziomem wybranych kompetencji społecznych (Miłaszewicz 2017). Autorka tłumaczy, iż może to wynikać z ograniczonego zasięgu formalnych i nieformalnych sieci społecznych, w których uczestniczą, a także deficytów zaufania oraz niechęci do wykazywania właściwych społecznie postaw i norm, wynikających ze świadomości obywatelskiej.

Płeć różnicowała poziom kompetencji społecznych licealistów. Kobiety uzyskiwały istotnie wyższe wyniki niż mężczyźni w zakresie zachowań w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego. A uczniowie w stosunku do uczennic byli bardziej asertywni i uzyskali istotnie wyższe wyniki w zakresie kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej (Chrost 2012).

Wyniki inteligencji emocjonalnej często wiążą się z płcią. Kobiety uzyskują zazwyczaj wyższe wyniki (Ciarrochi i wsp. 2000, Jaworowska, Matczak 2001; Czechow-

ski i wsp. 2014, Al Busaidi 2019). Jednak w przypadku badań studentów kierunku lekarsko-dentystycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego płeć nie różnicowała inteligencji emocjonalnej badanych osób (Basiaga-Pasternak i wsp. 2015).

Płeć nie różnicowała poziomu inteligencji emocjonalnej wrocławskiej młodzieży akademickiej, przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego w badaniu kwestionariuszem INTE. A w badaniu testem DINEMO kobiety uzyskały wyższe wskaźniki w zakresie kompetencji emocjonalnych niż mężczyźni (Romanowska-Tołłoczko 2018).

Badania M. Tyszkiewicz-Bandur i wsp. (2017) dowodzą, iż studentki Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie miały wyższy poziom inteligencji emocjonalnej i umiejętności społecznych niż studenci, z wyjątkiem sytuacji wymagających asertywności.

Wyniki badań zdrowia psychicznego studentów nie napawają optymizmem. A. Wilczewska (2013) badała poziom depresji oraz samoocenę studentów Politechniki Lubelskiej oraz Instytutu Pedagogiki Marii Curie-Skłodowskiej. Badania sygnalizują, że zdrowie psychiczne studentów pedagogiki nie jest w najlepszym stanie. Studenci kierunków niepedagogicznych rzadziej przejawiali depresyjne emocje w porównaniu do studentów pedagogiki. Prawdopodobnie studenci pedagogiki w obliczu perspektyw podjęcia pracy zawodowej odczuwali napięcie, które może prowadzić do depresji. Pracodawcy dziś chętniej i częściej zatrudniają inżynierów, dlatego czynnik obawy o egzystencję mógł być niższy u studentów politechniki. Natomiast samoocena badanych nie różniła się w sposób znaczący, biorąc pod uwagę kierunek kształcenia.

T. Jasiński (2009) badał zdrowie psychiczne przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego w Płocku. Studenci wychowania fizycznego istotnie statystycznie częściej niż osoby somatycznie zdrowie ujawniali symptomy depresji. Studenci i studentki studiów niestacjonarnych zgłaszały więcej trudności w codziennym funkcjonowaniu niż ich koledzy ze studiów stacjonarnych.

Większa neurotyczność kobiet znajduje potwierdzenie w licznych badaniach naukowych. I tak, H. Kulas (1995) udowodnił, że studentki wychowania fizycznego cechują się wyższym poziomem neurotyczności niż studenci. Badania A. Turossz (1997) przedstawiają studentki trzeciego roku wychowania fizycznego jako mniej dojrzałe emocjonalnie, bardziej wrażliwe, z wyższym poziomem lęku i neurotyczności niż studenci. Analogiczne różnice w zakresie lęku i neurotyczności autorka zaobserwowała przy porównaniu studentów pierwszego roku (Turossz 1995). Lęk jako cecha silnie koreluje z neurotycznością, a wyższy poziom lęku cechuje kobiety (Mikołajczyk 1998). Należy pamiętać, że to właśnie kobiety mają większą gotowość do ujawniania swoich problemów, a to oznacza, że częściej niż mężczyźni przyznają się do swoich neurotycznych zachowań.

T. Rychta (1980) ustalił różnice w cechach osobowości studiujących w AWF w Warszawie, a mianowicie mężczyzn cechowała większa dojrzałość emocjonalna i odporność w sytuacji zagrożenia. Kobiety były bardziej wrażliwe, skłonne do przeżywania poczucia winy, napięte i pobudliwe. Nie zaobserwowano różnic w zakresie dojrzałości emocjonalnej studentów wychowania fizycznego i filozofii.

Wyniki licznych badań porównawczych pozwalają sformułować kolejną hipotezę.

Hipoteza trzecia: Płeć oraz rocznik różnicują kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną, zdrowie psychiczne studentów. Aktywność sportowa nie różnicuje badanych pod względem nasilenia badanych zmiennych.

#### **4. Jakie cechy osobowości warunkują kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną studentów wychowania fizycznego?**

Kompetencje społeczne okazały się powiązane z właściwościami indywidualnymi osoby. Zaobserwowano korelacje dodatnie pomiędzy zapotrzebowaniem na stymulację, wydolnością, aktywnością, żwawością i ruchliwością a kompetencjami społecznymi. Natomiast ujemne związki są obserwowane między kompetencjami społecznymi a reaktywnością emocjonalną (Matczak 2001). Omawiane kompetencje korelują dodatnio z inteligencją emocjonalną (Jaworowska, Matczak 2001).

Inteligencja emocjonalna koreluje dodatnio z ekstrawersją, otwartością na doświadczenie, sumiennością i potrzebą aprobaty społecznej oraz żwawością, aktywnością i wrażliwością sensoryczną. Zaobserwowano ujemne związki tej cechy z lękiem, neurotycznością i aleksytymią oraz z reaktywnością emocjonalną (Jaworowska, Matczak 2001).

Badania K. Martowskiej (2012) nad uwarunkowaniami kompetencji społecznych dowiodły, że głównym predyktorem kompetencji społecznych była inteligencja emocjonalna. Inteligencja emocjonalna była mediatorem związku między badanymi kompetencjami a demokratycznym stylem wychowania. Temperamentalne i osobowościowe predyktory kompetencji społecznych to aktywność i reaktywność emocjonalna, neurotyczność, ekstrawersja i otwartość na doświadczenie.

Hipoteza czwarta: Predyktorami kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej studentów wychowania fizycznego są neurotyczność i otwartość na doświadczenie.

#### **5. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna są powiązane ze zdrowiem psychicznym?**

Inteligencja emocjonalna była znaczącym predyktorem odporności psychicznej (Cowden 2016). Ustalono także związki między inteligencją emocjonalną a radzeniem sobie ze stresem u chińskich studentów (Wang 2016). D. Gomez-Baya i wsp. (2016) analizowały relację między postrzeganą inteligencją emocjonalną a objawami depresji w wieku młodzieńczym. Większa inteligencja emocjonalna była związana z mniejszym nasileniem objawów depresyjnych po rocznej obserwacji.

Zdaniem E. Vancu (2014) braki w zakresie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej mogą spowodować wzrost reakcji stresowych, spowodowanych brakiem odpowiednich strategii radzenia sobie. Pozwala to oczekiwać zależności wskazanych w hipotezie piątej.

Hipoteza piąta: Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna korelują ujemnie z nasileniem trudności psychicznych.

#### **6. Czy po roku studiów u studentów wychowania fizycznego zmienia się nasilenie badanych zmiennych?**

Można powiedzieć, iż pierwszy rok studiów to dla studentów dynamiczny czas wchodzenia w rzeczywistość człowieka dorosłego. Młoda osoba znajdująca się w nowych sytuacjach społecznych związanych ze studiowaniem kształci się także w kontekście społecznym, osobowym. Prawdopodobnie doskonalili swoje kompetencje i dojrzewa emocjonalnie.

Badania przeprowadzone przez K. Plutę (1987) w roku 1982, po sześciu semestrach studiów wykazują, że czas studiów nie sprzyja równowadze emocjonalnej kandydatów na nauczycieli (wysoki poziom agresji, obniżenie potrzeb afiliacyjnych, lęk, mała odporność na stres). W czasie studiów obniżył się poziom poczucia własnej wartości młodzieży. Dynamika zmian osobowych studentów w trakcie studiów, w latach 80. ubiegłego wieku nie miała charakteru rozwojowego. Należy jednak podkreślić, iż badania prowadzono w okresie stanu wojennego w Polsce, czasie wyjątkowych przemian społecznych.

Wyniki badań prowadzonych przez M. Guszowską (2003) wśród studentek pedagogiki potwierdzają zmiany w czasie niektórych cech. Niewielkim zmianom uległy cechy emocjonalne. W ciągu dwóch lat studiów wzrosła równowaga emocjonalna studentek, dojrzałość emocjonalna oraz zmalały objawy neurotyczne.

Interesujące badania podjęte przez A. Piotrowską (1992) wskazały na umiarkowane zmiany w strukturze inteligencji studentów między pierwszym i trzecim rokiem studiów. Nastąpiło uwydatnienie dominujących zdolności. Studiujący pedagogikę ujawnili wzrost dominacji zdolności społecznych przy spadku zdolności werbalnych. U studentów politechniki zaobserwowano wzrost zdolności liczbowych.

Studentów pedagogiki na pierwszym i czwartym roku studiów prowadziła B. Połec (1999). Zaobserwowała ona spadek poziomu cechy lęku.

Badania T. Jasińskiego (2009) nad zdrowiem psychicznym studentów wychowania fizycznego w Płocku wskazują na różnice pomiędzy studiującymi na różnych semestrach. Studenci studiów stacjonarnych wychowania fizycznego z pierwszego semestru istotnie częściej zgłaszali symptomy dolegliwości somatycznych niż ich koledzy z trzeciego semestru.

Hipoteza szósta: W ciągu pierwszego roku studiów następuje wzrost kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz poprawa zdrowia psychicznego.

## **7. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna mogą być rozwijane w celowy sposób?**

Kompetencje społeczne okazały się powiązane z intensywnością treningu społecznego: naturalnego i „sztucznego” (Matczak 2001).

Zdaniem K. W. Vopela (2000) warsztaty psychologiczne są doskonałą, interaktywną formą nauki, w której uczestniczący uczą się przede wszystkim dzięki swojej aktywności, w interakcjach grupowych. Wiele badań potwierdza, iż warto włączyć interaktywne zajęcia psychologiczne w programy studiów przygotowujących ludzi do pracy z innymi, gdyż, jak pokazują wyniki badań, inteligencja emocjonalna zmienia się w toku celowych oddziaływań.

Uczestnictwo studentów w warsztatach psychologicznych związanych z treningiem interpersonalnym i wideotreningiem komunikacji (Trening VIT) wiązało się z polepszeniem ich kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej (Kuk i wsp. 2015).

Wzrost poczucia kontroli i emocjonalnych kompetencji obserwowano u studentów pielęgniarstwa uczonych aktywnych i efektywnych strategii radzenia sobie ze stresem, które zwiększały ich subiektywne poczucie dobrostanu (Por i wsp. 2011). Zdaniem autorów bezpośredni związek między inteligencją emocjonalną a niższym poziomem stresu podkreśla potencjalną wartość wprowadzania zabiegów rozwijających inteligencję emocjonalną u studentów pielęgniarstwa. M. Hen i M. Goroshit (2011) stwierdzili wzrost poziomu inteligencji emocjonalnej u studentów kierunku

praca społeczna uczestniczących w kursie *Being Therapist*. Jedynie dwugodzinny interdyscyplinarny program kształcenia umiejętności komunikacji, poprzedzony zajęciami teoretycznymi poprawił kompetencje komunikacyjne niemieckich studentów medycyny (Bachmann i wsp. 2013).

Opisane wyżej efekty udziału w zajęciach warsztatowych pozwalają założyć, że:

Hipoteza siódma: kompetencje społeczne i inteligencja mogą być rozwijane w sposób celowy, u studentów uczestniczących w warsztatach psychologicznych następuje wzrost kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

### **8. Czy zdrowie psychiczne studentów zmienia się w cyklu zajęć warsztatowych?**

Pozytywna korelacja między inteligencją emocjonalną a odpornością psychiczną sugeruje, że może ona być potencjalnym celem dla edukacji i szkolenia w celu wzmocnienia odporności nawet u zdrowych osób i vice versa (Frajo-Apor i wsp. 2015). Poprzez kształtowanie inteligencji emocjonalnej i umiejętności rozwiązywania problemów społecznych można wspierać promocję zdrowia psychicznego (Chow i wsp. 2011). Wykazano, że poziom depresji ludzi neurotycznych zależy od ich umiejętności rozwiązywania problemów społecznych. Ludzie neurotyczni z lepszymi umiejętnościami społecznymi mają mniej poznawczych symptomów depresji. Rezultaty badań studentów z Hongkongu podkreślają różnice w zakresie związków między komponentami inteligencji emocjonalnej i zdrowiem psychicznym oraz wspierają możliwość promowania zdrowia poprzez trening inteligencji emocjonalnej i trening umiejętności rozwiązywania problemów społecznych (Chow i wsp. 2011).

Hipoteza ósma: U studentów – uczestników warsztatów psychologicznych następuje spadek nasilenia problemów psychicznych.

Kolejne pytania badawcze są następujące:

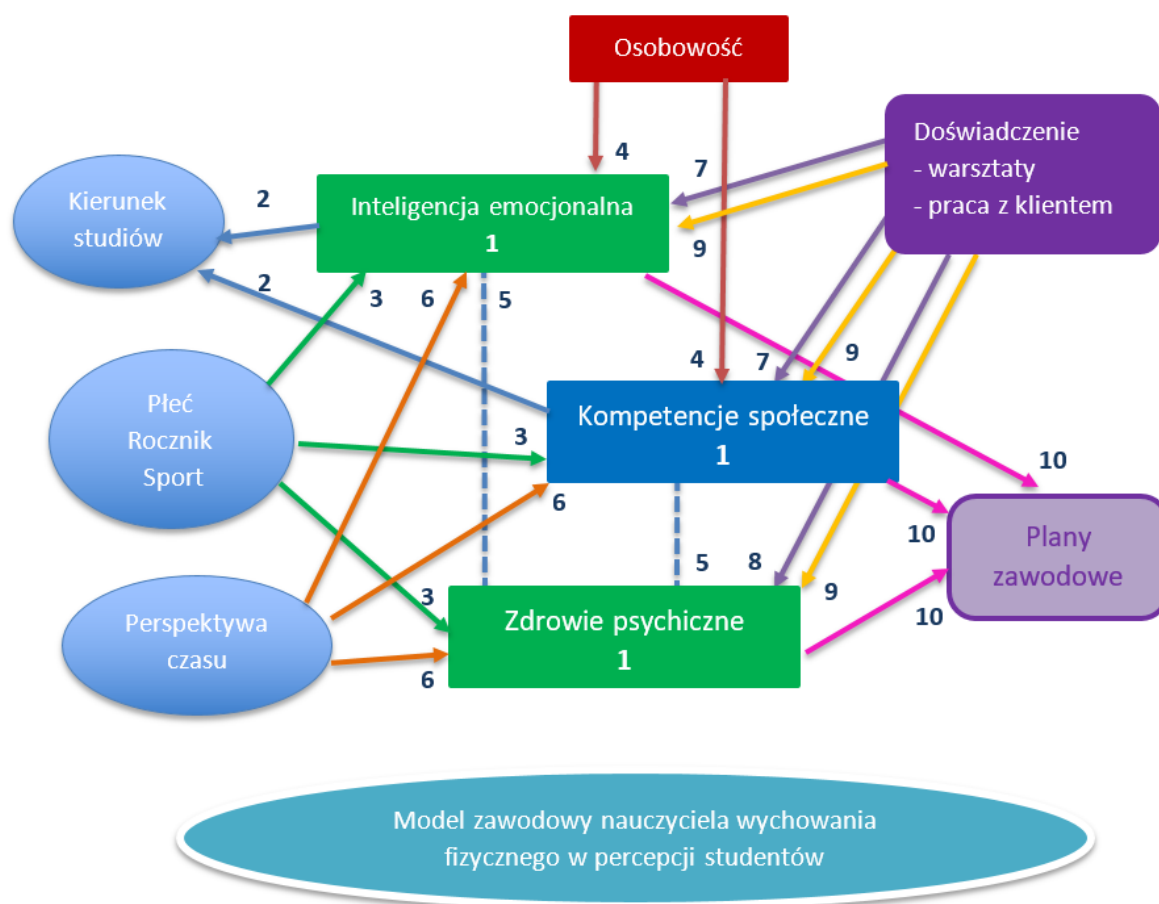
### **9. Czy doświadczenie zawodowe studentów różnicuje badane zmienne?**

### **10. Czy badane zmienne są zróżnicowane w zależności od deklaracji studentów co do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela / trenera?**

### **11. Jaki jest model zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów przygotowujących się do tego zawodu?**

Ponieważ w literaturze przedmiotu nie znaleziono wyników badań, które dotyczyłyby ściśle kwestii ujętych w trzech ostatnich pytaniach badawczych, nie było podstaw do sformułowania hipotez, które stanowiłyby przewidywane odpowiedzi na te pytania.

Na rycinie 5 przedstawiono potencjalne zależności między zmiennymi uwzględnionymi w badaniu. Strzałkami oznaczono prawdopodobny kierunek zależności, którego jednak w większości nie da się ustalić ze względu na przekrojowy charakter badań. Liczby oznaczają numer pytania badawczego odnoszącego się do danej zależności.



**Rycina 5.** Schemat badań własnych.

## 2.2. Osoby badane i sposób przeprowadzenia badań

W pracy przedstawiono wyniki badania trzech grup studentów realizowanych w różnych latach. Pierwszą grupę stanowili studenci wychowania fizycznego badani jednokrotnie w latach 2011-2014. Zostali oni porównani pod względem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej ze studentami innych kierunków studiów. Drugą grupę stanowili studenci wychowania fizycznego, którzy rozpoczęli studia w roku akademickim 2015/16. W tej grupie badanie kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i kondycji psychicznej powtórzono po roku. Trzecią grupę stanowili studenci wychowania fizycznego uczestniczący w warsztatach psychologicznych badani w 2016-2017 roku.

### 2.2.1. Studenci wychowania fizycznego rozpoczynający studia w latach 2011-2014 – grupa pierwsza

W ramach tematu statutowego DS.155 „Ocena parametrów auksologicznych, wydolności fizycznej i kompetencje studiowania młodzieży rozpoczynającej naukę na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii Józefa Piłsudskiego w Warszawie” realizowanego w latach 2011-2014 przeprowadzono badania studentów i studentek pod względem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz dodatkowo osobowości i samooceny. Studentów tej grupy porównano pod względem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej ze studentami innych kierunków tej samej



uczelnii (turystyka i rekreacja<sup>1</sup>) oraz innych uczelni – Uniwersytetu Warszawskiego (dziennikarstwo<sup>2</sup>) i Politechniki Warszawskiej (transport<sup>3</sup>).

**Tabela 1.** Liczba badanych w zależności od kierunku studiów z podziałem na płeć

	Kierunek					Ogółem
	WF	SPORT	TiR	Dziennikarstwo	Transport	
Mężczyźni	434	42	36	0	25	537
Kobiety	242	15	114	50	29	450
Ogółem	676	57	150	50	54	987

W pierwszej grupie zbadano ogółem 987 osób, w tym 54,4% mężczyzn, z czego zdecydowaną większość stanowili studenci pierwszego roku studiów pierwszego stopnia na kierunku wychowanie fizyczne, ponadto badaniem objęto studentów kierunków sport, turystyka i rekreacja, dziennikarstwo (studia stacjonarne drugiego stopnia) i transport (studia stacjonarne pierwszego stopnia, drugi rok).

Wiek całej grupy zawierał się w przedziale 18-26, gdzie średnia wynosi  $M=20,43$ ,  $SD=1,33$ , dla kierunków wydziału wychowania fizycznego  $M=20,21$ ,  $SD=1,06$ , dla młodzieży studiującej na kierunku turystyki i rekreacji  $M=20,59$ ,  $SD=1,95$ , dla pozostałych studentów  $M=21,75$ ,  $SD=1,09$ .

Analizy statystyczne nie wykazały różnic w zakresie badanych zmiennych pomiędzy osobami studiującymi na kierunku wychowanie fizyczne oraz na kierunku sport, dlatego w szczegółowych analizach grupy te połączono w jeden zbiór. W pracy porównywano ostatecznie trzy grupy studentów o liczebności przedstawionej w tabeli 2. Grupa studentek liczyła 450 kobiet, zaś grupa studentów 537 osób. Średni wiek mężczyzn wynosił  $M=20,25$ ,  $SD=1,13$ , przy rozpiętości 18-25. Wiek kobiet mieścił się w granicach 18-26, średnia wynosi  $M=20,65$ ,  $SD=1,51$ .

**Tabela 2.** Liczebność badanych grup w zależności od kierunku i płci

	Kierunek			Ogółem
	WF	TiR	Inne (dziennikarstwo i transport)	
Mężczyźni	476	36	25	537
Kobiety	257	114	79	450
Ogółem	733	150	104	987

<sup>1</sup> Badania prowadzone były przez Panią Agnieszkę Dąbrowską w ramach przygotowania pracy licencjackiej pt. „Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne studentów Turystyki i Rekreacji Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie”.

<sup>2</sup> Badania prowadzone były przez Panią Aleksandrę Zofię Kazimierczak w ramach przygotowania pracy magisterskiej pt. „Poziom kompetencji społecznych, nadziei na sukces oraz wartości cenione przez studentki Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie i Uniwersytetu Warszawskiego”.

<sup>3</sup> Badania prowadzone były przez Pana Tomasza Andrzeja Wilka w ramach przygotowania pracy magisterskiej pt. „Kompetencje społeczne i nadzieja na sukces studentów Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego i Politechniki Warszawskiej”.

Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze: 1. Jakie jest nasilenie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz zdrowie psychiczne studentów i studentek wychowania fizycznego? 2. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna stanowią czynniki naturalnej selekcji do studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego? 3. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna oraz zdrowie psychiczne studentów są zróżnicowane w zależności od płci, rocznika i zaangażowania w aktywność sportową? (płeć, rocznik) 4. Jakie cechy osobowości warunkują kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną?

### 2.2.2. Charakterystyka młodzieży studiującej na kierunku wychowanie fizyczne w latach 2016-2017 – grupa druga

W ramach badań statutowych DS-275 „Kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i kondycja psychiczna studentów Wydziału Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego” w czerwcu 2016 roku przeprowadzono badania wskazanych w tytule projektu zmiennych u studentów pierwszego roku wychowania fizycznego, a następnie powtórzono badania po roku, czyli w czerwcu 2017 roku (Tabela 3).

**Tabela 3.** Liczebność grupy rozpoczynającej studia w roku akademickim 2015/16

	Osoby		Ogółem
	Trenujące	Nietrenujące	
Mężczyźni	96	26	122
Kobiety	43	19	62
Ogółem	139	45	184

W badaniach wzięły udział 184 osoby, w tym 2/3 mężczyzn. Średni wiek całej grupy wyniósł  $M=20,17$ ,  $SD=1,02$ , gdzie minimalny wiek to 17, a maksymalny 25 lat. Średnia wieku mężczyzn wyniosła  $M=20,35$ ,  $SD=1,09$ , przy zmienności 17-25 lat, natomiast średnia wieku kobiet  $M=19,81$ ,  $SD=0,76$ , przy zmienności 18-22 lata.

Wśród osób trenujących było 77 zawodników zespołowych gier sportowych (w tym 46 piłkarzy nożnych), 34 osoby trenowały sporty indywidualne, a 17 – sporty walki.

W powtórzonych po roku badaniach uczestniczyło 132 studentów, w tym 49 kobiet i 83 mężczyzn.

Młodzież akademicką studiującą na drugim roku zapytano o deklarację co do pracy w zawodzie nauczyciela lub instruktora/trenera. Uzyskano odpowiedzi od 121 osób, w tym 78 mężczyzn i 43 kobiety.

Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze: 1. Jakie jest nasilenie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz zdrowie psychiczne studentów i studentek wychowania fizycznego? (część dotycząca zdrowia psychicznego) 3. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna oraz zdrowie psychiczne studentów są zróżnicowane w zależności od płci, rocznika i zaangażowania w aktywność sportową? (płeć, aktywność fizyczna) 5. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna są powiązane ze zdrowiem psychicznym? (predyktory) 6. Czy po

roku studiów u studentów zmienia się nasilenie badanych zmiennych? 9. Czy doświadczenie zawodowe studentów różnicuje badane zmienne? 10. Czy badane zmienne są zróżnicowane w zależności od deklaracji studentów co do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela / trenera? 11. Jaki jest model zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów przygotowujących się do tego zawodu?

### 2.2.3. Charakterystyka młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych w latach 2016-2017 – grupa trzecia

W ramach badań statutowych DS-237 „Uczestnictwo w warsztatach psychologicznych studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie a ich intrapsychiczne i interpersonalne zasoby warunkujące relacje społeczne” przeprowadzono badanie kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego 33 studentów (Tabela 4).

Ta część badań miała charakter eksperymentalny. Osoby badane wykonały serię testów psychologicznych przed rozpoczęciem warsztatów, bezpośrednio po nich oraz pół roku od ich ukończenia. U studentów uczestniczących w warsztatach oczekiwano zmian kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej oraz zdrowia psychicznego.

Poszukiwano odpowiedzi na pytania: 5. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna są powiązane ze zdrowiem psychicznym? (korelacje) 7. Czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna mogą być rozwijane w celowy sposób? oraz 8. Czy zdrowie psychiczne studentów zmienia się w cyklu zajęć warsztatowych?

**Tabela 4.** Liczba osób uczestniczących w warsztatach psychologicznych (2016-2017)

Osoby	Poziom studiów		Ogółem
	Pierwszy (Licencjat)	Drugi (Magisterskie)	
Mężczyźni	5	10	15
Kobiety	13	5	18
Ogółem	18	15	33

Grupę uczestników warsztatów tworzyło 18 kobiet oraz 15 mężczyzn. Wiek uczestników wahał się w granicach 19-35; średnia wieku wszystkich osób wyniosła:  $M=21,91$ ,  $SD=3,52$ . Statystyki wiekowe studentek wyglądają następująco:  $M=20,83$ ,  $SD=2$ , zakres 19-26 lat, jeśli chodzi o mężczyzn to średnia wieku wynosi  $M=23,20$ ,  $SD=4,91$ , a zakres 19-35.

Zajęcia interaktywne przeprowadzono w dwóch grupach różniących się poziomem studiów. W pierwszej kolejności odbyły się zajęcia dla osób będących na drugim stopniu studiów. Wiek wszystkich uczestników tej grupy mieścił się w przedziale 22-35 lat, średnia wyniosła  $M=24,47$ ,  $SD=3,81$ . Pięć osób studiowało wówczas na drugim roku studiów, zaś dziesięć na pierwszym roku studiów. Sześć osób studiowało na kierunku wychowanie fizyczne (w tym trzy na studiach stacjonarnych i trzy na studiach niestacjonarnych), zaś dziewięć na kierunku sport.

Wśród licencjuszy było 18 osób w wieku 19-22 lata ( $M=19,78$ ,  $SD=0,87$ ). Ta grupa była bardziej jednorodna, wszyscy byli studentami pierwszego roku kierunku wychowanie fizyczne.

### 2.3. Narzędzia badawcze

W badaniach kluczowych w tej pracy zmiennych zastosowano standaryzowane narzędzia badawcze: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS* A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE* N.S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D.J. Haggerty`ego, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim w polskiej adaptacji A.Ciechanowicz, A. Jaworowskiej, A. Matczak oraz *Kwestionariusz Ogólnego Stanu Zdrowia GHQ-28* Goldberga w polskiej adaptacji Z. Makowskiej i D. Merecz.

***Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*** A. Matczak (2001) składa się z 90 stwierdzeń, w tym z 60 pozycji diagnostycznych i 30 pozycji niediagnostycznych. Badany ocenia na skali czterostopniowej efektywność, z jaką wykonuje opisaną w itemie czynność. KKS zawiera trzy skale: kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz wymagających asertywności. Oblicza się także sumaryczny wskaźnik kompetencji społecznych. Narzędzie cechuje się zadawalającą rzetelnością i trafnością. *Alfa* Cronbacha w grupie studentów waha się od 0,76 do 0,89, a współczynniki stabilności wewnętrznej przyjmują wartości od 0,71 do 0,85.

***Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*** N. S. Schutte, J. M. Malouffa, L. E. Hall, D. J. Haggerty`ego, J. T. Cooper, C. J. Golden, L. Dornheim (Jaworowska, Matczak 2001) składa się z 33 pozycji, będących stwierdzeniami, które osoba badana ocenia w skali od 1 do 5. Opisuje w ten sposób, w jakim stopniu poszczególne zdania odnoszą się do niej (od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”). Trafność narzędzia wykazano na podstawie analizy różnic międzygrupowych oraz na podstawie korelacji wyników INTE i innych narzędzi do pomiaru inteligencji, osobowości oraz kompetencji społecznych. Zgodność wewnętrzna kwestionariusza jest zadawalająca i nie odbiega od zgodności wersji oryginalnej, współczynniki *alfa* Cronbacha dla prób normalizacyjnych zawierają się w granicach 0,83-0,87.

***The General Health Questionnaire GHQ-28*** Goldberga (Goldberg, Williams, 2001; Makowska, Merecz, 2001) służy do oceny stanu psychicznego. Składa się z 28 pytań tworzących 4 skale odnoszące się do powszechnych trudności psychicznych: symptomy somatyczne; niepokój i bezsenność; zaburzenia funkcjonowania; symptomy depresji. Można obliczyć także wskaźnik sumaryczny. Narzędzie odznacza się wysokimi współczynnikami zgodności wewnętrznej oraz zadowalającą stabilnością bezwzględna. Wartości współczynnika *alfa* Cronbacha uzyskane w różnych badaniach wahają się w granicach 0,82-0,93. Trafność potwierdzono metodą porównań międzygrupowych oraz analiz czynnikowych wersji GHQ-28. Kwestionariusz dotyczy zjawisk niezdolności do kontynuowania normalnego funkcjonowania oraz psychicznego dystresu. Ponieważ nie pyta się respondenta, jak długo obserwuje u siebie objawy, GHQ-28 wykrywa objawy występujące przez okres krótszy niż dwa tygodnie, dlatego nie może być uznane za klinicznie istotne. GHQ jest czułe na krótkotrwałe zaburzenia, które mogą minąć bez leczenia.

Ze względu na poszukiwanie predyktorów głównych zmiennych, w badaniach wykorzystano także dwa dodatkowe narzędzia: kwestionariusz NEO-FFI oraz kwestionariusz MSEI.

***Inwentarz osobowości NEO-FFI*** P.T. Costy, R.R. McCrae'a służy do diagnozy cech osobowości uwzględnionych w popularnym modelu pięcioczynnikowym, określanym jako model Wielkiej Piątki. Autorami polskiej adaptacji narzędzia są B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak i M. Śliwińska (1998). Kwestionariusz składa się

z 60 twierdzeń o charakterze samoopisowym, których prawdziwość w stosunku do własnej osoby badany ocenia na skali pięciostopniowej. Pozycje te tworzą 5 skal: neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności. Zgodność wewnętrzna kwestionariusza, niższa dla skal Otwartość i Ugodowość niż dla pozostałych, jest zadowalająca. Trafność wykazano na podstawie badań nad związkiem między wynikami kwestionariusza a ocenami osób badanych dokonywanymi przez obserwatorów, odziedziczalnością mierzonych cech oraz ich korelowaniem z innymi wymiarami osobowości i temperamentu; sprawdzano też trafność czynnikową.

**Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI** E. J. O'Briena i S. Epsteina (1988) służy do pomiaru samooceny. Składa się z 116 pozycji testowych, do których badany ustosunkowuje się na pięciostopniowej skali. Zawiera 11 skal, dziewięć bezpośrednio dotyczy ogólnego poczucia własnej wartości oraz ośmiu komponentów odnoszących się do szczegółowych aspektów funkcjonowania człowieka, takich jak: kompetencje, bycie kochanym, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, samoakceptacja moralna, atrakcyjność fizyczna i witalność. Ponadto zawiera skalę do oceny spójności obrazu siebie świadczącej o efektywności procesu samopoznania, a także skalę pozwalającą ocenić poziom potrzeby aprobaty społecznej. Współczynniki *alfa* Cronbacha przybierają wartości między 0,70 a 0,90. Narzędzie posiada dużą stabilność, co potwierdzają korelacje między dwoma pomiarami wykonanymi z odstępem 2 tygodni zawierające się w przedziale 0,73-0,96. Trafność teoretyczna narzędzia została udokumentowana poprzez korelacje kwestionariusza z narzędziami mierzącymi nastroj, temperament, lęk, przystosowanie, style radzenia sobie ze stresem itd.

**Autorska** ankieta zawierała pytania dotyczące przyszłych planów zawodowych, doświadczenia w pracy z klientem oraz modelu zawodowego nauczyciela wychowania fizycznego (Aneks 1). Na pytania: *Czy zamierzasz pracować w zawodzie nauczyciela?* oraz *Czy zamierzasz pracować w zawodzie instruktora/trenera?* studenci wybierali jedną z pięciu możliwych odpowiedzi: 1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – nie wiem, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak. Na pytanie: *Czy posiadasz doświadczenie pracy z klientem w charakterze nauczyciela, instruktora/trenera?* respondenci odpowiadali: 1 – tak lub 0 – nie. Poproszono także o określenie zdolności czy umiejętności ważnych u nauczyciela wychowania fizycznego. Poszukując modelu zawodowego nauczyciela wychowania fizycznego odniesiono się do modelu J. L. Hollanda (1996). Poproszono o zaznaczenie tych cech, zdolności czy umiejętności, które zdaniem osób badanych są ważne u nauczyciela wychowania fizycznego lub ich uzupełnienie (aneks). Autor opisał sześć typów osobowości zawodowej i sześć odpowiadających im środowisk zawodowych. Osobowość społeczna koresponduje z dopasowaniem do zawodu nauczycielskiego. Osoby takie są m.in. współpracujące, serdeczne, przyjacielskie, cierpliwe. Dominującym celem jest dla nich pomaganie innym. Istotne są dla nich uczynność, poczucie godności, odpowiedzialność. Mają umiejętności kierownicze. Brak zgodności między osobowością a środowiskiem pracy prowadzi do mniejszej wydajności, niestabilnej ścieżki zawodowej i ogólnego niezadowolenia (Holland 1996, Poraj 2014).

## 2.4. Warsztaty psychologiczne

W badaniu poszukiwano zmian zachodzących w wybranych kompetencjach zawodowych studentów wychowania fizycznego pod wpływem zaplanowanych oddziaływań psychologicznych. Były nimi trzy warsztaty tematyczne przygotowane we współautorstwie z doktor Danutą Ługowską, autorką ich pierwszej wersji, zatytułowane: *Komunikacja w świetle przeżywanych uczuć i emocji*, *Przebaczenie*, *O potrzebie miłości*. Inicjatorem oraz organizatorem warsztatów w ich pierwszej wersji, przez 4 lata, gdy konstituowała się ich dynamika i treść, była magister Iwona Tabulska.

Zajęcia dla grupy studentów Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego odbywały się w trzech blokach weekendowych, oddzielnie dla studentów studiów licencjackich i magisterskich. Zajęcia w obu grupach prowadzone były według tego samego scenariusza i harmonogramu. Każdy warsztat był realizowany w sobotę i niedzielę przez łącznie 12 godzin, a całe warsztaty dla jednej grupy trwały 36 godzin.

Celem pierwszych warsztatów „Komunikacja w świetle przeżywanych uczuć i emocji” była nauka rozpoznawania procesów intrapsychicznych: emocji, uczuć i schematów poznawczych, które leżą u podłoża komunikacji interpersonalnej. Studenci uczyli się m.in. aktywnego słuchania, używania komunikatu *Ja*, zamiany komunikatu *Ty* na komunikat *Ja*, pokonywania barier komunikacyjnych. Podjęto naukę odczytywania komunikatów niewerbalnych, rozróżniania zachowań uległych od asertywnych czy agresywnych, kształtowania zachowania proasertywne. W trakcie warsztatu „Przebaczenie” przedstawiono model sytuacji konfliktowych oraz ich podłoża. Studenci rozpoznawali własny styl radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zostali zapoznani z metodą sześciu kroków rozwiązywania problemów według T. Gordona (1993). Analizowano fazy procesu przebaczenia w odniesieniu do własnych przeżyć oraz na przykładach zaczerpniętych z literatury i filmu. Trzecie warsztaty „O potrzebie miłości” były poświęcone procesowi rozwoju ku miłości dojrzałej. Uczestnicy poznawali różne rodzaje miłości, różne języki wyrażania uczuć. Dokonywali autooceny postaw wobec miłości i języka miłości. Podejmowana była także problematyka współzależności emocjonalnego, budowania konstruktywnego obrazu siebie i poczucia własnej wartości.

Przyjęto, że kształtowanie u studentów umiejętności kontroli stanów emocjonalnych, zmiana schematów poznawczych oraz poszerzenie repertuaru zachowań komunikacyjnych stanowi bazę dla kształtowania kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej oraz dobrostanu psychicznego.

Przygotowując zajęcia, odwoływano się do bogatej w tym zakresie literatury psychologicznej (np. *Trening asertywności* Król-Fijewska, 1993, *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej* Ellisa, 2000), ale także do tekstów Ojców Pustyni (np. *Filokalia*, 2004 czy *Pisma ascetyczne* Ewagriusza z Pontu, 2005) i innej literatury z obszaru duchowości (np. *Opowieści Pielgrzyma*, 1998 czy *Twierdza wewnętrzna* św. Teresy od Jezusa, 2014). Literatura z obszaru duchowości pozwala w szerszym świetle odczytać egzystencjalne meandry życia ludzkiego. Z pokorą należy uznać, że psychologia nie daje odpowiedzi na wiele pytań nurtujących serce człowieka. Pierwsi chrześcijańscy mnisi poprzez doświadczenie pustynnego stylu życia pokazują inną perspektywę życia i drogę do szczęśliwego życia.

## **2.5. Analiza statystyczna**

W badaniach zastosowano następujące techniki analiz statystycznych: test t-Studenta, test znaków rangowych Wilcoxon, jednoczynnikową analizę wariancji, dwuczynnikową analizę wariancji i krokową analizę regresji, korelację Pearsona oraz analizę skupień wykonane z użyciem pakietu statystycznego SPSS wersja 22.



### 3. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

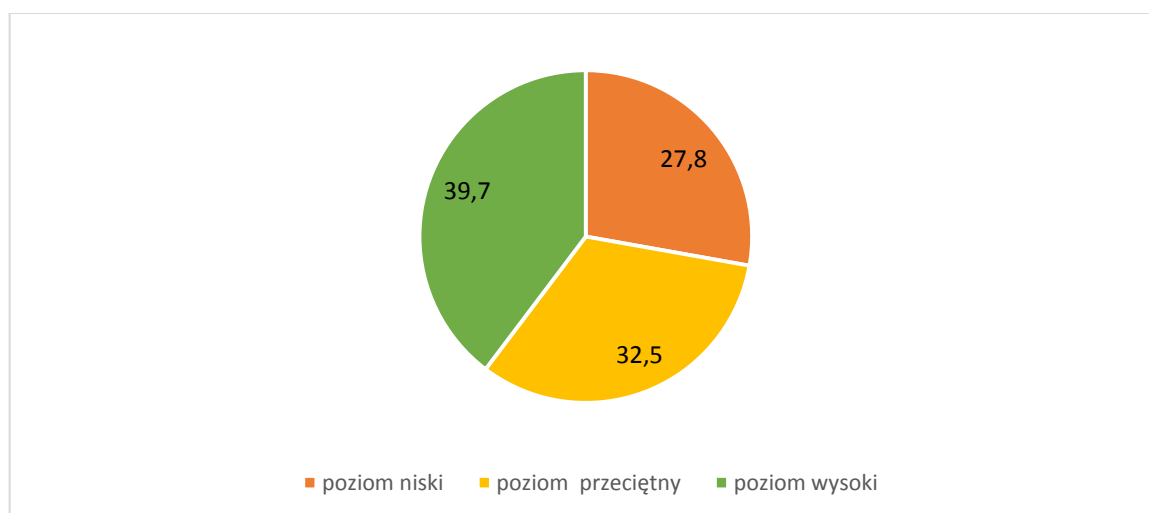
W tej części pracy przedstawiono wyniki badań uporządkowane według pytań badawczych. Na wstępie zebrano dane pozwalające odpowiedzieć na pytania dotyczące poziomu nasilenia badanych zmiennych i ich zróżnicowania w zależności od płci i kierunku studiów, związków między nimi i zmian zachodzących spontanicznie w ciągu roku. Następnie przedstawiono dane ilustrujące zmiany kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego u studentów uczestniczących w warsztatach psychologicznych. Ostatnie rozdziały dotyczą zróżnicowania badanych zmiennych w zależności od doświadczeń i planów zawodowych studentów. W ostatniej części rozdziału przedstawiono opinie studentów na temat pożądanych cech nauczyciela wychowania fizycznego.

#### 3.1. Profil wybranych kompetencji zawodowych studentów wychowania fizycznego

W profilu kompetencji zawodowych studentów uwzględniono oczywiście jedynie te zmienne, które są przedmiotem zainteresowania w niniejszej pracy: kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną oraz zdrowie psychiczne. Ponieważ wyniki badań populacyjnych świadczą o istnieniu różnic zależnych od płci, co spowodowało konieczność opracowania norm dla kobiet i mężczyzn, profile opracowano oddzielnie dla mężczyzn i kobiet. Profile w zakresie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej stworzono na podstawie wyników badania grupy pierwszej, poziom zdrowia psychicznego ustalono w badaniach grupy drugiej.

##### 3.1.1. Profil psychologiczny studentów

Na kolejnych rycinach przedstawiono procentowe rozkłady wyników stenowych w poszczególnych skalach na trzech poziomach: niski (od pierwszego do czwartego stena), przeciętny (piąty-szósty sten) i wysoki (od siódmego do dziesiątego stena).

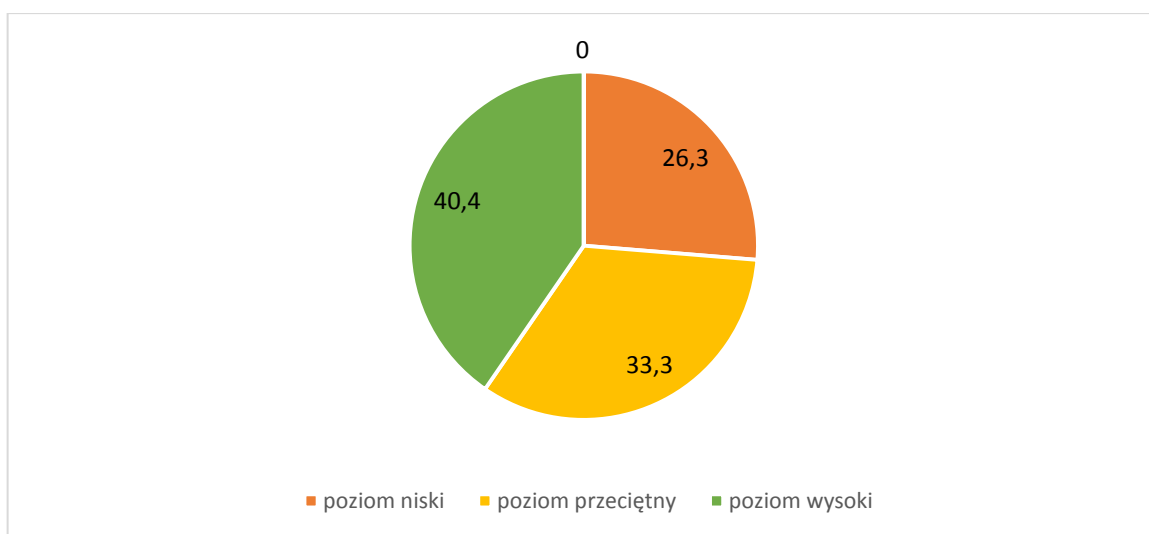


**Rycina 6.** Kompetencje społeczne mężczyzn w sytuacjach intymnych (n=476).

Mężczyźni z Wydziału Wychowania Fizycznego najczęściej ujawniali wysoki poziom kompetencji społecznych wymaganych w sytuacjach intymnych. Niewiele mniej respondentów uzyskało wynik świadczący o przeciętnych umiejętnościach budowania

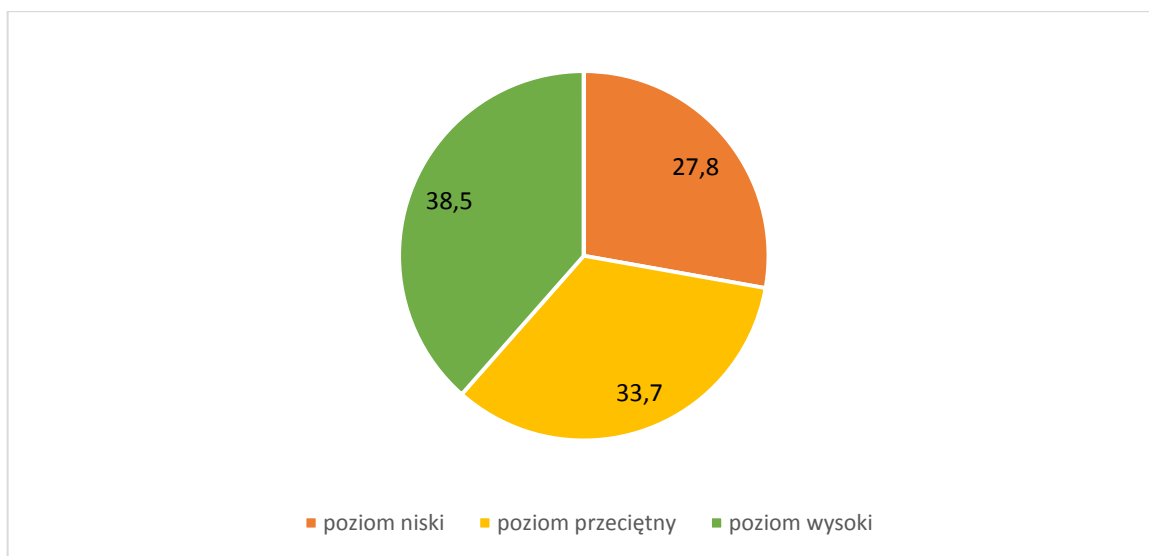


bliskich relacji z innymi osobami. Najmniej jest studentów, którzy oceniają swoje umiejętności w tej dziedzinie jako małe (Ryc. 6).



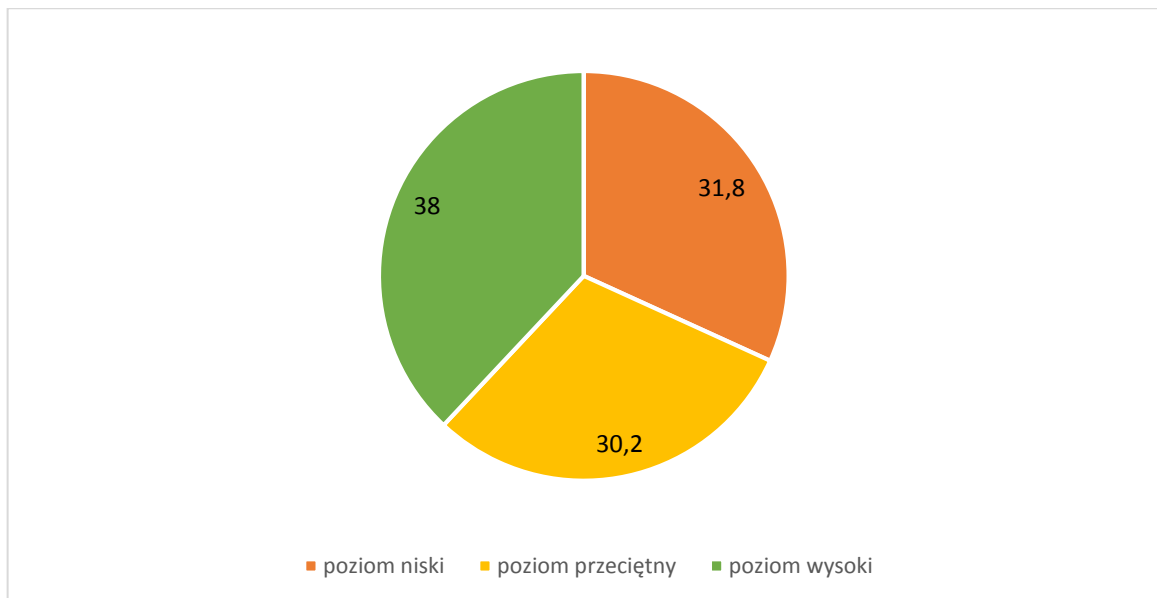
**Rycina 7.** Kompetencje społeczne mężczyzn w sytuacjach ekspozycji społecznej (n=476).

Ponad 2/5 badanych studentów charakteryzuje wysoki poziom kompetencji społecznych w sytuacji społecznej ekspozycji; 1/3 uzyskuje wynik przeciętny, zaś niewiele ponad 1/4 – niski (Ryc. 7).



**Rycina 8.** Kompetencje społeczne mężczyzn w sytuacjach wymagających asertywności (n=476).

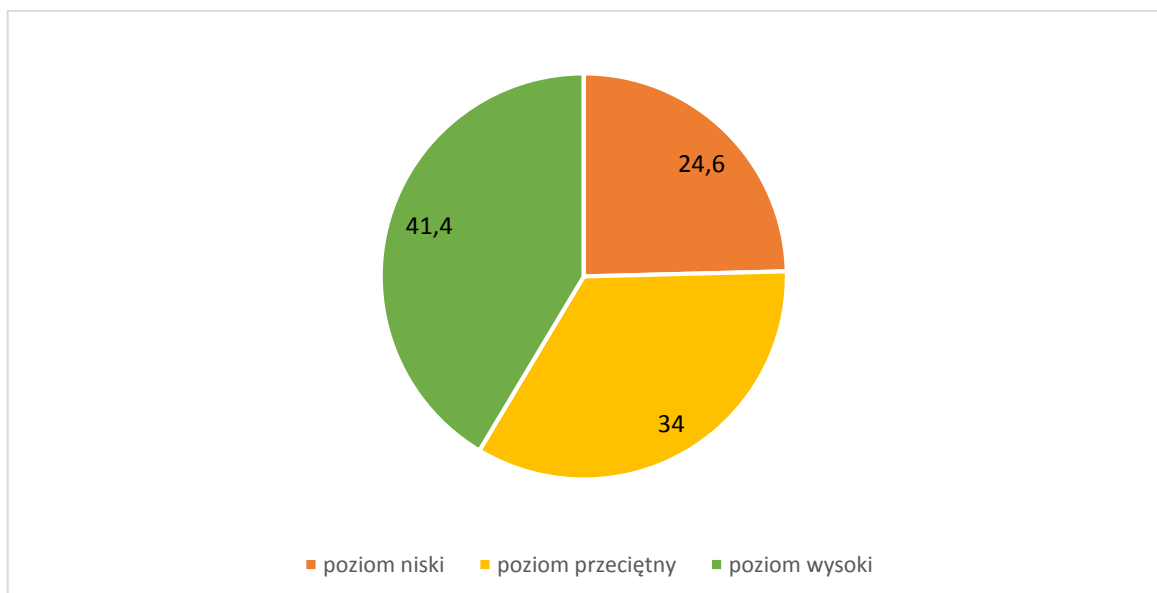
Podobnie jak w przypadku kompetencji społecznych związanych z sytuacjami intymnymi czy ekspozycją społeczną, także w skali asertywności u mężczyzn przeważają wyniki wysokie. Na kolejnych poziomach lokują się wyniki coraz mniejszej liczby studentów, choć różnice w liczebności tych dwóch grup nie są bardzo duże (Ryc. 8).



**Rycina 9.** Kompetencje społeczne mężczyzn (wynik łączny) (n=476).

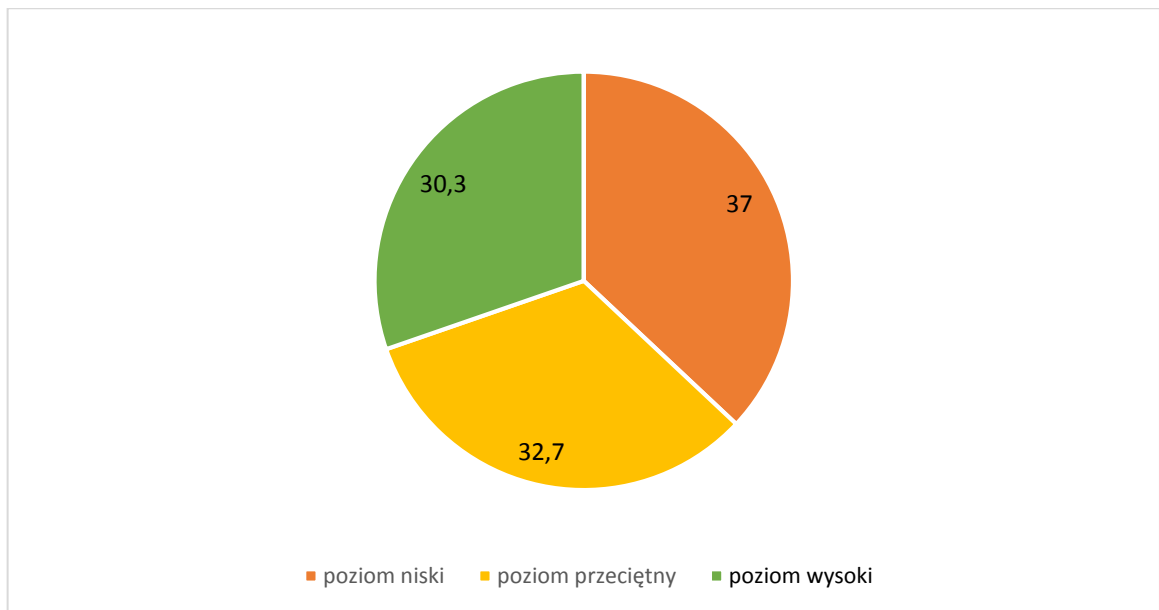
Sumaryczny wynik w kwestionariusza KKS (Ryc. 9) stanowi wskaźnik kompetencji społecznych niezależnie od obszaru ich przejawiania się. Najczęściej przyjmował on wartości wysokie. Podobna liczba studentów uzyskała wyniki niskie i przeciętne.

Kolejnym elementem profilu kompetencji zawodowych studentów jest inteligencja emocjonalna. Badani studenci najczęściej cechują się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej, najmniej liczna jest grupa o inteligencji niskiej (Ryc. 10).



**Rycina 10.** Inteligencja emocjonalna mężczyzn (n=476).

Badania osób rozpoczynających studia w 2015 r. pozwoliły poznać stan zdrowia psychicznego studentów wychowania fizycznego. Wynik w kwestionariuszu GHQ-28 obrazuje poziom nasilenia powszechnych problemów zdrowia psychicznego – niskie wyniki wskazują na dobrą kondycję psychiczną.



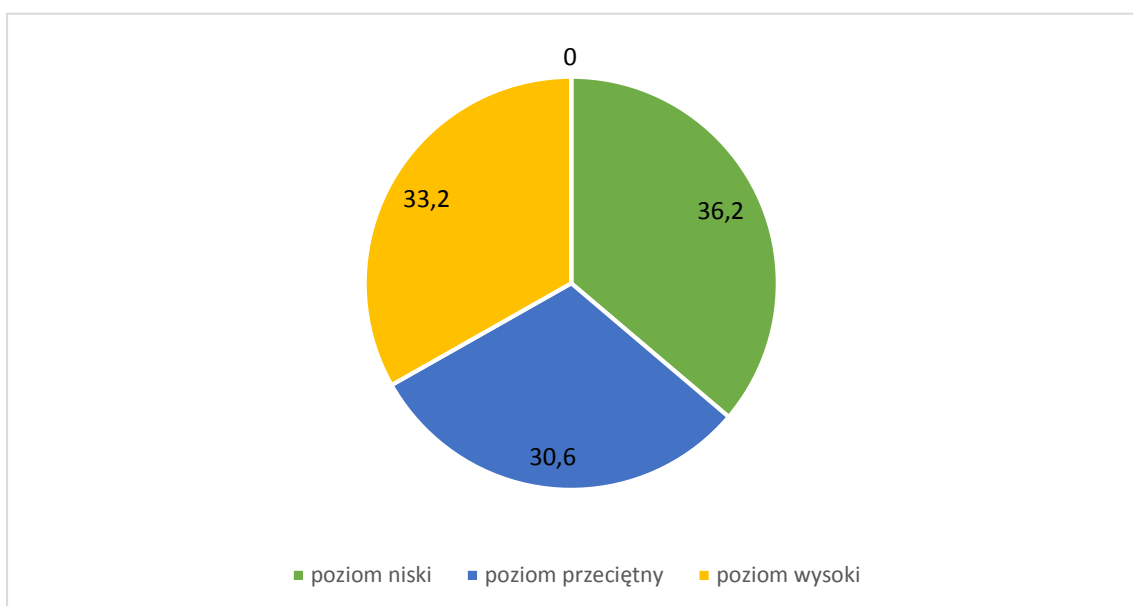
**Rycina 11.** Zdrowie psychiczne mężczyzn (n=122).

Wyniki wskazują na zróżnicowane zdrowie psychiczne studentów (Ryc. 11). Liczebność trzech grup jest zbliżona, jednak najwięcej respondentów uzyskało wyniki świadczące o małym nasileniu problemów psychicznych. Najmniej studentów ujawniło słabą kondycję psychiczną (duże nasilenie symptomów).

Reasumując, wśród badanych mężczyzn studiujących na Wydziale Wychowania Fizycznego w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie dominują osoby posiadające duże kompetencje społeczne, inteligentne emocjonalnie i w dobrej kondycji psychicznej.

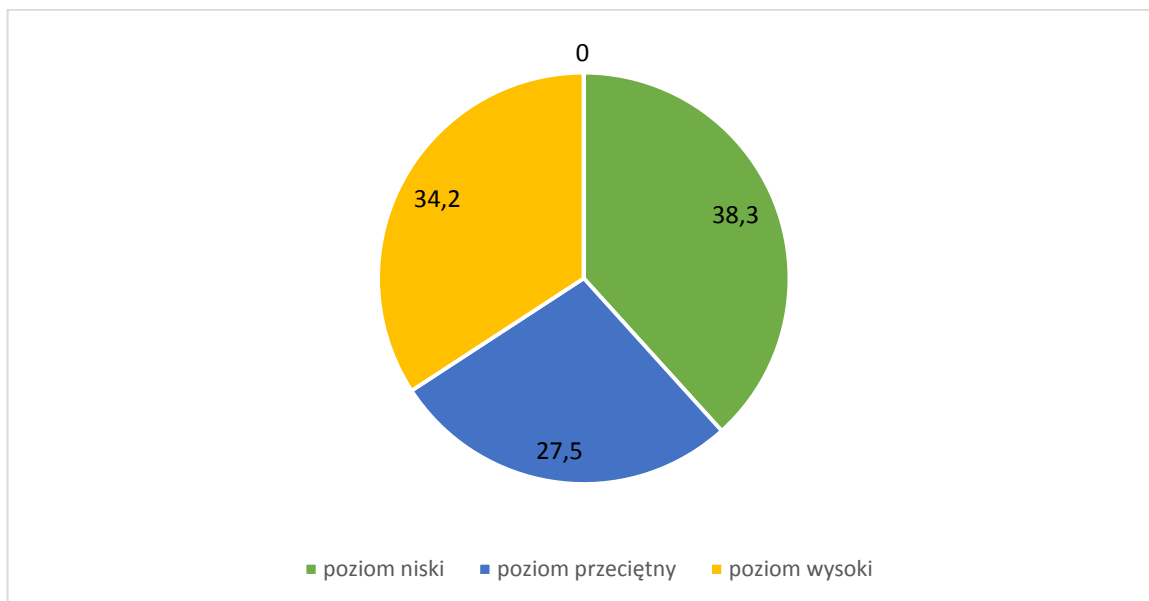
### 3.1.2. Profil psychologiczny studentek

Kompetencje społeczne w grupie studentek, z uwzględnieniem umiejętności zachowań w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej, asertywności i w ujęciu ogólnym prezentują cztery kolejne ryciny (12, 13, 14, 15).



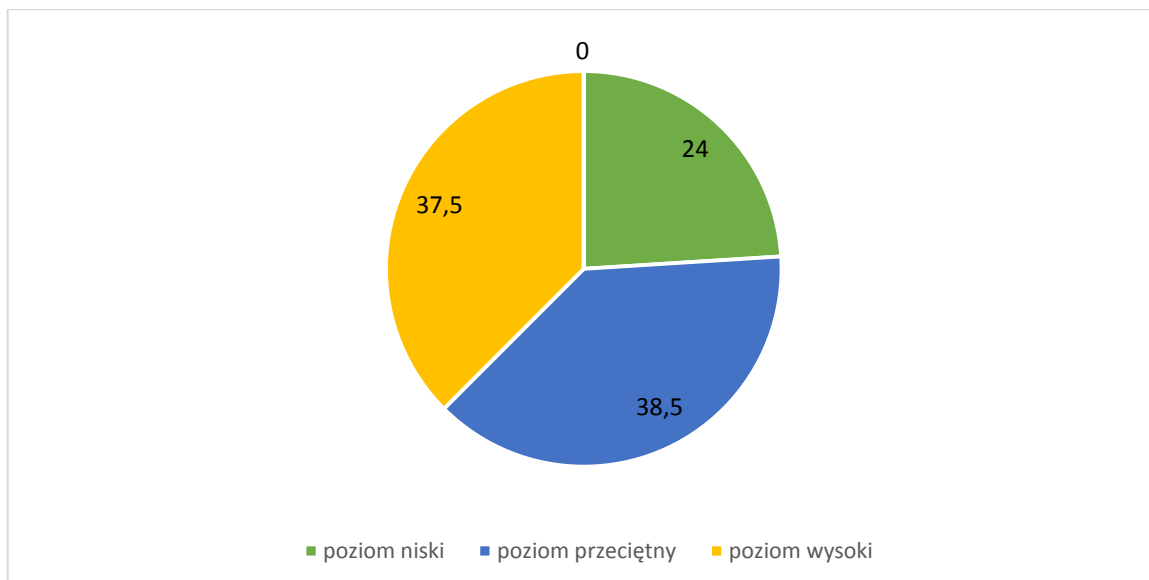
**Rycina 12.** Kompetencje społeczne kobiet w sytuacjach intymnych (n=257).

Większość badanych kobiet uzyskała wynik niski w zakresie kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, a 1/3 – wynik wysoki. Na poziomie przeciętnym utrzymują się wyniki nieco mniej licznej grupy respondentek.



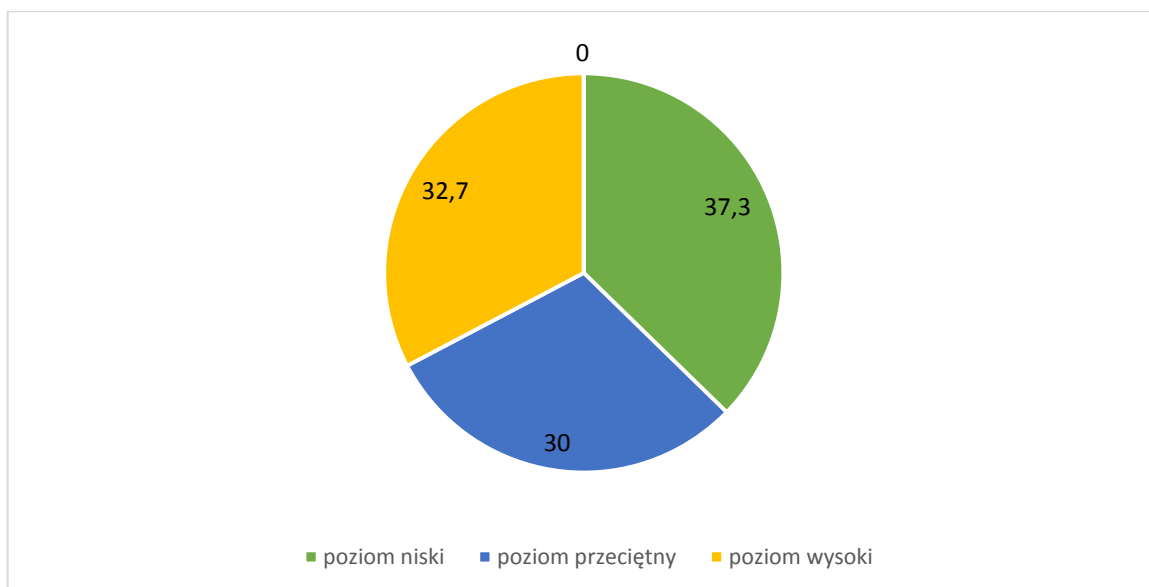
**Rycina 13.** Kompetencje społeczne kobiet w sytuacjach ekspozycji społecznej (n=257).

Niski poziom umiejętności prezentowania siebie w sytuacji ekspozycji społecznej obserwujemy u większości kobiet. Nieco mniej pań odznacza się wysokimi zdolnościami w tym zakresie. Najmniej liczną grupą są osoby przeciętne pod względem podejmowania zadań w sytuacjach ekspozycji społecznej.



**Rycina 14.** Kompetencje społeczne kobiet w sytuacjach wymagających asertywności (n=257).

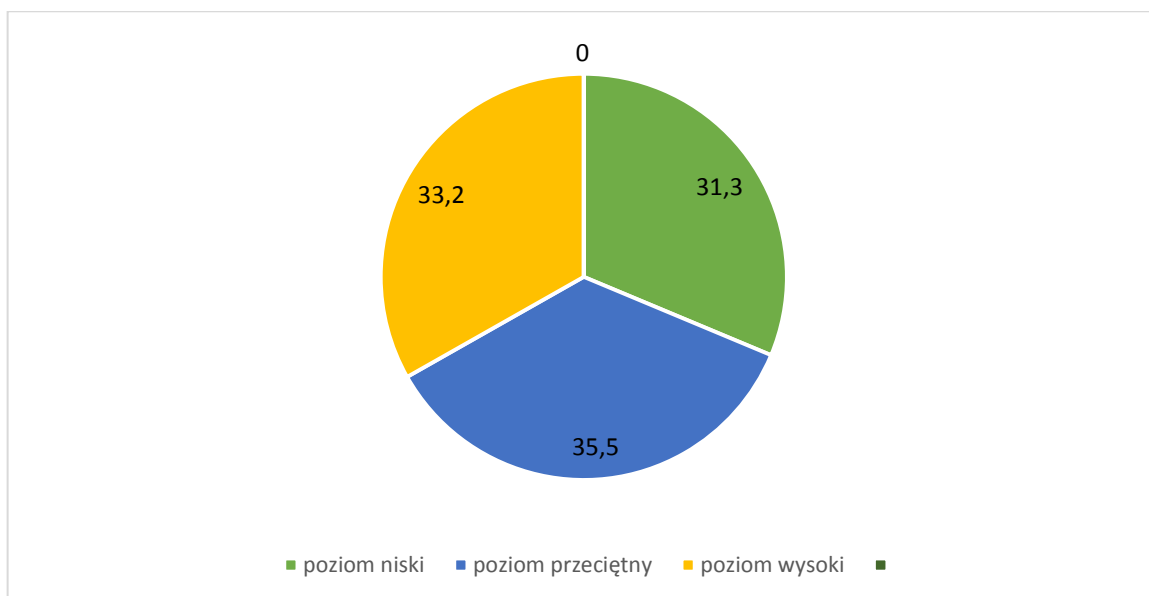
Asertywność okazała się mocną stroną zachowań społecznych studentek. Najliczniejszą grupę stanowią osoby o wynikach wysokich i przeciętnych (różnica 1% na korzyść zachowań przeciętnych). Najmniej badanych respondentek oceniło swoje możliwości jako mało satysfakcjonujące (poziom niski).



**Rycina 15.** Kompetencje społeczne kobiet – wynik łączny (n=257).

W percepcji większości kobiet kompetencje społeczne nie są ich domeną. Nieco mniej badanych, ok. 1/3 grupy dostrzega je jako wysoko rozwinięte, a najmniej osób twierdzi, że ich kompetencje społeczne są przeciętne.

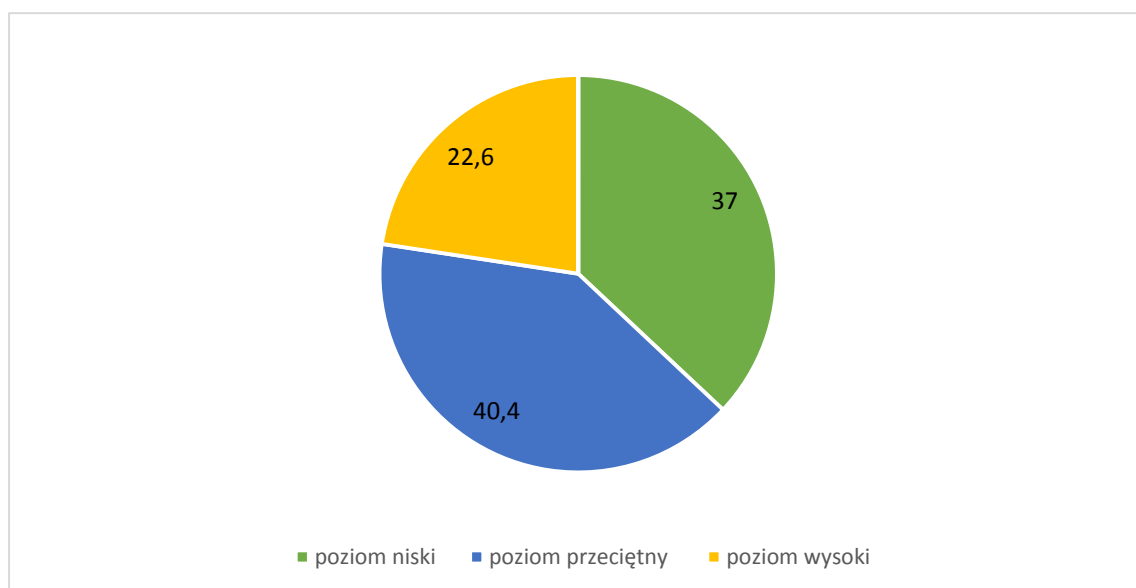
Kolejna rycina obrazuje natężenie inteligencji emocjonalnej badanych respondentek (Ryc. 16).



**Rycina 16.** Inteligencja emocjonalna kobiet (n=257).

Najwięcej badanych kobiet ujawnia przeciętną inteligencję emocjonalną. Nieco mniej respondentek ocenia swoje umiejętności emocjonalne jako wysoko rozwinięte, natomiast najmniej liczna grupa uzyskała w teście jedynie wynik niski.

Profil zdrowia psychicznego badanych studentek zobrazowano na rycinie 17.



**Rycina 17.** Zdrowie psychiczne kobiet (n=62).

Większość badanych kobiet ma zadawalający poziom zdrowia psychicznego. Na dobre zdrowie psychiczne wskazują wyniki ponad 1/3 respondentek (niski wynik), natomiast blisko 1/5 studentek uzyskała wynik wysoki, co może sygnalizować pewne problemy zdrowotne.

Wyniki przeprowadzonych badań mówią o tym, iż badane studentki prezentują zróżnicowane wyniki w zakresie badanych zmiennych, jednak jeśli chodzi o kompetencje społeczne to przeważają u nich wyniki niskie, poza kompetencjami w sytuacjach wymagających asertywności. Inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne utrzymują się u większości na poziomie przeciętnym.

Podsumowując wyniki badanych osób dotyczące ich profilu psychologicznego uwzględniającego trzy aspekty: kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną i kondycję psychiczną, zauważamy, iż badane zmienne składają się na ogólny pozytywny wizerunek osoby studiującej w Akademii Wychowania Fizycznego. Jednak mężczyźni w każdym aspekcie uzyskują wyniki wysokie, zaś kobiety pokazały swoją mocną stronę w zakresie zachowań asertywnych.

Uzyskane wyniki badań prowokują kolejne pytania tj. czy istnieją różnice istotne statystycznie pomiędzy badanymi osobami ze względu na płeć, ale również czy studenci różnych kierunków różnią się pomiędzy sobą pod względem ww. zmiennych. A zatem, w kolejnym rozdziale przyjrzymy się szczegółowo zróżnicowaniu kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej ze względu na płeć, ale także kierunek studiów.

### **3.2. Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna a płeć i kierunek studiów**

W celu ustalenia czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna stanowią czynnik selekcji przy podejmowaniu studiów wychowania fizycznego za pomocą analizy wariacji przeprowadzono porównanie studentów różnych kierunków studiów pod względem tych zmiennych, uwzględniając także dodatkowo czynnik płci. W celu ustalenia różnic między kierunkami przeprowadzono testy post-hoc.

Wyniki dotyczące składowych kompetencji społecznych przedstawiono w tabeli 5. Na rycinach 18-22 przedstawiono dane ilustrujące efekty interakcji.

Wszystkie składowe kompetencji społecznych oraz wskaźnik sumaryczny są istotnie zróżnicowane w zależności od kierunku studiów. Osoby studiujące w Akademii Wychowania Fizycznego (niezależnie od płci), niezależnie od kierunku (wychowanie fizyczne – turystyka i rekreacja) różniły się istotnie od osób studiujących na innych kierunkach, ujawniając wyższy poziom kompetencji społecznych we wszystkich wymiarach. Studenci WF i TiR różnili się jedynie na poziomie tendencji pod względem kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych – były one nieco większe u studentów tego drugiego kierunku.

Płeć także różnicowała istotnie poziom kompetencji społecznych, poza ujawniającymi się w sytuacjach wymagających asertywności – większe kompetencje społeczne ujawnili mężczyźni.

We wszystkich przypadkach obserwowano istotny efekt interakcji.

**Tabela 5.** Zróznicowanie kompetencji społecznych w zależności od płci i kierunku studiów (n=785)

Grupa	Płeć		Kierunek studiów			ANOVA									Testy post hoc		
	M	K	WF	TiR	Inne	Płeć			Kierunek			Interakcja			1-2	1-3	2-3
	n=399	n=386	(1) n=531	(2) n=150	(3) n=104	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$			
Kompetencje społeczne w sytuacjach:	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD												
intymnych	42,57 ±7,620	42,70 ±7,801	42,99 ±7,648	44,53 ±6,234	38,08 ±8,238	9,200	0,003	0,012	25,925	<0,001	0,062	5,859	0,003	0,015	0,075	<0,001	<0,001
ekspozycji społecznej	51,54 ±11,611	50,16 ±10,293	51,38 ±11,404	52,91 ±8,137	45,25 ±10,793	4,548	0,033	0,006	20,647	<0,001	0,050	10,379	<0,001	0,026	0,357	<0,001	<0,001
wymagających asertywności	48,60 ±10,292	45,49 ±8,340	47,93 ±9,960	47,70 ±7,016	41,77 ±8,560	0,957	0,328	0,001	25,656	<0,001	0,062	17,250	<0,001	0,042	1,000	<0,001	<0,001
wynik summaryczny	170,95 ±30,189	167,41 ±29,114	170,92 ±30,158	176,31 ±29,935	150,26 ±30,802	7,424	0,007	0,009	34,270	<0,001	0,081	13,980	<0,001	0,035	0,119	<0,001	<0,001

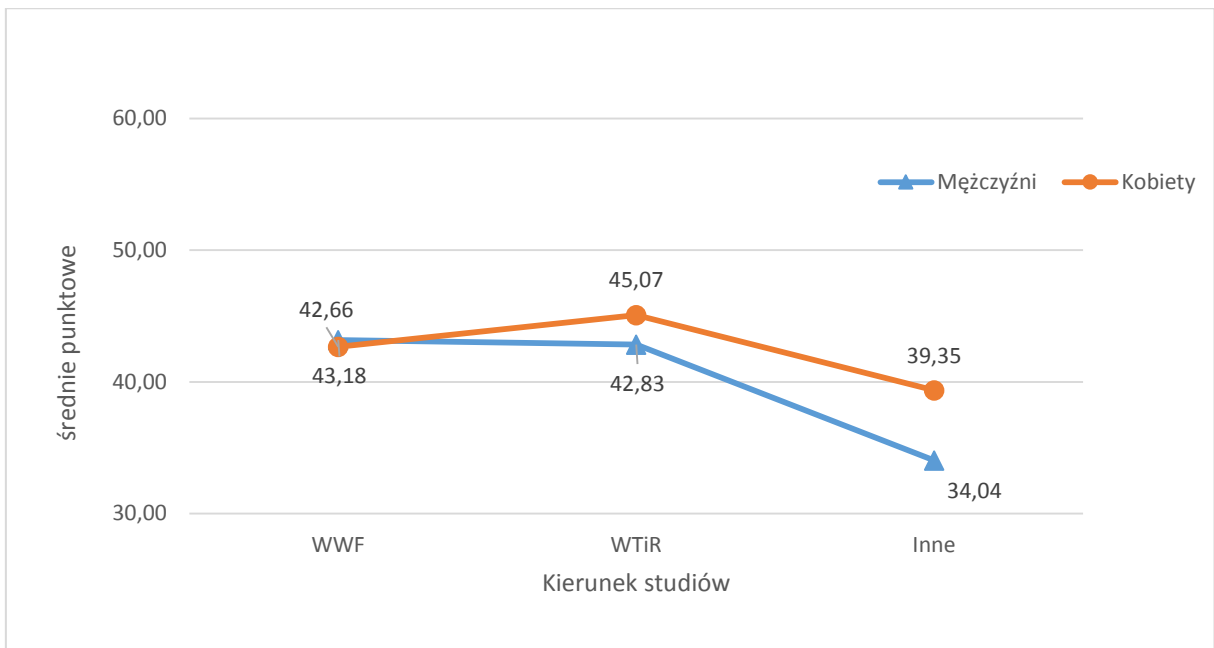
Oznaczenia: M - mężczyźni, K - kobiety, M±SD - średnia arytmetyczna±odchylenie standardowe, F - wynik dwuczynnikowej analizy wariancji, p - poziom istotności,  $\eta^2$  - miara siły związku

**Tabela 6.** Inteligencja emocjonalna w zależności od płci i kierunku studiów (n=659)

Grupa	Płeć		Kierunek		ANOVA									
	M	K	WF	TiR	Płeć			Kierunek			Interakcja			
	n=403	n=256	n=559	n=100	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$	
Zmienna	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD										
Inteligencja emocjonalna	127,44 ±13,92	126,96 ±13,85	128,02 ±13,61	122,98 ±14,68	6,685	0,010	0,010	15,706	<0,001	0,023	11,665	0,001	0,017	

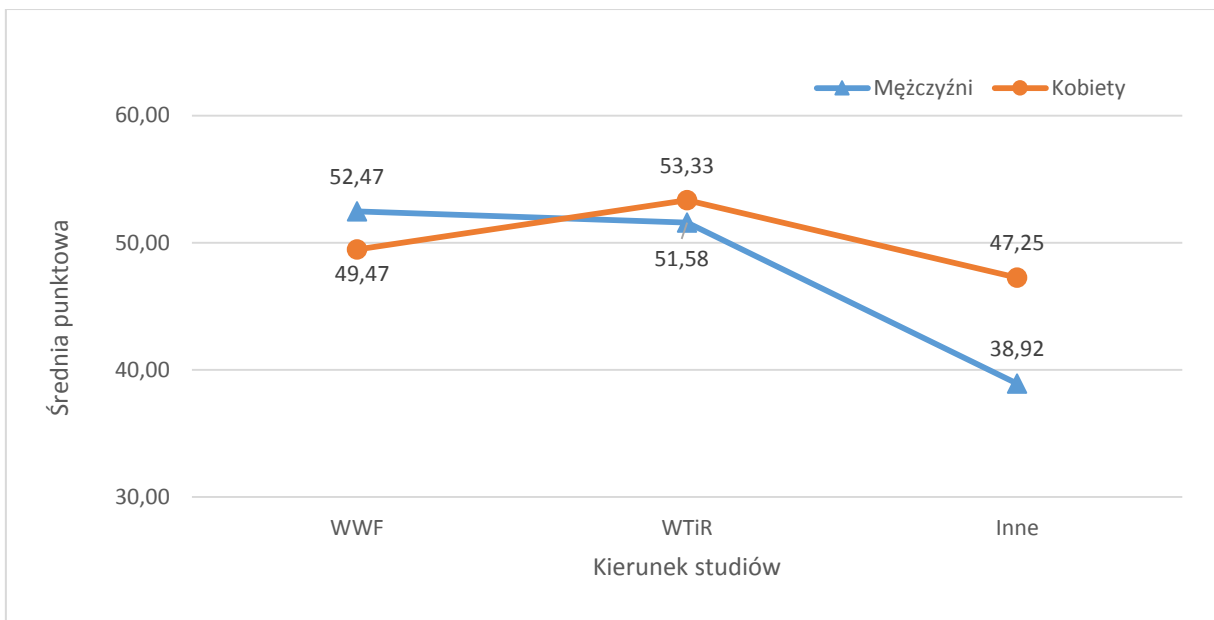
Oznaczenia jak w Tabeli 5.





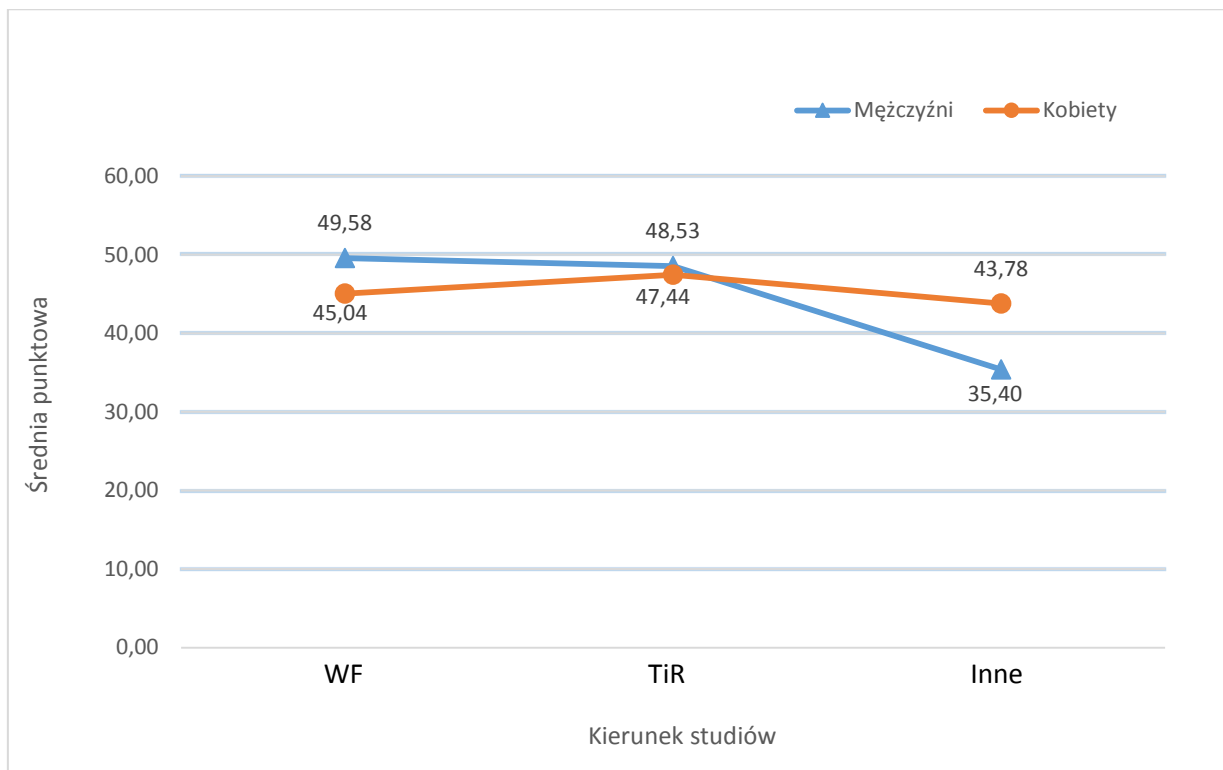
**Rycina 18.** Zróżnicowanie kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych ze względu na płeć i kierunek studiów.

Studentki i studenci kierunku wychowanie fizyczne nie różnili się pod względem kompetencji w sytuacjach intymnych. Studentki innych kierunków ujawniły wyższy poziom kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych niż mężczyźni. Szczególnie niski poziom tych kompetencji zanotowano u mężczyzn studiujących na innych kierunkach, najwyższy u studentek turystyki i rekreacji.



**Rycina 19.** Zróżnicowanie kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej ze względu na płeć i kierunek studiów.

Rycina 19. uwidacznia, iż mężczyźni z WF (a także studenci TiR) cechowali się wyższym poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej od studentów Politechniki i UW. Najwyższy wynik uzyskały studentki turystyki i rekreacji. W grupie studentów WF większe kompetencje ujawniają mężczyźni, w dwóch pozostałych grupach – kobiety. Różnice są szczególnie widoczne u studentów spoza AWF.



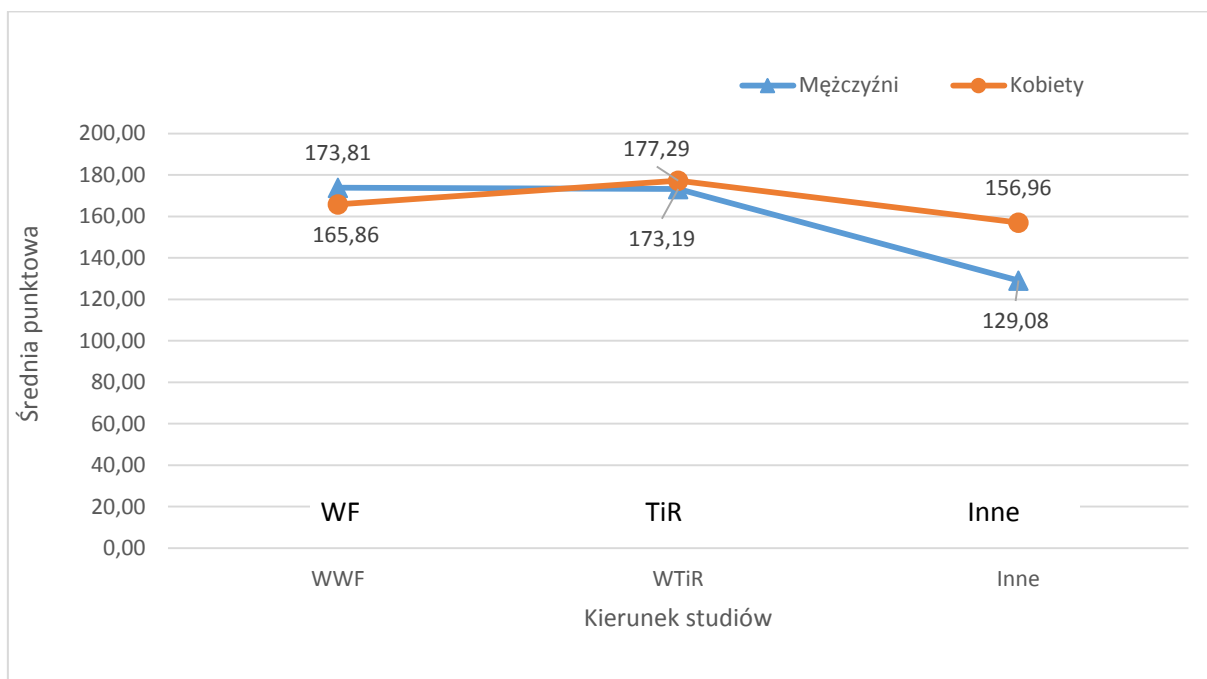
**Rycina 20.** Zróżnicowanie kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności ze względu na płeć i kierunek studiów.

Rycina 20. pokazuje, iż niezależnie od płci osoby studiujące na WF i TiR wyżej szacują swoje możliwości w zakresie asertywności w stosunku do studentów innych uczelni. Wśród studentów WF i TiR bardziej asertywni są mężczyźni, wśród studentów innych uczelni – kobiety.

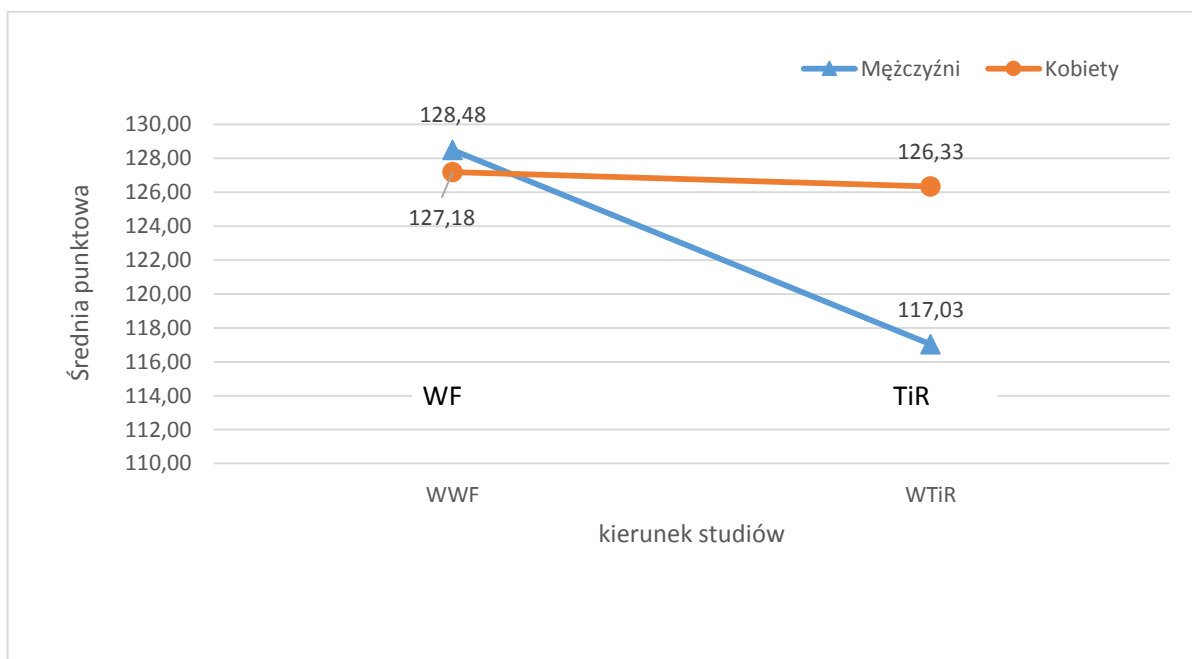
Patrząc na kompetencje społeczne ogółem, dostrzegamy, iż mężczyźni studiujący w AWF (niezależnie od kierunku) wyżej oceniają swoje kompetencje społeczne niż studenci innych uczelni. Nieco mniej wyraźne są różnice w grupie kobiet. Zróżnicowanie wyników w zależności od płci jest wyraźnie widoczne u studentów spoza AWF. U osób studiujących w AWF różnice te są mniej zaznaczone.

W przypadku inteligencji emocjonalnej dysponowano jedynie wynikami studentów dwóch kierunków AWF Warszawa – wychowania fizycznego i turystyki i rekreacji (Tabela 6). Dokonując ich porównania stwierdzono wyższy poziom inteligencji emocjonalnej u osób studiujących wychowanie fizyczne. Także efekt płci był istotny – lepszą inteligencją emocjonalną cechowali się mężczyźni. Istotny efekt interakcji wyrażał się tym, że studenci kierunku turystyka i rekreacja cechowali się zdecydowanie mniejszą inteligencją emocjonalną niż ich koleżanki, zaś wśród studentów wychowania fizycznego różnice były zdecydowanie mniej widoczne i miały przeciwny kierunek.

Mężczyźni studiujący na WF cechowali się istotnie większą inteligencją emocjonalną niż ich koledzy z TiR. Studentki obu wydziałów uzyskały podobne rezultaty.



**Rycina 21.** Zróżnicowanie kompetencji społecznych badanych osób (wynik łączny) ze względu na płeć i kierunek studiów



**Rycina 22.** Zróżnicowanie inteligencji emocjonalnej ze względu na płeć i kierunek studiów.

### **3.3. Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna a rocznik**

Podobne analizy przeprowadzono, szukając odpowiedzi na pytanie, czy studenci rozpoczynający studia w kolejnych latach różnią się pod względem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Uwzględniając dodatkowo czynnik płci, przeprowadzono dwuwymiarową analizę wariancji (rocznik x płeć).

Kolejne roczniki studiów nie różniły się pod względem kompetencji społecznych, z tego powodu nie przeprowadzono testów post hoc. Porównanie kompetencji społecznych kobiet i mężczyzn studiujących jedynie na kierunku wychowanie fizyczne potwierdziło obserwowane wcześniej różnice – mężczyźni ujawnili wyższy poziom kompetencji społecznych niż kobiety. Nie stwierdzono istotnych interakcji między rocznikiem i płcią (tabela 7).

Inteligencja emocjonalna była natomiast istotnie zróżnicowana w zależności od rocznika (tabela 8). W kolejnych rocznikach obserwowano coraz wyższy poziom inteligencji emocjonalnej, ale istotne okazały się różnice między średnią rocznika 2016 i 2011 oraz 2013 i 2011. Nie stwierdzono istotnych różnic pod względem inteligencji emocjonalnej kobiet i mężczyzn studiujących wychowanie fizyczne. Także interakcja między płcią i rocznikiem okazała się nieistotna statystycznie.

**Tabela 7.** Zróźnicowanie kompetencji społecznych w zależności od płci i roku badań (n=480)

Grupa Kompetencje społeczne w sytuacjach:	Płeć		Rok badań				ANOVA								
	M n=313	K n=167	1 n=184	2 n=144	3 n=72	4 n=80	Płeć			Rok			Interakcja		
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	F	p	η <sup>2</sup>	F	p	η <sup>2</sup>	F	p	η <sup>2</sup>
intymnych	44,41 ±6,185	44,65 ±5,900	45,13 ±5,704	44,01 ±5,695	44,69 ±7,342	43,69 ±6,300	0,000	0,998	0,000	0,828	0,479	0,005	0,739	0,529	0,005
ekspozycji społecznej	54,04 ±10,417	51,47 ±9,732	53,82 ±8,584	52,01 ±9,756	53 ±9,220	53,83 ±14,616	5,707	0,017	0,012	0,773	0,509	0,005	0,812	0,488	0,005
wymagających asertywności	51,18 ±8,692	46,44 ±8,069	49,93 ±7,413	50,19 ±10,214	47,28 ±8,744	49,42 ±8,666	21,625	<0,001	0,044	0,719	0,541	0,005	0,527	0,664	0,003
wynik sumaryczny	179,17 ±22,726	172,72 ±25,741	178,96 ±21,234	175,83 ±26,870	175,83 ±25,604	175,18 ±23,027	6,606	0,010	0,014	0,876	0,453	0,006	0,202	0,895	0,001

Oznaczenia: 1 - 2016 rok, 2 - 2013 rok, 3 - 2012 rok, 4- 2011, M-mężczyźni, K-kobiety, M±SD - średnia arytmetyczna±odchylenie standardowe, F - wynik dwuczynnikowej analizy wariancji, p - poziom istotności, η<sup>2</sup> - wskaźnik wielkości efektu

**Tabela 8.** Zróźnicowanie inteligencji emocjonalnej w zależności od płci i roku badań (n=559)

Grupa Zmienna	Płeć		Rok badań				ANOVA									Testy post hoc				
	M n=367	K n=192	1 n=184	2 n=73	3 n=174	4 n=128	Płeć			Rok			Interakcja			1-2	1-3	1-4	2-3	2-4
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	F	p	η <sup>2</sup>	F	p	η <sup>2</sup>	F	p	η <sup>2</sup>					
Inteligencja emocjonalna	128,46 ±13,218	127,18 ±14,340	130,14 ±16,217	129,45 ±10,792	128,07 ±11,621	124,09 ±12,739	0,140	0,708	0,000	5,506	0,001	0,029	1,147	0,330	0,006	1,0	0,887	0,001	1,0	0,041

Oznaczenia: jak w Tabeli 7.

### 3.4. Zdrowie psychiczne studentów pierwszego roku a płeć

W przypadku wskaźników powszechnych zaburzeń psychicznych (wyniki kwestionariusza GHQ-28) dysponowano jedynie danymi dla studentów rozpoczynających studia w roku akademickim 2015/16, przeprowadzono więc jedynie porównanie w zależności od płci. Tylko poziom depresji studentek i studentów nie różnił się istotnie. W pozostałych przypadkach kobiety uzyskały wyższe wyniki, a więc ujawniły wyższy poziom objawów somatycznych, niepokoju i bezsenności oraz zaburzeń funkcjonowania. W konsekwencji sumaryczny wskaźnik problemów natury psychicznej był u nich wyższy (Tab. 9).

**Tabela 9.** Zróżnicowanie zdrowia psychicznego w zależności od płci (rocznik 2015-2016)  
(n=184)

Zmienna	Płeć		F	p
	Mężczyźni n=122 M±SD	Kobiety n=62 M±SD		
objawy somatyczne	5,34±3,254	7,16±4,074	10,867	0,001
niepokój i bezsenność	6,11±4,114	8,10±4,651	8,727	0,004
zaburzenia funkcjonowania	6,33±2,777	7,29±3,704	3,916	0,049
depresja	2,06±3,197	2,55±3,916	0,830	0,363
wynik łączny	19,67±9,772	28,84±12,274	9,627	0,002

Oznaczenia: M±SD - średnia arytmetyczna±odchylenie standardowe, F - wynik jednoczynnikowej analizy wariancji, p - poziom istotności.

### 3.5. Kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne a uczestnictwo w aktywności sportowej

Specyfika uczelni wychowania fizycznego polega na tym, że jest ona magnesem dla osób zaangażowanych w aktywność sportową. Wśród studentów pierwszego roku Wydziału Wychowania Fizycznego, rozpoczynających studia na kierunku wychowanie fizyczne w roku akademickim 2015/16 zdecydowana większość (139 osób; 75%) zadeklarowała, że trenuje sport, zaś 45 osób to osoby nietrenujące. Interesujące wydało się porównanie tych dwóch grup. Poszukiwano różnic między nimi pod względem kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego.

**Tabela 10.** Różnice w zakresie kompetencji społecznych studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na zaangażowanie w aktywność sportową

Grupa	Osoby		F	p
	Trenujące n=139 M±SD	Nietrenujące n=45 M±SD		
intymnych	45,07±5,77	45,31±5,52	0,590	0,808
ekspozycji społecznej	53,88±8,36	53,60±9,32	0,037	0,847
wymagających asertywności	50,13±7,06	49,31±8,46	0,413	0,521
kompetencje społeczne – wynik łączny	178,68±20,34	179,84±23,99	0,102	0,749

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela 11.** Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na zaangażowanie w aktywność sportową

Grupa	Osoby		F	p
	Trenujące n=139 M±SD	Nietrenujące n=45 M±SD		
Inteligencja emocjonalna	130,82±16,05	128,02±16,72	1,012	0,316

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela 12.** Różnice w zakresie zdrowia psychicznego studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na zaangażowanie w aktywność sportową

Zmienna	Osoby		F	p
	Trenujące n=139 M±SD	Nietrenujące n=45 M±SD		
objawy somatyczne	6,01±3,78	5,76±3,19	0,171	0,680
niepokój i bezsenność	6,69±4,27	7,07±4,78	0,248	0,619
zaburzenia funkcjonowania	6,68±3,15	6,58±3,14	0,033	0,856
depresja	2,32±3,68	1,93±2,61	0,417	0,519
wynik łączny	21,44±11,35	21,33±9,61	0,003	0,955

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

Nie zaobserwowano różnic w zakresie kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej oraz w kondycji psychicznej studentów i studentek ze względu na uczestnictwo w sporcie (Tab. 10, 11, 12). Oznacza to, iż sportowcy i niesportowcy są podobni do siebie pod względem badanych zmiennych. Oczywiście, należy zaznaczyć, iż występowała różnica w liczebności badanych grup.

### 3.6. Osobowościowe predyktory kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej

W celu odnalezienia osobowościowych predyktorów kompetencji społecznych zastosowano krokową analizę regresji. Poszukiwano ich wśród cech osobowości uwzględnionych w modelu Wielkiej Piątki, inteligencji emocjonalnej i samooceny oraz cech demograficznych (płeć, wiek).

**Tabela 13.** Predyktory kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych (n=114)

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sumienność	0,193	0,029	4,378	0,039

Oznaczenia: Beta - wektor współczynnika regresji, R<sup>2</sup>- współczynnik determinacji, F- wynik analizy wariancji, p - poziom istotności

Umiejętność budowania bliskich relacji można przewidywać na podstawie sumienności, ale jedynie w niespełna 4%. Im większa sumienność tym większa łatwość w zachowaniu się w sytuacjach wymagających uważności na drugiego człowieka (Tab. 13).

**Tabela 14.** Predyktory kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznych (n=114)

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Neurotyczność	-0,400	0,153	21,538	< 0,001
2	Neurotyczność	-0,440	0,179	13,423	< 0,001
	Otwartość na doświadczenie	0,187			

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

W przypadku kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej predyktorem wskazanym w pierwszym kroku analizy regresji jest neurotyczność, która pozwala je przewidywać w 15%. Wprowadzenie do równania otwartości na nowe doświadczenia niewiele zwiększyło współczynnik determinacji (do 18%). Neurotyczność jest predyktorem ujemnym, zaś otwartość na nowe doświadczenia – dodatnim. Większych kompetencji społecznych w sytuacji ekspozycji możemy więc oczekiwać u studentów mniej neurotycznych i bardziej otwartych na nowe doświadczenia (Tab. 14).



**Tabela 15.** Predyktory kompetencji społecznych w zakresie zachowań asertywnych (n=114)

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Neurotyczność	-0,250	0,054	7,512	0,007
2	Neurotyczność Inteligencja emocjonalna	-0,230 0,214	0,092	6,754	0,002

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

Kompetencje społeczne w zakresie zachowań asertywnych można w 5% przewidzieć na podstawie neurotyczności. Po wprowadzeniu do równania inteligencji emocjonalnej współczynnik determinacji zwiększył się do 10%. Większych umiejętności asertywnych spodziewamy się u osób mniej neurotycznych i bardziej inteligentnych emocjonalnie (Tab. 15).

**Tabela 16.** Predyktory sumarycznego wskaźnika kompetencji społecznych (n=114)

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Neurotyczność	-0,277	0,069	9,410	0,003
2	Neurotyczność Otwartość na doświadczenie	-0,325 0,224	0,109	7,970	0,001

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

Sumaryczny wskaźnik kompetencji społecznych można przewidzieć w około 7% na podstawie neurotyczności, a w 10% odnosząc się dodatkowo do wiedzy na temat otwartości na doświadczenie. Należy oczekiwać, że większe kompetencje społeczne będą posiadać osoby zrównoważone emocjonalnie i o dużej ciekawości świata zewnętrznego i wewnętrznego (Tab. 16).

**Tabela 17.** Predyktory inteligencji emocjonalnej (n=168)

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Otwartość na doświadczenie	0,371	0,132	26,653	< 0,001
2	Otwartość na doświadczenie Kompetencje społeczne w sytuacji ekspozycji społecznej	0,321 0,252	0,189	20,593	< 0,001
3	Otwartość na doświadczenie Kompetencje społeczne w sytuacji ekspozycji społecznej Samoocena	0,331 0,217 0,156	0,208	15,693	< 0,001

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

W badaniach ustalono 3 predyktory inteligencji emocjonalnej (Tab. 17). Najsilniejszym z nich jest otwartość na nowe doświadczenia (predyktor dodatni), która jako samodzielny predyktor pozwala przewidywać inteligencję emocjonalną w 13%. Wpro-

wadzenie do równania kompetencji społecznych w sytuacji ekspozycji (predyktor dodatni) zwiększyło współczynnik determinacji do 19%. W trzecim kroku analizy regresji ustalono kolejny dodatni predyktor – samoocenę. Znając poziom otwartości na doświadczenie, kompetencji społecznych w sytuacji ekspozycji oraz samooceny można przewidzieć inteligencję emocjonalną w ponad 20%. Dużej inteligencji emocjonalnej możemy oczekiwać u studentów otwartych na nowe doświadczenia, o dużych kompetencjach w sytuacji ekspozycji i o wysokiej samoocenie.

### 3.7. Zdrowie psychiczne a kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna

W celu ustalenia związków między zdrowiem psychicznym a kompetencjami społecznymi i inteligencją emocjonalną obliczono współczynniki korelacji  $\rho$  Spearmana w grupie studentów biorących udział w warsztatach ( $n=33$ ). Dane odnoszą się do zbioru wyników z pierwszego pomiaru, czyli przed warsztatami.

Stwierdzono istotne statystycznie związki dla wskaźnika zaburzeń funkcjonowania, który korelował ujemnie z kompetencjami społecznymi w sytuacjach intymnych ( $\rho=-0,422$ ,  $p=0,015$ ), w sytuacjach ekspozycji społecznej ( $\rho=-0,503$ ,  $p=0,003$ ) i wymagających asertywności ( $\rho=-0,478$ ,  $p=0,005$ ). W konsekwencji zmienna ta wysoko korelowała z sumarycznym wskaźnikiem kompetencji społecznych ( $\rho=-0,617$ ,  $p=0,000$ ). Poziom zaburzeń funkcjonowania był także skorelowany ujemnie z inteligencją emocjonalną ( $\rho=-0,465$ ,  $p=0,006$ ). Im mniejsze kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna tym większe nasilenie zaburzeń funkcjonowania.

Ogólny wskaźnik zdrowia psychicznego korelował ujemnie z trzema zmiennymi: z ogólnym wskaźnikiem kompetencji społecznych ( $\rho=-0,395$ ,  $p=0,023$ ), z kompetencjami społecznymi w sytuacjach ekspozycji społecznej ( $\rho=-0,362$ ,  $p=0,038$ ) oraz z inteligencją emocjonalną ( $\rho=-0,376$ ,  $p=0,031$ ). Nie zaobserwowano związków istotnych statystycznie pomiędzy innymi wskaźnikami zdrowia psychicznego (objawy somatyczne, niepokój, depresja) a kompetencjami społecznymi i inteligencją emocjonalną.

W celu ustalenia zmiennych pozwalających na przewidywanie powszechnych problemów zdrowotnych studentów kierunku wychowanie fizyczne wykorzystano krokową analizę regresji. Jako czynniki wprowadzono do równania poszczególne kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną, płeć i wiek. Analizy dotyczą pierwszego pomiaru drugiej grupy badanych osób.

**Tabela 18.** Predyktory objawów somatycznych ( $n=183$ )

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Kompetencje w sytuacji ekspozycji społecznej	-0,278	0,072	15,245	< 0,001
2	Kompetencje w sytuacji ekspozycji społecznej Płeć (M=1; K=2)	-0,243 0,193	0,103	11,557	< 0,001

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

Dane przedstawione w powyższej tabeli 18 wskazują, że nasilenie objawów somatycznych można przewidzieć w 7% na podstawie kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej. Wprowadzenie do równania drugiego predyktora – płci zwiększyło współczynnik determinacji do 10%. Większego nasilenia objawów somatycznych można oczekiwać u studentów ujawniających niskie kompetencje w sytuacji ekspozycji społecznej i u kobiet.

**Tabela 19.** *Predyktory niepokoju i bezsenności (n=183)*

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności	-0,243	0,054	11,458	< 0,001
2	Kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności Płeć (M=1; K=2)	-0,198 0,156	0,071	8,045	< 0,001

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

Niepokój i bezsenność osób można przewidzieć w 5% na podstawie umiejętności zachowania w sytuacjach wymagających asertywności. Drugi predyktor – płeć zwiększył współczynnik determinacji do 7%. Silniejszego niepokoju, większej bezsenności można spodziewać się u studentek i osób ujawniających pasywne zachowania w sytuacjach wymagających obrony swoich granic (Tab. 19).

**Tabela 20.** *Predyktor zaburzenia funkcjonowania (n=183)*

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Kompetencje społeczne – wynik łączny	-0,210	0,039	8,435	0,004

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

Nasilenie zaburzeń funkcjonowania można przewidzieć jedynie w około 4% na podstawie kompetencji społecznych. Większych zaburzeń można spodziewać się u osób o niewielkich umiejętnościach społecznych (Tab. 20).

Poziom kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej jest negatywnym predyktorem depresji i pozwala przewidywać nasilenie jej objawów w 3% (Tab. 21).

**Tabela 21.** *Predyktor depresji (n=183)*

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej	-0,198	0,034	7,432	0,007

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

**Tabela 22.** *Predyktory sumarycznego wskaźnika problemów psychicznych (n=183)*

Krok	Predyktor	Beta	R <sup>2</sup>	F	p
1	Kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności	-0,277	0,072	15,160	< 0,001
2	Kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności Płeć (M=1; K=2)	-0,232 0,157	0,089	9,991	< 0,001

Oznaczenia: jak w Tabeli 13.

Ogólną kondycję psychiczną można przewidzieć w 7% na podstawie umiejętności zachowań asertywnych. Wprowadzenie do analizy kolejnego czynnika: płci, zwiększa współczynnik determinacji o około 2%. Większego nasilenia problemów natury psychicznej (a więc gorszego zdrowia psychicznego) można oczekiwać u osób mało asertywnych i u kobiet (Tab. 22).

Przeprowadzone w tej części pracy analizy wskazują na pewne związki między zdrowiem psychicznym i kompetencjami społecznymi oraz inteligencją emocjonalną, dotyczą one jednak tylko niektórych badanych wymiarów, a siła zależności nie jest duża.

### 3.8. Spontaniczne zmiany wybranych kompetencji zawodowych studentów wychowania fizycznego

W celu ustalenia, czy uwzględnione w pracy kompetencje zawodowe studentów wychowania fizycznego zmieniają się w sposób spontaniczny pod wpływem życiowych doświadczeń, przeprowadzono dwukrotne badanie osób, rozpoczynających studia w roku akademickim 2015/16: na pierwszym roku studiów w czerwcu 2016 roku i rok później w czerwcu 2017 roku. Uwzględniono analizy dla całego rocznika, a także z podziałem na płeć wykorzystując test t-Studenta dla prób zależnych.

#### 3.8.1. Zmiany kompetencji społecznych

Z optymizmem zauważamy, iż polepszyły się wszystkie wymiary kompetencji społecznych młodzieży akademickiej w ciągu roku studiów. Zmiany były szczególnie duże w przypadku kompetencji społecznych ogólnych i w sytuacjach wymagających asertywności (Tab. 23).

**Tabela 23.** Zmiany w kompetencjach wszystkich studentów po roku studiowania

Pomiar	Rok		t	p
	I n=132 M±SD	II n=132 M±SD		
intymnych	44,89±5,59	46,25±5,79	-2,689	0,008
ekspozycji społecznej	53,38±8,31	54,96±8,36	-2,512	0,013
wymagających asertywności	49,74±7,44	51,82±7,15	-3,963	p<0,001
kompetencje społeczne - wynik łączny	178,07±20,65	185,95±21,50	-4,831	p<0,001

Oznaczenia: M±SD - średnia arytmetyczna±odchylenie standardowe, t - wynik testu t-Studenta, p - poziom istotności.

**Tabela 24.** Zmiany w kompetencjach społecznych mężczyzn po roku studiowania

Pomiar	Rok		t	p
	I n=83 M±SD	II n=83 M±SD		
intymnych	44,96±5,14	46,23±5,81	-1,903	0,060
ekspozycji społecznej	54,31±7,64	56,14±8,32	-2,315	0,023
wymagających asertywności	51,40±6,78	53,02±6,87	-2,376	0,020
kompetencje społeczne – wynik łączny	180,63±18,57	188,38±21,40	-3,619	p<0,001

Oznaczenia jak w Tabeli 23.

Wyżej opisane zmiany społeczności akademickiej dotyczą w pełni mężczyzn. U badanych zaobserwowano korzystne zmiany we wszystkich badanych aspektach zachowań społecznych, jednak w przypadku kompetencji związanych z budowaniem bliskich relacji osiągają one jedynie poziom tendencji (Tab. 24).

**Tabela 25.** Zmiany w kompetencjach społecznych kobiet po roku studiowania

Pomiar	Rok		t	p
	I n=49 M±SD	II n=49 M±SD		
intymnych	44,78±6,34	46,29±5,82	-1,966	0,055
ekspozycji społecznej	51,80±9,21	52,96±8,11	-1,108	0,274
wymagających asertywności	46,94±7,72	49,78±7,21	-3,542	p<0,001
kompetencje społeczne – wynik łączny	173,78±23,30	181,88±21,25	-3,223	0,002

Oznaczenia jak w Tabeli 23.

U studentek obserwujemy podobne zmiany jak u studentów, z wyjątkiem braku istotnych zmian w kompetencjach społecznych dotyczących sytuacji ekspozycji społecznej. Zmiana kompetencji wymaganych w sytuacjach intymnych, tak samo jak w przypadku studentów, osiąga jedynie poziom tendencji (Tab. 25).

W celu ustalenia, czy stopień zmiany kompetencji społecznych jest zróżnicowany w zależności od płci, porównano wskaźniki zmiany. Obliczono je, odejmując od wyniku drugiego pomiaru wynik pierwszego pomiaru. Wartości dodatnie wskaźników świadczą o wzroście danego wskaźnika.

Nie wystąpiły różnice istotne statystycznie dotyczące wielkości zmiany w kompetencjach społecznych młodzieży akademickiej ze względu na płeć, po roku studiowania (Tab. 26).

**Tabela 26.** Wskaźniki zmiany kompetencji społecznych ze względu na płeć

Pomiar	Płeć		F	p
	Mężczyźni n=83	Kobiety n=49		
Kompetencje społeczne w sytuacjach	M±SD	M±SD		
intymnych	1,27±6,05	1,51±5,37	0,055	0,815
ekspozycji społecznej	1,83±7,20	1,16±7,35	0,261	0,610
wymagających asertywności	1,63±6,23	2,84±5,60	1,249	0,266
kompetencje społeczne – wynik łączny	7,74±19,37	8,10±17,59	0,011	0,916

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

W poniższym rozdziale przyjrzymy się przewidywanym zmianom pożądanego poziomu u osób pracujących z innymi ludźmi – inteligencji emocjonalnej.

### 3.8.2. Zmiany inteligencji emocjonalnej

W tym podrozdziale zobrazowano dane dotyczące inteligencji emocjonalnej kobiet i mężczyzn na przestrzeni czasu.

**Tabela 27.** Zmiany w inteligencji emocjonalnej wszystkich studentów po roku studiowania

Pomiar	Rok		t	p
	I n=132	II n=132		
Zmienna	M±SD	M±SD		
Inteligencja emocjonalna	130,00±16,32	129,54±15,87	0,300	0,765

Oznaczenia jak w Tabeli 23.

Inteligencja emocjonalna młodzieży akademickiej po roku studiów nie zmieniła się (Tab. 27).

**Tabela 28.** Inteligencja emocjonalna mężczyzn po roku studiowania

Pomiar	Rok		t	p
	I n=83	II n=83		
Zmienna	M±SD	M±SD		
Inteligencja emocjonalna	131,93±13,22	131,12±16,54	0,477	0,635

Oznaczenia jak w Tabeli 23.

Badania longitudinalne nie potwierdzają zmian w inteligencji emocjonalnej zarówno mężczyzn jak i kobiet (Tab. 28,29).

**Tabela 29.** Inteligencja emocjonalna kobiet po roku studiowania

Pomiar	Rok		t	p
	I n=49	II n=49		
Zmienna	M±SD	M±SD		
Inteligencja emocjonalna	126,73±20,27	126,86±14,44	-0,040	0,968

Oznaczenia jak w Tabeli 23.

Wskaźniki zmiany inteligencji emocjonalnej obliczono, odejmując od wyniku drugiego pomiaru wynik pierwszego pomiaru. Wartości ujemne wskaźników świadczą o tendencji malejącej danego wskaźnika. Nie wystąpiły różnice istotne statystycznie dotyczące wielkości zmiany w inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej ze względu na płeć, po roku studiowania (Tab. 30).

**Tabela 30.** Wskaźniki zmiany inteligencji emocjonalnej ze względu na płeć

Pomiar	Płeć		F	p
	Mężczyźni n=83	Kobiety n=49		
Zmienna	M±SD	M±SD		
Inteligencja emocjonalna	-0,81±15,41	0,12±21,18	0,084	0,772

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

W kolejnym podrozdziale prześledzimy zmiany w zdrowiu psychicznym przyszłych absolwentów Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.

### 3.8.3. Zmiany zdrowia psychicznego

W tabelach 31-34 ukazano wymiary zdrowia psychicznego respondentów i ich zmiany w czasie.

**Tabela 31.** Zmiany w zdrowiu psychicznym młodzieży akademickiej po roku studiowania

Pomiar Zmienna	Rok		t	p
	I n=132 M±SD	II n=132 M±SD		
objawy somatyczne	5,86±3,70	5,89±3,58	-0,072	0,942
niepokój i bezsenność	6,99±4,44	5,11±4,02	4,736	p<0,001
zaburzenia funkcjonowania	6,67±3,31	6,28±3,02	1,116	0,267
depresja	2,43±3,78	1,85±3,02	1,851	0,066
wynik łączny	21,78±11,53	19,05±10,54	2,854	0,005

Oznaczenia jak w Tabeli 23.

Młodzież kończąca drugi rok studiów w porównaniu z wynikami z końca pierwszego roku studiów odznaczała się lepszą ogólną kondycją psychiczną, była bardziej spokojna i lepiej spała, zgłaszała mniej symptomów depresyjnych. Jeśli zaś chodzi o nasilenie objawów somatycznych i zaburzenia funkcjonowania, w ciągu roku nie nastąpiły istotne statystycznie zmiany (Tab. 31).

**Tabela 32.** Zmiany w zdrowiu psychicznym mężczyzn po roku studiowania

Pomiar Zmienna	Rok		t	p
	I n=83 M±SD	II n=83 M±SD		
objawy somatyczne	5,12±3,09	5,00±3,07	0,329	0,743
niepokój i bezsenność	6,18±4,01	4,37±3,98	4,006	p<0.001
zaburzenia funkcjonowania	6,23±2,72	5,82±3,16	1,007	0,317
depresja	2,25±3,48	1,65±2,97	1,503	0,137
wynik łączny	19,69±10,02	16,73±10,10	2,694	0,009

Oznaczenia jak w Tabeli 23.



Ogólna kondycja psychiczna mężczyzn-studentów drugiego roku była lepsza niż rok wcześniej. Poprawie uległa także ich jakość życia wyrażająca się w mniejszym nasileniu lęków i spokojniejszym śnie (Tab. 32).

**Tabela 33.** Zmiany w zdrowiu psychicznym kobiet po roku studiowania

Pomiar Zmienna	Rok		t	p
	I n=49 M±SD	II n=49 M±SD		
objawy somatyczne	7,12±4,31	7,39±3,90	-0,459	0,648
niepokój i bezsenność	8,37±4,83	6,35±3,82	2,660	0,011
zaburzenia funkcjonowania	7,43±4,05	7,06±2,63	0,555	0,581
depresja	2,73±4,25	2,18±3,12	1,070	0,290
wynik łączny	25,33±13,08	22,96±10,22	1,309	0,197

Oznaczenia jak w Tabeli 23.

Podobnie jak studenci, studentki na drugim roku studiów zgłaszały mniej kłopotów ze snem i odczuwaniem niepokoju (Tab. 33).

**Tabela 34.** Wskaźniki zmiany zdrowia psychicznego ze względu na płeć

Pomiar Zmienna	Płeć		F	p
	Mężczyźni n=83 M±SD	Kobiety n=49 M±SD		
objawy somatyczne	-0,12±3,34	0,27±4,04	0,351	0,555
niepokój i bezsenność	-1,81±4,11	-2,02±5,31	0,066	0,797
zaburzenia funkcjonowania	-0,41±3,70	-0,37±4,63	0,003	0,954
depresja	-0,60±3,65	-0,55±3,60	0,006	0,938
wynik łączny	-2,95±9,98	-2,37±12,66	0,086	0,769

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

Nie zaobserwowano różnic w wielkości zmian w kondycji psychicznej młodzieży ze względu na płeć, po roku studiowania (Tab. 34).

Analizy podjęte w niniejszym rozdziale wskazują, iż zachodzą liczne spontaniczne zmiany w zakresie badanych zmiennych. Zaobserwowano wyraźne polepszenie kompetencji społecznych u badanej młodzieży. W grupie studentów nastąpił progres

wszystkich badanych wymiarów kompetencji społecznych. W przypadku pań nie wystąpiły zmiany wyłącznie w aspekcie dotyczącym ekspozycji społecznej. Poprawie uległa ogólna kondycja psychiczna młodzieży, a szczególnie zmniejszyły się jej lęki, polepszyła jakość snu. Natomiast inteligencja emocjonalna młodzieży akademickiej nie zmieniła się.

### 3.8.4. Związki między wskaźnikami zmiany wybranych kompetencji zawodowych

Obliczono współczynniki korelacji liniowej  $\rho$  Spearmana między wskaźnikami zmiany obliczonymi przez odjęcie wyniku pierwszego pomiaru od wyniku drugiego pomiaru. Dodatnia wartość wskaźnika oznacza więc jego wzrost (Tab. 35).

**Tabela 35.** Istotne związki między wskaźnikami zmian dla badanych zmiennych w grupie studentów wychowania fizycznego ( $n=132$ )

Zmienna	Zmiana KCSI	Zmiana KKSE	Zmiana KKSA	Zmiana KKSL	Zmiana INTE	Zmiana GHQA	Zmiana GHQB	Zmiana GHQC	Zmiana GHQD	Zmiana GHQL
Zmiana KCSI	1	.447**	.449**	.771**	.229**					
Zmiana KKSE	.447**	1	.494**	.744**	.225**					
Zmiana KKSA	.449**	.494**	1	.750**			-.247**			-.215*
Zmiana KKSL	.771**	.744**	.750**	1	.174*		-.211*			-.172*
Zmiana INTE	.229**	.225**		.174*	1					
Zmiana GHQA						1	.503**	.234**	.243**	.688**
Zmiana GHQB			-.247**	-.211*		.503**	1	.318**	.228**	.758**
Zmiana GHQC						.234**	.318**	1	.342**	.696**
Zmiana GHQD						.243**	.228**	.342**	1	.608**
Zmiana GHQL			-.215**	-.172*		.688**	.758**	.696**	.608**	1

Oznaczenia: KCSI - kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych, KKSE - kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej, KKSA - kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności, KKSL - kompetencje społeczne - wynik łączny, GHQA - objawy somatyczne, GHQB - niepokój i bezsenność, GHQC - zaburzenia funkcjonowania, GHQD - ostra depresja, GHQL - wynik łączny dla kondycji psychicznej, \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

Zmiana kompetencji społecznych (w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej i wyniku łącznym) idzie w parze z korzystną zmianą inteligencji emocjonalnej.

Jeśli chodzi o korelację zmian kompetencji społecznych i wskaźników zdrowia psychicznego to dostrzegamy tu związki ujemne – wzrostowi kompetencji towarzyszy spadek uskarżania się na różne dolegliwości. Relacje dotyczą zachowań asertywnych i niepokoju oraz ogólnego wyniku kondycji psychicznej; a także kompetencji ogólnych i ww. aspektów zdrowia psychicznego.

Nie stwierdzono związków między zmianami wyników w skalach kwestionariusza GHQ-28 a zmianą inteligencji emocjonalnej.

### 3.9. Zmiany w wybranych kompetencjach zawodowych studentów pod wpływem uczestnictwa w warsztatach psychologicznych

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna mogą być kształtowane w celowy sposób, dokonano pomiaru tych zmiennych u uczestników warsztatów psychologicznych. Przeprowadzono trzy pomiary: przed warsztatami, bezpośrednio po ich zakończeniu i w pół roku później. W celu ustalenia istotności zróżnicowania pomiarów zastosowano nieparametryczny test Friedmana, a dla określenia różnic między pomiarami test Wilcoxon. W podobny sposób poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy warsztaty psychologiczne wpływają na zdrowie psychiczne studentów.

#### 3.9.1. Kompetencje społeczne a uczestnictwo w warsztatach psychologicznych

U studentów uczestniczących w warsztatach psychologicznych stwierdzono istotne zróżnicowanie pomiarów kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności. Ich poziom bezpośrednio po i w pół roku po zakończeniu warsztatów był istotnie wyższy niż przed warsztatami. Dwa ostatnie pomiary nie różniły się znacząco.

Zróżnicowanie pomiarów kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych osiąga poziom tendencji. Ich poziom był najwyższy w pomiarze trzecim, istotnie wyższy niż przed warsztatami. Różnica między pomiarem pierwszym i drugim osiąga poziom tendencji.

Poziom kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej nie zmienił się znacząco. Wskaźnik sumaryczny nie wykazuje istotnego zróżnicowania między pomiarami. Jego wartość w ostatnim pomiarze była nieco większa niż przed warsztatami (poziom tendencji) (Tabela 36).

**Tabela 36.** Zmiany w kompetencjach społecznych młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych

Pomiar	Przed pierwszymi warsztatami (1) n=33 M±SD	Po ostatnich warsztatach (2) n=33 M±SD	Po pół roku od ostatnich warsztatów (3) n=31 M±SD	Test Friedmana (p)	Test Wilcoxon (p)		
					1-2	1-3	2-3
Kompetencje społeczne w sytuacjach: intymnych	43,79±5,11	44,76±6,97	46,45±5,38	0,073	0,099	0,013	0,193
ekspozycji społecznej	51,21±6,40	51,03±9,20	50,87±7,31	0,897	0,788	0,845	0,763
wymagających asertywności	47,06±7,73	48,73±8,61	49,55±7,70	0,031	0,041	0,028	0,332
kompetencje społeczne - wynik łączny	174,55±17,36	176,45±25,53	179,90±19,80	0,474	0,126	0,060	0,103

Oznaczenia: M - średnia arytmetyczna, SD - odchylenie standardowe, p - poziom istotności, n - liczebność.

### 3.9.2. Inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne a uczestnictwo w warsztatach psychologicznych

Nie zaobserwowano zmian w inteligencji emocjonalnej studentów, mierzonej kwestionariuszem INTE po ostatnich warsztatach, a także po pół roku od ostatnich warsztatów (Tabela 37).

**Tabela 37.** Zmiany w inteligencji emocjonalnej młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych

Pomiar	Przed pierwszymi warsztatami (1) n=33 M±SD	Po ostatnich warsztatach (2) n=33 M±SD	Po pół roku od ostatnich warsztatów (3) n=31 M±SD	Test Friedmana (p)	Test Wilcoxona (p)		
					1-2	1-3	2-3
Inteligencja emocjonalna	130,24±18,70	133,09±11,40	133,13±12,04	0,697	0,491	0,482	0,861

Oznaczenia jak w Tabeli 36.

Osoby badane po ostatnich warsztatach (w stosunku do pierwszych) zgłaszają mniejsze trudności w zakresie codziennego funkcjonowania oraz w ogólnej kondycji psychicznej (wynik łączny), a zatem zaobserwowano polepszenie zdrowia psychicznego studentów.

Młodzi dorośli doświadczali mniejszego niepokoju i bezsenności (poziom tendencji) oraz ogólnie zgłaszali mniej dolegliwości (wynik łączny) pół roku od trzecich – ostatnich warsztatów w stosunku do czasu przed pierwszymi warsztatami (poziom tendencji) (Tabela 38).

**Tabela 38.** Zmiany w kondycji psychicznej młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych

Zmienna	Pomiar	Przed pierwszymi warsztatami (1) n=33 M±SD	Po ostatnich warsztatach (2) n=33 M±SD	Po pół roku od ostatnich warsztatów (3) n=31 M±SD	Test Friedmana (p)	Test Wilcoxona (p)		
						1-2	1-3	2-3
objawy somatyczne		6,79±3,60	6,12±3,74	6,03±3,20	0,110	0,177	0,189	0,827
niepokój i bezsenność		6,27±3,81	5,82±3,82	5,16±3,15	0,570	0,300	0,085	0,872
zaburzenia funkcjonowania		7,15±3,85	5,82±2,99	6,68±1,97	0,413	0,053	0,777	0,210
depresja		2,61±3,51	2,12±3,09	1,48±1,94	0,209	0,485	0,106	0,241
wynik łączny		22,82±10,81	19,88±10,01	19,35±7,64	0,404	0,052	0,077	0,837

Oznaczenia jak w Tabeli 36.

Podsumowując część wyników empirycznych dotyczących zmian w zakresie nasilenia badanych zmiennych pod wpływem uczestnictwa młodzieży w warsztatach, dostrzegamy korzystne rezultaty. Uczestnicy warsztatów nauczyli się być bardziej asertywnymi. Jednocześnie pół roku od zakończenia warsztatów w odniesieniu do początkowego pomiaru młodzież akademicka była bardziej asertywna, ale także na- była tak bardzo pożądaną dziś u współczesnego człowieka umiejętność budowania bliskich relacji. Zauważono także pewne zmiany w zdrowiu psychicznym młodzieży. Inteligencja emocjonalna badanych była stabilna.

### 3.10. Wybrane kompetencje zawodowe studentów wychowania fizycznego a doświadczenie zawodowe

By móc odpowiedzieć na pytanie, czy doświadczenie zawodowe różnicuje wybrane kompetencje zawodowe studentów, na wstępie ustalono, czy posiadają oni doświadczenie w pracy z klientem. Badanemu zadano pytanie, czy ma doświadczenie w pracy z klientem jako instruktor bądź trener. Ponad połowa (57%), czyli 69 spośród 121 respondentów udzieliła odpowiedzi twierdzącej. Młodzi ludzie (studenci drugiego roku studiów stacjonarnych) w większości deklarowali, iż wykonywali już pracę wymagającą kontaktów z ludźmi. W dalszych analizach porównano wyniki uzyskiwane przez studentów z tych dwóch grup na pierwszym i drugim roku studiów. Założono, że osoby pracujące w charakterze instruktora lub trenera mają więcej okazji do rozwijania kompetencji potrzebnych w tych zawodach, dlatego dokonywano tych porównań dwukrotnie.

Kompetencje społeczne studentów w sytuacjach ekspozycji społecznej ujawniane na pierwszym roku studiów są istotnie wyższe u tych osób, które pracowały już z podopiecznymi jako instruktor czy trener w stosunku do tych, którzy nie mieli takiego doświadczenia. Podobnie jest w przypadku sumarycznego wskaźnika kompetencji społecznych. Wypada on na korzyść posiadających doświadczenie (Tab. 39).

**Tabela 39.** Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
intymnych	44,96±5,23	44,87±5,88	0,008	0,929
ekspozycji społecznej	51,06±6,90	55,04±8,89	7,176	0,008
wymagających asertywności	48,83±8,19	50,48±6,85	1,454	0,230
kompetencje społeczne – wynik łączny	174,37±20,32	180,67±20,41	2,837	0,095

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela 40.** Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar Kompetencje społeczne w sytuacjach	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
intymnych	46,04±5,75	46,83±5,75	0,556	0,457
ekspozycji społecznej	52,62±8,44	56,88±8,10	7,935	0,006
wymagających asertywności	50,71±7,00	52,71±7,21	2,330	0,130
kompetencje społeczne – wynik łączny	181,56±21,40	190,04±21,67	4,565	0,035

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

Wśród studentów drugiego roku widzimy analogiczną do poprzedniego roku sytuację. Osoby z doświadczeniem w relacji trener/instruktor-uczeń odznaczają się wyższymi kompetencjami społecznymi w sytuacji ekspozycji społecznej w stosunku do młodzieży bez takich doświadczeń. Dodatkowo, praktykujący zawodowo uzyskują wyższe wyniki w sumarycznym wskaźniku kompetencji społecznych w odniesieniu do osób jeszcze niepraktykujących zawodowo. Poziom istotności jest niższy w pomiarze przeprowadzonym na drugim roku, co potwierdza oczekiwanie, że dzięki naturalnemu treningowi społecznemu studentów pracujących z klientem różnice międzygrupowe zwiększają się (Tab. 40).

W przypadku pomiarów przeprowadzonych na pierwszym roku, jak i na drugim roku studiów nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w inteligencji emocjonalnej ze względu na doświadczenie zawodowe. Odpowiednie dane przedstawiono w Aneksie 2 (Tab. I, Tab. II).

Osoby pracujące z klientami lepiej funkcjonowały w codziennych sytuacjach życiowych, to znaczy zgłaszały mniej trudności od tych, którzy nie mają doświadczenia zawodowego. W pozostałych wymiarach obserwujemy brak różnic istotnych statystycznie (Tab. 41).

Na pierwszym roku studiów nie zaobserwowano różnic w zakresie zdrowia psychicznego ze względu na doświadczenie zawodowe. Szczegółowe dane zawiera Aneks nr 2 (Tab. III).

Nie wystąpiły różnice istotne statystycznie w wielkości zmian we wszystkich badanych zmiennych z uwzględnieniem doświadczenia w pracy z klientem (Aneks 2, Tab. IV, V, VI).

Podsumowując, doświadczenie w pracy z klientem różnicuje osoby pod względem kompetencji dotyczących ekspozycji społecznej zarówno na pierwszym, jak i na drugim roku oraz ogólnych kompetencji społecznych, lecz dotyczy to wyłącznie drugiego roku studiów. Korzystniej wypadły te osoby, które miały doświadczenie w pracy. Dla obserwowanych różnic znaczący może być sam czynnik czasu oraz związanych

z nim zmian rozwojowych badanych osób. Jednocześnie, doświadczenie zawodowe nie różnicuje inteligencji emocjonalnej studentów pierwszego i drugiego roku studiów wychowania fizycznego. Ponadto, podejmowanie pracy różnicuje osoby drugiego roku pod względem codziennego funkcjonowania. Było ono lepsze u pracujących. Może się to wiązać także z pewnymi cechami osobowości jak np. sumiennosc czy neurotyczność, czego wyjaśnienie można podjąć w przyszłych badaniach.

**Tabela 41.** Różnice w zakresie zdrowia psychicznego studentów drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar  Zmienna	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
objawy somatyczne	5,48±2.69	6,29±4,15	1,495	0,224
niepokój i bezsenność	5,67±4.25	4,71±3,96	1,641	0,203
zaburzenia funkcjonowania	6,83±2.71	5,78±3,32	3,408	0,067
depresja	1,62±2.66	1,91±,22	0,292	0,590
wynik łączny	19,58±9.58	18,57±11,52	0,263	0,609

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

Jak prezentują się kompetencje społeczne studentów, ich inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne w kontekście wstępu wykonywanej pracy nauczycielskiej przedstawiono w kolejnym rozdziale.

### 3.11. Wybrane kompetencje zawodowe a nauczycielskie preferencje zawodowe

Studentów drugiego roku wychowania fizycznego zapytano, czy w przyszłości chcą pracować w zawodzie nauczyciela. Rozkłady odpowiedzi na to pytanie przedstawiono w tabeli nr 42.

**Tabela 42.** Deklaracje studentów i studentek dotyczące podjęcia w przyszłości pracy nauczyciela wychowania fizycznego

Odpowiedzi	Częstość
Zdecydowanie NIE	9
Raczej NIE	15
Nie wiem	25
Raczej TAK	49
Zdecydowanie TAK	23

Na podstawie odpowiedzi wyróżniono dwie grupy: niezdecydowanych co do wykonywania zawodu nauczyciela (n=49; odpowiedź „zdecydowanie nie” lub „raczej nie” i „nie wiem”) i zdecydowanych na wykonywanie tego zawodu (n=72; odpowiedzi: „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”). Następnie porównano wyniki tych dwóch grup uzyskane w badaniu na pierwszym i drugim roku studiów. Założono, że porównanie grup na pierwszym roku dostarczy pośrednio danych na temat znaczenia badanych właściwości psychicznych jako czynników selekcyjnych. Porównanie grup w rok później pozwala pośrednio sprawdzić, czy gotowość podjęcia pracy nauczyciela ma jakieś znaczenie w rozwoju badanych kompetencji zawodowych studentów.

Poniżej zaprezentowano różnice w badanych zmiennych ze względu na deklarację osób o wykonywanym zawodzie nauczyciela.

Osoby na pierwszym roku studiów, które planują być nauczycielami wychowania fizycznego nie różnią się w zakresie kompetencji społecznych od tych, którzy takich planów nie posiadają (Aneks 2, Tab. VII).

Kompetencje społeczne młodzieży na drugim roku wyrażające się w umiejętności budowania relacji, eksponowaniu się, asertywności oraz w ogólnych kompetencjach są jednakowe u badanych osób bez względu na deklarowany zawód (Aneks nr 2, Tab. VIII).

Podobnie jak w przypadku kompetencji społecznych, inteligencja emocjonalna jest podobna u badanych osób bez względu na ich deklarację o wyborze zawodu nauczyciela, zarówno na pierwszym jak i drugim roku studiów (Aneks nr 2, Tab. IX i X).

Interesujące wyniki zauważamy, analizując kondycję psychiczną młodzieży pod koniec pierwszego roku studiów.

**Tabela 43.** Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklarację o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar  Zmienna	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
objawy somatyczne	6,45±3,18	5,26±3,66	3,379	0,069
niepokój i bezsenność	8,06±4,49	6,17±4,28	5,480	0,021
zaburzenia funkcjonowania	7,00±2,99	6,32±3,45	1,258	0,264
depresja	3,12±4,31	1,79±3,31	3,825	0,053
wynik łączny	24,43±11,36	19,43±11,16	5,761	0,018

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

Osoby, które zadeklarowały chęć pracy w zawodzie nauczyciela, zgłaszały mniej dolegliwości w zakresie większości objawów somatycznych, niepokoju i bezsenności oraz depresji i uzyskały niższy wskaźnik ogólny niż osoby, które nie planowały pracować w tym zawodzie (Tab. 43).



Studenci drugiego roku studiów, którzy chcieli być nauczycielami, lepiej spali i mieli mniej lęków oraz ujawniali słabsze objawy depresji (Tab. 44).

Nie występują różnice statystyczne we wskaźnikach wielkości zmian na przestrzeni roku u młodzieży ze względu na wybór zawodu nauczyciela (Aneks 2, Tab. XI-XIII).

**Tabela 44.** Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar  Zmienna	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
objawy somatyczne	6,37±3,87	5,65±3,41	1,143	0,287
niepokój i bezsenność	6,18±4,91	4,40±3,29	5,706	0,018
zaburzenia funkcjonowania	6,08±3,53	6,33±2,80	0,190	0,664
depresja	2,49±3,09	1,31±2,83	4,717	0,032
wynik łączny	20,92±12,51	17,69±9,13	2,683	0,104

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

Podsumowując, studenci zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela w odniesieniu do tych, którzy deklarowali, że nie chcą być nauczycielami, odznaczali się wyłącznie lepszym zdrowiem psychicznym, szczególnie na pierwszym roku studiów. Pozostałe badane zmienne – kompetencje społeczne oraz inteligencja emocjonalna miały podobne natężenie wśród badanych osób.

W kolejnym rozdziale przedstawiono wybrane kompetencje zawodowe badanych osób w aspekcie ich trenerskich aspiracji zawodowych.

### 3.12. Wybrane kompetencje zawodowe a trenerskie preferencje zawodowe

Studentów drugiego roku wychowania fizycznego zapytano, czy w przyszłości chcą pracować w zawodzie trenera. 65 osób udzieliło odpowiedzi: zdecydowanie tak. Pozostałe osoby (n=56), które udzieliły innych odpowiedzi, połączono w jedną grupę.

**Tabela 45.** Deklaracje studentów i studentek dotyczące podjęcia w przyszłości pracy w charakterze instruktora lub trenera

Odpowiedzi	Częstość
Zdecydowanie NIE	1
Raczej NIE	7
Nie wiem	10
Raczej TAK	38
Zdecydowanie TAK	65

Poniżej omówiono porównanie nasilenia badanych zmiennych ze względu na deklaracje o planowanej w przyszłości pracy trenera.

Na pierwszym roku studiów osoby, które planowały być trenerami, nie różniły się w zakresie kompetencji społecznych od tych, którzy takich planów nie posiadali (Aneks nr 2, Tab. XIV).

Nie wystąpiły żadne różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej na drugim roku studiów ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera (Aneks nr 2, Tab. XV).

Inteligencja emocjonalna młodzieży akademickiej, która deklaruje wykonywanie zawodu nauczyciela, jest wyższa w odniesieniu do osób niezdecydowanych, aby być trenerem (Tab. 46). Różnica nie dotyczy studentów drugiego roku (Aneks nr 2, Tab. XVI).

**Tabela 46.** Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar  Zmienna	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD		
Inteligencja emocjonalna	127,16±19,54	133,23±13,21	4,099	0,045

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela 47.** Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar  Zmienna	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD		
objawy somatyczne	5,66±3,21	6,18±3,92	0,631	0,428
niepokój i bezsenność	4,80±3,54	5,40±4,54	0,633	0,428
zaburzenia funkcjonowania	6,32±2,15	6,15±3,76	0,087	0,769
depresja	1,11±1,89	2,37±3,59	5,566	0,020
wynik łączny	17,88±8,28	19,97±12,39	1,153	0,285

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

Śledząc zdrowie psychiczne młodzieży ze względu na deklaracje dotyczące pracy w charakterze trenera na pierwszym roku studiów, nie zauważamy różnic istotnych statystycznie (Aneks nr 2, Tab. XVII).

Studenci i studentki drugiego roku studiów, którzy chcą być trenerami, bardziej uskarżali się na symptomy depresji w odniesieniu do tych, którzy jeszcze nie mają takiej pewności (Tab. 47).

Nie występują różnice statystyczne w zakresie wszystkich badanych zmiennych dotyczących wielkości zmian na przestrzeni roku u młodzieży ze względu na wybór zawodu trenera (Aneks nr 2, Tab. XVIII-XX).

Podsumowując, deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera różnicują studentów pod względem inteligencji emocjonalnej na pierwszym roku studiów. Osoby, które widzą siebie jako podejmujące tę aktywność, są bardziej świadome swoich emocji i umieją nimi lepiej nimi zarządzać niż osoby z grupy porównawczej. Na drugim roku osoby te ujawniają większe nasilenie symptomów depresji.

Wszystkie analizy dotyczące wielkości zmian badanych zmiennych na przestrzeni roku, z uwzględnieniem powyższych aspektów (doświadczenie w pracy, deklaracje o zawodzie nauczyciela, trenera), wskazują na brak wyników istotnych statystycznie.

W ostatnim już rozdziale empirycznym zobrazowano dane dotyczące modelu zawodowego nauczyciela w percepcji studentów.

### **3.13. „Model zawodowy” nauczyciela wychowania fizycznego na podstawie badań studentów kierunku wychowanie fizyczne**

W celu poznania modelu zawodowego, a więc cech przypisywanych przez studentów nauczycielowi wychowania fizycznego zastosowano autorską ankietę. Badani proszeni byli o zaznaczenie tych cech, którymi ich zdaniem powinien cechować się nauczyciel wychowania fizycznego. W badaniu wzięło udział 121 osób, w tym 78 mężczyzn i 43 kobiety.

W kolejnych tabelach przedstawiono liczbę studentów, którzy wskazali wymienioną cechę oraz średnią liczbę wyborów cech składających się na określony typ.

*Wytrwałość, trzeźwe myślenie i praktyczność* były najczęściej wskazywanymi cechami spośród opisujących typ realistyczny. Ponad 60% respondentów wymieniło także *naturalność* i *szczerłość*. Brak wskazań odnotowano dla *nieelastyczności* (Tab. 48).

Badane osoby wskazały wiele cech przypisywanych typowi społecznemu. Najwięcej wskazań odnotowała *odpowiedzialność*. Ponad 75% respondentów wskazało następujące cechy: *przyjazny, pomagający, cierpliwy, współpracujący*. Ponad 66% wyróżniło także określenia: *mający wpływ na innych, uprzejmy, rozumiejący*. Pośród cech wskazywanych przez ponad połowę studentów i studentek znalazły się także cechy: *taktowny, ciepły, przekonujący*. Najmniej wskazań odnotowało określenie *idealista* (Tab. 49).

W typie badawczym ponad połowa osób wskazała tylko jedną cechę: *dokładny*. Stosunkowo często wymieniano *racjonalność* i *ostrożność*. Najmniej wskazań przypadało na przymiotnik: *pesymistyczny* (Tab. 50).

**Tabela 48.** Liczba wskazań cech składających się na typ realistyczny (n=121)

Cecha	Liczba wskazań
<b>wytrwały</b>	<b>90</b>
<b>trzeźwo myślący</b>	<b>88</b>
<b>praktyczny</b>	<b>85</b>
<b>naturalny</b>	<b>77</b>
<b>szczerzy</b>	<b>73</b>
zasadniczy	53
niedbający o rozgłos	22
nieskomplikowany	20
nierozrzutny	18
prostoliniorny	18
konformistyczny	2
mało drobiazgowy	2
materialista	1
aspoleczny	1
nieelastyczny	0
średnia liczba wskazań	4,54±2,082

**Tabela 49.** Liczba wskazań cech składających się na typ społeczny (n=121)

Cecha	Liczba wskazań
<b>odpowiedzialny</b>	<b>106</b>
<b>przyjazny</b>	<b>97</b>
<b>pomagający</b>	<b>97</b>
<b>cierpliwy</b>	<b>93</b>
<b>współpracujący</b>	<b>91</b>
<b>mający wpływ na innych</b>	<b>84</b>
<b>uprzejmy</b>	<b>81</b>
<b>rozumiejący</b>	<b>81</b>
<b>taktowny</b>	<b>64</b>
<b>ciepły</b>	<b>63</b>
<b>przekonywujący</b>	<b>62</b>
empatyczny	52
wielkoduszny	32
uspołeczniony	32
idealista	24
średnia liczba wskazań	8,75±3,539

**Tabela 50.** Liczba wskazań cech składających się na typ badawczy (n=121)

Cecha	Liczba wskazań
<b>dokładny</b>	<b>76</b>
racjonalny	55
ostrożny	51
analityczny	37
mający wgląd w siebie	37
krytyczny	26
intelektualista	25
niezarozumiały	25
niezależny	21
złożony	15
niezwykły	15
z rezerwą	15
powściągliwy	8
niepopularny	5
pesymistyczny	4
średnia liczba wskazań	3,54±2,569

W typie przedsiębiorczym obserwujemy 6 cech, które wymieniła ponad połowa badanych osób. Najwięcej wskazań uzyskała cecha: *pewność siebie*. Ranking kolejnych cech jest następujący: *ambitny*, *energiczny*, *towarzyski*, *optymistyczny*, *rozmowny*. Najmniej osób wymieniło cechę *kokieteryjności* (Tab. 51).

**Tabela 51.** Liczba wskazań cech składających się na typ przedsiębiorczy (n=121)

Cecha	Liczba wskazań
<b>pewny siebie</b>	<b>91</b>
<b>ambitny</b>	<b>83</b>
<b>energiczny</b>	<b>75</b>
<b>towarzyski</b>	<b>74</b>
<b>optymistyczny</b>	<b>71</b>
<b>rozmowny</b>	<b>64</b>
niebojący się ryzyka	39
ugodowy	33
poszukujący wrażeń	21
władczy	17
eksponujący się	11
ekstrawertyczny	9
dbający o zysk	8
kokieteryjny	5
średnia liczba wskazań	4,97±2,537

W odniesieniu do typu artystycznego najczęściej odpowiedzi przypadło na cechę *otwartość* oraz *obdarzony wyobraźnią*. W odpowiedziach pominięto określenie *niepraktyczny* (Tab. 52).

**Tabela 52.** Liczba wskazań cech składających się na typ artystyczny (n=121)

Cecha	Liczba wskazań
<b>otwarty</b>	<b>92</b>
<b>obdarzony wyobraźnią</b>	<b>68</b>
oryginalny	59
intuicyjny	36
wrażliwy	34
idealista	21
niezależny	16
emocjonalny	15
ekspresyjny	15
skoncentrowany na własnych uczuciach	6
impulsywny	6
skomplikowany	4
niedbały	1
niekonformistyczny	1
niepraktyczny	0
średnia liczba wskazań	3,09±1,958

W przypadku typu konwencjonalnego najczęściej wymienianą cechą była *sumienność*. Kolejne miejsca zajęły cechy *dokładny* i *skuteczny*, *wytrwały*, *zdyscyplinowany*, *praktyczny* i *rozważny*. Określenie *bez polotu* nie uzyskało żadnej odpowiedzi (Tab. 53).

**Tabela 53.** Liczba wskazań cech składających się na typ konwencjonalny (n=121)

Cecha	Liczba wskazań
<b>sumienny</b>	<b>87</b>
<b>dokładny</b>	<b>75</b>
<b>skuteczny</b>	<b>75</b>
<b>wytrwały</b>	<b>73</b>
<b>zdyscyplinowany</b>	<b>69</b>
<b>praktyczny</b>	<b>64</b>
<b>rozważny</b>	<b>61</b>
kontrolujący się	52
metodyczny	46
z zamięłowaniem do porządku	32
nierozrzutny	12
defensywny	7
nieelastyczny	5
konformistyczny	4
bez polotu	0
średnia liczba wskazań	5,50±2,843

Na profil zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego składa się kalejdoskop różnych cech.

Opisując profil odniesiono się do tych cech, które zostały wskazane przynajmniej przez ponad połowę studentów. Najczęściej wskazaną właściwością okazała się *odpowiedzialność, bycie przyjaznym i pomagającym oraz cierpliwym*. Wszystkie te cechy wpisują się w zawodowy typ społeczny. Respondenci wymienili aż 11 cech z tego typu jako pożądane u nauczyciela wf. Oczekiwali także, aby był: *współpracujący, miał wpływ na innych, był uprzejmy, rozumiejący, taktowny, ciepły i przekonywujący*.

W ramach typu konwencjonalnego respondenci wymienili 7 oczekiwanych cech: *sumienny, dokładny i skuteczny, wytrwały, zdyscyplinowany, praktyczny i poważny*.

Badani akcentowali 6 cech składających się na typ przedsiębiorczy. A mianowicie, nauczyciel wf powinien być: *pewny siebie, ambitny, energiczny, towarzyski, optymistyczny, a także rozmowny*.

5 cech odnoszących się do zawodowego typu realistycznego zostało wyróżnionych przez ponad połowę badanych osób. Są to *wytrwałość, trzeźwe myślenie, praktyczny, naturalny i szczerzy*.

Pozostałe wskazania respondentów to cecha *dokładny* należąca do typu badawczego oraz dwie cechy wpisujące się w artystyczny model zawodowy, czyli *otwarty* oraz *obdarzony wyobraźnią*.

Odnosząc się do średniej liczby wskazań dla poszczególnych typów zawodowych obserwujemy, iż typ społeczny uzyskał największą liczbę wskazań, następnie typ konwencjonalny, typ przedsiębiorczy, typ realistyczny, typ badawczy, zaś najmniej wskazań dotyczyło typu artystycznego.

W tabeli 54 zaprezentowano cechy oczekiwane u nauczyciela wychowania fizycznego wg liczby wskazań, lecz bez uwzględniania kontekstu szczegółowych typów zawodowych.

Nauczyciel wychowania fizycznego w percepcji studentów powinien być przede wszystkim odpowiedzialny, przyjazny, pomagający i cierpliwy, następnie: *współpracujący, pewny siebie i wytrwały, trzeźwo myślący, sumienny i praktyczny*; ponadto: *mający wpływ na innych, ambitny, uprzejmy i rozumiejący*. Kolejne cechy wuefisty to: *naturalny, energiczny, skuteczny, towarzyski, wytrwały, szczerzy, optymistyczny, zdyscyplinowany, rozmowny, taktowny, ciepły, przekonywujący oraz rozważny*.

Następnie zmierzano do ustalenia, czy w grupie studentów wychowania fizycznego można wyróżnić jakieś subgrupy zróżnicowane pod względem badanych kompetencji zawodowych i cech przypisywanych nauczycielowi wychowania fizycznego. W tym celu przeprowadzono analizę skupień, w której uwzględniono następujące unormowane wobec średniej wskaźniki: wynik łączny w kwestionariuszu KKS (poziom kompetencji społecznych), wynik łączny w kwestionariuszu GHQ-28 (nasilenie problemów psychicznych), wynik w kwestionariuszu INTE (poziom inteligencji społecznej) uzyskane w drugim pomiarze (na drugim roku studiów) oraz liczbę przymiotników wskazanych jako cechujące nauczyciela wf z każdego typu.

**Tabela. 54.** Najbardziej oczekiwane cechy u nauczyciele wychowania fizycznego w percepcji studentów

Cecha	Liczba wskazań
<b>odpowiedzialny</b>	<b>102</b>
<b>przyjazny</b>	<b>97</b>
<b>pomagający</b>	<b>97</b>
<b>cierpliwy</b>	<b>93</b>
<b>współpracujący</b>	<b>91</b>
<b>pewny siebie</b>	<b>91</b>
<b>wytrwały</b>	<b>90</b>
<b>trzeźwo myślący</b>	<b>88</b>
<b>sumienny</b>	<b>87</b>
<b>praktyczny</b>	<b>85 (64)</b>
<b>mający wpływ na innych</b>	<b>84</b>
<b>ambitny</b>	<b>83</b>
<b>uprzejmy</b>	<b>81</b>
<b>rozumiejący</b>	<b>81</b>
<b>naturalny</b>	<b>77</b>
<b>dokładny</b>	<b>76 (75)</b>
<b>energiczny</b>	<b>75</b>
<b>skuteczny</b>	<b>75</b>
<b>towarzyski</b>	<b>74</b>
<b>wytrwały</b>	<b>73</b>
<b>szczerzy</b>	<b>73</b>
<b>optymistyczny</b>	<b>71</b>
<b>zdyscyplinowany</b>	<b>69</b>
<b>rozmowny</b>	<b>64</b>
<b>taktowny</b>	<b>64</b>
<b>ciepły</b>	<b>63</b>
<b>przekonywujący</b>	<b>62</b>
<b>rozważny</b>	<b>61</b>

W wyniku analizy wyodrębniono 4 skupienia. W skupieniu pierwszym, zaznaczonym kolorem szarym, znalazło się 30 osób. Cechowały się one najwyższym poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przy stosunkowo wysokim poziomie problemów psychicznych. W obrazie nauczyciela widać przeciętne nasilenie cech z poszczególnych typów.

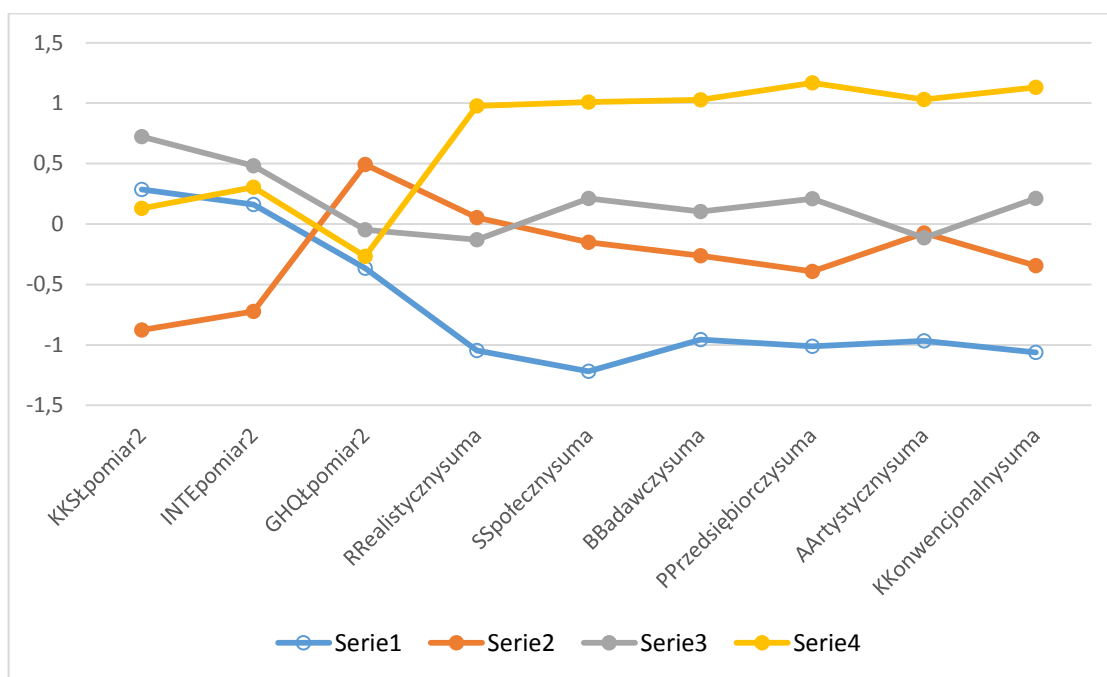
W skupieniu drugim (kolor brązowy) znalazło się 37 osób. Ujawniły one najgorszy z punktu widzenia przyszłego zawodu układ właściwości psychicznych: niski poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przy wysokim poziomie problemów natury psychicznej. Model zawodowy nauczyciela nie wyróżnia się dominacją cech z któregoś typu, wyniki były bliskie średniej, podobnie jak w poprzednim skupieniu.

Skupienie trzecie zaznaczone na niebiesko liczy 25 osób, które cechowały się przeciętnym poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej, dobrym zdrowiem psychicznym i wyborem najmniejszej liczby przymiotników z każdego typu.



W zaznaczonym na pomarańczowo czwartym skupieniu znalazło się 28 studentów. Pod względem właściwości psychicznych byli oni podobni do studentów ze skupienia trzeciego, natomiast wyróżnia ich duża liczba przymiotników każdego typu wskazanych jako pożądane dla nauczyciela wychowania fizycznego.

Podsumowując: dwa pierwsze skupienia różnią się pod względem właściwości psychicznych, ale są podobne pod względem modelu nauczyciela wf; dwa kolejne skupienia są podobne pod względem cech psychicznych, ale mocno zróżnicowane pod względem cech przypisywanych nauczycielowi wf (nie tyle treści przymiotników, co ich liczby).



**Rycina 23.** Analiza skupień według wskaźników właściwości psychicznych i liczby przymiotników danego typu.

Legenda: Serie 1 - Skupienie III, Serie 2 - Skupienie II, Serie 3 - Skupienie I, Serie 4 - Skupienie IV.

Skupienia te nie różniły się pod względem udziału płci ( $df=3$ ;  $\chi^2_{kw.}=2,285$ ;  $p=0,515$ ) oraz osób trenujących i nietrenujących ( $df=3$ ;  $\chi^2_{kw.}=2,765$ ;  $p=0,429$ ), gotowości pracy w zawodzie nauczyciela ( $df=12$ ;  $\chi^2_{kw.}=17,526$ ;  $p=0,131$ ) i trenera ( $df=12$ ;  $\chi^2_{kw.}=9,178$ ;  $p=0,688$ ). Grupy różniły się natomiast pod względem posiadania doświadczenia w pracy z klientem ( $df=3$ ;  $\chi^2_{kw.}=10,177$ ;  $p=0,017$ ). Szczegółowe dane zamieszczono w tabeli 55.

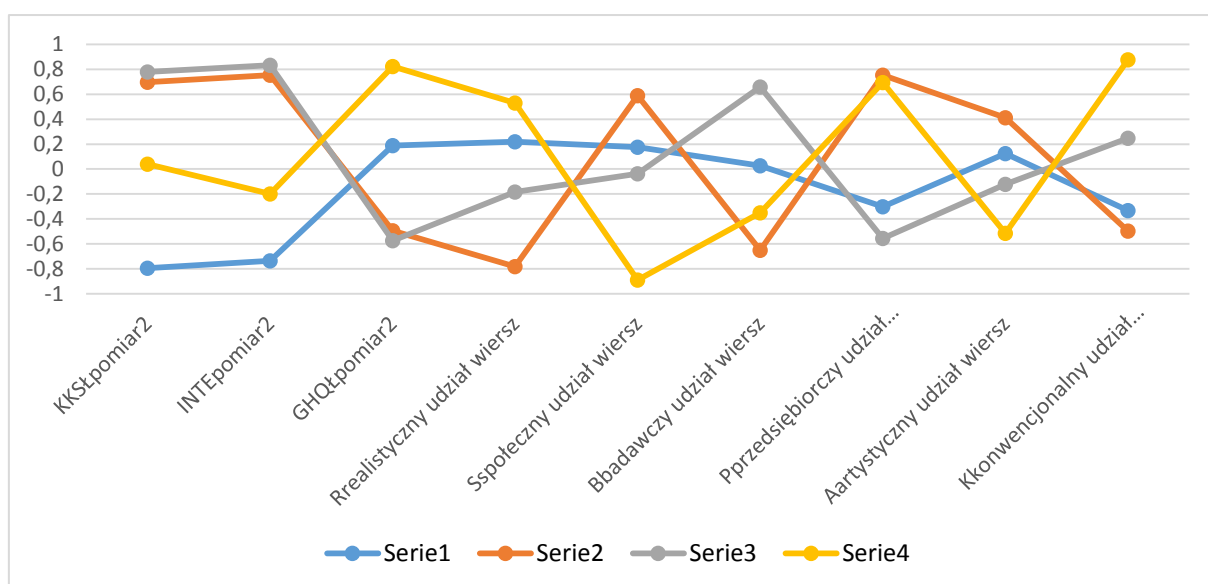
**Tabela 55.** Posiadanie doświadczenia w pracy z klientem w skupieniach

skupienie doświadczenie	pierwsze	drugie	trzecie	czwarte
NIE	10	24	8	10
TAK	20	13	17	18

W skupieniu drugim dominowały osoby nieposiadające takiego doświadczenia, w trzech pozostałych liczba studentów posiadających doświadczenie była mniej więcej dwukrotnie większa niż tych, którzy takiego doświadczenia nie mieli.

Skupienia wyróżnione wyżej były najbardziej zróżnicowane pod względem liczby przymiotników wykorzystanych w opisie nauczyciela wychowania fizycznego. Z tego powodu w dodatkowych analizach zamiast bezwzględnej liczby wskazanych przymiotników zaliczonych do danego typu użyto wskaźnika względnego: odsetka ogólnej liczby wskazanych przymiotników (jaki procent wskazanych przez badanego przymiotników należał do danego typu). W wyniku analizy skupień uzyskano ponownie cztery skupienia.

W skupieniu pierwszym zaznaczonym kolorem niebieskim znalazło się 48 studentów. Cechowali się oni niskim poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej, umiarkowanym nasileniem trudności psychicznych oraz przeciętnym profilem cech nauczyciela wf, ze stosunkowo małym znaczeniem cech typu konwencjonalnego i przedsiębiorczego.



**Rycina 24.** Analiza skupień według wskaźników właściwości psychicznych i względnego udziału przymiotników danego typu.

Legenda: Serie 1 - Skupienie III, Serie 2 - Skupienie II, Serie 3 - Skupienie I, Serie 4 - Skupienie IV.

W skupieniu drugim (kolor brązowy) znalazło się 21 studentów o pożądanym profilu właściwości psychicznych: wysoki poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej oraz dobre zdrowie psychiczne (małe nasilenie objawów psychopatologicznych). Uważali oni, że nauczyciel wf powinien cechować się przede wszystkim cechami typu społecznego i przedsiębiorczego, zaś w najmniejszym stopniu posiadać cechy typu realistycznego i badawczego.

Skupienie trzecie (kolor szary) łączy 29 studentów o zbliżonej do skupienia drugiego charakterystyce psychologicznej, ale innej „wizji” nauczyciela wychowania fizycznego. Powinien on w ich opinii cechować się przede wszystkim właściwościami typu badawczego, w najmniejszym stopniu – przedsiębiorczego.

Skupienie czwarte (n=22, kolor pomarańczowy) to studenci o przeciętnym poziomie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przy słabym zdrowiu psychicznym (wysoki poziom objawów). Oczekiwali oni, że nauczyciel będzie posiadał w największym stopniu cechy typu konwencjonalnego, przedsiębiorczego i realistycznego, a bardzo rzadko wskazywali na cechy typu społecznego i artystycznego.

W tym ostatnim skupieniu dominowały kobiety, podczas gdy w pozostałych – mężczyźni. Ich udział był szczególnie duży w skupieniu drugim. Udział kobiet i mężczyzn w skupieniach różnił się na poziomie tendencji (df=3, chi kw.=7,075; p=0,069).

**Tabela 56.** Płeć w skupieniach

skupienie doświadczenie	Pierwsze	drugie	trzecie	czwarte
Mężczyźni	29	17	21	10
Kobiety	19	4	8	12

Skupienia nie różniły się pod względem gotowości pracy w zawodzie nauczyciela (df=12; chi kw.=15,089; p=0,237) i trenera (df=12; chi kw.=8,368; p=0,756); uprawiania sportu (df=3; chi kw.=5,339; p=0,149) i doświadczenia w pracy z klientem (df=3; chi kw.=4,635; p=0,201).

## 4. DYSKUSJA

*„...Osobowa godność człowieka jest tą instancją, w świetle której należy osądzać wszelkie kulturowe zastosowanie wiedzy naukowo-technicznej”  
(Jan Paweł II 2015, s. 18).*

### 4.1. Profil kompetencji studentów wychowania fizycznego

W niniejszej części pracy odniesiono się do hipotez i pytań badawczych. Hipoteza pierwsza zakładająca, iż studenci i studentki kierunku wychowanie fizyczne ujawniają przeciętny poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej i zadawalające zdrowie psychiczne, została częściowo potwierdzona.

U badanych osób obserwujemy zróżnicowane wyniki, jednak wśród studentów podejmujących naukę na Wydziale Wychowania Fizycznego w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie dominowały osoby posiadające wysokie kompetencje społeczne, inteligentne emocjonalnie i w dobrej kondycji psychicznej. Jeśli chodzi o kompetencje społeczne kobiet to przeważały u nich wyniki niskie, poza kompetencjami w sytuacjach wymagających asertywności. Inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne utrzymywały się u większości studentek na poziomie przeciętnym.

Efekty uczenia się studenta w Akademii Wychowania Fizycznego na kierunku wychowanie fizyczne opisywane są w trzech aspektach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Wskazuje to na ważność szczegółowego zgłębiania problematyki kompetencji społecznych i powiązanych z nimi aspektów emocjonalnych oraz zdrowotnych.

Kompetencje społeczne są w znacznym stopniu efektem treningu społecznego, można więc przypuszczać, że dotychczasowe doświadczenia interpersonalne studentek były na tyle zróżnicowane, że nie wszystkie badane mogły na ich podstawie rozwinąć zadawalające kompetencje społeczne. Należy podkreślić, iż badania przeprowadzono na początku studiów, tak więc przed przyszłymi absolwentami pozostaje jeszcze wiele sytuacji społecznych, w których będą doskonalić swój warsztat porozumiewania się z drugim człowiekiem.

Wyniki badania studentów AWF są częściowo zgodne z wizerunkiem nauczyciela wychowania fizycznego w percepcji nauczycieli innych przedmiotów nauczania w szkole ustalonym przez S. Szczepańskiego (2011). Z badań wynika, iż zdaniem kolegów wuefści posiadają bardzo dobre przygotowanie specjalistyczne oraz dobrze rozwinięte kompetencje psychospołeczne.

Czy tak jest rzeczywiście? W 2005 roku przeprowadzono badania kompetencji nauczycieli wychowania fizycznego w odniesieniu do standardów następujących kompetencji zawodowych nauczyciela: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne. Wyniki poszukiwań otrzymane przez zespół Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim sygnalizują pilną potrzebę wyposażania nauczycieli na studiach w wiedzę i umiejętności programowania i planowania pracy. Najwyżej ułożywały się kompetencje etyczne, współdziałania i komunikacyjne (Bielski 2007).

Jak wyglądają kompetencje studentów AWF na tle innych grup? K. Sikora (2016) przeprowadził imponujące badania w elitarnej grupie zawodowej oficerów-dowodców pododdziałów wojskowych. Jednak także w tej grupie dominował przeciętny

poziom zdolności do ekspozycji społecznych, asertywności oraz budowania stylu oddziaływań wychowawczych właściwych dla funkcjonowania profesjonalnych Sił Zbrojnych RP. Co szósty respondent oceniał swoje kompetencje społeczne jako zadowalające, tylko co ósmy krytycznie ocenił swoje przygotowanie do pełnienia roli dowódcy pododdziału wojskowego.

Badania młodzieży trzecich klas publicznych i katolickich liceów ogólnokształcących podjęła M. Chrost (2012). Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży obu typów szkół w zdecydowanej większości znajdowały się na poziomie przeciętnym.

K.Szorc (2013) przeprowadziła badania inteligencji emocjonalnej nauczycieli gimnazjów. Badani najlepiej radzili sobie z umiejętnościami dotyczącymi regulowania emocji u siebie i innych ludzi, a także z wykorzystywaniem emocji w działaniu i myśleniu. Co ciekawe, najwięcej problemów sprawiało im rozpoznawanie, nazywanie i właściwe komunikowanie emocji. Świadomość emocji i adekwatne do sytuacji wyrażenie emocji świadczą o dojrzałości emocjonalnej. Brak dojrzałości w zakresie życia emocjonalnego może towarzyszyć różnego rodzaju trudnościom życiowym.

W literaturze odnajdujemy porady, jak rozwijać kompetencje społeczne u młodzieży w szkołach średnich. Zdaniem indyjskich badaczy (Kurian, Prakasha 2016) należą do nich: udzielanie formalnych i nieformalnych instrukcji dla uczniów przez nauczycieli; zapewnianie uczniom jak najlepszego środowiska szkolnego i rodzinnego; zapewnianie sprzyjającego klimatu szkolnego; rozwijanie poczucia wartości uczniów i przekonania, iż są ważnymi członkami społeczeństwa; dostrzeganie barier mogących mieć wpływ na postępy uczniów i ich usuwanie; dokładna ocena kompetencji społecznych uczniów, zachęcanie uczniów do interakcji z kolegami z klasy; umożliwienie im prezentowania swoich celów oraz docenianie za ich wkład. Zastanawia, czy polscy nauczyciele znają te zasady, dostrzegają w nich wartość i stosują się do nich w sposób zadowalający. A może w dobie ciągłych przemian w szkolnictwie brakuje czasu na rozwijanie tych kompetencji u dzieci i młodzieży?

Brazylijskie badania kompetencji społecznych studentów wskazują, iż najwyższe kompetencje obserwowano u studentów studiujących w pełnym wymiarze godzin, u studentów średnich lat nauki, kierunków humanistycznych i kobiet. Studenci studiów wieczorowych dobrze radzili sobie w kompetencjach wypowiedzi w miejscach publicznych. Jedynie co piąta badana osoba cierpiała na zaburzenia psychiczne (Bolsoni-Silva, Loureiro 2015). Podobnie, w badaniach E.A.N. Cerchiari`ego i wsp. (2005) stwierdzono występowanie problemów ze zdrowiem psychicznym w przypadku 25% ocenianych studentów.

Badania studentów dużej, publicznej amerykańskiej uczelni wskazują, że zaburzenia psychiczne w populacji studentów są powszechne i uporczywe. Większość studentów nie otrzymywała leczenia, pomimo tego, że zdawali sobie oni sprawę z potrzeby leczenia. Ponad połowa studentów cierpiała na co najmniej jeden problem związany ze zdrowiem psychicznym (lęk, depresja, zaburzenia odżywiania, samookaleczenia, myśli samobójcze) na początku badania. Wśród osób z co najmniej jednym problemem ze zdrowiem psychicznym na początku badania, 60% miało co najmniej jeden problem ze zdrowiem psychicznym dwa lata później (Zivin i wsp. 2009).

B.Wall (2009) pisząc o doskonaleniu relacji zawodowych, pomagających odnieść sukces przytacza pracę G.F.Feista i F.Barrona zaprezentowaną na Annual Convention of the American Psychological Society w San Francisco w czerwcu 1996 roku. Wyniki longitudinalnych badań doktorantów z Uniwersytetu w Barkley, specjalizują-

cych się w wielu dziedzinach wyraźnie podkreślają ważną rolę inteligencji emocjonalnej. „Umiejętności społeczne i emocjonalne kojarzone z inteligencją emocjonalną okazały się cztery razy bardziej istotne w osiągnięciu sukcesu niż sam IQ i wykształcenie” (Wall 2009, s. 54).

Niezależnie od płci badani studenci AWF prezentowali zadawalające zdrowie psychiczne, nie uskarżali się na wiele symptomów mogących świadczyć o zaburzeniach dobrostanu psychicznego. Jednak pewna część badanej społeczności akademickiej zdradzała pewne problemy natury psychicznej. A jak wygląda kondycja psychiczna Polaków? W 2014 roku przeprowadzono badania nad kondycją zawodową, rodzinną i zdrowotną pracujących Polaków, mieszkańców miast (Merecz-Kot, Andysz 2014). Średni wskaźnik zdrowia psychicznego mieścił się w granicach przeciętnego. Jednak aż 12% uzyskało wynik wskazujący na ryzyko wystąpienia poważnych zaburzeń zdrowia psychicznego. Większość respondentów była zadowolona ze swojej pracy, poza aspektem finansowym. 59% pracowników odczuwało stres związany z wykonywaną działalnością zawodową, w tym 15% bardzo silny.

Ciekawe, iż młodzież polska, podobnie jak większość młodzieży europejskiej w 2006 roku oceniała swój stan zdrowia jako bardzo dobry lub dobry. Takie były oceny 91% Polaków w wieku 15-24 lata. Na taki sobie lub zły stan zdrowia narzekało 8,8% Polaków w wieku 15-24 lata, nieco więcej (17,2%) w starszym wieku, czyli 25-34 (Szafraniec 2011). Jednak, jak wskazuje analiza roczników statystycznych Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie z lat 2005-2008, problemy ze zdrowiem psychicznym narastały wraz z wiekiem. Ujawniła się współzależność dwóch zaburzeń: z jednej strony zaburzenia spowodowane stosowaniem substancji psychoaktywnych, a z drugiej – depresje i nerwice (Szafraniec 2011). A gdy przyjrzymy się statystykom policyjnym dotyczących samobójstw zakończonych zgonem to widzimy, iż w 2017 roku samobójstwa popełniło w Polsce 5.276 osób, z czego 353 w grupie wiekowej 19-24 lata i 406 osób w grupie 25-29 lat ([www.statystyka.policji.pl](http://www.statystyka.policji.pl)).

Są to dane sygnalizujące, iż społeczeństwo jest niewydolne względem różnych zadań życiowych i dlatego należy uwrażliwić wszystkich na wykorzystanie różnych dostępnych środków, aby zadbać o zdrowie psychiczne Polaków. W tym przypadku mówimy szczególnie o młodych, studiujących ludziach, przyszłej elicie intelektualnej i swoistym kapitale Polski. Powstaje pytanie: jak społeczność akademicka, władze uczelni, kierownicy, wykładowcy, personel administracyjny może zatroszczyć się o swoją młodzież? Wiadomość o samobójstwie popełnionym na terenie kampusu uczelni byłoby traumatycznym wydarzeniem dla wszystkich bez wyjątku. I chociaż ta refleksja, w kontekście raczej nie zatrważających danych empirycznych uzyskanych w ramach niniejszej pracy, jest nieco przerysowana, to pragnę w ten sposób uczulić wszystkich, by próbowali być wobec siebie wzajemnie bardziej uważni, empatyczni i wspierający.

Jakie właściwie cechy przejawia osoba zdrowa psychicznie, odznaczająca się dobrą kondycją psychiczną? Wydaje się, iż fundamentem jest tu właśnie aspekt społeczny – wolne od lęku, wrogości komunikowanie się z drugim człowiekiem. Jednak pierwszym krokiem do pełni w relacji z drugą osobą jest najpierw refleksja nad sobą i zaakceptowanie siebie. Lepsze rozumienie siebie to lepsze rozumienie bliźniego. To włączanie się w życie grupy – rodziny, znajomych, grupy zawodowej, klasy szkolnej czy w życie akademickie, wspólnoty lokalnej etc. Zdaniem S. Korlińskiego (1984) wraz z zdrowiem psychicznym człowieka będzie rozwój osobowości, niezależność i spontaniczność w reakcjach, zrównoważenie i wewnętrzna integracja osoby, zdolność

przystosowania do środowiska, do życia, związana z lepszą percepcją siebie i świata. Reasumując: relację człowieka do samego siebie, do drugiego człowieka, do grupy społecznej należy jeszcze uzupełnić o aspekt kontaktu z Bogiem. Wydaje się, iż tylko w relacji do Absolutu może rozwinąć się pełnia człowieczeństwa.

A. Ziółkowski, B. Zarańska i J. Piotrowska (2014) uznają, iż zdrowie społeczne jest niezwykle ważną kategorią zdrowia człowieka. Zdrowie społeczne rozumieją jako zdolność do efektywnego budowania i utrzymywania więzi społecznych. Jedną z ról nauczyciela kultury fizycznej jest stymulowanie rozwoju świadomości społecznej podopiecznych. Zdolności społeczne studentów Wydziału Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku okazały się małe. Biorąc pod uwagę, iż nauczyciele mają być modelami zachowań społecznych dla studentów i młodzieży, w ich kształceniu należy położyć nacisk na znajomość reguł społecznych i ich ważność oraz na kształtowanie inteligencji emocjonalnej.

M. Ochmański (1989) ustalił, iż studenci polonistyki są bardziej podatni na nerwice niż ich koledzy studiujący matematykę. Autor podkreśla, iż przyczyny zaburzeń nerwicowych są rozległe i są związane z jednostką, jej rodziną, a także szerszą grupą społeczną. Z cytowanych badań nie wynika, że studia są główną przyczyną zaburzeń nerwicowych, jednak ponad 80% badanych osób stwierdza, iż studia są nerwicogenne (Ochmański 1989).

Osobowość nauczyciela, wychowawcy jest elementem fundamentalnym w budowaniu efektywnej relacji wychowawczej, która, jak się wydaje, jest elementem kompetencji społecznych (Formella 2017). Relacja ta może realizować się poprzez demokratyczny styl wychowania. Niezbędne jest, aby nauczyciel odznaczał się mocną psychiką i odpowiednim poziomem dojrzałości osobowości. Jak pisze autor „relacja interpersonalna nie jest trudna, jeśli zachodząca w niej interakcja jest kongruentna, przejrzysta i autentyczna” (Formella 2017, s. 42).

Z badań nad osobowością studentów wychowania fizycznego o specjalności trenerskiej przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku przez E. Wlazło (2001) wyłania się obraz studentów (mężczyzn) o niskim poziomie lęku i neurotyczności oraz przeciętnym poziomie ekstrawersji. Badania byli w przewadze zrównoważeni emocjonalnie. Wymienione cechy wpisują się w obraz zdrowego psychicznie człowieka.

Badania nad osobowością studentów wychowania fizycznego przeprowadzone w latach 2007-2010 przez A. Rogowską i wsp. (2015) ujawniają, że studenci są dobrze dopasowani do działalności sportowej w zakresie pracy nauczycielskiej czy trenerskiej. Odzwierciedla się to w niskim poziomie neurotyczności oraz wysokiej ekstrawersji, przeciętnej ugodowości i sumienności.

Zastanawia fakt, iż przez tyle lat nic się w tym względzie nie zmieniło, nic lub niewiele zrobiono, aby zatroszczyć się o tę grupę społeczną. Dyrektorzy szkół, placówek oświatowo-wychowawczych i rektorzy uczelni powinni pamiętać, iż słaba kondycja psychiczna studentów kierunków nauczycielskich i nauczycieli uniemożliwia satysfakcjonujące przekazywanie wiedzy i kształtowanie koherencji u podopiecznych.

L. Zabłocka-Żytka (2015) podkreśla ważność poszukiwania sposobów wzmacniania zdrowia psychicznego młodych ludzi, zwiększania świadomości studentów w tym zakresie, a także organizację wsparcia dla nich przez specjalistów i dodatkowych spotkań dotyczących radzenia sobie ze stresem.

Badania B. Zmaczyńskiej-Witek i wsp. opublikowane w 2020 roku sygnalizują alarmujące wskaźniki występowania depresji wśród studentów, m.in. wychowania fizycznego. Blisko dwóch na pięciu studentów mogło mieć symptomy o różnym nasileniu, a objawy o ciężkim nasileniu dotyczyły 10% studentów. Wyższy poziom depresji zaobserwowano u kobiet niż u mężczyzn, a występowanie ciężkiej postaci depresji trzykrotnie częściej dotykało studentki niż studentów.

Jak borykający się z problemami zdrowia psychicznego studenci radzić sobie będą w przyszłości ze stresem zawodu nauczyciela? N. Ogińska-Bulik (2006) badała stres w grupach zawodowych pracowników sektora usług społecznych. Byli nimi także nauczyciele szkół średnich z obszaru środkowej Polski. Odczuwany przez nich poziom stresu okazał się największy w porównaniu z przedstawicielami pozostałych grup zawodowych m.in. policjantów, strażaków, pracowników służby więziennej, pracowników ochrony, pracowników pogotowia ratunkowego czy aktorów. Zastanawia, czy nauczyciele wychowania fizycznego różniliby się od swoich kolegów wykładających inne przedmioty? Nauczyciele ponoszą dość wysokie koszty silnego stresu, między innymi w postaci zagrożenia zespołem wypalenia zawodowego. Blisko 1/3 respondentów znalazła się w grupie zagrożonej tym syndromem. Stan zdrowia psychicznego, badany kwestionariuszem GHQ, oceniono jako przeciętny. Badania wykazały, iż nauczyciele mało skutecznie radzą sobie ze stresem, u aż 60% przeważają mniej adaptacyjne strategie radzenia sobie ze stresem. To wskazuje na konieczność podejmowania działań profilaktycznych w środowisku zawodowym mających na celu zapobieganie negatywnym skutkom stresu.

S. Korczyński (2014) pisze, że zestresowani nauczyciele, mający obniżone samopoczucie są mniej efektywni w pracy. Stąd pracodawcy powinni troszczyć się o tworzenie mniej stresujących warunków pracy, zadbać o dobrą atmosferę w gronie pedagogicznym, komfort fizyczny w pracy, ale również o warunki sprzyjające realizacji zadań zleczanych nauczycielom. Co ciekawe, w badaniach autora jedynie 30% badanych doświadczyło stresu na poziomie wyższym od przeciętnego. Wyższy poziom stresu częściej sygnalizowały kobiety niż mężczyźni (Korczyński 2014).

Zdaniem D. Olejniczak i wsp. (2015) warto permanentnie inwestować w edukację zdrowotną i rozwijać odpowiedzialność za własne zachowania wśród przyszłych pedagogów, m.in. z racji tego, że mogą być one odwzorowywane przez potencjalnych wychowanków. Badania studentów uczelni pedagogicznej wskazały, iż ich stan zdrowia jest dobry. Około 14% uważało, że stres i depresja to główne zagrożenia dla ich zdrowia, pozostali zaś sądzili, iż są to schorzenia somatyczne, głównie narządu głośno.

Poczucie szczęścia i samoskuteczności oraz dobry lub bardzo dobry stan zdrowia deklarowała większość nauczycieli badanych przez M. Woynarowską-Sołdan i G. Juszczyka (2015). Zaburzenia zdrowia psychicznego, związanego bezpośrednio z pracą zawodową może mieć około 10-30% nauczycieli, jednak nie udowodniono, iż częstość występowania u nich tych zaburzeń jest większa niż w przeciętnej populacji. Zauważono niepokojące nieprawidłowości w stylu życia nauczycieli, które mogą być przyczyną podatności na negatywne czynniki związane z wykonywaniem zawodu. Akcentowano potrzebę i możliwość promocji zdrowia w miejscu pracy z uwzględnieniem całościowego potencjału zdrowotnego pracowników (Woynarowska-Sołdan, Juszczyk 2015).

Rozwój człowieka ma charakter ciągły. Każdego dnia, znajdując się w różnych sytuacjach społecznych, nabiera on doświadczenia społecznego, uczy się życia w gru-



pie społecznej. Oprócz kompetencji społecznych dynamizuje się także cała sfera psychiczna. Jednym ze sposobów, które aktywizują rozwój człowieka w wielu płaszczyznach, jest modlitwa, jak pisze w swej pracy R. Porada (2015). Autor przytacza liczne opracowania, w których pokazuje doświadczenie chrześcijańskiej modlitwy w pracy trenerskiej. Wiele osób w modlitwie odkryło potwierdzenie swoich życiowych wyborów, ale także pomocne narzędzie w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. Jak pisze R. Porada: „...doświadczenie i praktyka modlitwy pozwalają odnaleźć właściwy stosunek do rywalizacji sportowej” (Porada 2015, s. 197).

#### **4.2. Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne jako czynniki selekcyjne w wyborze kierunku studiów**

W hipotezie drugiej założono, iż inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne stanowią czynnik naturalnej selekcji w zakresie podejmowanych studiów. Hipoteza druga została potwierdzona. Młodzież studiująca w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie różniła się od studentów innych uczelni w zakresie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. W zakresie kompetencji społecznych zarówno kobiety jak i mężczyźni z warszawskiej AWF osiągnęli wyższe wyniki niż osoby studiujące na innych kierunkach niż wychowanie fizyczne i turystyka i rekreacja. Wyniki inteligencji emocjonalnej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego były wyższe niż wyniki w zakresie inteligencji emocjonalnej przyszłych specjalistów od turystyki i rekreacji.

W opinii H. Grabowskiego (1993) miarą przydatności do zawodu nauczyciela, pomimo wiedzy na temat konkretnych cech, będzie zawsze chęć obcowania z młodzieżą i wrażliwość, jak pięknie nazywa to Autor, na „wielkie problemy małych ludzi”. Braku takich predyspozycji, w opinii H. Grabowskiego nie da się zrównoważyć np. pasją sportową. „Istnieje pewna wewnętrzna sprzeczność między osobowością zorientowaną na perfekcyjne doskonalenie samego siebie (dominującą wśród sportowców) a osobowością nastawioną na doskonalenie innych (pożądaną wśród nauczycieli)” (Grabowski 1993, s. 8). I chociaż Autor nie mówi o konieczności posiadania przez nauczyciela odpowiedniego poziomu inteligencji emocjonalnej czy kompetencji społecznych, to sygnalizuje, że postęp nauki z pewnością w przyszłości rozpozna cechy dobrego nauczyciela. Wydaje się, że to właśnie umiłowanie młodego człowieka, szacunek do niego mogą wyrażać się w opisywanych zmiennych.

Jeśli chcemy, aby dzieci i młodzież uczyły się w zdrowych pod względem emocjonalności szkołach, to ważne jest, aby uczący w niej nauczyciele byli kompetentni społecznie i inteligentni emocjonalnie (Hornby i wsp. 2005). Empatia jest niezbędna do prawidłowego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Jej przeciwieństwem jest aleksytymia, czyli niezdolność rozumienia lub identyfikowania emocji oraz ich nazywania i wyrażania, co doprowadza do braku rozładowania napięć i niepokoju (Kozak, 2012).

„Komunikacja jest zawarta w genach człowieka. W ludzkim organizmie dokonują się nieustannie procesy komunikacyjne między komórkami. Około 100 miliardów neuronów, składających się na mózg człowieka, komunikuje się między sobą. (...) Ta genetyczna komunikacja zachodzi u ludzi samoistnie. Podobnie jest z komunikacją społeczną” (Marcyński 2017, s. 461). Jednak, aby skutecznie komunikować się z innymi, radzić sobie ze stresem i oczekiwaniami współczesnego życia, ważne jest, aby wszyscy nabyli kompetencje społeczne. Teoria społecznego uczenia się A. Bandury

(2007) wyjaśnia ludzkie zachowanie w kategoriach stałych, wzajemnych interakcji między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Badania amerykańskiej młodzieży wskazują, iż osoby uczące się w tradycyjny sposób, mające tym samym więcej okazji do budowania relacji społecznych, posiadały wyższe kompetencje społeczne niż ich rówieśnicy korzystający z internetowej formy kształcenia (Shaw 2015).

Badania dotyczące osobowości studentów przeprowadzone przez A. Rogowską i wsp. (2015) także dostarczają informacji o różnicach w zakresie profili właściwości indywidualnych studentów różnych kierunków studiów. Dane empiryczne zbierano w latach 2007-2010 wśród studentów Politechniki Opolskiej. Przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego porównano ze studentami fizjoterapii, turystyki i rekreacji, edukacji informatyczno-technicznej, informatyki. Badania wykazały, iż studenci wychowania fizycznego odznaczali się niższym poziomem neurotyczności, a także wyższym poziomem ekstrawersji oraz ugodowości i sumienności, w porównaniu ze studentami innych kierunków. W opinii autorki konfiguracja cech osobowości współczesnych studentów pozwala na przewidywanie, iż będą oni w przyszłości efektywnymi liderami.

Wyniki te korespondują z wynikami badania studentów kierunku wychowanie fizyczne oraz turystyka i rekreacja AWF Warszawa, którzy ujawnili wyższy poziom kompetencji społecznych niż studenci innych uczelni. Różnice były szczególnie widoczne u mężczyzn. Osoby ekstrawertywne, nawiązujące więcej interakcji społecznych mają więcej okazji do rozwijania kompetencji społecznych. Także mniejsza neurotyczność sprzyja efektywnemu treningowi społecznemu. Zdaniem S. Korlińskiego (1984) wybór studiów jest zdeterminowany właśnie przez neurotyczność.

Znaczenie tej i innych właściwości z tzw. modelu Wielkiej Piątki akcentuje S.T. Kwiatkowski (2014), badając studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Założono, że większość z nich będzie się charakteryzowała niskim poziomem neurotyczności, wysokim poziomem ekstrawersji i otwartości na doświadczenie, umiarkowanie wysokim poziomem ugodowości i wysokim poziomem sumienności, co zdaniem autora świadczy o właściwym przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego.

Zdaniem S. Kurian i G.S. Prakasha (2016) rozwijanie kompetencji społecznych przynosi uczniom szkół średnich sukcesy życiowe, umożliwia wymyślanie twórczych rozwiązań ich problemów. Ogólnie, umysł otwarty do zdobywania kompetencji społecznych pomoże przyszłym pokoleniom studentów w poprawie ich potencji społecznej i doświadczeń edukacyjnych.

Badania kompetencji społecznych lekarzy i studentów medycyny prowadzone przez B. Mroczek i wsp. (2016) dowodzą, iż niskiego poziomu kompetencji można oczekiwać od lekarzy o niższym stażu pracy, nienależących do towarzystw naukowych, nieangażujących się w edukację studentów, pracujących tylko w jednym miejscu i nie uczestniczących w studiach trzeciego stopnia. Tej grupie należy zapewnić szkolenie w zakresie kompetencji społecznych.

K. Marcyński (2017) badał kompetencje komunikacyjne studentów dziennikarstwa w Polsce. Motywacja do kompetentnej komunikacji, a także umiejętności komunikacyjne studentów, w ich ocenie, są na wysokim poziomie.

K. Rutkowska (2012) twierdzi, iż posiadanie i doskonalenie kompetencji społecznych chroni pielęgniarke przed wypaleniem zawodowym i jednocześnie podnosi jakość świadczonych usług medycznych. Autorka podkreśla, iż podnoszenie kwestii społecznych na każdym etapie ścieżki zawodowej powinno być potraktowane priorytetowo.

„W czasach kryzysu zdaje się sprawdzać idea znana w środowisku biznesowym, najlepszą inwestycją jest inwestycja w człowieka, rozwój jego potencjału i posiadanych zasobów – w tym kompetencji społecznych” (Rutkowska 2012, s. 322).

M. Tyszkiewicz-Bandura i wsp. (2017) badali kompetencje społeczne oraz inteligencję emocjonalną studentów medycyny i nauk o zdrowiu Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego. Ciekawe, iż w badaniu zidentyfikowano deficyty inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych wymaganych w sytuacjach intymnych u przyszłych lekarzy.

Podobnie, w przypadku badań kompetencji społecznych studentek pedagogiki, studiujących na Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (specjalność wczesna edukacja) uzyskano wyniki wyraźnie odbiegające od oczekiwań związanych z przyszłą rolą zawodową i dominującym w grupie społecznym typem osobowości zawodowej. Natomiast studenci studiujący na wydziale Samochody i Maszyny Robocze Politechniki Warszawskiej uzyskali wyniki odpowiadające w dużo większym stopniu ich przyszłym obowiązkom i dominującemu w ich grupie, realistycznemu typowi osobowości zawodowej (Kwiatkowski 2015).

Zdaniem M. Wilskiego (2011) oczekiwaną osobowością nauczycieli jest osobowość rozwojowa. Można ją zdefiniować, obok osobowości reaktywnej i dryfującej, jako tę, która pozwala uczniowi na rozwój pełny, głęboki oraz wiąże się ze spełnieniem i szczęściem nauczyciela. Osobowość reaktywna opisuje osoby, które przez przypadek wykonują ten zawód. Nie stawiają sobie celów dalekoterminowych, wypełniają wymogi formalne. Chyba wielu jest dziś nauczycieli o osobowości reaktywnej... Osobowość reaktywna dotyczy nauczycieli, którzy w pewnym momencie rozwoju zawodowego zagubili się, stracili cel, nie potrafią sformułować nowego celu. Osobowość dryfująca to w zasadzie osobowość zahamowana. Wydaje się, iż dziś, w dobie reformy szkolnictwa wyższego poważny odsetek nauczycieli jest zahamowanych w rozwoju. I niestety, w opinii wielu nauczycieli, nie występuje sensowne zarządzanie zasobami ludzkimi na poziomie nauczycieli akademickich.

Jednak wydaje się, że osobowość rozwojowa, ta najbardziej oczekiwana u nauczycieli, odchodzi do lamusa, wręcz staje się reliktem. Jak pisze M. Wilski „nauczyciel o osobowości rozwojowej zmienia rzeczywistość wokół siebie, porywa innych, zaszczepia pasje uczniom. Potrafi on kierować własnym rozwojem, decyduje się na ryzyko, wybierając formy własnej aktywności” (Wilski 2011, s. 341). Należy podkreślić, iż warunkiem kształtowania się omawianej osobowości jest posiadanie długoterminowego celu. A kompetencje nauczyciela są zawsze pochodną rozwoju osobowości.

Badania nauczycielek przedmiotowych i nauczania zintegrowanego przeprowadzone przez G. Poraj (2002) dostarczają interesujących wyników, jeśli chodzi o problematykę selekcji do wykonywania zawodu nauczyciela. Badane osoby, u których ujawniono wysoki poziom agresji, posiadały negatywny obraz siebie, niskie nastawienie obronne, były gorzej przystosowane, charakteryzowały się małym optymizmem i niskim poziomem dostosowania się. Zdaniem autorki ujawnienie związku pomiędzy cechami osobowości a poziomem agresywności uzasadnia konieczność selekcji wśród kandydatów na nauczycieli pod kątem agresywności. Istotne jest, aby eliminować osoby, u których wybór zawodu był przypadkowy, gdyż sprzyja to zachowaniom agresywnym. „Nauczyciele bez motywacji do pracy zwalniają się z odpowiedzialności za to, co robią, gdy nie znajdują oczekiwanej gratyfikacji za pracę w szkole” (Poraj 2002, s.192). Opisane wskazówki można zastosować także w modelu rekrutacji do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania fizycznego.

Pedagogiczne i psychologiczne aspekty dopasowania zawodowego badał S.T. Kwiatkowski (2011). Badania osób pracujących, m.in. zaocznych studentów pedagogiki, wykazały różnice w poziomie nastroju negatywnego pomiędzy osobami dopasowanymi pod względem oczekiwanych cech osobowości do zawodu a niedopasowanymi do zawodu. Niedopasowani doświadczali silniejszego stresu. Oczywiście, dopasowanie do zawodu nie jest jedynym źródłem stresu człowieka, można jednak uznać, iż jest znaczącym stresorem. Zaobserwowano także korelację ujemną pomiędzy nadzieją na sukces a poziomem stresu (Kwiatkowski 2011).

E. Węglarz i J. Madejski (2014) opisali własną propozycję kwalifikowania na studia wychowania fizycznego. W procesie rekrutacji, oprócz konkursu świadectw dojrzałości i egzaminu sprawności fizycznej, postulują pomiar i ocenę predyspozycji. Okazuje się, iż kompetencje miękkie są ważne także wśród studentów zarządzania. W. Popczyk (2018) badał kompetencje miękkie studentów stacjonarnych pierwszego roku zarządzania na Uniwersytecie Łódzkim i postuluje potrzebę pilnej reformy programowej systemu oświaty na rzecz kształcenia kompetencji miękkich. Należy zgodzić się z Autorem, iż w kształceniu należy położyć szczególny akcent na rozwój wiedzy poprzez rozwój myślenia krytycznego, rozwijanie pasji i umiejętności rozwiązywania problemów. Autor widzi pasję jako kluczową kompetencję zachowań przedsiębiorczych. Wydaje się, iż jest to również ważna cecha, jeśli chodzi o kalejdoskop cech nauczyciela wychowania fizycznego.

Wiele badań naukowych wskazuje, iż niezbędnymi elementami wyposażenia człowieka, który pracuje z innymi ludźmi, są kompetencje społeczne, szczególnie zdolności emocjonalne oraz dobre zdrowie psychiczne. Jak pokazują opracowania naukowe (jak również obserwacja życia), niestety, nie zawsze otacza nas idealna rzeczywistość.

„Zdarza się, że absolwent [...] o którym wiadomo, że spełnia wszystkie założenia i wszystkie wymagania stawiane przed nauczycielem, zawiedzie, w konkretnej, praktycznej działalności. Jest to często spowodowane tym, że jego osobowość zawodowa była kształtowana we względnie sprzyjających warunkach i nie posiada niezbędnej odporności wobec trudnych sytuacji, które musi w praktyce rozwiązywać” (Hodań, Żukowska 1996, s. 72).

### **4.3. Płeć, rocznik i zaangażowanie w sport a badane właściwości psychiczne**

Hipoteza trzecia mówiła o tym, że płeć oraz rocznik różnicują kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną i zdrowie psychiczne badanych studentów, natomiast aktywność sportowa nie różnicuje respondentów pod względem nasilenia badanych zmiennych.

Wyniki badań empirycznych potwierdziły częściowo hipotezę trzecią. Mężczyźni okazali się bardziej kompetentni społecznie i inteligentni emocjonalnie niż kobiety. Studentki, znamienne częściej niż studenci, uskarżały się na dolegliwości związane z psychicznym funkcjonowaniem. Młodzież współczesna rozpoczynająca studia (badanie z 2016 roku, 2013 roku) okazała się bardziej inteligentna emocjonalnie niż młodzież z rocznika 2011. Natomiast aktywność sportowa nie różnicowała młodzieży ani w zakresie kompetencji społecznych, ani w zakresie inteligencji emocjonalnej czy też w zakresie kondycji psychicznej.

Jakie są cechy, umiejętności, zdolności wyróżniające mężczyzn od kobiet? Jakie są właściwości psychiczne skorelowane z danym rocznikiem studiów? I wreszcie, czym różnią się sportowcy od niesportowców? W świetle wyników różnych cytowanych poniżej badań odpowiedzi na te pytania nie są jednoznaczne.

Badania W. Siwińskiego (1989) nad przystosowaniem do uczelni studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu wskazują na różnice ze względu na płeć. W opinii nauczycieli akademickich studentki są znacznie lepiej przystosowane do środowiska uczelnianego niż studenci. Prezentowały one bardziej pozytywne zachowania tzn. były bardziej życzliwe, taktowne i wytrwałe w pracy niż studenci. Ponadto, przejawiały większą ekspresję słowną i towarzyską. Zastanawiające jest to, że tylko jedna trzecia badanych studentek i studentów była akceptowana przez kolegów, a więc znajdowała optymalne warunki rozwoju kontaktów społecznych w grupie akademickiej. Pozostałe osoby – odrzucane czy izolowane – nie miały możliwości budowania prawidłowych relacji interpersonalnych z rówieśnikami.

Badano także wpływ stylów przywiązania studentów uniwersyteckich na ich umiejętności społeczne i poziom samotności. Stwierdzono, iż ekspresja emocjonalna, wrażliwość emocjonalna i kontrola społeczna oraz całkowity poziom umiejętności społecznych u studentek były znacznie wyższe niż u studentów. Natomiast poziom kontroli emocjonalnej mężczyzn był znacznie wyższy niż kobiet. Style przywiązania znacząco wpływały na samotność i umiejętności społeczne. Umiejętności społeczne młodzieży, która miała bezpieczne style przywiązania, były znacznie wyższe niż umiejętności społeczne badanych, którzy nie posiadali takich stylów przywiązania (Deniz i wsp. 2005).

Natomiast badania M. Ochmańskiego (1989) są niejednoznaczne, jeśli chodzi o różnice w zakresie neurotyczności ze względu na płeć studentów. Kobiety studiujące polonistykę cechowały się wyższą neurotycznością niż mężczyźni studiujący matematykę, jednak kobiety z kierunku matematyki były mniej neurotyczne niż koleżki z polonistyki. Przyszli poloniści ujawniali zdecydowanie większe skłonności neurotyczne.

Płeć okazała się zmienną różnicującą kompetencje społeczne brazylijskich studentów kierunków humanistycznych i ścisłych. Kobiety okazały się być bardziej biegłe w zakresie wyrażania negatywnych uczuć, przyjmowania krytyki, wystąpień publicznych i konfrontacji. Mężczyźni zaś uzyskali wyższe wyniki w wyrażaniu pozytywnych uczuć i opinii (Bolsoni-Silva, Loureiro 2015).

W rozdziale poświęconym inteligencji emocjonalnej przywołano liczne wyniki wskazujące na większą inteligencję emocjonalną kobiet. Badania inteligencji emocjonalnej osób dorosłych nie wykazały różnic w nasileniu tej zmiennej ze względu na płeć (Piekarska 2017). Badania A. Pawełczyk i wsp. (2012) wskazują, że studenci i studentki Wydziału Lekarskiego nie różnili się poziomem inteligencji emocjonalnej, nie zaobserwowano też różnic w zakresie inteligencji emocjonalnej pomiędzy studentami preferującymi specjalizacje zabiegowe i niezabiegowe. Dotychczasowe dane nie są więc jednoznaczne i konieczne są dalsze badania nad inteligencją emocjonalną różnych grup społecznych.

„O ile wcześniej znaczącą rolę w osiągnięciach szkolnych i akademickich przypisywano tylko inteligencji, to współcześnie podkreśla się, że osiągnięcie sukcesu jest możliwe dzięki aktywnej interakcji poznawczych i osobowościowych cech jednostki. Wśród najważniejszych można wymienić motywację, samoocenę i system wartości. Zwraca się uwagę również na możliwość rozwijania zdolności” (Sękowski, Bilyakovska

2011, s. 23). Wspomaganie to, jak się wydaje, powinno dotyczyć także inteligencji emocjonalnej.

E. Trzęsowska-Greszta i wsp. (2017) dokonały przeglądu wyników badań nad zaburzeniami psychicznymi i ich zróżnicowaniem ze względu na płeć konkludując, że depresja i zaburzenia lękowe są bardziej rozpowszechnione wśród kobiet, zaś uzależnienia – u mężczyzn. „Różnice między kobietami i mężczyznami w zakresie cech biologicznych (np. różnice hormonalne, w budowie mózgu), społeczno-kulturowych (stereotypy płci, oczekiwania, wzorce kulturowe, role przypisywane płciom, kulturowe uprzedzenia) i różnice w zakresie niektórych właściwości psychologicznych (np. różnice w zakresie radzenia sobie ze stresem) determinują stwierdzone płciowe różnice w rozpowszechnianiu i obrazie zaburzeń” (Trzęsowska-Greszta i wsp. 2017, s. 71).

Różnice te są widoczne w różnych grupach wiekowych. Badania warszawskich gimnazjalistów potwierdzają, iż objawy pogorszonej kondycji psychicznej występują częściej u dziewcząt niż u chłopców (Czabała i wsp. 2005). W badaniach dotyczących stresu przeżywanego przez nauczycieli to kobiety sygnalizowały wyższy poziom stresu niż mężczyźni. One dostrzegały także więcej sytuacji edukacyjnych generujących stres niż mężczyźni (Korczyński 2014). N. Jafari i wsp. (2012) podjęli badania, których celem było oszacowanie kondycji psychicznej studentów medycyny. Analiza wykazała, iż płeć żeńska przyczynia się do większego stresu psychicznego.

D. Ochojska i J. Pasternak (2017) przeprowadzili interesujące badania studentek i studentów z terenu Podkarpacia, poszukując ryzyka zaburzeń psychicznych badanych. Badania wykazały różnice w określonych zaburzeniach ze względu na płeć. U studentek częściej niż u studentów występowały zaburzenia lękowe z napadami paniki oraz objawy stresu pourazowego. Natomiast mężczyźni częściej niż kobiety przejawiali zachowania obsesyjno-kompulsywne oraz skłonność do nadużywania substancji psychoaktywnych. Wśród czynników ryzyka wymieniono niewłaściwe postawy rodziców. Ciekawe okazały się różnice międzypłciowe w źródłach stresu. Okazało się, że studentki bardziej niż studenci przejmowały się egzaminami i tym, że nie znajdują właściwego partnera, a studenci ciężiej przeżywali brak sukcesu. Autorzy niepokoją się, iż znacznie większy odsetek studentów w porównaniu z ogólną populacją ujawnia zaburzenia. Sygnalizują, aby na terenie uczelni organizowano poradnie psychologiczne i przełamywano opory co do korzystania z pomocy specjalistów. Wydaje się, iż jest to doskonały pomysł. Chociażby pytania zadawane przez młodzież po wykładach czy ćwiczeniach, a także kierunki podejmowanej przez nią dyskusji wskazują na przydatność stworzenia na uczelni miejsca, gdzie studenci mogliby, w poczuciu bezpieczeństwa skorzystać z fachowej porady.

Interesujący jest fakt, iż samo uprawianie sportu nie różnicowało młodzieży pod względem badanych zmiennych. Oznacza to, iż badane osoby, niezależnie od deklaracji związanej z uprawianiem sportu, były do siebie podobne w zakresie kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego. Pozostaje pytanie co z innymi zmiennymi psychologicznymi np. własną skutecznością czy nadzieją na sukces? Czy są one zróżnicowane ze względu na podejmowanie aktywności sportowej. Badania B. Grześkowiak i A. Siwy-Hudowskiej (2016) wskazują na różnice w zakresie nasilenia poczucia własnej skuteczności oraz jakości życia kobiet na korzyść pań aktywnych sportowo. Zdaniem Auterek uprawianie sportu sprzyja doświadczaniu pozytywnych zmian w sobie i może to wiązać się z podniesieniem poczucia własnej skuteczności. Rezultaty innych badań dowodzą, że sportowcy (zarówno wyczynowcy jak

i amatorzy) oceniają wyżej jakość życia niż osoby nie uprawiające ćwiczeń fizycznych (Siwy-Hudowska 2013).

#### **4.4. Osobowościowe predyktory kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej**

W czwartej hipotezie założono, iż predyktorami kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej są neurotyczność i otwartość na doświadczenie. Hipoteza czwarta została częściowo potwierdzona. Neurotyczność była ujemnym predyktorem kompetencji społecznych, nie była jednak predyktorem inteligencji emocjonalnej. Ponadto, uzyskane wyniki pozwalają oczekiwać, że wyższe kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną będą posiadali studenci o większej otwartości na doświadczenie.

Istotne korelacje inteligencji emocjonalnej i wszystkich aspektów osobowości uwzględnionych w modelu Wielkiej Piątki (w przypadku neurotyczności była to korelacja ujemna) oraz dodatnią korelację inteligencji emocjonalnej i inteligencji ogólnej (*general intelligence*) stwierdzono w grupie studentów i pracowników (O'Boyle i wsp. 2011), co częściowo potwierdza zależności obserwowane w badanej grupie studentów wychowania fizycznego. P.N. Lopes i wsp. (2003) badali powiązania pomiędzy osobowością a inteligencją emocjonalną studentów. Zadowolenie z relacji z innymi było związane z ekstrawersją, neurotycznością (negatywnie) i umiejętnością zarządzania emocjami,

A. Matczak (2004) poszukiwała korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną a temperamentem. Inteligencja emocjonalna rozumiana jako zespół zdolności, mierzona kwestionariuszami, korelowała z cechami temperamentu wskazującymi na duże możliwości przetwarzania stymulacji – żywawością i aktywnością, Pawłowską siłą układu nerwowego i ruchliwością, a także ekstrawersją.

A. Tylikowska (2006) opisując związki pomiędzy kompetencjami społecznymi a osobowością, zwraca uwagę, iż związki te mają praktyczne konsekwencje. Cechy osobowości są w dużym stopniu uwarunkowane genetycznie, a także utrwalone środowiskowo i mogą być modyfikowane, ale jest to trudne i wymaga specjalnych zabiegów. W przypadku kompetencji społecznych można np. dostosować zabiegi treningowe do cech osobowości. Jest to możliwe, chociaż następuje pewnych trudności organizacyjnych. I tak np. osoby ekstrawertywne i sumienne więcej skorzystają z treningu zadaniowego i krótkotrwałego, zaś osoby neurotyczne nauczą się więcej podczas treningu dającego im wysokie poczucie bezpieczeństwa.

Związki między kompetencjami psychospołecznymi wrocławskich studentów, korzystne z punktu widzenia systemowego stymulowania ujawniła A. Romanowska-Tołoczko (2018). Wykazano dodatni związek inteligencji emocjonalnej z empatią. Osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej były bardziej asertywne, lepiej radziły sobie w sytuacji ekspozycji społecznej i w budowaniu więzi interpersonalnych. Natomiast rozumienie emocji własnych i innych korelowało dodatnio z ugodowym stylem rozwiązywania konfliktów i ujemnie ze stylem atakującym. Im wyższa była inteligencja emocjonalna tym silniejsza tendencja do efektywnego radzenia sobie ze stresem. Z wysoką samooceną szła w parze asertywność i efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji i bliskich kontaktów interpersonalnych. Z kolei M. Guskowska z zespołem (2016) ustaliła liczne, dodatnie korelacje pomiędzy inteligencją emocjonalną a poczuciem własnej wartości.



Stwierdzano także wzajemne zależności pomiędzy zmiennymi opisywanymi w niniejszej pracy. Badania K. Martowskiej (2012) wykazały, że głównym predyktorem kompetencji społecznych jest inteligencja emocjonalna, która ujawniła się także jako mediator związku między tymi kompetencjami a demokratycznym stylem wychowania. Obok niej istotnymi predyktorami okazały się aktywność i reaktywność emocjonalna, neurotyczność (u młodzieży), ekstrawersja i otwartość na doświadczenie (u dorosłych), zdolność do spostrzegania relacji społecznych oraz nadzieja na sukces.

Wyniki badań J. Piekarskiej (2017) podjęte w grupie osób dorosłych wskazały, że płeć nie moderuje związku między inteligencją emocjonalną a odczuwanym stresem. Natomiast płeć moderowała związek między inteligencją emocjonalną a niektórymi strategiami radzenia sobie ze stresem.

Pojęcie osobowości człowieka stanowi ważny punkt wyjścia dla kształtowania się szeroko definiowanych kompetencji człowieka.

#### **4.5. Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna a zdrowie psychiczne studentów**

Hipoteza piąta, która mówiła, iż kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna korelują ujemnie z nasileniem trudności psychicznych, została częściowo potwierdzona. Związki ujemne wystąpiły między kompetencjami społecznymi a zdrowiem psychicznym, ze szczególnym uwzględnieniem codziennego funkcjonowania. Im wyższe były umiejętności społeczne (w zakresie sytuacji intymnych, ekspozycji społecznej, zachowań asertywnych i wyniku ogólnego) tym mniej skarg na zdrowie i trudności w codziennym wypełnianiu obowiązków zgłaszały badane osoby. Korelacje ujemne wystąpiły także między inteligencją emocjonalną, ogólną kondycją psychiczną oraz zaburzeniami codziennego funkcjonowania. Nie zaobserwowano istotnych statystycznie korelacji pomiędzy wskaźnikami kondycji psychicznej (objawy somatyczne, niepokój i bezsenność i depresja) a kompetencjami społecznymi oraz inteligencją emocjonalną.

Ponadto wśród kompetencji społecznych oraz inteligencji wykryto predyktory zdrowia psychicznego studentów AWF. Wyniki badań potwierdziły, iż u kobiet kompetencje społeczne w sytuacji ekspozycji mają znaczenie dla odczuwanych objawów somatycznych, a asertywność dla przeżywanego niepokoju i bezsenności. Słabym negatywnym predyktorem depresji były kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej. Silniejszej depresji można spodziewać się u studentów z mniejszymi kompetencjami w zakresie autoprezentacji. Ogólną kondycję psychiczną można wytłumaczyć w oparciu o umiejętność zachowań asertywnych, szczególnie w przypadku kobiet.

W badaniach młodzieży M.A. Brackett i wsp. (2004) niższy poziom inteligencji emocjonalnej w grupie męskiej młodzieży, głównie niezdolność do odczuwania emocji i używania emocji w celu ułatwienia myślenia, wiązała się z negatywnymi skutkami, w tym nielegalnym zażywaniem narkotyków i alkoholu, dewiacyjnymi zachowaniami i złymi relacjami z przyjaciółmi.

E. Vancu (2014) wskazuje na znaczący związek inteligencji emocjonalnej z kompetencjami społecznymi u młodych adolescentów (11-15 r.ż). Braki w inteligencji emocjonalnej i kompetencjach społecznych mogą powodować wzrost negatywnego stresu, ze względu na brak odpowiednich strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. W konsekwencji może to prowadzić do różnych problemów natury psychicznej.



Autorka postuluje wprowadzenie działań podnoszących te umiejętności, zdolności ze względu na znacznie dla radzenia sobie ze stresem.

Inteligencja emocjonalna wiąże się z bardziej skutecznym radzeniem sobie ze stresem (Wang 2016) i jest znaczącym predyktorem odporności psychicznej (Cowden 2016). Pozytywna korelacja między inteligencją emocjonalną a odpornością psychiczną sugeruje, że może ona być potencjalnym celem edukacji ukierunkowanej na rozwój potencjału zdrowia psychicznego (Frajo-Apor i wsp. 2015). W badaniach tureckich studentów stwierdzono natomiast, że umiejętności społeczne i zadowolenie z życia były negatywnie skorelowane z samotnością, a umiejętności społeczne były pozytywnie skorelowane z zadowoleniem z życia. Zadowolenie z życia i umiejętności społeczne negatywnie prognozowały samotność młodzieży uniwersyteckiej (Ozben 2013).

C. Segrin (2000) przedstawił interesujący przegląd różnych empirycznych dowodów tłumaczących powiązanie kompetencji społecznych z depresją. Wymienia się trzy teorie zależności pomiędzy zakłóconymi umiejętnościami i depresją. W pierwszym ujęciu słabe umiejętności są przyczyną depresji. Według drugiej teorii depresja jest przyczyną słabych kontaktów społecznych. Na depresję składa się szereg symptomów, tj. opóźnione zachowania motoryczne, spowolniona mowa, dłuższy czas reakcji, osłabiony kontakt wzrokowy czy wzrost odruchów nerwowych. Ponadto, w tej chorobie osoby mają utrudnioną koncentrację uwagi, doświadczają obniżonego poczucia własnej wartości i poczucia wyłączenia społecznego. W oczywisty sposób wszystkie wyżej wymienione zachowania przeszkadzają w zachowaniach społecznych i zaspokojeniu potrzeby interakcji z ludźmi. A w trzecim ujęciu słabe kompetencje społeczne są czynnikiem podatności na rozwój depresji. Jednak, prawdopodobnie osoby z niskimi kompetencjami społecznymi, pracujące w odosobnieniu mogą nie doświadczać depresji. Autor podkreśla, że istnieją dowody na poparcie każdej z tych koncepcji, jednak ww. związki mogą przybierać różne formy.

B. Szostek (2013) badał postawy religijne i religijność personalną osób chorych na depresję. Osoby z zaburzeniami depresyjnymi przejawiały deficyty w większości postaw religijnych i reprezentowały w większym stopniu niż grupa kontrolna religijność apersonalną. Zatem można zakładać, iż zaangażowanie w osobisty kontakt z Bogiem, rozwój zdrowej, niedewocyjnej religijności może stanowić czynnik profilaktyczny wobec zaburzeń zdrowia psychicznego.

Badania studentów pierwszego roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie dotyczące lęku i depresji jako miar adaptacji dowodzą, iż wraz ze wzrostem poziomu lęku rosną zaburzenia w doznawaniu sensu życia studentów. Nasilenie tendencji depresyjnych korelowało ze wzrostem zaburzeń w doświadczaniu sensu życia. Introwertywne nastawienia osób korelowały wysoko z występowaniem tendencji depresyjnych. Zależności te pozwalają na sformułowanie programów profilaktycznych, których funkcją powinno być uświadomienie młodzieży akademickiej istoty zmian zachodzących w doświadczaniu egzystencjalnym osoby, a także stymulowanie refleksji nad tym wymiarem aktywności (Czajkowska, Czajkowski 1996).

Oczywiście zdrowie psychiczne czy jego różnorodne zaburzenia mają także inne niż kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna korelaty i predyktory. B. Bartosz (1999) poszukiwała uwarunkowań nerwicowych reakcji dzieci w zaburzonych relacjach uczeń-nauczyciel. Wyniki jej badania prowadzą do wniosku, iż należy położyć szczególny nacisk na psychologiczne kształcenie kadry pedagogicznej w zakresie psychologii ogólnej i rozwojowej. Wydaje się, iż należałoby rozszerzyć treści przedmiotowe

także o aspekty uwzględniające profilaktykę zdrowia psychicznego oraz wybrane aspekty psychologii klinicznej.

Badania młodych dorosłych podjęte przez A. Wawiórko i L. Zabłocką-Żytko (2018) potwierdzają pozytywny związek zdrowia psychicznego i bezpiecznego stylu przywiązania oraz negatywną korelację zdrowia psychicznego ze stylami pozabezpiecznymi: lękowo-ambiwalentnym i unikającym. A zatem istotne jest, aby rodzice czy opiekunowie byli świadomi znaczenia bezpiecznego stylu przywiązania, który zwiększa dobrostan psychiczny dziecka. Konsekwencje dla zdrowia psychicznego ma także umiejętność zachowania prawidłowych kontaktów z ludźmi, tolerancja na stres i zdolność do relaksu (Pilecka 1987).

O. Rahman i D. Rollock (2004) podjęli temat depresji w kontekście akulturacji. Badania studentów z różnych krajów mieszkających w Stanach Zjednoczonych wskazują, iż większy poziom depresji był przewidywany przez silniejsze uprzedzenia i niższe kompetencje w pracy. mniejszą własną skuteczność i słabsze wewnątrz kulturowe zachowania.

Niewątpliwie rozwój człowieka w jednej sferze wiąże się z rozwojem w innych sferach. Potwierdzają to liczne badania prowadzone na gruncie psychologii. Na przykład, satysfakcja z pracy pozwala także na utrzymanie dobrego stanu zdrowia psychicznego i fizycznego, wpływa także na stabilność stosunków w rodzinie (Campbell, Moen 1992; Hughes i wsp. 1992; Michaels, McCarty 1992).

Współczesny świat nastawiony jest na konkurencyjność. O konkurencyjności miejsc pracy decyduje w dużej mierze zatrudniony w nim kapitał ludzki. Szczególnie młodzi ludzie, wchodzący na rynek pracy, ale nie wyłącznie oni, oczekują od pracodawców możliwości rozwoju zawodowego (Lewicka 2014). Warsztaty psychologiczne mogą stanowić jedną z propozycji rozwoju osobistego nauczycieli, a nawet sposób na zapobieganie patologiom w organizacji.

D. Merecz i wsp. (2004) dowodzą, że stan zdrowia psychicznego, obok stresu wynikającego z braku nagród w pracy i wieku, są najsilniejszymi predyktorami zdolności do pracy. Wiąże się one z niższym poziomem zdolności do pracy. Ze zdrowiem psychicznym istotnie związany był stres niepewności pracy, radzenie sobie ze stresem polegające na wyrażaniu negatywnych emocji i ilość spożywanego alkoholu. Wymienione czynniki wiązały się z gorszym stanem zdrowia. Aktywność fizyczna, sposoby radzenia sobie ze stresem zawodowym były czynnikami sprzyjającymi dobremu zdrowiu psychicznemu.

Interesujące wyniki badań korelacyjnych między dobrostanem psychicznym/psychopatologią a radzeniem sobie ze stresem u osób z różnymi formami zdrowia psychicznego zaprezentował J.K. Olszewski (2012). Wyniki badań studentów UMCS na kierunkach filologia polska i filologia angielska wskazują, iż wśród badanych można wyróżnić dwie grupy osób z różnymi formami zdrowia psychicznego: tzw. osoby „prosperujące” i „lękliwe”. W grupie osób „lękliwych” wystąpiły korelacje pomiędzy czynnikami decydującymi o formie zdrowia psychicznego (satysfakcja z życia i poziom lęku) a sposobami radzenia sobie ze stresem. Natomiast wśród „prosperujących” czynniki decydujące o formie zdrowia psychicznego nie były istotnie powiązane ze stosowanymi sposobami zaradczymi.

A. Kheriaty, J. Cihak (2013) pisząc o depresji, zwracają uwagę na jej przyczyny. Mogą one mieć charakter wewnętrzny i zewnętrzny, genetyczny i związany z wychowaniem. Depresja wiąże się z temperamentem i doświadczeniami życiowymi. Tak więc

jeśli zdarzenie stresujące może być wyzwalaczem choroby to należy uznać, iż w sporcie, w szkole gdzie spotykamy wiele sytuacji stresujących, o depresję nietrudno.

Z drugiej strony uczestnictwo w sporcie może stanowić drogę do zdrowienia. Podjęto badanie jakościowe dotyczące roli piłki nożnej w procesie odzyskiwania zdrowia psychicznego. Zespołowe grupy piłkarskie postrzegane były przez uczestników jako środek zdrowienia i ważny aspekt świadczenia usług w zakresie zdrowia psychicznego. Gra w piłkę nożną kojarzyła się z dobrym samopoczuciem i lepszymi relacjami między użytkownikami usług i personelem (Lamont i wsp. 2017).

Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna mogą rozwijać się w całym cyklu rozwojowym człowieka. Jeśli we wczesnym dzieciństwie brakowało stabilnych relacji z rodzicami z powodu np. nadopiekuńczości, przemocy czy niedopełnienia obowiązków rodzicielskich, może być to powodem późniejszej depresji człowieka. Doświadczenia bycia ofiarą przemocy fizycznej, seksualnej we wczesnych etapach życia czterokrotnie bardziej narażają osobę na wystąpienie depresji. Innym czynnikiem krytycznym jest czynnik społeczny – poczucie samotności, wyizolowanie, a także stres związany ze sferą finansową (Kheriaty, Cihak 2013).

Artykuł M. Wróbel (2013) wskazuje na moderującą rolę inteligencji emocjonalnej w odniesieniu do podejmowanej przez nauczycieli pracy emocjonalnej (płytkiej bądź głębokiej) i ich wypalenia zawodowego. W grupie osób o wysokiej inteligencji emocjonalnej zanika pozytywna korelacja pomiędzy płytką pracą emocjonalną a emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją oraz negatywna korelacja między płytką pracą emocjonalną a poczuciem dokonań osobistych. Podobne zależności otrzymano w przypadku związku pracy głębokiej i depersonalizacji.

E. Wilczek-Rużyczka i wsp. (2005, s. 150) twierdzą, że „w świetle współczesnych poglądów zdrowie psychiczne jest ściśle związane z rozwojem moralnym człowieka, a liczne zagrożenia zdrowia psychicznego wynikające z przemian ekonomiczno-społecznych wymagają intensyfikacji działań je promujących”.

Interesujące badania wśród studentów katowickich uczelni, w poszukiwaniu psychologicznych przejawów duchowości przeprowadziła J. Mateusiak (2004). Mają one szczególne znaczenie, gdyż wciąż rośnie liczba dowodów na znaczenie duchowości dla zdrowia człowieka. Otwierają się nowe perspektywy pracy z chorym. Wydaje się, iż w rozwoju duchowym dostrzec można także swoistą profilaktykę chorób psychicznych. Wyniki badań wskazują, iż cechy osobowości: sumienność, ugodowość i ekstrawersja, cecha temperamentalna: wrażliwość sensoryczna oraz kobiecy wymiar płci psychologicznej mogą ułatwić ekspresję życia duchowego człowieka.

Rozważania nad duchowością i jej związkami ze zdrowiem w ujęciu logoterapii podjęła P. Stawiarska (2004). Celem badań było określenie związku wolontariatu z poczuciem sensu życia oraz wpływu obu tych zmiennych na zdrowie. Badano grupę wolontariuszy hospicjów. Wolontariusze uzyskali istotnie wyższe poczucie sensu życia niż osoby nie będące wolontariuszami. Wolontariat okazał się drogą do odkrycia sensu konstytuowanego we wzajemnej relacji międzyludzkiej i w odniesieniu do drugiego człowieka. W badaniach dowiedziono, że zaangażowanie w wolontariat wpływa na zdrowie pośrednio, poprzez doświadczanie poczucia sensu życia, w odniesieniu do różnych przejawów zdrowia. U badanych poczucie sensu życia implikuje mniejszy lęk, mniej dolegliwości somatycznych, a także korzystniejszą ocenę własnych zasobów zdrowotnych. Tak więc wolontariat jako źródło poczucia sensu życia może mieć kluczowe znaczenie dla zdrowia. To wyraźnie podkreśla ważność kompetencji społecznych.

Zarówno kompetencje społeczne jak i inteligencja emocjonalna kształtują się od wczesnych lat dziecięcych, szczególnie w rodzinie. Zdaniem G. Poraj (2009) pewne różnice funkcjonowania psychologicznego nauczycieli związane z pracą zdeterminowane są właśnie strukturą rodziny. „Najbardziej pozytywne postawy wobec czynników pracy ujawnili nauczyciele pozostający w związkach małżeńskich z dziećmi. Posiadanie pełnej rodziny i dzieci zwiększa ogólne poczucie zadowolenia z pracy i z życia. Rzutuje to z pewnością na kondycję psychiczną tych osób i ich stosunek do innych ludzi i miejsca pracy. (...) Można zakładać, że niekorzystna sytuacja rodzinna, poprzez frustrację i doświadczanie silnych emocji negatywnych, prowokuje zachowania nieakceptowane społecznie” (Poraj 2009, s. 279).

A. Wontorczyk i M. Brudnik (2013) poszukiwali predyktorów wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego wśród cech temperamentu. Zjawisko wypalenia się kobiet, w odniesieniu do mężczyzn, w większym stopniu regulują uwarunkowane biologicznie cechy temperamentu. Niska siła procesu pobudzenia nauczycielek sprzyja narastaniu wyczerpania emocjonalnego oraz utracie ważności pracy zawodowej. Zbyt niski poziom ruchliwości procesów nerwowych badanych nauczycieli może wzbudzić proces wyczerpania emocjonalnego i skłaniać do depersonalizacji. W przypadku nauczycielek wychowania fizycznego – układ cech: wysoka wartość siły procesu pobudzenia, średni poziom procesu hamowania i ruchliwości procesów nerwowych – stanowi potencjalny czynnik ryzyka wypalenia zawodowego.

Dla zdrowia psychicznego człowieka w sytuacji pracy niewątpliwie wpływ ma wiele czynników, niektóre z nich mają pewien związek z brakiem kompetencji społecznych czy inteligencji emocjonalnej. Wydaje się, iż nieposiadanie wystarczających kompetencji społecznych może spowodować szybsze wejście w rolę ofiary w sytuacji mobbingu. Nieumiejętność obrony swoich granic, deficyty w zakresie wyrażenia swoich potrzeb, demonstrowania swoich emocji mogą stać się przyczynkiem dla przyjęcia roli ofiary terroru psychicznego. Jak pisze J.E. Karney (2007) zgodnie z wynikami badań wśród najczęstszych zachowań mobbingowych wymienia się: rozpowszechnianie złych opinii na temat pracownika, przydzielanie mu zbyt dużej ilości zadań lub zadań bezsensownych oraz stosowanie blokad komunikacyjnych tj. przerywanie wypowiedzi, unikanie, utrudnianie porozumiewania. B. Płackiewicz (2016) podkreśla, iż w sytuacji pracy szczególnego znaczenia nabiera wsparcie społeczne, a także organizowanie treningów umiejętności psychospołecznych, dbanie o właściwą atmosferę w pracy i przestrzeganie zasad etyki zawodowej.

Wydaje się, iż szereg przywołanych badań naukowych dotyczących różnych wątków funkcjonowania psychicznego człowieka przekonuje do tego, iż troska o zdrowie psychiczne człowieka dotyczy wielu aspektów jego życia.

#### **4.6. Zmiany kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego**

Hipoteza szósta zakładała, iż studenci drugiego roku studiów mają wyższe niż przed rokiem kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną oraz lepsze zdrowie psychiczne. Została częściowo potwierdzona. Student drugiego roku to osoba o wyższych kompetencjach społecznych, w lepszej ogólnej kondycji psychicznej niż rok wcześniej, ale o podobnej inteligencji emocjonalnej.

Naturalny trening społeczny, pełnienie określonych ról społecznych ma znaczenie dla rozwoju człowieka.

Młodzież akademicka studiująca na drugim roku studiów ma już za sobą edukację w zakresie pewnych przedmiotów akademickich, tak więc odwołując się chociażby do wymagań ujętych w kartach przedmiotów, prawdopodobnie odniosła sukces w zakresie uzyskanych efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. I. Tabak (2017) wskazuje, iż rozwijanie wybranych psychologicznych zasobów ma znaczenie dla zdrowia psychicznego. Z szerokiego wachlarza tematycznego edukacji dla zdrowia psychicznego wyróżnia ważność wzmacniania poczucia własnej wartości, poczucia własnej skuteczności oraz potrzebę modyfikacji własnego stylu wyjaśniania zdarzeń, a poprzez to naukę optymizmu.

Drugi rok studiów wyraźnie sprzyjał lepszemu poznawaniu się młodzieży w różnych sytuacjach społecznych charakterystycznych dla studiowania, zawiązywaniu przyjaźni, ale także kształtowaniu asertywności. Należy nadmienić, iż studenci Akademii Wychowania Fizycznego, ze względu na specyfikę interdyscyplinarnego kształcenia, w programie studiów mają wiele przedmiotów, które wymagają kształtowania ważnego we współczesnych czasach współdziałania, choć też i zdrowej rywalizacji oraz autoprezentacji.

Celem badań E. Pogody (2017) było poznanie kompetencji społeczno-emocjonalnych studentów pedagogiki. Problem dotyczył różnic pomiędzy studentami pierwszego roku studiów licencjackich i ostatniego roku studiów magisterskich. Studenci studiów magisterskich odznaczyli się wyższą inteligencją emocjonalną: lepiej rozumieli powody emocji, lepiej przewidywali skutki emocji i rozumieli ich przyczyny, mieli większą samoświadomość emocjonalną w porównaniu do osób rozpoczynających studia. Studenci studiów magisterskich cechowali się również wyższym poziomem ogólnej kompetencji społecznej i kompetencji towarzyskich.

Oceniano zmiany w kondycji psychicznej, poziomie lęku oraz depresji u tureckich studentów wychowania fizycznego, medycyny i ekonomii, po roku studiów. W grupie przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego nie zaobserwowano istotnych zmian kondycji psychicznej oraz lęku rozumianego jako stan i cecha. Poziom depresji była wyższy u studentów po pierwszym roku studiów. Najbardziej stresującymi wydarzeniami dla tej grupy badanych były problemy finansowe, zmartwienia związane z wynikami z egzaminów i lęk o przyszłość. Warto dodać, iż wyniki studentów medycyny uległy istotnym zmianom – ich zdrowie psychiczne pogorszyło się i było gorsze niż u studentów wychowania fizycznego i ekonomii (Aktekin i wsp. 2001).

Badania ankietów telefonicznych przed podjęciem zatrudnienia i po przepracowaniu 100 godzin potwierdzają efekty treningu dokonującego się w naturalny sposób podczas wykonywania przez osoby pracy zawodowej w zakresie przyrostu kompetencji społecznych (Sowa 2000, za: Matczak 2001). Trening dokonujący się w ciągu roku studiów przynosi jeszcze bardziej wyraźne korzyści. Pierwszy rok studiów jest często postrzegany jako okres krytyczny – swoisty etap przejścia, które wpływa na późniejsze dostosowanie, więc może to być ważny okres dla interwencji profilaktycznych (Conley i wsp. 2013). Badania losowo wybranych studentów różnych kierunków humanistycznych wskazują, iż młodzież, która wywalczyła upragnione miejsca na studiach nie jest w większości z nich zadowolona i pełna nadziei co do przyszłości. Wiele osób patrzy w przyszłość z obawą. Nasilenie niektórych cech może stanowić szczególne utrudnienie w uzyskaniu przez młodzież pełni rozwoju, adaptacji do środowiska, mogą też ujawnić się zachowania dysfunkcyjne w stosunku do siebie i innych ludzi. Słabość aktywacyjna utrudnia młodym dorosłym podejmowanie nowych wyzwań z entuzjazmem i prowadzi do zaburzeń nerwicowych (Dębska 1999).

Przedmiotem zainteresowania chińskich badaczy był udział studentów w zajęciach pozaszkolnych (Zhang i wsp. 2016). Niższy poziom uczestnictwa w pozaakademickich aktywnościach związany był z wyższymi wynikami depresji. Autorzy wyprawdzają wniosek, że aktywność studentów w zajęciach dodatkowych może poprawić ich zdrowie psychiczne, stąd należy je promować w chińskich kampusach uniwersyteckich.

Różnice między płciami w rozwoju samopoczucia psychicznego od okresu dojrzewania do młodego wieku na przestrzeni ośmiu lat badano wśród islandzkiej młodzieży (Gestsdottir i wsp. 2015). W wieku od 15 do 23 lat kobiety poprawiały swoją samoocenę częściej niż mężczyźni i w wieku 23 lat były bardziej zadowolone z życia. Mężczyźni mieli lepszy wizerunek ciała, doświadczali mniej lęków, ujawniali mniej symptomów depresji i zgłaszali mniej skarg somatycznych niż kobiety, niezależnie od wieku. W zależności od płci niepokój zmniejszył się, a dolegliwości somatyczne stały się mniej uciążliwe. Różnice płciowe w zakresie czynników dobrostanu psychicznego, faworyzujące mężczyzn nie są tak długotrwałe jak wcześniej sądzono. Kobiety poprawiają samopoczucie psychiczne od wieku dojrzewania do dorosłości, podczas gdy u mężczyzn samopoczucie psychiczne nie zmienia się. W przedstawianych w tej monografii badaniach zmiany w zdrowiu psychicznym mężczyzn po roku studiowania widoczne są w zakresie zmniejszenia się niepokoju i bezsensowności oraz ogólnego wyniku, zaś w przypadku kobiet wyłącznie w zakresie zmniejszenia niepokoju i bezsensowności.

W badaniach T. Paszek i wsp. (2005) studenci opiniowali swój stan zdrowia psychicznego, a także wskazywali czynniki nań wpływające. Studenci pierwszego roku kierunku pielęgniarstwo Wydziału Nauk o Zdrowiu Akademii Medycznej w Warszawie w większości ocenili swoje zdrowie psychiczne jako dobre. Do pozytywnych czynników budujących zdrowie psychiczne zaliczyli asertywne komunikowanie się z innymi ludźmi, umiejętność radzenia sobie ze stresem i zadowolenie z życia. Wydaje się, iż właśnie te czynniki wskazywane przez studentów należy wziąć pod uwagę w programach profilaktycznych dotyczących dbałości o szeroko rozumiany personel, z uwzględnieniem konieczności pracy z klientem.

M. Guskowska (2013) dokonując przeglądu badań nad znaczeniem aktywności fizycznej w leczeniu zaburzeń psychicznych, podkreśla, że badania licznych grup reprezentatywnych dla populacji potwierdzają, że aktywny styl życia wiąże się z niższym poziomem depresji. Wyniki badań sugerują też, że aktywność fizyczna może przynosić większe korzyści antydepresyjne niż aktywność w innych obszarach, gdyż zwiększa pozytywny afekt jak również pozytywne stany emocjonalne i redukuje afekt negatywny oraz poczucie wyczerpania fizycznego. Studenci AWF mają zapewnioną dużą dawkę ruchu – nie tylko z powodu zajęć fizycznych ujętych w programie studiów, ale także dzięki podejmowanej w czasie wolnym aktywności fizycznej, często o sportowym charakterze. Mógł to być jeden z czynników powodujących poprawę ich kondycji psychicznej. Zmiany we wskaźniku depresji nie były co prawda bardzo wyraźne, ale towarzyszył im spadek nasilenia innych problemów zdrowia psychicznego.

W badaniach G. Ashdown-Franks i wsp. (2017) oceniono udział młodzieży w zajęciach sportowych i objawy lękowe u młodych dorosłych. Wyniki badań sugerują, że systematyczne zaangażowanie w sport w szkole średniej jest korzystne dla zdrowia psychicznego. Liczba lat uprawiania sportu była związana z mniejszą liczbą zaburzeń lękowych i objawów agorafobii w młodym wieku dojrzałym. Liczba lat spędzonych na

uprawianiu sportów zespołowych wiązała się z mniejszą liczbą objawów paniki i agorafobii, natomiast liczba lat spędzanych na uprawianiu sportów indywidualnych wiązała się z mniejszą liczbą objawów fobii społecznej. To kolejne dane, które sugerują, że poprawa kondycji psychicznej studentów przynajmniej częściowo może mieć związek z aktywnością fizyczną.

Zdaniem R.P. Trussella (2008), aby pomóc zwalczać rosnący międzynarodowy trend narastania problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, szkoły muszą zmienić swoje systemy, aby odgrywać aktywną rolę w promowaniu zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia. Ważne wydają się w szczególności programy pomagające odnosić sukcesy na różnych polach.

A. Panasiuk-Chodnick i B. Panasiuk (2006) uznają, biorąc pod uwagę europeizację edukacji, iż „europeizm powinien też objąć problematykę `wspólnotowej` edukacji emocjonalnej, której celem byłoby doskonalenie inteligencji emocjonalnej u wszystkich ludzi zamieszkujących zjednoczoną Europę” (Panasiuk-Chodnicka, Panasiuk 2006, s. 209). I chociaż brzmi to nieco niewiarygodnie, to autorzy wyjaśniają, z jakimi konkretnymi działaniami powinno się to łączyć. Dostrzegają m.in. konieczność unifikacji wielu pojęć naukowych związanych z tą problematyką, eliminację źródeł stronniczości testów, aktualizację standaryzacji skal, stworzenie europejskiego banku informacji o inteligencji emocjonalnej, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, wychowawców i liderów.

Można zadać pytanie, jakie możliwości wspierania dobrostanu posiadają studenci? J. Pyżalski (2000) podkreśla szczególną rolę wsparcia społecznego ze strony przełożonych i współpracowników w dbałości o całokształt dobrostanu nauczycieli. Innymi słowy, na ogólną sytuację nauczyciela w pracy mają zdecydowany wpływ wzajemne, przyjacielskie relacje między kolegami, a także wsparcie ze strony zarządzających nastawione na zapobieganie i zwalczanie stresu zawodowego, dobra organizacja pracy i ułatwiona możliwość korzystania z pomocy zewnętrznych specjalistów. Czy studenci wspierają siebie w zdobywaniu wiedzy, czy dbają o pozytywne relacje pomiędzy sobą? Czy dbają o przyjaźnie? Czy te naturalne sposoby rozwijania dobrostanu psychicznego mogą być uzupełniane przez działania celowe? Odpowiedzi na to pytanie dostarczyły badania efektów udziału w warsztatach psychologicznych.

#### **4.7. Udział w warsztatach psychologicznych a kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne**

Hipoteza siódma zakładała, iż kompetencje społeczne i inteligencja mogą być rozwijane w sposób celowy, u studentów uczestniczących w warsztatach psychologicznych następuje wzrost kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Została ona potwierdzona częściowo.

Jeśli chodzi o aspekt kompetencji społecznych, to korzystne zmiany zauważamy w zakresie zachowań asertywnych młodzieży. Natomiast ogólna inteligencja emocjonalna mierzona przy użyciu narzędzia INTE nie uległa zmianie. Jednak zastosowanie testu PKIE (w tej samej grupie warsztatowej) pozwoliło zaobserwować istotne zmiany w inteligencji emocjonalnej w zakresie empatii, rozumienia emocji i kontroli emocji (Kuk i wsp. 2017; Kuk i wsp. 2019).

Aktualnie obserwuje się potrzebę pracy człowieka nad jego szeroko rozumianym rozwojem. Rozkwit różnych propozycji treningów psychologicznych stanowi odpowiedź na zapotrzebowanie współczesnego człowieka.

Jak piszą A. Panasiuk-Chodnicka i B. Panasiuk (2006, s. 208) „doświadczenie uczy, zaś nauka to potwierdza, że podstawową bazą do rozwijania i doskonalenia kompetencji emocjonalnych powinny być rodziny, różne organizacje i instytucje oświatowo-wychowawcze oraz TUS (trening umiejętności społecznych), specjalne programy”. Programy te zdaniem autorów powinny czerpać wiedzę z dorobku różnych działów psychologii jak psychologia rozwoju człowieka, psychologia kognitywna, psychologia różnic indywidualnych, emocji, stresu, psychoprofilaktyka, psychologia konfliktów, promocji zdrowia itd.

Cieszy, że zdecydowana większość z tych zagadnień stanowi treść ćwiczeń i wykładów dla studentów wychowania fizycznego. Znalazła również swoje zastosowanie w warsztatach psychologicznych *„Komunikacja w świetle przeżywanych uczuć i emocji, Przebaczenie, O potrzebie miłości”*.

Kompetencje miękkie należy rozwijać, gdyż stanowi to przykład inwestycji w swoją karierę, przyczyniek do wyróżniania się, buduje to przewagę konkurencyjną i wspiera rozwój osobisty (Szulc 2010). Zdaniem W. Szulc (2010) można to podejmować na różne sposoby: poprzez uczestnictwo w różnych kursach i szkoleniach, coaching, peer coaching, mentoring, wolontariat, e-learning, staże i praktyki, poradniki i filmy.

Liczni badacze i psychologowie-praktycy potwierdzają przydatność podobnych programów. Program interwencyjny „Friend” mający na celu promocję kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej został bardzo pozytywnie oceniony przez jego uczestników – nauczycieli, pracowników niedydaktycznych i młodzież. Był on ukierunkowany m.in. na zwiększanie odporności psychicznej nauczycieli oraz umiejętności kształtowania zdolności emocjonalnych i społecznych podopiecznych, przez co uzyskiwano korzyści polegające na zmniejszeniu poziomu lęku u uczniów. Poprawie uległy umiejętności samopoznania i radzenia sobie w różnych sytuacjach uczniów oraz ich kompetencje społeczne (Iizuka i wsp. 2014).

Warsztaty psychologiczne były także udziałem studentów medycyny i stomatologii Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie. Spotkania tematyczne dotyczyły m.in. treningu w zakresie komunikacji międzyludzkiej, empatii oraz treningu w zakresie rozwiązywania konfliktów (Trzęsowska-Greszta, Mausch 2000). Cieszy fakt, iż również przyszli lekarze mają możliwość polepszania własnych umiejętności psychologicznych i ostatecznie podnoszenia jakości pracy z pacjentem.

Wyniki badań prezentowanych w pracy wskazują, iż warsztaty *„Komunikacja w świetle przeżywanych uczuć i emocji, Przebaczenie, O potrzebie miłości”* mogą stanowić skuteczne narzędzie wykorzystywane w celu pracy nad zmianą kompetencji społecznych w zakresie asertywności u młodych dorosłych.

Jeśli chodzi o ogólną inteligencję emocjonalną mierzoną przy użyciu narzędzia INTE, nie zauważono zmian. S. Neale i wsp. (2010) sygnalizują, iż, aby doprowadzić do trwałej zmiany inteligencji emocjonalnej, potrzeba czasu. Zmiany krótkoterminowe dotyczą raczej wiedzy, nastawień, umiejętności i nawyków. Zwraca jednak uwagę fakt, iż wynik minimalny w grupie osób po serii warsztatów (Min=114), jak i po pół roku od ich zakończenia (Min=106) wyraźnie zwiększył się w porównaniu do wyniku minimalnego grupy przed warsztatami (Min=53). Zastosowanie testu PKIE, pozwalającego oszacować kilka wymiarów inteligencji emocjonalnej pozwoliło zaobserwować jej zmiany, widoczne pomiędzy pomiarem inteligencji przed pierwszym warsztatem i po ostatnim z trzech warsztatów, z uwzględnieniem empatii, rozumienia emocji i kontroli emocji (Kuk i wsp. 2017; Kuk i wsp. 2019). Uzyskane wyniki nie są więc



jednoznaczne i warto kontynuować badania nad możliwościami rozwijania inteligencji emocjonalnej przez udział w zajęciach warsztatowych.

Czy warto takie warsztaty organizować? Zdaniem A. Baracsi (2016) w programach szkolących nauczycieli węgierskich warto podjąć problematykę inteligencji emocjonalnej i stresu. Wyniki badań przeprowadzonych wśród węgierskich nauczycieli pokazują, że ich najsłabszą stroną jest świadomość emocji i kontrolowanie ich.

Nauczyciele języka angielskiego, którzy odznaczali się wyższą inteligencją emocjonalną, byli spostrzegani przez uczniów bardziej pozytywnie i mieli lepsze relacje z uczniami. N. Barłózek podkreśla, iż jeśli uczniowie traktowani są w sposób holistyczny, z szacunkiem, proces nauki języka jest przyspieszony i ułatwiony (Barłózek 2013).

Dominujący wpływ inteligencji emocjonalnej na osiągnięcia uczniów w Indonezji potwierdzają także badania H. Hadiwijaya, G. Hutasoit (2017).

B.R. Qayyum (2016) podkreśla ważność empatii jako umiejętności w pracy lekarza z pacjentem. Zauważa rosnący spadek empatii wśród studentów medycyny oraz lekarzy i widzi potrzebę wspierania radzenia sobie z własnymi uczuciami i kształtowania postaw, które pomogą im w ustaleniu relacji lekarz – pacjent. Sygnalizuje też konieczność edukowania studentów w tym zakresie. Wydaje się, że uwagi te mają także zastosowanie do studentów wychowania fizycznego – przyszłych nauczycieli, trenerów i instruktorów.

Programy ukierunkowane na podnoszenie inteligencji emocjonalnej są organizowane także w środowisku sportowym. Służą one zwiększeniu świadomości emocjonalnej i regulacji emocji (Singhal, Godbole 2018). Elementy treningu mentalnego sportowców dotyczące regulacji stanów emocjonalnych włącza się w praktyczne przygotowanie do pracy lekarzy, optymalizując w ten sposób opiekę nad pacjentem (Church i wsp. 2017).

Szeroki przegląd programów promocji zdrowia psychicznego dla studentów szkół wyższych wskazuje, iż w wyniku stosowanych interwencji udało się poprawić umiejętności społeczne i emocjonalne studentów, zwiększyć ich wiedzę na temat siebie, zmniejszyć poziom bólu, depresji, lęku i stresu. Te ostatnie korzyści są szczególnie ważne, ponieważ stanowią one najczęściej spotykane problemy z dostosowaniem studentów wyższych uczelni (Conley i wsp. 2013).

Zdaniem E. Grudziewskiej i A. Lewickiej-Zelent (2015) pedagog resocjalizacyjny powinien być wszechstronny, jeśli chodzi o wiedzę oraz sprawny kompetencyjnie. Autorki uzyskały potwierdzenie korzystnych zmian w zakresie funkcjonowania psychospołecznego studentów pedagogiki resocjalizacyjnej uczestniczących w warsztatach. Polepszyły się ich umiejętności planowania i radzenia sobie z emocjami, sympatyzowania z innymi w zakresie przeżyć przyjemnych i przykrych. Stwierdzono także korzystne zmiany ekspresji negatywnych emocji oraz znaczny wzrost postawy egzystencjalnej „być”.

Specjaliści od logistyki społecznej wskazują, iż „w niektórych obszarach działalności organizacji obserwujemy zmianę w sposobach podejmowania decyzji zarządczych, polegającą na stopniowym odchodzeniu od aspektów kosztowych jako głównego wyznacznika efektywnościowego w kierunku wzmacniania argumentów związanych z ogólnie rozumianym dobrem klienta czy beneficjenta. Co za tym idzie, sukces podmiotu funkcjonującego w takich uwarunkowaniach wymaga nie tylko redefiniowania wiązki celów zarządczych, ale również dysponowania odpowiednio dobraną kadrą, posiadającą zarówno kompetencje zawodowe sensu *stricto*, jak i kompetencje

społeczne” (Szołtysek i wsp. 2015, s. 11). Zauważa się, iż trudno wyuczyć się kompetencji społecznych, a jednocześnie cieszy fakt, że od przyszłych menedżerów logistyki oczekuje się, że w trudnych sytuacjach będą kierowali się nie tylko czynnikami ekonomicznymi, ale będą kierowali się także wrażliwością społeczną.

Zdaniem K. Chałas (2017) celowa, podstawową misją nauczyciela powinna być edukacja aksjologiczna i wychowanie ucznia ku wartościom, w osiąganiu pełni jego człowieczeństwa. Pierwszym zadaniem nauczyciela powinna być pomoc wychowankom w stworzeniu własnego systemu wartości, prowadzącego do zintegrowanego rozwoju. Dziś potrzeba permanentnego kształcenia nauczycieli, które zapewni im w tym zakresie wiedzę i kompetencje. Między innymi może ono przyjąć postać warsztatów psychologicznych.

J. Ciarrochi podkreśla, iż „inteligencja emocjonalna opisuje zakres, w jakim jednostka jest w stanie postępować zgodnie ze swoimi wartościami w obecności trudnych emocji i nasyconych emocjami myśli. (...). Daną osobę uważa się za skuteczną, jeżeli realizuje ona swoje wartości” (Ciarrochi 2008, s. 201). Autor sugeruje, iż trening emocjonalny oparty na refleksyjności (*Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training, MBEIT*) stanowi narzędzie do podwyższania inteligencji emocjonalnej. Aby dojść do ostatniego kroku treningu, czyli dookreślenia świata własnych wartości i przełożenia abstrakcyjnych wartości na konkretne plany i działania, należy najpierw rozwinąć skuteczną orientację emocjonalną, uwolnić się od zbędnych myśli i emocji i nauczyć się rozpoznawania emocji jako informacji.

S.T. Kwiatkowski (2015a) podjął rozważania nad innowacjami we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. Postulował wprowadzenie szeregu zmian na szczeblu akademickim. Podkreślał, iż należy dokonać zmiany programów nauczania, uwzględniając efekty kształcenia z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zmiany powinny dotyczyć także innowacji dydaktycznych w zakresie metod kształcenia, które rozwijałyby inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne studentów, ale też stworzenia nowego podręcznika i metod kontroli i oceny.

Hipoteza ósma brzmiała: U studentów-uczestników warsztatów psychologicznych następuje spadek nasilenia problemów psychicznych. Hipoteza ta została potwierdzona. Kondycja psychiczna osób biorących udział w badaniach poprawiła się.

Wiek XX to w psychiatrii rozwój różnych form terapii zaburzeń psychicznych, z pewnością wynikających z troski o kondycję psychiczną społeczeństwa. Metody psychologiczne i społeczne rozwinęły się obok biofizycznych i biochemicznych. W socjoterapii wprowadzono różne formy zajęć grupowych, w tym treningi umiejętności społecznych, obok społeczności leczniczej, zajęć terapeutycznych, terapii rodzin, grup samopomocowych, różnych grup wsparcia (Brodniak 2000). Tę wartość pracy z grupą widać także na przykładzie pracy z osobami niewymagającymi leczenia psychiatrycznego. Wyniki badań wskazują na tendencje w kierunku poprawy dobrostanu psychicznego osób biorących udział w warsztatach psychologicznych. Jest on szczególnie ważny u osób przygotowywanych do wykonywania zawodu nauczyciela.

A. Romanowska-Tolłoczko (2018) podkreśla, iż przygotowanie kandydatów do wykonywania zawodów pomocowych należy koncentrować na rozwijaniu ich predyspozycji emocjonalnych i społecznych, gdyż stanowi to profilaktykę wypalenia zawodowego.

C. S. Conley i wsp. (2013) przedstawili przegląd wyników badań dotyczących promocji zdrowia psychicznego i programów prewencyjnych dla studentów szkół wyższych. W jego świetle superwizowane, zorientowane na umiejętności programy wydają się obiecującą formą promocji zdrowia psychicznego i interwencją profilaktyczną dla studentów szkół wyższych. W polepszaniu jakości życia studentów programy psychoedukacyjne okazały się mniej skuteczne niż programy interwencyjne.

N. Ogińska-Bulik pisze, iż „zarówno minimalizowanie ryzyka pojawienia się wypalenia zawodowego, jak i zapobieganie skutkom zdrowotnym powinno opierać się na treningach (szkoleniach) podnoszących kompetencje pracowników, jak również podnoszących ich umiejętności radzenia sobie ze stresorami (...). Za szczególnie istotne można uznać podnoszenie kompetencji emocjonalnych i społecznych, mających na celu wzrost samoświadomości, samokontroli, umiejętności motywowania siebie, empatii, a także umiejętności współpracy z innymi, porozumiewania się, tworzenia więzi” (Ogińska-Bulik 2006, s. 272).

S. Ghorbanshiroudi i wsp. (2011) wykazali związek inteligencji emocjonalnej z zadowoleniem z życia irańskich studentów. Program szkoleniowy, składający się z ośmiu 90-minutowych sesji dotyczących zwiększania umiejętności komunikacji przyczynił się do zwiększenia inteligencji emocjonalnej i zadowolenia z życia.

Stosunkowo rzadko warsztaty psychologiczne dotyczą przebaczenia. W badaniach S. Akhtar i wsp. (2017) oceniano, czy przebaczenie prawdziwych urazów interpersonalnych może przynosić skutki zdrowotne. Zrozumienie relacji dobrostanu z wybaczeniem jest ważne dla pracowników służby zdrowia, badaczy i decydentów, którzy są zainteresowani poprawą zdrowia publicznego. Brak przebaczenia prowadził do wzrostu negatywnego afektu, zmniejszenia zdolności poznawczych i stanowił barierę rozwoju psychicznego i społecznego. Dla większości uczestników wybaczenie było powiązane z poczuciem dobrostanu psychicznego, w tym redukcją negatywnego afektu, odczuwaniem pozytywnych emocji, pozytywnymi relacjami z innymi, duchowym wzrostem, poczuciem sensu i celu w życiu, a także poczuciem wzmocnienia. Dane ujawniły również szereg czynników, które mogą pozytywnie lub negatywnie wpłynąć na związek pomiędzy wybaczeniem a dobrostanem psychicznym, takich jak: postrzeganie sprawcy jako duchowo podobnego lub innego, odpowiedzialność, przeprosiny oraz praktyki takie jak medytacja i modlitwa. Wyniki sugerują, że przebaczenie szeregu prawdziwych przestępstw interpersonalnych może być ważnym wyznacznikiem dobrego samopoczucia psychicznego, szczególnie w populacjach religijnych.

Promocja zdrowia jest procesem skierowanym na osoby zdrowe, obejmującym obok działań podnoszących i umacniających zdrowie także prewencję pierwotną, której celem jest zapobieganie chorobom (Heszen-Niejodek 1998). Warsztaty wpisują się w rozwój umiejętności sprzyjających zdrowiu. Należy jednak pamiętać, że lęk społeczny (lęk przed ekspozycją społeczną) może mieć wpływ na prawdopodobieństwo uczestnictwa studentów w warsztatach i ich efektywność. Należy zatem tak zaplanować ich treści oraz informacje zwrotne, aby zmaksymalizować korzyści uczestników zajęć (Laidlaw 2009).

Przygotowane przez nas warsztaty przyniosły także zmiany w poczuciu własnej wartości, które nie są co prawda głównym przedmiotem zainteresowania w tej pracy, ale warto zwrócić na nie uwagę. Poczucie własnej wartości i samoocena wpływają na funkcjonowanie człowieka w środowisku pracy. To, jak jednostka spostrzega samą siebie, ma związek z efektywnością wykonywanej pracy. W przypadku samooceny

umiarkowanie wysokiej obserwuje się realizm w ocenie, odpowiedzialność, zachowania adekwatne do sytuacji, wytrwałość, motywację, pozytywne relacje międzyludzkie itp. (Karney 2000). Nasuwa się wniosek, iż warto budować poczucie własnej wartości, wzmacniać tych, którzy są obok nas, a także korzystać z zewnętrznych form kształtowania samooceny.

Rezultaty badań Z. Boruckiego (1990) pozwalają na sformułowanie tezy, że nie tylko samoakceptacja pełni rolę czynnika neutralizującego szkodliwy wpływ stresu roli zawodowej na stan zdrowia pracownika, ale także ważna tu jest wysoka samoocena umiejętności nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących stosunków interpersonalnych. Mówimy tu o swoistym syndromie indywidualnej odporności pracownika na stres roli zawodowej.

W ramach statutowego projektu badawczego DS.-237 badano również zmiany w poczuciu sensu życia młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych i wykazano korzyści także w tej sferze (Kuk, Guskowska 2018). Jeśli zmianie może ulegać sfera egzystencjalna człowieka, to można to wykorzystać w profilaktyce depresji – zmory dzisiejszych czasów. Depresji i prób samobójczych nie można lekceważyć i traktować ich jako zjawisk marginesowych (Szymańska 2012).

Naturalnie należy pamiętać, iż każdy dyskomfort psychiczny łączy się z cierpieniem, a ono domaga się sięgnięcia do jego przyczyn, do źródła. To wymaga czasu i zaangażowania. Może okazać się, że człowiek potrzebuje dłuższej pracy nad sobą, większego zatroszczenia się o siebie, zmiany stylu życia. Jak pisze A. Polender (1995, s. 30) chodzi „nie tylko o wyrwanie chorego z błędnego koła neurotycznego egocentryzmu, z przeżywanych negatywnych uczuć. Celem jest przede wszystkim wprowadzenie pacjenta w świat nowych, satysfakcjonujących wartości. Kiedy to się udaje, walka z nerwicą zostaje wygrana”.

Niepokój jest też obecny w depresji. W literaturze mistycznej odnajdujemy propozycje, w jaki sposób można osiągnąć pokój serca. „Ważne jest, by każdego dnia i każdej chwili opowiadać się za tym, co się wybrało, by ciągle potwierdzać swój wybór wszystkimi możliwymi sposobami. Musi być jedność w postępowaniu, myśleniu, w słowach. Wtedy idziesz prędzej i przeszkody pokonujesz łatwiej, i masz pokój w sercu. Jedność jest podstawą pokoju i postępu w drodze. (...). Nikt z zewnątrz nie da ci pokoju, o ile nie będziesz zintegrowana wewnętrznie i złączona ze Mną” (Lenczewska 2018, s. 79).

Wyraźnie zarysującym się trendem badań, szczególnie amerykańskich, jest problematyka duchowości. Tę problematykę włącza się w konteksty zdrowia psychicznego. Badania I. Heszen-Niejodek (2003) potwierdzają, że duchowość sprzyja emocjom, a nawet postawom służącym zdrowiu, a zapobiega postawom dla zdrowia szkodliwym. Wydaje się zatem konieczne, aby oddziaływania, czy to w ramach warsztatów, czy innych programów promujących zdrowie, wyraźnie odwoływały się do świata wartości człowieka, do wartości transcendentnych.

#### **4.8. Doświadczenie i plany zawodowe studentów a kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna i zdrowie psychiczne**

W pracy postawiono pytanie: Czy doświadczenie zawodowe studentów różnicuje badane zmienne?

Na pytanie, czy studenci posiadający doświadczenie w pracy z klientem mają lepsze kompetencje społeczne, wyższą inteligencję emocjonalną i są zdrowsi psychicznie niż osoby nieposiadające doświadczenia w pracy, uzyskano częściowo pozytywną

odpowiedź. Studenci posiadający doświadczenie w pracy z innymi ludźmi okazali się bardziej kompetentni społecznie, szczególnie w sytuacjach wystawienia na ekspozycję społeczną, zarówno na pierwszym jak i na drugim roku. Jeśli chodzi o zdrowie psychiczne, to jest ono lepsze u studentów „pracujących”, lecz jedynie pod względem codziennego funkcjonowania na drugim roku studiów. Nie stwierdzono różnic w inteligencji emocjonalnej.

Różnice w kompetencjach społecznych pomiędzy pracującymi i niepracującymi potwierdzają badania brazylijskich studentów studiów humanistycznych i ścisłych. W wystąpieniach publicznych, w przemawianiu, a także podczas prac seminaryjnych lepiej wypadają osoby z doświadczeniem zawodowym (Bolsoni-Silva, Loureiro 2015).

U. Jeruszka (2016) podkreśla, iż oczekiwania pracodawców w zakresie wymagań kompetencyjnych dotyczą, co jest oczywiste, w pierwszym rzędzie kompetencji związanych ściśle z przedmiotem i narzędziami pracy, a następnie kompetencji społecznych. Pisząc o kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji przez pracę i praktykę zawodową, odnosi się do wyników badań studentów ostatniego roku studiów drugiego stopnia w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. W opinii studentów ważne jest upracticznienie kształcenia wyższego. Postulowano włączenie do programów większej liczby godzin praktycznych oraz stosowanie metodyki pracy sprzyjającej rozwijaniu kompetencji społecznych. Jak pisze U. Jeruszka (2015, s.156): „kompetencje społeczne stanowią szeroką gamę kompetencji transferowalnych i powszechnie pożądaných przez pracodawców (...). Z punktu widzenia zwiększenia spójności pomiędzy szkolnictwem wyższym a potrzebami rynku pracy korzystne byłoby włączenie do programów kształcenia problematyki zarządzania kompetencjami”. Nie można oczekiwać, że kompetencje te zostaną w wystarczającym stopniu ukształtowane w procesie spontanicznego rozwoju w trakcie pracy zawodowej. Badania doktorantów nie potwierdzają pozytywnego związku pomiędzy stażem zawodowym a kompetencjami społecznymi (Jeruszka 2016).

Kardynał S. Wyszyński mawiał: „Za drzwiami stoi strach. Otwieram drzwi a tam nic nie ma”. Konfrontacja człowieka z tym, co jest dla niego trudne, zmienia „potwora”, którego się obawiamy, w ambiwalentnego „zwierza”. Tak więc doświadczenie w dowolnym obszarze aktywności może oczywiście męczyć, ale docelowo zmniejsza lęk, bo oswojone są sytuacje, w które wchodzimy jako aktorzy. Można powiedzieć, że dotyczy to również życia zawodowego. Większe doświadczenie będzie wiązało się z mniejszym lękiem, lepszą kondycją psychiczną i większymi kompetencjami społecznymi oraz bardziej zadawalającymi zasobami emocjonalnymi. Oczywiście wyłączamy skrajne przypadki, w których pracownicy stają się ofiarami mobbingu.

Interesujące badania nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego w kontekście definiowania przez nich zawodu nauczyciela prezentuje K. Pec (2005). Ciechanowscy nauczyciele wychowania fizycznego ujawniali oznaki syndromu wypalenia. Znaczna część pedagogów depersonalizowała podopiecznych. Okazało się, iż identyfikacja z konkretną definicją zawodu nauczyciela może mieć wpływ na poziom tejże depersonalizacji. Wuefiści, którzy nie cierpieli na wypalenie zawodowe, rzadziej utożsamiali się z rozumieniem zawodu jako powołania niż badani osiągający poziom lekki i umiarkowany. Autorka sugeruje, że nauczyciel powinien mieć wykształcone racjonalno-realistyczne przekonania zawodowe.

W poziomym modelu wypalenia zawodowego zaprezentowanym przez M. Burischa (2000) dostrzegamy, iż kluczowym czynnikiem wypalenia jest utrata autonomii. Prawdopodobnie praca zawodowa podejmowana przez studentów zwiększa ich

autonomię i tym samym polepsza kondycję psychiczną w aspekcie ich codziennego funkcjonowania.

M. Świtała (2015) pisze, iż praca jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka i odgrywa ogromną rolę w rozwoju osobowości. Wyniki sondażu przeprowadzonego w 2014 roku pokazują, iż młode pokolenie za największą wartość uznaje pracę zgodną ze zdobytym wykształceniem, predyspozycjami, ale także dającą dobre wynagrodzenie finansowe. Praca, traktowana jest przez większość jako wartość instrumentalna, niewiele osób akcentuje wartość autoteliczną pracy. Na pytanie, co cechuje dobrego pracownika, częstochowscy studenci pracujący zawodowo odpowiedzieli, iż są to uczciwość, zaangażowanie i lojalność, pracowitość, punktualność, koleżeństwo.

Interesujące badania nauczycieli wychowania fizycznego przeprowadziła M. Brudnik (2003). Dotyczyły one empatii jako ważnego czynnika zdolności interpersonalnych oraz zróżnicowania warsztatu pracy nauczyciela w zależności od poziomu empatii. Było ono większe u mężczyzn. Dla bardziej empatycznych osób charakterystyczne były zachowania rozwojowe zdefiniowane jako podnoszące, czyli pomagające w uczeniu się i w rozwoju społecznym. Zauważono także zbyt mało życzliwej akceptacji ucznia przez prowadzącego.

S. J. Stein (2011) pisząc o inteligencji emocjonalnej porusza wątek jej niezwyklej roli w miejscu pracy. Mówi, iż wprowadzenie inteligencji emocjonalnej do miejsca pracy może podnieść produktywność, usprawnić pracę zespołową i zwiększyć poziom zadowolenia z pracy. Inne badania ujawniły, że występuje istotna dodatnia korelacja między wskaźnikiem inteligencji emocjonalnej a dokonaniem w pracy (O'Boyle i wsp. 2011). Koncepcja inteligentnego emocjonalnie środowiska pracy opiera się na tym, że organizacja potrafi radzić sobie skutecznie ze zmianami, jednocześnie osiągać wyznaczone cele i okazywać wyrozumiałość wobec pracowników. Wśród czynników zapewniających rozkwit inteligencji emocjonalnej w firmie autor wymienia ludzi, pracę i cel. Niestety, wskazówki dotyczące „czynnika ludzkiego”, wydają się być odległe od znanej nauczycielom rzeczywistości. Nauka inteligencji emocjonalnej zaczyna się od modelowania odpowiednich zachowań przez bezpośrednich szefów. Dbają oni o przyjazną atmosferę w zespole, zachęcają do wspierania się nawzajem, przydzielają osoby do zadań ze względu na ich umiejętności itd. Pracownik posiada wyzwania w pracy i jednocześnie nie jest nadmiernie obciążony pracą, posiada właściwe narzędzia pracy, jest motywowany przez sprawiedliwe wynagradzanie i zadowolony z pracy, potrafi ograniczać zadania mało istotne. Dostrzega wpływ swej pracy na społeczność lokalną itp. Utożsamia się z misją firmy, w której pracuje. Ten wątek związany z kształtowaniem inteligencji w miejscu pracy być może nieco odbiega od zasadniczego pytania, jednak ważne jest, abyśmy budowali miejsca pracy „przyjazne emocjonalnie”, wówczas doświadczenie zawodowe z pewnością będzie sprzyjało rozwojowi inteligencji emocjonalnej (Stein, 2011).

Wyniki badań D. Merecz i wsp. (2004) wskazują na konieczność rozwijania różnych programów promocji zdrowia w miejscu pracy. Zdaniem autorów programy te powinny uwzględniać zagadnienia dotyczące radzenia sobie z wymaganiami i warunkami pracy oraz w większym stopniu koncentrować się na promocji zdrowia psychicznego, ponieważ jest ono ważnym predyktorem dobrej zdolności do pracy.

J. Wojda-Kornacka (2015) przedstawia różne przykłady działań w ramach promocji zdrowia psychicznego w kraju i na świecie. W Polsce istnieją konkretne przykłady kampanii na rzecz zdrowia psychicznego (tj. „Co nas spina”, „Konstelacja Lwa”),

także coraz więcej uczelni wprowadza przedmiot „Promocja zdrowia psychicznego” (Wojda-Kornacka 2015).

Zdaniem B. Hodaña i Z. Żukowskiej (1966) udział w kulturze fizycznej łączy się z aktywnym uczestnictwem w tworzeniu pewnych wartości. To, co jest interesujące z punktu widzenia tematyki niniejszych rozważań to zdrowie psychiczne. Można je osiągnąć jako jedną z wartości w dziedzinie psychicznej, obok sprawności neuropsychicznej, zdolności adaptacji, odporności, uwagi, optymizmu. W dziedzinie fizycznej rozwijamy zdrowie fizyczne, sprawność, wyczyn, hartowanie. W dziedzinie społecznej wymienione zostały pozytywne stosunki międzyludzkie, tolerancja, zrozumienie, wzajemny szacunek, konsekwencja i poświęcenie. Wartości tj. obowiązkowość, karność, odpowiedzialność, szacunek, patriotyzm, uprzejmość, uczciwość zaliczone zostały do dziedziny etycznej. Natomiast w dziedzinę wartości estetycznych, które są związane z uczestnictwem w kulturze fizycznej, wpisują się: piękno ruchu, kultura bycia, estetyka wyglądu i stroju, estetyka otoczenia. „Realizacja potencjalnie istniejących wartości kultury fizycznej jest uwarunkowana współpracą tych, którzy wartości wdrażają (nauczyciele, trenerzy, organizatorzy) i tych, którzy odbierają je. Końcowy efekt tej współpracy zależy od poziomu i przygotowania obu stron, warunków, w jakich są wartości realizowane i od ustalonych i akceptowanych przez te strony norm” (Hodań, Żukowska 1996, s. 17).

Jan Paweł II wskazywał na relację pomiędzy depresją a życiem duchowym. Podkreślał, iż jest ona doświadczeniem duchowym. Należy pomóc chorym odzyskać wiarę w siebie, w zainteresowanie przyszłością, okazywać dobroć, pozwolić odczuć człowiekowi dobroć Boga, włączyć we wspólnotę wiary i życia, pomóc nabrać przekonania, że jest się akceptowanym, wspomaganym, rozumianym... Na tej drodze do odczucia miłości i miłowania pomocne mogą być psalmy, w których wyrażane są lęki i cierpienia, radości i szczęście, odmawianie różańca i wchodzenie w zażyłą więź z Maryją, Matką Boga oraz udział w Eucharystii. Jak mówi Ojciec Święty, depresja może pomóc na nowo odkryć człowiekowi jego osobowość, a także pomóc w rozwoju duchowym (opoka.org.pl). Wydaje się, iż środowisko zawodowe czy akademickie może stanowić życzliwą grupę, która nie opiera się wyłącznie na rywalizacji, ale współpracuje w osiąganiu celów grupy, jednostki, włącznie z uszanowaniem jej godności. Współczesne obserwacje świata nie zawsze potwierdzają tę przychylność grupy społecznej dla dobra człowieka.

J. Ratzinger (2005) podejmując refleksję nad kryzysem kultur, podkreśla ogromne znaczenie siły moralnej człowieka w tworzeniu rzeczywistości. Pisze: „wzrostowi naszych możliwości nie odpowiada równoczesny rozwój siły moralnej. Siła moralna nie wzrosła wraz z rozwojem nauki, a wręcz przeciwnie, raczej zmalała, ponieważ techniczna mentalność zawęża moralność do sfery subiektywnej. (...) Bezpieczeństwo, którego potrzebujemy jako podstawy naszej wolności i godności, nie może ostatecznie pochodzić od technicznych systemów kontroli, ale może wpływać tylko z siły moralnej człowieka” (Ratzinger, 2005, s. 43).

W świetle różnych rozważań nad człowiekiem, jego funkcjonowaniem w codzienności zauważamy, iż istotnym obszarem rozwojowym osoby jest praca zawodowa. Wykonując zawód nauczyciela, rozwijamy różne zasoby osobiste oraz mamy duży wpływ na innych ludzi. Wydaje się, iż korzystne byłoby wdrożenie programów promocji zdrowia psychicznego w miejscu pracy.

Zadano także pytanie, czy deklaracje studentów co do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela / trenera różnicują badane zmienne? Uzyskano odpowiedź

częściowo pozytywną. Niektórzy badani studenci wychowania fizycznego rozpoczynający karierę akademicką zadeklarowali gotowość podjęcia w przyszłości pracy w charakterze nauczyciela czy trenera. Wydaje się, iż obie profesje są wymagające, gdyż dotyczą pracy z klientem. I obie różnią się pomiędzy sobą ze względu na charakter pracy. Ciekawe, iż studenci, którzy podjęli decyzję o wykonywanym zawodzie, nie różnili się w zakresie kompetencji społecznych od tych, którzy nie podjęli takiej decyzji. Jeśli chodzi o inteligencję emocjonalną, to przyszli nauczyciele nie różnili się od nie nauczycieli, zaś przyszli trenerzy odznaczali się wyższą inteligencją emocjonalną od tych, którzy nie zadeklarowali jednoznacznie chęci wykonywania tego zawodu. Stwierdzono także znamienne różnice w zakresie zdrowia psychicznego, na korzyść zdecydowanych na pracę w zawodzie nauczyciela.

Przyszli nauczyciele byli niewątpliwie zdrowsi niż ci, którzy nie chcieli pracować w tym zawodzie. Jednak nie stwierdzono różnic pomiędzy nimi w zakresie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. Jeśli chodzi o trenerów, to pojawiły się także różnice dotyczące zdrowia psychicznego, ale ich kierunek był inny – wyższe wskaźniki depresji zanotowano u studentów deklarujących chęć pracy w zawodzie trenera. Na korzyść przyszłych trenerów przemawia wyższa inteligencja emocjonalna. Nie wystąpiły różnice istotne statystycznie w zakresie kompetencji społecznych.

H. Sozański (2015) przedstawia spostrzeżenia o różnicach i podobieństwach misji i profesji trenera i nauczyciela. Zdaniem autora, wychowawca fizyczny dba o właściwy rozwój wychowanka, kształtuje przesłanki zdrowia, uczy zachowań ruchowych i przygotowuje osobę do korzystania z zasobów szeroko rozumianej kultury fizycznej ze względu na wartości osobiste i społeczne. Natomiast trener, jednocześnie zachowując w swojej pracy cele wychowawcze, kształcące, realizuje jeszcze jeden, odmienny niż w przypadku wychowawcy fizycznego cel, a mianowicie maksymalizację wyników sportowych swoich podopiecznych. Kolejna różnica dotyczy ram czasowych związanych z działaniem nauczyciela czy trenera. W przypadku wychowawcy pole działań jest rozległe, jednak zamknięte czasowo i wiekowo. Odwrotnie wygląda to w przypadku trenera. Reasumując, zawód trenera jest w istocie zawodem nauczycielskim, pedagogicznym, jednak mającym pewną specyfikę.

W. Otrębski i K. Rutkowska (2006) przeprowadzili badania dotyczące poziomu kompetencji społecznych instruktorów sportu oraz ich związku z wybranymi elementami charakterystyki osobowej i zawodowej. Badana grupa prezentowała w odniesieniu do norm populacyjnych przeciętny, ale nie wysoki poziom kompetencji społecznych. Mężczyźni będący instruktorami sportu byli zdecydowanie bardziej asertywni w kontaktach społecznych niż instruktorki. Zaobserwowano dodatnie korelacje inteligencji emocjonalnej i satysfakcji zawodowej oraz asertywności i satysfakcji zawodowej. Autorzy zauważają potrzebę uczestnictwa instruktorów sportu w treningu umiejętności społecznych, gdyż zwiększenie umiejętności społecznych instruktorów będzie skutkowało podniesieniem efektywności ich działań szkoleniowych.

Ekspert przygotowujący m.in. programy doskonalenia zawodowego trenerów tak pisze: „Przed trenerem stoją więc kompleksowe wyzwania polegające z jednej strony na coraz szerszym wykorzystywaniu rozwiązań teoretycznych i praktycznych, wypracowanych przez specjalistów zajmujących się np. zarządzaniem skomplikowanymi strukturami na poziomie międzynarodowym, z drugiej zaś na coraz lepszym wykorzystaniu wiedzy określającej funkcjonalne możliwości organizmu. Nie tracą przy tym na



znaczeniu fundamentalne dla funkcjonowania sportu zadania dotyczące doboru i selekcji oraz sprawowania przez szkoleniowców funkcji pedagogicznych” (Perkowski 2009, s. 216).

W opinii R. Żukowskiego trener jest nauczycielem sportu. Jako specjalista od kierowania ścieżką kariery młodych ludzi, sam potrzebuje gruntownej wiedzy medycznej, psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej. Jednocześnie zawód ten wymaga znajomości teorii i praktyki treningu sportowego. Autor postuluje, aby program pedagogicznego przygotowania do tego zawodu obejmował, obok różnych nauk, także wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej, społecznej oraz psychologii sportu (Żukowski 1989). Charakter relacji sportowiec-trener wpływa na rozwój sportowca zarówno jako wykonawcy, jak i osoby. Zaleca się, aby programy szkoleniowe dla trenerów dostarczały informacji, które pomogą trenerom w rozwijaniu skutecznych relacji ze swoimi sportowcami (Jowett, Cockerill 2003).

Zdaniem J. Nowocienia (2013, s. 204) „za nauczyciela uznajemy osobę, która naucza innych, przekazuje im wiadomości, wprowadza w świat wartości, rozwija umiejętności, kształtuje kompetencje. Nauczyciela zwykle się traktować wieloaspektowo; mówimy o zawodzie, powołaniu, misji społecznej, itp.” Należy zgodzić się z Autorem, który pisze dalej, iż „Powołanie nauczyciela, jego misja i prestiż powinny sprzyjać zaspokojeniu potrzeb duchowych wychowanków przez ćwiczenie ciała i wpisywanie się w świat natury i kultury” (tamże, s. 215).

D. Super (za: Wołk 2013) twierdzi, iż wybór zawodu nie jest pojedynczym aktem, lecz procesem zachodzącym wraz z rozwojem człowieka. Wcześniejsze doświadczenia osoby stanowią kapitał dla dalszych wyborów zawodowych. Rozwój zawodowy uwarunkowany jest przez czynniki osobowościowe, czynniki osobiste i społeczne. W opinii W. Szulc (2010) kompetencje miękkie są najważniejszymi kompetencjami zawodowymi, są kluczowe dla rozwinięcia kariery. Zarówno w koncepcji A. Roe (1956), jak i J. Hollanda (1966) wybór zawodu przez człowieka jest zdeterminowany społecznie, a zwłaszcza przez środowisko rodzinne, gdyż rzutuje ono na konstytuowanie się określonej osobowości. Wybór zawodu dokonuje się w oparciu o posiadaną wiedzę o własnych kompetencjach.

Przymioty i przywary determinujące postrzeganie przez uczniów i studentów nauczyciela wychowania fizycznego badał M. Zalech (2017). Wyniki pozwalają na modelowanie wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego. Największy wpływ na pozytywne postrzeganie wuefisty przez młodzież niezależnie od poziomu edukacji miały takie cechy jak: „sprawiedliwość”, „cierpliwość”, „wyrozumiałość”, „poczucie humoru”, „opanowanie”; zaś najbardziej negatywnie wpływa: „wybuchowość” i „surowość”.

Predyspozycje osobowościowe studentów wychowania fizycznego drugiego roku AWF we Wrocławiu w ich samoocenie badali J. Supiński i wsp. (2006). Okazało się, iż jedynie niewiele ponad połowa badanej populacji spostrzegła u siebie predyspozycje do pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Znaczna część badanych ujawniła samoocenę nieadekwatną. Zarówno zaniżona jak i zawyżona samocena mogą negatywnie ograniczać obraz własnej osoby, a także poczucie własnej wartości. Płeć nie była zmienną różnicującą samoocenę cech osobowości.

Badając studentów tej samej uczelni A. Romanowska-Tolłoczko (2018) poszukiwała różnic w kompetencjach psychospołecznych młodzieży ze względu na deklarację o wykonywaniu w przyszłości zawodu nauczyciela. W zakresie interpersonalnym inteligencji emocjonalnej przyszli nauczyciele osiągnęli więcej wyników wysokich niż

badani z grupy, która miała negatywne nastawienie do zawodu nauczyciela. Studenci z grupy przyszłych nauczycieli uzyskali wynik istotnie wyższy od studentów z grupy porównawczej. Analizy dotyczące zarówno kobiet i mężczyzn wskazują, że wśród przyszłych nauczycieli najlicniejszą grupę stanowiły osoby osiągające poziom wysoki, a w grupie porównawczej najwięcej wyników plasowało się na poziomie przeciętnym. Nie stwierdzono różnic w inteligencji emocjonalnej mierzonej kwestionariuszem INTE. Kobiety ujawniły większą skłonność do empatii niż mężczyźni. W badaniu kwestionariuszem KKS kobiety i mężczyźni osiągnęli zbliżone wyniki, tylko w skali asertywności wystąpiły różnice na korzyść panów. Nastawienie do zawodu nie różnicowało badanej młodzieży pod względem zachowań asertywnych. Jednak wśród mężczyzn – przyszłych wuefistów – było istotnie więcej osób o niskim poziomie tych umiejętności niż w grupie porównawczej (Romanowska-Tołłoczko 2018).

Znaczenie inteligencji emocjonalnej dla teorii i praktyki pedagogicznej przedstawiła I. Przybylska (2006). Nawiazywanie relacji nauczyciela z wychowankami jest m.in. możliwe właśnie dzięki znajomości własnych i cudzych emocji. Analfabetyzm emocjonalny uniemożliwia bycie wytrawnym pedagogiem. Inteligencja emocjonalna zdecydowanie wzmacnia kompetencje nauczycielskie: przyczynia się do wzrostu efektywności zawodowej, stymuluje inteligencję emocjonalną uczniów, stymuluje działania kreatywne, wspomaga rozwój osobowy i zawodowy nauczyciela, zwiększa odporność na stres i wypalenie zawodowe, tak popularne w ostatnich latach. Osoby o wyższym poziomie inteligencji emocjonalnej oceniają różne sytuacje trudne jako mniej stresujące i tym samym dają sobie większe szanse na ich przezwyciężenie (Mikołajczak i wsp. 2006).

Inteligencja emocjonalna jest też kompetencją niezbędną w prowadzeniu zespołu sportowego. Dlaczego? Każda z faz rozwoju procesów grupowych związana jest także z charakterystyczną dynamiką procesów emocjonalnych. Ich znajomość, wiedza na temat praw, jakimi rządzą się emocje i własna dojrzałość w zakresie emocjonalnym, daje szansę na pełnienie roli skutecznego przywódcy. A takim właśnie skutecznym liderem powinien być trener (Kuk 2015).

Skala problemów psychicznych różnych społeczeństw jest duża. Problematykę przybliżyła L. Gromulska (2010), analizując dokumenty Światowej Organizacji Zdrowia. Działania w zakresie promocji zdrowia psychicznego mogą być prowadzone wobec ludzi w każdym wieku i sytuacji życiowej i mają na celu podnosić jakość życia człowieka. Powstaje pytanie, czy w swoim środowisku pracy człowiek może mieć realny wpływ na spójność funkcjonowania psycho-fizyczno-duchowego, zarówno własnego jak i innych ludzi. Dotyczy to wszystkich środowisk zawodowych, także nauczycieli i trenerów.

J. Derbich i wsp. (2017) podkreślają, iż depresja jest poważną chorobą naszych czasów i nie omija również szeroko rozumianego środowiska sportowego, tj. zawodników, trenerów, menedżerów etc. Jednakże jest to choroba, którą można, a nawet trzeba leczyć, a podstawowa trudność polega na przyznaniu się do choroby i zwróceniu się o pomoc do specjalistów.

Zawód nauczyciela określany jest jako zawód z misją bądź jako zawód pożytku społecznego. Badania A. Czerw i A. Borkowskiej (2010) dowodzą, iż pracownicy w zawodach z misją społeczną (nauczyciele, pielęgniarki, lekarze) charakteryzują się wyższym poziomem misji realizowanej w pracy niż osoby wykonujące zawody „bez misji”

(informatycy, projektanci, sprzedawcy, księgowi, kierownicy niższego szczebla). Ponadto wykazano, iż poczucie misji jest pozytywnie skorelowane z odczuwaniem satysfakcji z pracy.

Wydaje się, iż zarówno środowisko nauczycieli jak i trenerów stanowi interesujący obszar eksploracji w zakresie szeroko rozumianych cech czy umiejętności psychologicznych.

„Wizja uczenia się przez całe życie wymaga emocjonalnie inteligentnych nauczycieli, którzy są tak wykształceni, by myśleć, dokonywać refleksji, oceniać oraz szukać i znajdować możliwości rozwoju własnych indywidualnych osiągnięć, które umożliwią stawianie wyzwań i udzielanie wsparcia każdemu uczniowi znajdującemu się pod ich opieką. Wymaga to przerwania procesu pozbawienia możliwości uczenia się i zapewnienia środków szkołom, a także podniesienia poczucia własnej wartości pracujących w nich nauczycieli. Wymaga skupienia się przez dłuższy czas na tych, od których zależy obecne i przyszłe powodzenie społeczeństwa. Potrzeba inwestycji w nauczycieli, by hasła stały się rzeczywistością” (Day 2008, s. 294).

#### 4.9. Model zawodowy nauczyciela wychowania fizycznego

Ostatni wątek podejmowany w monografii dotyczył modelu zawodowego nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów.

W niniejszej pracy opierano się na koncepcji modelu zawodowego J. D. Hollanda. Zdaniem autora typy osobowości zawodowej oparte są na zainteresowaniach (za: Lelińska 2016). Człowiek wybiera zawód zgodnie ze swoimi cechami, a satysfakcja z wykonywanego zawodu zależy od stopnia zbieżności typu osobowości i wykonywanego zawodu. J. D. Holland twierdził, że każdy człowiek jest sumą wszystkich sześciu wyróżnionych typów, lecz jeden jest u niego dominujący, dwa pozostałe uzupełniają charakterystykę osoby. Typem ściśle korespondującym z zawodem nauczyciela, najsilniej wyrażanym wśród grupy badanych osób jest **typ społeczny**. Zdolność do pracy z ludźmi, nauczanie, pomaganie, empatia to podstawowe zalety osób otwartych na środowisko społeczne. Wśród słabych stron wyróżnia się brak zdolności manualnych i technicznych. Najczęściej wskazywanymi cechami przez respondentów były: odpowiedzialność, przyjaźń i pomaganie. Kolejnym, dominującym typem w niniejszych badaniach był **typ konwencjonalny**. Osoby te cechuje dokładność, logika. A słabe strony takich typów to skłonność do podporządkowania się autorytetom, konformizm i defensywność. Najbardziej eksponowanymi cechami w badaniu były: sumienność, dokładność i skuteczność. Trzeci pod względem wskazań był **typ przedsiębiorczy** wyróżniający się umiejętnością kierowania, cechami przywódczymi, umiejętnością motywowania, jednak bez kompetencji naukowych i nieco agresywny. W niniejszych badaniach najczęściej wskazywanymi cechami z tego modelu były: pewność siebie, ambicja, energiczność. Niewątpliwie, nauczyciel wychowania fizycznego powinien być motywatorem, przywódcą, powinien być elokwentny, towarzyski, posiadać kompetencje organizacyjne. Wydaje się, że cechy spostrzegane jako słabe w tym typie odzwierciedlają się w takich zachowaniach jak dominacja, podejmowanie czasem zbyt wysokiego ryzyka. Sytuacje sportowe, w których znajdują się badani, w pewien sposób determinują takie zachowanie. Omawiana teoria uwzględnia też **typ realistyczny**, o zainteresowaniach technicznych. Zajmuje on kolejne miejsce pod względem wyborów respondentów. Chociaż z jednej strony wśród mocnych stron wyróżnia się tu koordynację ruchową i zręczność, z drugiej strony są to osoby o niskich kompetencjach

społecznych. Jako najważniejsze cechy u nauczyciela wychowania fizycznego studenci wskazywali najczęściej wytrwałość, trzeźwe myślenie i praktycyzm. Przedostatnią lokatę pod względem wskazań zajmuje **typ badawczy**. Wyróżnia się tu zdolności do abstrakcyjnego myślenia, zdolności intelektualne i precyzję. Podkreśla się tu cechę dokładności. Zawody tworzące środowisko artystyczne to zawody osób o **typie artystycznym**. Ich mocne strony to kreatywność, poczucie estetyki, bogata wyobraźnia, ekspresyjność; zaś słabe to brak kompetencji społecznych, szczególnie cech przywódczych. Ten typ uzyskał najmniej wskazań. Za istotne cechy u nauczyciela uznano otwartość i wyobraźnię.

Można było przypuszczać, iż w modelu tym, ze względu na charakterystykę zawodu nauczyciela opisywaną w poprzednich rozdziałach, dominujące będą cechy związane z umiejętnością budowania relacji z ludźmi. Zostało to potwierdzone. Nauczyciel wychowania fizycznego w percepcji badanych studentów powinien odznaczać się cechą odpowiedzialności, powinien być przyjazny, pomagający i cierpliwy, współpracujący, pewny siebie i wytrwały, trzeźwo myślący, sumienny i praktyczny, a także ambitny, uprzejmy i rozumiejący. Poza wymienionym cechami: naturalny, energiczny, skuteczny, towarzyski, wytrwały, szczery, optymistyczny, zdyscyplinowany, rozmowny, taktowny, ciepły, przekonywujący oraz rozważny. Ponadto szczegółowe analizy skupień, w których zaobserwowano oczekiwane wysokie kompetencje społeczne i wysoką inteligencję emocjonalną oraz zadawalające zdrowie psychiczne, związane były z dominantą typu społecznego i przedsiębiorczego oraz badawczego.

„Bardzo ważne dla nauczyciela są kompetencje zawodowe, psychopedagogiczne, a przede wszystkim umiejętność nawiązywania kontaktu. Często słyszy się od kuratorów, że nauczyciele posiadają umiejętności przedmiotowe, natomiast zupełnie nie są zorientowani w komunikacji interpersonalnej” (Wołanie o mistrza, 1995, s. 88).

„Uczniowie powinni i kochać swoich mistrzów jak ojców, i bać się ich jak władców; niech ani miłość nie wyklucza bojaźni, ani bojaźń nie zmniejsza miłości” (Apoftegmaty Ojców Pustyni 2007, s. 288). I chociaż Ojcowie Pustyni mieli na myśli mistrza duchowego, to wydaje się, iż współczesny nauczyciel ma wpływ także na kształtowanie sfery duchowej człowieka. Z pewnością wpływ jest tym większy im autorytet nauczyciela jest bardziej transparentny.

Kardynał S. Wyszyński (2001, s. 39) pisał, iż „praca jest jednym ze środków naszego postępu duchowego. Ma ona być tak wykonywana, by w jej wyniku człowiek stawał się lepszy nie tylko w znaczeniu sprawności fizycznych, ale i moralnych”. Praca udoskonala człowieka i dzieło, a jej celem nie jest wyłącznie zaspokojenie potrzeb bytowych, ale poprzez nią osoba może poznać siebie, rozbudować swoją osobowość.

Ważność cechy współpracy u nauczyciela sygnalizowali badani studenci. Na fakt łączenia człowieka z człowiekiem poprzez pracę wskazał także S. Wyszyński (2001). Społeczeństwo kształtuje się poprzez naukę miłości, poczucia zależności, pokory i wzajemnej użyteczności. Każda praca powinna być wykonywana z sercem, z pełnym zaangażowaniem oraz w miłości do Boga, a podejmowana w trudzie uszlachetnia człowieka.

Jak napisał we wstępie książki „Duch pracy ludzkiej” (2001) Cz. Bartnik, Prymas Wyszyński był prekursorem personalizmu społecznego. S. Wyszyński wyraźnie podkreślał, iż praca uduchawia człowieka. A jednocześnie sygnalizował, iż praca wychowawcza, społeczna nie zwalnia człowieka od pracy wewnętrznej będącej podstawą życia zewnętrznego. We współpracy należy najpierw pouczać, a później rozkazywać

i wymagać. Należy pamiętać, że w każdej pracy spotyka się człowiek z człowiekiem, a więc stosunek musi być osobowy.

Ciekawe, że tak jak młodzi, współcześni ludzie, Prymas widział jako ważne u człowieka pracującego cechy cierpliwości, wytrwałości i sumiennosci. Brak cierpliwości łączy się z nadmiernym smutkiem i zniechęceniem, a one demobilizują w procesie pracy. Stałe i ciągle trwanie przy dążeniu do ustalonego celu stanowi podstawę zachowań celowych. Praca jest sumienna, osiąga swoją wartość, gdy jest wykonana zgodnie ze swoim celem, odpowiada naturze przedmiotu, jest wykonana we właściwym porządku. „Miarą sumiennosci jest serce, w które nieustannie patrzy Bóg” (Wyśniewski, 2001, s. 131).

S. Harding i wsp. (2019) w badaniach dotyczących zdrowia psychicznego i dobrostanu nauczycieli i uczniów w Anglii i Walii, poza wskazaniem istotnych korelatów pomiędzy nimi wykazali ważność relacji nauczyciel-uczeń jako jeden z czynników determinujących prawidłowy rozwój psychiczny podopiecznych.

Postawy nauczycieli oddziałują na klimat studiowania, na klimat uczenia się. Odpowiedni klimat mogą stworzyć wyłącznie nauczyciele dojrzały psychicznie i społecznie, charakteryzujący się autonomią wewnętrzną i zewnętrzną, czyli niewykazujący reakcji nerwicowych, o zintegrowanej osobowości. Kształtowanie otwartości poznawczej u podopiecznych wydaje się fundamentalnym zadaniem nauczycieli. Modulowanie tejże cechy wydaje się możliwe przy wzbudzeniu u podopiecznych odpowiedniej motywacji do uczenia się, motywacji wolnej od nadmiernego lęku. Niewątpliwie, pomocne będzie w tym względzie budowanie partnerskich relacji nauczyciel-uczeń, relacji mistrz-uczeń.

Zdaniem A. Lasoty i E. Pisarzowskiej (2016) nauczycielowi-pedagogowi przypisuje się rolę aktywnego kreatora osobowości ucznia. Nie jest to związane wyłącznie z przekazywaniem wiedzy, lecz także ze wsparciem duchowym, skutecznym komunikowaniem się, a nade wszystko z umiejętnością bycia empatycznym. Wydaje się, iż oczekiwania te są aktualne także w odniesieniu do nauczyciela wychowania fizycznego.

S. Valente i A. A. Lourenço (2020) podkreślają związek inteligencji emocjonalnej z relacjami interpersonalnymi w klasie. Badania przeprowadzone wśród portugalskich nauczycieli wskazują, iż wysoka inteligencja emocjonalna nauczycieli przekłada się na wykorzystywanie integracyjnych strategii zarządzania konfliktami w grupie uczniów. Tak więc inteligencja emocjonalna może być promotorem wyboru najbardziej konstruktywnych strategii zarządzania konfliktem w grupie, czyli współpracy, kompromisu, integracji grupy.

M. Lewandowski i M. Jagusz (2003) badali opinie studentek wybranych uczelni na temat wartości i cech koniecznych u nauczyciela wychowania fizycznego. Najważniejszą wartością, której nośnikiem powinien być nauczyciel wychowania fizycznego według studentek pierwszego roku studiów stacjonarnych Uniwersytetu i AWF we Wrocławiu oraz Wydziału Wychowania Fizycznego Politechniki Opolskiej była odpowiedzialność. Dla wszystkich badanych wartości osobowe były najważniejsze, następnie wyróżniały się wartości intelektualne i wychowawcze. Niepokój badaczy wzbudził fakt, iż przeszło 70% studentek AWF i Politechniki nie utożsamiało swojej przyszłości z wykonywaniem zawodu nauczyciela.

J. Gorbaniuk (2014) przeprowadziła interesujące badania retrospektywne szkoły i nauczycieli wśród studentów piątego roku. Najważniejszym wymiarem pozy-

tywnie spostrzeganego wizerunku nauczyciela były jego cechy zawodowe tj. kompetencja, mądrość, cierpliwość, inteligencja, cierpliwość wobec siebie i innych. Wśród cech osobowościowych wskazano: bycie miłym, przyjaznym, wyrozumiałym, sympatycznym, spokojnym, ciepłym, empatycznym, kulturalnym, odpowiedzialnym, pełnym energii. W kategorii sposób nauczania wyróżniono umiejętność ciekawego przekazywania wiedzy, sprawiedliwe ocenianie, bycie otwartym na pomysły uczniów i bycie dla nich inspiracją. W równym stopniu doceniane były relacje z uczniami wyrażające się w byciu pomocnym, godnym zaufania, dostrzeganiu potrzeb ucznia, umiejętności rozmawiania z nim i gotowości wstawiania się za uczniem. Szczególnie cenne było też poczucie humoru nauczyciela, uśmiech, pogoda ducha i kultura osobista wyrażająca się w zachowaniu i słownictwie. Jeśli zaś chodzi o wymiar negatywnego wizerunku nauczyciela, to pojawiały się określenia niemiły, krzykliwy, krytykujący, apodyktyczny, źle traktujący uczniów, niesprawiedliwy, niezadbany. Badania wskazują, że w przypadku dobrego pedagoga liczy się to, co człowiek sobą reprezentuje, a nie jego wygląd zewnętrzny.

Warto zwrócić uwagę, iż w badaniach przeprowadzonych wiele lat wcześniej uważamy podobne do współczesnych oczekiwania względem cech nauczyciela. T. Krajewski (1961) sprawdzał poglądy młodzieży liceów pedagogicznych i ogólnokształcących dotyczące nauczyciela wychowania fizycznego. Ideał takiego nauczyciela w percepcji uczniów obejmował: cechy charakterologiczne, cechy umysłu, cechy zewnętrzne i umiejętności metodologiczne. Do cech pożądanых uczniowie zaliczyli: odpowiedni strój, czystość czy harmonijną budowę. Wśród umiejętności metodycznych wymieniano: dobre przygotowanie do lekcji, interesujące prowadzenie lekcji i sprawiedliwe traktowanie uczniów. Przyjacielski stosunek do młodzieży, zamiłowanie do zawodu, rozbudzanie zainteresowań to cechy charakterologiczne oczekiwane u wuefisty. Jeśli chodzi o cechy umysłu, to wyróżniono inteligencję, kulturę osobistą i żywe zainteresowanie sportem.

H. Guła-Kubiszewska (2003) badała postawy studentów wrocławskiej AWF wobec ich wizerunku zawodowego, poszukując odpowiedzi na pytanie, jak wizerunek nauczyciela rozwija się w toku trzyletnich studiów zawodowych. Badania przeprowadzono w 2000, 2001 i 2003 roku, na pierwszym, drugim i trzecim roku studiów. Okazało się, iż proces kształcenia w ograniczony sposób wpływa na obraz nauczyciela wychowania fizycznego. Do preferowanych cech zaliczono przede wszystkim cechy osobowe i intelektualne, a za najmniej pożądane uznano cechy zewnętrzne. Najważniejsze dla badanego wizerunku, niezależnie od roku studiów i płci, uznano odpowiedzialność i sprawiedliwość. Nauczyciel powinien być inteligentny, nie musi być młody, wysportowany i zgrabny. W wyniku procesu kształcenia zmienił się stosunek badanych do cech: „kompetentny” i „twórczy”. Dla osób kończących studia były bardziej ważne niż na początku edukacji. Autorka podkreśla niepokojący fakt, iż cecha „patriota” wydaje się badanym nieistotna dla wizerunku zawodowego.

Zdaniem K. Wereszczyńskiej (2020, s. 295) „...wzorem osobowym nauczyciela przygotowującego się do tzw. dynamicznie zmieniającego się jutra powinien być człowiek – podmiot refleksyjny, dysponujący wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej i społecznej, nauczyciel – elastycznie i efektywnie rewidujący i uzupełniający swoje zasoby wiedzy, podmiot zdolny do wnikliwej samoobserwacji, dostrzegający świat przeżyć innych ludzi. Posiadając takie właśnie umiejętności, możliwości i cechy, będzie mógł kształtować je również u swoich wychowanków”. Jednak badania studentek kierunku pedagogika specjalności wychowanie przedszkolne i wczesnoszkolne

edukacja wykazały, iż ogólny średni wynik inteligencji emocjonalnej był jedynie przeciętny.

Część badań J. Gorbaniuk (2014) dotyczyła analizy zdań niedokończonych studentów opisujących wizerunek nauczyciela w badaniach retrospektywnych. Respondenci wskazali siedem najważniejszych obszarów, stanowiących o relacji nauczyciel-uczeń. Wydaje się, iż może to być niezwykle pouczające dla przyszłych i aktualnych nauczycieli. Uczniowie oczekują nauczycieli, którzy swoją postawą wzbudzą sympatię. Cenią nauczycieli posiadających dużą wiedzę i cechujących się kreatywnością. Pragną, aby wiedza była przekazywana w interesujący sposób. Chcą liczyć na wyrozumiałość nauczycieli. Potrzebują pedagogów, którym będą ufać oraz są im wdzięczni za wszelką okazaną pomoc.

U. Supińska i M. Kübler (2003) zbadały opinie studentów i studentek Instytutu Pedagogiki Opiekuńczej z Wychowaniem Fizycznym Kolegium Karkonoskiego w Jeleniej Górze na temat wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego. Niezależnie od płci studenci oceniali jako najważniejsze dla nauczyciela cechy osobowe i intelektualne, później właściwości wychowawcze, dydaktyczne i cechy zewnętrzne. Najwyżej w rankingu uplasowały się takie cechy jak: „odpowiedzialny”, „kompetentny” i „obiektywny”.

Badania R. Kumali i M. Krzak (2013) nad związkiem między retrospektywnym obrazem nauczyciela wychowania fizycznego a postawą studentów wobec aktywności fizycznej sygnalizują wagę i istotę nastawienia nauczyciela w kształtowaniu postaw podopiecznych. Zdaniem badanych studentów nauczyciele nie uwzględniają tego, że ich niewłaściwa postawa prezentowana podczas lekcji wychowania fizycznego połączona z monotonią zajęć może kształtować negatywny stosunek wychowanek do aktywności fizycznej.

Opinie gimnazjalistów z województwa łódzkiego na temat faktycznych i pożądanых cech nauczyciela wychowania fizycznego zostały zebrane przez J. Robachę i J. Kowalską (2011). W opisie nauczyciela najwięcej wskazań zyskały: punktualność, sprawiedliwość, dokładność, cierpliwość i wyrozumiałość, wymagający. Chłopcy, częściej niż dziewczęta, akcentowali punktualność nauczyciela i jego przyjazny stosunek do uczniów. Uczennice częściej podkreślały dokładność i konsekwencję pedagoga. Jeśli chodzi o cechy pożądane, respondenci wskazali: cierpliwość i wyrozumiałość, życzliwość, posiadanie dużej wiedzy i umiejętności z nauczanego przedmiotu, sprawności fizycznej. Gimnazjaliści, bardziej niż gimnazjalistki, chcieliby, aby ich wuefista był miły i życzliwy, konsekwentny i sprawny fizycznie. Natomiast dziewczęta, częściej niż chłopcy, w swoich oczekiwaniach stawiały na wiedzę i umiejętności oraz kreatywność. Szczegółowe analizy podjęte przez Autorki wskazują na różnice wśród uczniów co do faktycznych i poświadanych cech nauczycieli wychowania fizycznego w zależności od środowiska edukacyjnego (Skierniewice, Łowicz, Łódź).

K. Jankowska (2001) przeprowadziła ankietę wśród dzieci z klas IV-VI szkoły podstawowej na temat roli nauczyciela w kształtowaniu osobowości ucznia. Wyniki jej poszukiwań wskazują, iż ideał nauczyciela wychowania fizycznego, do którego każdy pełniący tę profesję powinien dążyć, to nauczyciel otwarty na drugiego człowieka, sprawny fizycznie i wysportowany, szanujący indywidualność każdego ucznia i jego prawo do błędu, potrafiący przebaczać, ale także wyrozumiały, serdeczny i potrafiący dochować wierności. To piękny ideał, na który warto zwrócić uwagę.

Interesujące wyniki dotyczące dobrego nauczyciela w rozumieniu studentów pedagogiki przedstawiła M. Sławińska (2016). Wybrzmiewa w nich pośrednio ważność

zarówno inteligencji emocjonalnej jak i kompetencji społecznych, chociaż nie artykułowanych wprost. Studenckie koncepcje dobrego nauczyciela opisują cztery portrety nauczycieli. Pierwszy z nich to dydaktyk z „błyskiem w oku” – nauczyciel zaangażowany i biegły w pełnieniu roli organizatora procesu edukacyjnego. Drugi model stanowi wychowawca, któremu „naprawdę zależy” – o wysokich kompetencjach wychowawczych, zaangażowany i poświęcający wolny czas dla wychowanków, autentyczny w kontaktach z nimi. Trzeci typ to nauczyciel „anielskie serce” – uosobienie dobroci, kochający wychowanków, o wysokim poziomie empatii i wyrozumiałości wobec ludzi. Czwarty model to nauczyciel „Sokrates naszych czasów” to erudyta, umiejętnie wyzwalający myślenie wychowanków, zarażający pasją i kształtujący moralność. Ciekawe, że dla uczniów najważniejsze w nauczycielu są cechy określające go jako człowieka i to niezależnie od epoki.

G. Poraj (2016) podkreśla podmiotowe determinanty funkcjonowania w zawodzie nauczyciela, które stanowią ważne zasoby w konfrontacji z nieprzewidywalną, pełną wyzwań rzeczywistością szkolną. Badania nauczycieli w Łodzi i okolicach pozwoliły na wyodrębnienie trzech skupień osób badanych o konkretnej charakterystyce: Rzemieślników, Pasjonatów i Frustratów. Najbardziej pożądanymi do pełnienia profesji nauczycielskiej, zdaniem Autorki, są Pasjonaci. Potrafią oni doskonale wypełniać swe obowiązki i jednocześnie być wzorem osobowym dla uczniów. Do pracy trafili ze względu na swe zainteresowania, czują się dobrze przygotowani, cechuje ich pozytywny stosunek do świata, siebie i innych ludzi. Mają dużą energię i zarażają nią innych. Lubią wyzwania i dobrze sobie z nimi radzą. Preferują relacje partnerskie. Są serdeczni, ale też asertywni, chętnie udzielają pomocy. W pracy są wytrwali i rzetelni. Mają umiejętność kontroli emocji i zachowań. Nie są konfliktowi. Mają ciekawe życie wewnętrzne. Podobnie Rzemieślnicy, wybrali swój zawód kierując się zainteresowaniami i są w swojej ocenie dobrze przygotowani do pracy. Jednak charakteryzują się umiarkowanym pozytywnym stosunkiem do świata, a siebie akceptują na poziomie przeciętnym. Nie stawiają sobie wygórowanych celów, raczej brak im dynamizmu. Mają niską neurotyczność i uśredniony profil osobowości. Brak im jednak poczucia bezpieczeństwa i zaufania do siebie i innych ludzi, co zdaniem autorki może przeszkadzać w pełnieniu roli zawodowej. Frustraci ujawniają wysoki poziom neurotyzmu, czyli brak im równowagi emocjonalnej i są podatni na doświadczanie negatywnych emocji. Mają zaniżoną samoocenę i nie oczekują sukcesów. Gdy napotkają trudności, to często rezygnują z obranego celu. Pracują bez entuzjazmu, ich cele nie są wygórowane. Są skłonni do reagowania agresją. Mogą mieć trudności w relacjach z uczniami i w samorealizacji zawodowej. Jak widać, frustraci są najmniej predysponowani do pracy nauczycielskiej.

G. Poraj (2011) poszukiwała związku optymizmu z adaptacją zawodową nauczycieli. Wyniki badań przeprowadzonych w łódzkiej grupie pedagogów potwierdziły ów związek. Nauczyciele, którzy prezentowali pozytywne nastawienie do siebie oraz innych ludzi, a także wierzyli w sukces zawodowy oceniali własną pracę w pozytywny sposób i czerpali z niej satysfakcję. Nauczyciele z pesymistyczną postawą wobec siebie i swojego środowiska nie mieli wiary w efektywność pracy. Ważną cechą psychologiczną, determinującą funkcjonowanie nauczycieli w sytuacji zawodowej była nadzieja na sukces. Jest to przekonanie o własnych kompetencjach i skuteczności. To predyktor własnej wartości i życiowych osiągnięć dający energię ukierunkowaną na trudne cele, ukierunkowujący aktywność oraz ułatwiający przystosowanie (Poraj 2009).



„Najważniejsze jest osadzenie przyszłych pedagogów w humanistycznym świecie wartości, nad którymi góruje personalizm. Z niego wywodzą się takie wartości jak: godność osoby ludzkiej, swobody obywatelskie, tożsamość narodowa, itp. Temu wyzwaniu powinny podołać uczelnie kształcące wychowawców fizycznych, które na razie są – jak to ocenia K. Denek: `świątyniami wiedzy, ale często wieżami z kości słoniowej, odgradzonymi od problemów życia`” (za: Madejski, Węglarz 2014, s. 91).

A. Królikowska i B. Topij-Stempińska (2014) opisują wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie. Zdaniem autorek „tworzenie się wizerunku nauczyciela jest uwarunkowane wieloma czynnikami, stąd też refleksja nad tym procesem musi uwzględniać zmiany życia społecznego, kontekst społeczno-kulturowy, nowe oczekiwania wobec nauczyciela. Również badania tego procesu muszą być wieloaspektowe, co wymaga dłuższego horyzontu czasowego” (Królikowska, Topij-Stempińska 2014, s. 25). Badaczki wskazują na dysonans, jaki istnieje pomiędzy oczekiwaniami wobec nauczyciela a możliwościami sprostania im. Dysonans jest uwarunkowany wieloaspektowo, zależy od czynników organizacyjnych, podmiotowych oraz społecznych. W pełni należy zgodzić się ze zdaniem autorek, iż zniesienie dysonansu jest możliwe poprzez urealnienie czyli po prostu zmniejszenie wygórowanych oczekiwań wobec nauczyciela oraz przededefiniowanie jego roli. Za proces edukacyjny odpowiedzialne są bowiem także inne podmioty, a nie wyłącznie nauczyciel. A rola eksperta informacyjnego powinna ustąpić miejsca roli nauczyciela, który rozumie dziecko, dostarcza wiedzy i uczy do niej dostępu.

Ch. Lowney (2011) przeprowadzając analizę sukcesu firmy istniejącej 450 lat, szuka odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być skutecznym przywódcą. „Formuła została przetestowana przez wiele pokoleń, na wielu kontynentach, oraz w wielu kulturach. (...) Formuła ta opiera się na czterech filarach: samoświadomości, pomysłowości, miłości, heroizmie” (Lowney 2011, s. 322). Służyła ona także nauczycielom szkolnym. Zadania dla nauczyciela to rozumienie swoich mocnych i słabych stron, świadomość cenionych wartości, śmiałe wprowadzanie innowacji, przyciąganie innych pozytywnym i pełnym miłości nastawieniem oraz dodawanie sobie i innym energii do działania przez rozbudzanie heroiczych ambicji.

G. Poraj (2014) podkreśla, iż przystąpienie Polski do Unii Europejskiej implikuje pewne zmiany także w kwalifikacjach nauczycieli. „Proeuropejskie kwalifikacje nauczyciela powinny koncentrować się na umiejętności korzystania z bogatych zasobów współczesnej wiedzy i skutecznym funkcjonowaniu w warunkach nowoczesnej technologii informacyjnej, innowacyjności, która ma dać podstawy do tworzenia autorskich programów edukacyjnych, otwartości na nowe koncepcje dydaktyczne i wychowawcze. Wysokim kompetencjom zawodowym muszą towarzyszyć: umiejętność nawiązywania kontaktów i sprawne komunikowanie się z otoczeniem, umiejętność prowadzenia dialogu i negocjacji w sytuacjach konfliktowych. Nie bez znaczenia jest wysoki poziom moralny nauczycieli” (Poraj 2010, s. 144).

Czy możliwa jest praca w grupie bez umiejętności komunikowania się? Czy możliwa jest praca z drugim człowiekiem bez umiejętności mówienia do niego i słuchania? W konsekwencji – co daje człowiekowi sprawność komunikacyjna?

Komunikacja leży u podstaw relacji międzyludzkich także w grupie sportowej. Sprawność komunikacyjna trenera jest niezbędna w sytuacjach krytycznych, gdy pojawiają się konflikty w drużynie, a te pojawić się muszą, gdyż jest to element dynamiki grupy. Właściwy przepływ informacji, a także troska o relacje powinny być głównym

wyznacznikiem pracy trenera. Efektywna komunikacja ma konkretny wpływ na sukces drużyny, na przygotowanie psychiczne zawodników. Te refleksje należy przenieść także na grunt relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami (Walczak 2015).

J. Derbich (1995, s. 53) zwraca uwagę, iż nauczyciel wychowania fizycznego nieustannie komunikuje się z uczniem podczas lekcji: „Płaszczyzna wzajemnej komunikacji zależy od kompetencji, świadomości, wiedzy i empatii pedagoga, a właściwie nawiązany dialog prowadzi do oczekiwanych efektów edukacyjnych. Trzeba zdawać sobie sprawę, że nauczyciel mówi do ucznia nie tylko za pomocą słowa, ale także gestu; mówi całym sobą, ucząc się równocześnie słuchać zarówno ucznia, jak i samego siebie”.

B. Jakimiuk (2016) podkreśla, iż praca nauczyciela jest obszarem budowania relacji interpersonalnych. „Dobre relacje w szkole mają pozytywny wpływ na zachowania, rozwijanie aktywności, poczucie własnej wartości i sensu życia wszystkich uczestników szkolnej społeczności (Jakimiuk 2016, s. 123). Komunikacja zaś jest podstawowym narzędziem do budowania kontaktu z drugim człowiekiem. Aby podjąć wyzwanie edukacyjne czy zawodowe, potrzebne jest dobre słowo, zainteresowanie, wzbudzenie motywacji do działania, zarówno przez ucznia, jak i przez nauczyciela. W pracy pedagoga bardzo ważne jest okazywanie szacunku i serdeczności. Czynnikiem sprzyjającym dobrym relacjom jest także okazywanie uznania. Zaspokojenie potrzeby szacunku i uznania jest fundamentem budującym rozwój człowieka w zakresie podejmowanych wyzwań. Budowanie pozytywnych interakcji w środowisku szkolnym, za które to odpowiedzialny jest także nauczyciel, opiera się na rozumieniu sytuacji i emocji uczestników interakcji. To wszystko wymaga czasu, uwagi i zainteresowania drugim człowiekiem. Wydaje się, iż w dobie „przyspieszonego czasu” to zadanie jest bardzo wymagające.

W potocznych opiniach nauczyciel wychowania fizycznego postrzegany jest jako ktoś gorszy od nauczycieli wykładających inne przedmioty. E. Madejski i J. Węglarz (2014) podkreślają, iż należy jednak pamiętać, że nauczyciel wf jest takim samym nauczycielem jak specjaliści od innych przedmiotów, natomiast stosuje inne środki dydaktyczne. Wychowanie fizyczne funkcjonuje na zasadzie równouprawnienia z innymi przedmiotami, teoria edukacji fizycznej ma ugruntowany naukowy pogląd na istotę procesu wychowania w kulturze fizycznej, a współczesna doktryna edukacji fizycznej jest oparta na personalizmie, psychologii i pedagogice.

W ocenie nauczycieli wychowania fizycznego dokonanej przez ich kolegów uczących innych przedmiotów wuefiści wyróżniają się ubiorem, dużą dynamiką działania, bezpośredniością i pogodą ducha, są sprawni organizacyjnie i zaangażowani w pracę. Posiadają umiejętności kierowania zespołem. Do słabiej ocenianych należą kompetencje ogólnopedagogiczne i poziom ogólnej erudycji. U nauczycieli dostrzega się także przywary tj. widzenie siebie jako wyodrębnionej grupy społecznej, zbyt dużą emocjonalność i dominację (Szczepański 2011). O tym, że bycie nauczycielem to powołanie życiowe, mówią badania C. Kuśnierza (2010) przeprowadzone wśród opolskich nauczycieli wychowania fizycznego.

Współczesne badania pokazują, że wsparcie dla kolegów z pracy jest ważne dla innowacyjnego nauczania nauczycieli (Zhu i wsp. 2013). Wyróżniono cztery kompetencje (kompetencje w zakresie uczenia się, kompetencje edukacyjne, kompetencje społeczne i kompetencje technologiczne), które są teoretycznie podstawowymi kompetencjami w zakresie innowacyjnego nauczania nauczycieli. Wyniki wskazują, że

kompetencje pedagogiczne nauczycieli, kompetencje społeczne i kompetencje technologiczne były pozytywnie powiązane z ich innowacyjnym działaniem dydaktycznym (Zhu i wsp. 2013).

Sprawne funkcjonowanie w pracy i środowisku zależy od kompetencji społecznych i emocjonalnych, rozumianych jako złożone umiejętności, które określają efektywność zachowań w różnych sytuacjach zawodowych i społecznych. Wydaje się, iż kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna, a także zdrowie psychiczne nauczycieli mogą wiązać się z satysfakcją z pracy, ale to już pomysł na przyszłe badania. Osiągnięcie satysfakcji zawodowej jest niezbędne dla kształtowania się dumy z wykonywanego zawodu.

Niestety, w opinii rodziców, relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami pozostawiają jeszcze wiele do życzenia i utrudniają efektywne nauczanie i wychowanie. W zespołach pedagogicznych obserwowany jest podział, brak zaufania i bezpośredniej komunikacji. W kontaktach z uczniami nauczyciele są zbyt formalni i nastawieni obronnie (Barabasz 2003).

D. Ługowska (2015) podjęła refleksję nad osobą trenera w kontekście zagadnień spójności i jedności. Zauważa ona różnice w definicji wymienionych pojęć. Spójność rozumiana jest jako „mierzalna jedność”, zinternalizowanie zasad grupowej komunikacji, z jednoczesnym swobodnym odczytywaniem komunikatów przez członków grupy. Jedność dotyka pojęcia tożsamości człowieka, zasad cenionych przez osobę. Jedność wewnętrzna człowieka, czyli jego ukształtowana tożsamość poprzedza jedność między osobami w grupie. Będzie to relacja oparta na głębokiej znajomości siebie, umiejętne wchodzenie w dialog, szacunek dla rozmówcy. Tak więc jedność budują głębokie więzi między osobami. D. Ługowska podkreśla, iż sukces sportowy drużyny, z jednoczesnym zaspokajaniem potrzeb każdego z członków zespołu możliwy jest, kiedy buduje się grupę na poziomie spójności, ale także na poziomie jedności. Należy zgodzić się z autorką, a także oczekiwać, iż także nauczyciele wychowania fizycznego będą dbać o swój osobisty rozwój, będą budować relację z uczniami respektującą własną godność i godność ucznia, aby w ten sposób stać się źródłem jedności grupy.

B. Jakimiuk (2016) odważnie opisuje rzeczywisty stan środowiska zawodowego: „Każdy pracownik jest traktowany funkcjonalnie i oceniany według rezultatów czynności, które sam wykonuje (...) Człowieka ceni się dzisiaj za to, co osiągnął, a nie za to, jakim jest człowiekiem. W takiej sytuacji coraz mniejsze znaczenie ma budowanie i utrzymywanie więzi w pracy, co prowadzi do obojętności na drugiego człowieka i jego sprawy, instrumentalnych relacji i interesowności” (Jakimiuk 2016, s.126). Niestety, problemy te dotyczą też polskiej szkoły, a także środowiska akademickiego. A przecież prawidłowy rozwój emocjonalny, moralny, społeczny czy poznawczy człowieka, niezależnie od jego wieku, może mieć miejsce wówczas, gdy środowisko społeczne, także szkoła czy uczelnia, będzie dbać o prawidłowe relacje interpersonalne, nie poddając się depersonalizacji i mobbingowi.

S. Wołoszyn (1986, s. 96) zauważa, iż „praca szkoły, jej jakość i efektywność będzie determinowana przez czynniki i mechanizmy wewnątrzszkolne, czyli praca zespołów nauczycielskich i atmosfera wewnątrzszkolna są w tym momencie szczególnie decydujące. Sądzę, że uświadomienie sobie tego faktu przez nauczycieli powinno przywrócić im wiarę w moc osobistego wpływu wychowawczego, ale i uzmysłwić osobistą odpowiedzialność wychowawczą za dzieci i młodzież”. Wydaje się, iż wypowie-

dziane przed wielu laty słowa nie straciły nic na swej aktualności. Czy jednak środowisko nauczycielskie można opisać dziś jako zintegrowane, wzajemnie się wspierające, „promieniujące na wychowanków”?

S. Korczyński (2014) podkreśla wagę kształcenia i doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli jako zwiększających profesjonalizm i poczucie własnej skuteczności nauczycieli oraz jako sposób radzenia sobie ze stresem. Pisze: „Kształcenie rozpoczyna się już w toku przygotowania do zawodu. Kandydat zdobywa wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, uczy się skutecznych sposobów komunikowania się z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami i współpracownikami, opanowuje umiejętności kierowania klasą, radzenia sobie z trudnościami oraz doskonali swoje predyspozycje osobowościowe sprzyjające efektywnemu pełnieniu przyszłej pracy zawodowej. (...) Podnoszeniu kompetencji sprzyja wymiana doświadczeń w gronie pedagogicznym oraz nieustanne wzbogacanie wiedzy merytorycznej oraz psychologiczno-pedagogicznej, stałe doskonalenie swoich umiejętności przez udział w szkoleniach i treningach. Świadomość swoich kompetencji sprzyja satysfakcji z pracy, wyższej samoocenie oraz samoakceptacji i jest skutecznym czynnikiem zapobiegającym nasileniu stresu i wypaleniu zawodowemu” (Korczyński, 2014, s.143-144).

S. Wołoszyn (1994) pisał o godności i doniosłości zawodu nauczyciela, o konieczności przywracania rangi powołaniu nauczyciela. Podkreślał, że na tej drodze nauczyciele muszą najpierw uwierzyć w siebie, w swoją kulturo- oraz osobotwórczą misję. I co bardzo ważne sygnalizował, iż: **„wychowuje się jednak nie przez to, co się wie i umie, lecz nade wszystko przez to, kim się jest, jaką kulturę duchową i moralną reprezentują rodzice i nauczyciele”** (Wołoszyn 1994, s. 20). Kulturę duchową rozumiał jako godność, szlachetność, tęsknotę za lepszym życiem, tkwiącą załazkowo w każdej osobie i uważał ją za najwyższą wartość humanistyczną. Podkreślał, iż „wychować człowieka` mogą jednakże jedynie `ludzie wychowani`” (tamże). I dlatego nauczyciel powinien pracować nad sobą, aby promieniować i ukazywać owoce tejże pracy. Autentyczność bywa najbardziej pociągająca i pozwala budować relacje pomiędzy wychowankiem i nauczycielem.

Powstaje pytanie, w jaki sposób mogą pracować nad sobą nauczyciele, aby promieniować... Oczywiście dostępnych jest wiele szkoleń psychologicznych, pedagogicznych, podnoszących kwalifikacje. I dobrze jeśli pedagodzy w nich uczestniczą. Jednak chodzi o coś więcej. O wejście w świat wyższych wartości, w świat wartości transcendentnych, zbudowanie relacji z Absolutem, nawrócenie serca. A tu wyżej wymienione kursy czy szkoły nie wystarczą. Propozycję, bardzo konkretną, pomagającą zbudować relację człowieka z Bogiem stanowi metoda ignacjańska – ćwiczenia duchowne. Wybitny w kierowaniu duchowym o. Tadeusz Hajduk SJ (2000, s. 69) tak o nich pisze: „*Ćwiczenia duchowne* są mocnym doświadczeniem Boga poprzez wsłuchanie się w Słowo Boże. Ma podczas nich wzrastać nie teoretyczna wiedza o Bogu, lecz osobiste poznanie Go poprzez doświadczenie Jego bliskości”. Można też zadać pytanie, czym tak naprawdę ma promieniować człowiek? Prawdopodobnie mistyk odpowiedziałby, że odbiciem światła płynącego od Boga... U współczesnej nam mistyczki czytamy: „Zadnych wskazań nie należy przyjmować mechanicznie, a wszystkie z uwzględnieniem twojej specyficznej drogi naznaczonej twym indywidualizmem. Wówczas każda nauka, nawet najbardziej skrajna, ubogaca, a nie burzy (...). Punktem wyjścia jest rozpoznanie darów, jakie w tobie są złożone. Dary: uzdolnienia, umiejętności, cechy psychiczne i fizyczne, intelekt – determinują rodzaj powołania i drogę, po której powinnaś pójść oraz sposób zbliżania się do Mnie” (Lenczewska 2018, s. 230-231).

„Nauczyciel wychowania fizycznego w perspektywie jutra powinien starać się nie tylko o to, aby jak najwięcej wiedzieć, rozumieć i umieć, ale przede wszystkim powinien starać się to, jak żyć i postępować godnie, by być wzorem osobowym akceptowanym przez swych wychowanków i sprawdzającym się we wszystkich interakcjach społeczno-wychowawczych” (Hodań, Żukowska 1996, s. 334). Ten postulat jest nadal aktualny.

W szkole lwowskiej, typologię nauczyciela, szukanie ideału nauczyciela uznawano za nowy kierunek psychologii. „Ułatwiał dziecku życie!” – tak postulował J. Kuchta (1936), poszukując typu nauczyciela idealnego. Jeśli nauczyciel będzie postępował w ten sposób, zbliży się do ideału. I wydaje się, iż nie chodziło o tzw. „bezs stresowe wychowanie”, lecz o głębokie rozumienie słowa „ułatwiał”, o swoiste „udrażnianie” dróg rozwojowych młodzieży i dzieci.

Inny, współczesny badacz kompetencji społecznych napisał: „By dobrze służyć Ojczyźnie, trzeba całym sobą być w Niej zakorzenionym” (Sikora 2016, s.7). By pięknie być z drugim człowiekiem, trzeba go kochać...

„Wpływ wychowawczy, tj. kształtowanie osobowości wychowanka, wymaga wielu starań i wysiłków, do których skłonić mogą jedynie **miłość ludzi i skłonność do oddziaływania społecznego**. Poza tymi dwoma dyspozycjami nie ma innych motywów, które by mogły przez czas długi stanowić dostateczną siłę popędową, wywołującą odpowiednie działanie, a bez systematycznej i wyteżonej pracy nie można mówić o skutecznym wywieraniu zamierzonego wpływu wychowawczego” (Kreutz, 1947, s. 37). Zdaniem M. Kreutza, silna miłość do ludzi i wysoki stopień oddziaływania społecznego pozwolą nauczycielowi stać się wybitnym wychowawcą. Bogata w treści literatura okresu powojennego jest ciągle aktualna.

Szereg przywołanych refleksji na temat osoby nauczyciela, jego cech, funkcjonowania w środowisku pracy, różnych dróg rozwoju wskazuje, iż bezsprzecznie pełni on ważną rolę w społeczeństwie, a jego sens pracy odzwierciedla się w relacji z uczniem.

## 5. ZDROWIE PSYCHICZNE LUDZI W DOBIE PANDEMII

Pandemia COVID-19 wydłużyła nieco pracę nad niniejszą publikacją. Jej celem nie było śledzenie zmian w zakresie badanych zmiennych u przyszłych nauczycieli, niemniej jednak, wydaje się, iż w tak dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości warto przyjrzeć się różnym badaniom, które pokazują jak funkcjonują ludzie w sytuacji przedłużającego się dystresu (licząc od marca 2020).

Zdaniem specjalistów w zakresie nauk medycznych COVID-19, czyli choroba wywołana przez SARS-CoV-2 okazała się schorzeniem o złożonej patogenezie. Wirus poprzez wykorzystanie białka ACE-2 jako receptora oraz kilku białek jako kofaktorów wiązania zakaża liczne komórki organizmu. Powoduje to szeroką symptomatologię choroby dotyczącą chorób płuc, zaburzeń węchu i smaku, ale także objawy neurologiczne i psychiatryczne, żołądkowo-jelitowe, dermatologiczne, uszkodzenia wątroby, nerek i innych narządów (Jaroszewicz, Gašior 2021).

R. Pudło (2021) wskazuje na dwie grupy potencjalnych, połączonych ze sobą czynników etiologicznych zaburzeń psychicznych w przebiegu COVID-19, a mianowicie: czynniki biologiczne i psychologiczne. Do pierwszych zalicza: neurotoksyczność wirusa, wysoką gorączkę i aktywację procesów zapalnych, zmniejszenie aktywności fizycznej, niepożądane działanie leków, niedotlenienie ośrodkowego układu nerwowego i jego zmiany naczyniowe. Wśród czynników psychologicznych znalazły się: lęk przed śmiercią i przed nieznanym, izolacja społeczna, zmiany w dochodach, restrykcje prawne, nadmiar informacji medialnych, zerwanie kontaktu z innymi, sytuacja stresowa zagrażająca życiu.

Najczęstsze zaburzenia psychiczne związane z COVID-19 to zaburzenia z przeważającą etiologią organiczną (zaburzenia pamięci i uwagi, chwiejność emocjonalna i majaczenie); zaburzenia z przeważającą etiologią psychologiczną-stresową (zaburzenia lękowe i stresowe pourazowe [PTSD]) oraz zaburzenia mieszane (tj. depresja i bezsenność). Najczęściej raportowanymi problemami są przenikające się: bezsenność, lęk i depresja. Zaburzenia psychiczne w COVID-19 dotyczą dużej grupy chorych, wymagają fachowej diagnostyki i podjęcia szybkiego leczenia (Pudło 2021).

Przeprowadzono badania na reprezentatywnej grupie dorosłych Polaków dotyczące uwarunkowania depresji i lęku uogólnionego związanego z pandemią (Gambin i wsp. 2021). Interesujące były informacje na temat młodzieży w wieku 18-24 lat. Podczas pierwszej fali pandemii (maj 2020) osoby w tej grupie wiekowej uzyskały najwyższe wyniki w zakresie objawów depresji i lęku uogólnionego. Co ciekawe, wyniki te nie korelują z zagrożeniem utratą zdrowia czy życia własnego czy najbliższych, ale są pozytywnie związane z utratą wolności, nudą, poczuciem osamotnienia, trudnymi relacjami rodzinnymi, zmęczeniem daną sytuacją i brakiem prywatności. Warto tu zacytować słowa K. Grzywocza (2012, s.17): „W związku z kryzysem życia rodzinnego ujawnia się swoista bezdomność towarzysząca ludziom młodym, często studentom, którzy potrzebują jeszcze doświadczenia domu. Zbyt szybko go stracili – ale rzadko na skutek śmierci rodziców. Nie brakuje dzisiaj studentów, którzy nie mają gdzie wrócić na sobotę i niedzielę. Zostają w akademikach, na stancjach. Nie mają domu w wieku dwudziestu trzech lat”.

M. Gambin i wsp. (2021) podają, że w grupie osób ryzyka nasilenie objawów depresyjnych wzrosło w czasie pandemii dwukrotnie (z ok. 16% do 36%). Warto też dodać, że osoby z wyższym wykształceniem magisterskim odznaczały się najniższymi wskaźnikami objawów depresyjnych i objawów lękowych. Najłagodniejsze objawy depresji

i lęku obserwowano u osób w wieku 55-64 lat i powyżej 64. roku życia. Zastanawiające są też dane dotyczące wątku relacji. Otóż osoby będące w związku małżeńskim i rozwiedzione miały mniejsze nasilenie objawów depresyjnych niż single i osoby w związkach nieformalnych. Jeśli chodzi o związki nieformalne, to najsilniejszy lęk uogólniony charakteryzował osoby, które mieszkaly osobno. Znaczenie dla wzrostu nasilenia objawów miały także utrata zdrowia, pracy, słaba sytuacja materialna.

M. Guskowska i wsp. (2020) badały nastroje studentów kierunku wychowania fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie oraz nastroje elitarnych polskich sportowców przygotowujących się do igrzysk olimpijskich w Tokio podczas pierwszej fali pandemii. Sportowcy przeżywali mniejszy poziom gniewu i zakłopotania niż studenci. Wśród zawodników mniejszy poziom napięcia stwierdzono u mężczyzn, natomiast wśród studentów – u kobiet.

M. Grodzicki i wsp. (2020) badali, w jaki sposób pandemia wpłynęła na sytuację psychospołeczną i ekonomiczną studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wyróżnili trzy fazy reakcji emocjonalnej na stan epidemii. W pierwszej fazie (marzec 2020) studenci byli w szoku, przeżywali stan ekscytacji i entuzjazmu z powodu zawieszenia zajęć. W kwietniu pojawiło się znużenie, zniechęcenie, depresja, zaś od początku maja przyzwyczajenie do zajęć zdalnych. Do najważniejszych źródeł stresu studenci zaliczyli zdawanie egzaminów, obawę o pracę, o własną sytuację materialną, niepewność co do przyszłości i niemożność realizacji praktyk studenckich. Około 40 % studentów zgłosiło pogorszenie sytuacji materialno-bytowej.

W marcu 2020 roku badania wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie przeprowadził P. Długosz (2020). Interesujące, że aż 80% studentów było zadowolonych z życia. Częściowo manifestowali objawy stresu tj. napięcie, bóle głowy, podenerwowanie, obniżony nastrój, apatia. W radzeniu sobie ze stresem wykorzystywali aktywne formy tj. skuteczne zabezpieczanie się przed infekcją oraz przekierowanie uwagi i aktywności na inne obszary życia. Studenci swoją aktywność społeczną przenieśli do internetu. Prospołeczną postawę młodzieży polegającą na pomocy seniorom (np. robienie zakupów, załatwianie spraw urzędowych) prezentowała 1/3 badanych.

A. Samełko i wsp. (2020) określała hierarchię strategii radzenia sobie ze stresem stosowanych przez studentów warszawskiej AWF. Kobiety w odniesieniu do mężczyzn wykazały większe nasilenie zarówno pozytywnych jak i negatywnych strategii. Najczęściej stosowaną strategią była ponowna, pozytywna ocena. Osoby badane wybierały raczej pozytywne niż negatywne strategie radzenia sobie z problemem. Być może kobiety, intensywniej wykorzystujące strategie są bardziej świadome sytuacji trudnej lub bardziej intensywnie przeżywają pandemię.

M. Szczypińska i wsp. (2021) badała strategie radzenia sobie ze stresem u studentów Akademii Wychowania Fizycznego i sportowców. Badani w kwietniu 2020 roku najczęściej wykorzystywali strategie poznawcze i behawioralne. Potwierdzono związek poczucia koherencji, a szczególnie składowej zrozumiałości z nadzieją na sukces.

W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie przeprowadzono badania po roku nauki zdalnej. Pytano o opinie na temat tej formy nauki, zarówno studentów jak i nauczycieli. „Widoczne jest, że wszyscy respondenci czują społeczne oddalenie się, tęsknotę za ludźmi i bezpośrednimi interakcjami. Studenci narzekają, że nie znają swoich koleżanek i kolegów z grupy, że trudno im pracować w zespołach. Nie znają także wykładowców i nie mogą z nimi rozmawiać twarzą w twarz.

Jednocześnie jednak kontakty przez MS Teams w jakimś stopniu braki tych kontaktów rekompensują. Szczególną możliwością jest opcja pisania na czacie w różnych sprawach, co sprzyja szybkiemu przesyłaniu wiadomości. Czasem skutkuje to przekraczaniem granic przez studentów, którzy wysyłają wiadomości o różnych porach dnia i nocy, także w czasie wolnym nauczycieli. Fakt ten sprawia, że w większym stopniu zaciera się granica pomiędzy pracą, a domem (lecz również studiami i domem), generując nadmierne zmęczenie. Co więcej, wiele osób skarży się na problemy ze zdrowiem: wzrokiem, kręgosłupem, lecz także pojawiającymi się stanami depresyjnymi” (Romaniuk, Łuksiewicz-Wieleba, s.63).

Hiszpańskie analizy M. Dosil, Santamaria i wsp. (2021) dotyczyły oceny poziomu lęku, stresu i depresji wśród różnych grup nauczycieli z północy Hiszpanii. Okazało się, iż duży odsetek nauczycieli cierpiał na objawy depresji, lęku i stresu. Kobiety wykazywały więcej objawów stresu i lęku niż mężczyźni. Matki przejawiały więcej objawów depresyjnych od kobiet nie posiadających dzieci. Badania wskazały na konieczność zatroszczenia się o zdrowie psychiczne nauczycieli, zwłaszcza kobiet.

Reakcje Greków na lockdown były oceniane przez K. Karaivazoglou i wsp. (2021). Badania przeprowadzono między kwietniem a majem 2020 roku. Znaczący odsetek badanej populacji zgłaszał istotne problemy kliniczne – lęku, depresji, stresu pourazowego. Kobiety, a także osoby gorzej wykształcone oraz osoby z jakąś historią psychiatryczną wydawały się bardziej podatne na psychologiczne skutki pandemii.

Fińskie opracowanie dotyczące skutków pandemii u nauczycieli wskazuje pozytywny aspekt związany z nauczaniem na odległość. M. Patjas i wsp. (2021) odkryli, iż nauczyciele pracujący zdalnie zgłaszali mniej problemów dotyczących pracy głosem niż w przypadku pracy w szkole. Różnicę na korzyść nauczania na odległość tłumaczono lepszą akustyką i lepszą jakością powietrza.

M. Frąckowiak-Sochańska i M. Hermanowski (2021) prezentują wyniki badań dotyczących konsekwencji pandemii COVID-19 widzianych oczami psychoterapeutów i ich klientów. Badania przeprowadzono w grupie osób dorosłych, pomiędzy sierpniem a wrześniem 2020 roku. Co ciekawe, nawet osoby udzielające pomocy nie były wolne od różnych napięć. Zarejestrowano zwiększone natężenie problemów będących pochodną stresu społecznego. Zdecydowanie zwiększyła się liczba osób korzystających z fachowej pomocy psychoterapeutycznej, a podstawowym, zgłaszanym problemem był lęk w różnych jego rodzajach. Skarżono się również na pogorszenie relacji interpersonalnych. Konsekwencją pandemii były także różnorodne straty tj. śmierć najbliższych, nieuzyskanie pomocy medycznej na skutek procedur związanych z COVID-19, straty dotyczące sfery zawodowej i ekonomicznej. Pojawiły się także nawroty różnych chorób tj. depresje, uzależnienia, zaburzenia nastroju, zaburzenia snu. Badani zgłaszali także problemy u dzieci i młodzieży związane ze zdalnym nauczaniem tj. zaburzenia jedzenia, problemy w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym.

Wydaje się, iż współczesne pokolenie można śmiało nazwać pokoleniem ludzi zagubionych, nie wiedzących jak żyć, aby żyć i to zarówno w rzeczywistości bardzo konkretnej, prozaicznej jak i tej związanej z realizacją celów długoterminowych, realizacją cenionych wartości... Bo jak kreować przyszłość w czasie dopływających do ludzi rozlicznych informacji o tym, że nasze życie jest ściśle zdeterminowane przez działanie koronawirusa? Cz. Kustra (2017) stawia tezę, iż człowiek w samorealizacji, w samodoskonaleniu się potrzebuje duchowości w postaci życia religijnego, w którym zaspokoi potrzebę transcendencji, odnalezienia głębszego sensu życia, co w tradycji chrześcijańskiej wymaga odniesienia się do sfery *sacrum*. Zdaniem Cz. Kustry (2017)



wielu zagubionych ludzi poprzez medytację, kontemplację i modlitwę odnalazło prawdziwy sens swojego życia. Jak pisze autor „człowiek o zaspokojonych potrzebach charakteryzuje się między innymi tym, że zaczyna działać na rzecz organizowania, kreowania tych potrzeb u osób z deficytami, by następnie je zaspokajać. Taki człowiek odznacza się także radością i zaprowadza pokój, pokazuje, że do bycia szczęśliwym człowiekiem, nie wystarczą tylko zaspokojone potrzeby fizyczne i psychiczne, ale niezbędne są jeszcze potrzeby duchowe” (Kustra, 2017, s. 32).

„Człowiek, który potrafi bezgranicznie zawierzyć siebie i swoje życie Bogu zyskuje wewnętrzny ład i pokój ducha. Nie są w stanie poruszyć go, ani załamać, niepowodzenia, cierpienie ani prześladowania. Człowiek, który całą ufność zakotwiczył w Bogu i w Nim szuka pociechy oraz ratunku w cierpieniu” (Kustra, 2017, s. 33).

Interesujące badania młodzieży akademickiej z warszawskiej Akademii Wychowania Fizycznego w okresie pandemii przeprowadziła N. Dworniczak (2021). Badała sens życia i świat wartości studentek pierwszego i piątego roku. Istotna kategoria zdrowia – osobowy sens życia była zdecydowanie wyższa u studentek rozpoczynających studiowanie niż kończących je. Sygnalizuje to, iż młodzież wchodząca w dorosłe życie zawodowe nie jest w pełni przekonana o misji życiowej. Bardziej sprecyzowane cele mają panie ukierunkowane na edukację akademicką. Wydawałoby się, iż to właśnie ukończenie ważnego okresu w życiu (studiów) powinno jasno precyzować kolejne cele życiowe, niestety, w pandemii tak nie jest. Jeśli zaś chodzi o cenione wartości, to w obu grupach najniższą lokatę zajęły świętości religijne, co wskazuje na małe przywiązanie współczesnych młodych kobiet do krzewienia wiary. Silne przywiązanie widać w przypadku wartości prawdy (tj. mądrość, rozumienie, szerokie horyzonty), moralnych, hedonistycznych i sprawności, i siły fizycznej.

Podnosi się wiele głosów sygnalizujących ciemne skutki pandemii, lockdownu w pokoleniu dzieci, młodzieży i dorosłych, w obszarze zdrowia psychicznego, relacji społecznych i ekonomicznym. Nieco inne spojrzenie na pandemię zaprezentował w rozmowie z A. Czupryn znany psycholog społeczny, prof. J. Czapiński (2021) akcentując to, co zyskał w pandemii. Ci, którzy byli słabo obeznani z nowoczesnymi technologiami komunikacyjnymi, byli zmuszeni szybko nadrobić braki w tym zakresie. Młodzi ludzie nauczyli się, iż nic nie jest dane w życiu raz na zawsze. Pandemia była i jest doskonałą lekcją pokory i wolności w zakresie posiadanych dóbr czy relacji. „To była również przyspieszona lekcja adaptacji dla młodych ludzi, bo to ich zmusiło, żeby szukać innych recept na życie, innych rozwiązań. Żeby nie polegać tylko na tym, co dawało nam satysfakcję i przyjemność w przeszłości, ale szukać innych źródeł zadowolenia” (Czapiński 2021, s. 8). J. Czapiński twierdzi, że pandemia nie jest dla większości ludzi kryzysem na miarę wojny. Podkreśla, że człowiek ma mechanizmy adaptacyjne do podejmowania różnych wyzwań. Na początku pandemii obserwowany był u ludzi wzrost lęków o życie, przed zarażeniem się wirusem, przed utratą źródeł dochodów itd., ale minęło kilka miesięcy i nauczyliśmy się żyć w tej sytuacji. Relacje społeczne zostały niewątpliwie zaburzone, ale, zdaniem J. Czapińskiego, spadł wskaźnik dokonanych samobójstw (nie prób samobójczych) wśród Polaków w wieku do 18 lat. Stąd wniosek, że młode, słabsze psychicznie osoby podlegają dużo silniejszym wpływom dyskryminacji przez rówieśników, gdy mają z nimi bezpośredni kontakt. J. Czapiński podkreśla także, że „w dramatycznych sytuacjach kryzysowych większość ludzi psychicznie się wzmacnia. To jest troszkę tak, że mają bardziej pilne sprawy do załatwienia, żeby w ogóle przeżyć, żeby sobie dać radę. Rzadziej więc patrzą w lustro, no i rzadziej dostrzegają w sobie mankamenty, które ich dołują i wpędzają

w depresję” (Czapiński, 2021, s.8). Egzemplifikacją tego rodzaju sytuacji będzie z pewnością wojna i potrzeba zatroszczenia się o pokarm.

K. Góra (2020) i wsp. badali dobrostan studentów w czasie pandemii SARS-CoV-2 w kwietniu 2020 roku i obserwowali zmiany w ich obciążeniu psychologicznym. Zauważono grupę osób szczególnie wrażliwą na negatywny wpływ pandemii (częste negatywne emocje, uporczywe myśli, somatyzacja). Jednak większa część studentów dobrze przystosowała się do tej trudnej sytuacji, trwającej wówczas około dwóch miesięcy.

W badaniach podłużnych dotyczących objawów depresji i lęku różnych grup wiekowych wykazano, iż najmłodsi dorośli i osoby doświadczające trudności w relacjach rodzinnych są najbardziej podatne na depresję i lęk podczas pandemii COVID-19 (Gambin i wsp. 2021).

Zdaniem B. Rajba (2021) zdrowie psychiczne Polaków wymaga pomocy psychologicznej i niestety brakuje jasnych wytycznych, jak pracować z osobami potrzebującymi, a także jakie stosować programy prewencji, psychoedukacji w grupach młodzieży i ozdowieńców. Pojawiają się głosy o konieczności przepracowania zespołu stresu pourazowego, żałoby i depresji.

Wydaje się, iż możliwa, oczekiwana i stosowana pomoc psychologiczna to temat do dyskusji i pole do praktycznego działania z uwzględnieniem współpracy specjalistów różnych dyscyplin naukowych. A podstawowym wyjściem jest przyjęcie pełnej koncepcji człowieka, człowieka, który ma ciało, bogatą sferę życia psychicznego oraz, najczęściej zaniedbaną, najdelikatniejszą sferę – duchową. Ważne jest też to, aby pamiętać, iż jak pisze K. Grzywocz (2012, s. 86) „U początków depresji znajdują się zakłócone lub utracone spotkania”.

## 6. PODSUMOWANIE

W pracy podjęto rozważania z zakresu kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej. Szeroki wachlarz pytań badawczych wpisuje się w problematykę psychologii aktywności fizycznej, psychologii pracy i psychologii rozwoju człowieka. Wielowątkowość pracy spina klamra nauk o kulturze fizycznej, w centrum której znajduje się przyszły nauczyciel wychowania fizycznego bądź trener-animator kultury fizycznej.

Ogólny obraz przyszłych nauczycieli w kontekście pierwszego stawianego pytania badawczego jest pozytywny. Możemy spodziewać się, iż absolwenci Akademii, przynajmniej poddana badaniom grupa, podejmą pracę wyposażeni w umiejętności służące skutecznemu działaniu i zachowaniu dobrostanu psychicznego. Co do umiejętności, nasuwa się refleksja, iż warto rozszerzyć ćwiczenia i wykłady o zagadnienia dotyczące *savoir-vivre*, pospolicie: *kindersztuby*. Piękny sposób życia jest godny naśladowania, a także może stanowić czynnik profilaktyczny wobec obniżonego nastroju. Naturalnie, niniejsze badania nie dotyczyły wprost tej kwestii. Nie chciano też sugerować, jakoby studenci posiadali deficyty w tym zakresie. Elementy sztuki pięknego życia wplecione w różnorodne przedmioty akademickie mogą ułatwić sprostanie wymaganiom rozwojowym wczesnej dorosłości.

W drugim pytaniu badawczym podjęto wątek związany z selekcją. W świetle uzyskanych wyników kadra akademicka może być zadowolona ze swoich podopiecznych. Wyróżniają się oni na tle studentów innych uczelni. Ciekawe, czy nauczyciele akademicy oceniliby kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną swoich studentów jako satysfakcjonującą. Innym zagadnieniem, wartym eksploracji, jest odwrotny kierunek poszukiwań – czyli kompetencje nauczyciela akademickiego w percepcji studentów.

Wątek zróżnicowania badanych zmiennych ze względu na płeć, rocznik studiów i zaangażowania w aktywność sportową podejmowano w ramach trzeciego pytania badawczego.

Cieszy fakt, iż w świecie przemian kulturowych i rozmywania wzorców męskich i żeńskich obraz mężczyzny-studenta Akademii wskazuje na kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną, zdrowie i w ocenie subiektywnej eksponuje męskość. Naturalnie możemy różnić się w osobistej ocenie wzorców. Młodzi nie różnili się w zakresie badanych zmiennych ze względu na uprawianie aktywności sportowej. Zastanawia fakt, iż wyniki badań wskazują, iż z każdym rokiem rozpoczynają studia coraz bardziej inteligentni emocjonalnie ludzie. Prawdopodobnie niejedyn nauczyciel akademicki nie zgodziłby się z tymi danymi w odniesieniu do własnych obserwacji.

Predyktorów kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej poszukiwano w ramach pytania czwartego. Szczególnego znaczenia nabierają tu cechy uwzględnione w tzw. modelu Wielkiej Piątki tj. neurotyczność oraz otwartość na doświadczenie, a także samoocena.

Poszukiwano korelacji pomiędzy kompetencjami społecznymi studentów, ich inteligencją emocjonalną oraz zdrowiem psychicznym i stwierdzono, że im mniejsze kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna tym większe nasilenie zaburzeń funkcjonowania.

Naturalny trening społeczny doprowadził do poprawy kompetencji, poza inteligencją emocjonalną, co sugeruje, że młodzież funkcjonowała raczej w sprzyjającym

środowisku społecznym. W wyniku procesu osobistego dojrzewania i oswojenia „stresorów pierwszego roku” studenci rozwinęli swoje kompetencje i stali się psychicznie zdrowsi.

W ramach pytania siódmego poszukiwano odpowiedzi, czy kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna mogą się zmieniać w wyniku celowych oddziaływań – warsztatów psychologicznych. Okazały się one skutecznym narzędziem profilowania kompetencji społecznych, nie spowodowały zmian inteligencji emocjonalnej mierzonej kwestionariuszem INTE. Dostrzeżono natomiast jej zmiany w badaniu kwestionariuszem PKIE (Kuk i wsp. 2019). Ósme pytanie także dotyczyło zmian w zdrowiu psychicznym studentów w cyklu zajęć warsztatowych. Zaobserwowano pewne korzystne zmiany w tym wymiarze.

Sytuacja ekonomiczna wielu studentów wymusza ich wcześniejsze wejście w świat życia zawodowego, zarobkowego, jeszcze podczas studiów. Czy to doświadczenie różnicuje badane zmienne? Osoby posiadające doświadczenie pracy z klientem w odniesieniu do osób nie posiadających takiego doświadczenia wypadają korzystniej w zakresie ekspozycji społecznej i w codziennym funkcjonowaniu. Ciekawe, jak wypadłyby wyniki w przypadku pomiaru stresu czy syndromu wypalenia zawodowego.

W pracy zapytano również o to, czy deklaracje studentów co do wykonywanego przez nich w przyszłości zawodu różnicują badane zmienne. Nie wystąpiły różnice w zakresie kompetencji społecznych. Przyszli trenerzy cechują się większą inteligencją emocjonalną. Zdrowie psychiczne chętnych do bycia nauczycielami jest zdecydowanie lepsze od studentów, którzy nie widzą swojej przyszłości jako nauczyciele wychowania fizycznego.

Współczesny nauczyciel wychowania fizycznego jest aktywnym kreatorem rzeczywistości społecznej. Wyróżnia się cechą spostrzeganą jako element dojrzałości psychicznej, czyli odpowiedzialnością. Na fundamencie tejże cechy buduje relacje z uczniami i współpracownikami. Wykazuje się także przedsiębiorczością.

J. Tarnowski, teoretyk i praktyk dialogu pedagogicznego, ćwierć wieku wcześniej, w rozmowie z E. Osewską i T. Ochinoskim, sygnalizował, że mamy do czynienia z upadkiem autorytetu nauczyciela i innych autorytetów społecznych czy duchowych (Wołanie o mistrza 1995). Czy nie wyciągnęliśmy wniosków z tej lekcji? Czy może jest lepiej niż było? Autor pisał: „Ogromną szansę mają autorytety wynikające z walorów osobowych, ponieważ w całym świecie rozlega się wołanie o mistrza. W swoich poszukiwaniach jednak ludzie często myślą się i biorą za swoich mistrzów zwykłych idoli, podziwiając ich przymioty zewnętrzne albo sukces osiągnięty na różnych polach. Istnieje obawa, że pozornie odnaleziony mistrz będzie „telewizyjny”, „biznesowy”, ale pozbawiony walorów prawdziwie ludzkich. Przy ogromnym zapotrzebowaniu na mistrza rodzi się pytanie: kto teraz będzie mistrzem?” (tamże, s. 87).

Z badań A. Samełko (2020) wynika, iż młodzież akademicka studiująca w Akademii Wychowania Fizycznego najwyżej w hierarchii wartości umiejscawia wartości moralne, prawdy, hedonistyczne i witalne. Czy to wystarczy do narodzin nauczyciela mistrza, który będzie pociągał za sobą młodzież?

## 7. WNIOSKI

Wyniki badań przedstawione w tej pracy pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

- Badani kandydaci na nauczycieli wychowania fizycznego podejmujący studia w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie prezentują pozytywny wizerunek osoby wyróżniającej się dobrą kondycją psychiczną. Na uwagę zasługuje obraz mężczyzny-przyszłego nauczyciela odznaczającego się kompetencjami społecznymi oraz inteligencją emocjonalną.
- W przypadku zmian w systemie rekrutacyjnym na studia w Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie wysoki poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych może być uznany za czynnik predysponujący do podejmowania studiów na Wydziale Wychowania Fizycznego.
- Płeć różnicuje kompetencje społeczne, inteligencję emocjonalną i zdrowie psychiczne badanej młodzieży akademickiej.
- Z każdym rokiem studia rozpoczyna coraz bardziej inteligentna emocjonalnie młodzież, co może być efektem bardziej skutecznego naturalnego treningu społecznego jak i silniejszej naturalnej selekcji kandydatów pod tym względem.
- Uczestnictwo w aktywności sportowej nie różnicuje młodzieży pod względem badanych zmiennych, być może z tego powodu, że wszyscy studiujący na Wydziale Wychowania Fizycznego cechują się podobną aktywnością fizyczną.
- Ponieważ cechy osobowości (neurotyczność i otwartość na doświadczenie oraz samoocena) pozwalają przewidywać poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych należy przypuszczać, że stanowią one podstawę kształtowania tych kompetencji.
- Rozwijanie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej stanowi inwestycję dla zdrowia psychicznego.
- Spontaniczny trening społeczny (12 miesięcy) rozwija kompetencje społeczne studentów. Asertywność jest zachowaniem szczególnie skutecznie kształtowanym w wyniku takich oddziaływań. Natomiast naturalny, półroczny trening społeczny jest niewystarczający dla dalszego rozwoju kompetencji wcześniej doskonalonych podczas warsztatów.
- Inteligencja emocjonalna wymaga celowych oddziaływań w jej kształtowaniu, nie ulega zmianie w wyniku naturalnego treningu społecznego.
- Zdrowie psychiczne studentów w ciągu roku ulega samoistnej poprawie, warto jednak pamiętać o szczególnym wsparciu dla młodzieży rozpoczynającej studia.
- Kwestionariusze do badania inteligencji emocjonalnej różnią się pod względem zdolności wykrywania zmian w jej poziomie. Skala INTE jest mniej czuła niż kwestionariusz PKIE.
- Interwencja psychologiczna wiąże się z polepszeniem kondycji psychicznej badanych osób, co odzwierciedla się szczególnie w czynnościach dnia codziennego.
- Doświadczenie w pracy z klientem zdaje się sprzyjać kształtowaniu kompetencji społecznych, szczególnie w sytuacji ekspozycji społecznej. Nie można jednak wykluczyć, że wyższy poziom tych kompetencji predysponuje do podjęcia pracy wymagającej kontaktów społecznych już podczas studiów.

- Studenci zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela wyróżniali się lepszym zdrowiem psychicznym od niezdecydowanych na wykonywanie tej profesji, co sugeruje, że zdrowie psychiczne może być czynnikiem naturalnej selekcji do pracy w zawodzie nauczyciela.
- Wśród osób zdecydowanych na wykonywanie zawodu trenera w odniesieniu do niezdecydowanych zaobserwowano wyższą inteligencję emocjonalną, co sugeruje, że może być naturalnym czynnikiem selekcji do tego zawodu.
- Wraz ze zmianą kompetencji społecznych następuje zmiana inteligencji emocjonalnej, a kompetentne funkcjonowanie w grupie społecznej wiąże się z lepszym zdrowiem psychicznym.
- Cechy przyszłego nauczyciela wychowania fizycznego wskazywane przez studentów wpisują się głównie w model społeczny, wśród oczekiwanych cech u nauczyciela respondenci wskazywali odpowiedzialność i przyjaźń.

### **Implikacje praktyczne**

Przedstawione w pracy wyniki pozwalają na sformułowanie implikacji praktycznych:

- W trosce o budowanie pozytywnej marki absolwenta Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie warto wzbogacić programy nauczania o wątki związane z savoir-vivrem. Kompetencje społeczne mają szansę rozwinąć się w oparciu o zdobywanie wiedzy o dobrych manierach oraz ich praktyczne ćwiczenie.
- Celem dobrego przygotowania kadry nauczającej do wykonywania ww. zadania należy rozważyć przeprowadzenie warsztatów dla personelu akademickiego.
- Wykorzystując doświadczenia z pracy ze studentami z warsztatów psychologicznych, w ramach modyfikacji programów studiów oraz poprzez rozbudowanie tematyki przeprowadzonych już zajęć o aspekty psychologii zdrowia, istnieje możliwość wprowadzenia innowacyjnych warsztatów psychologicznych z profilaktyki depresji i samobójstw – jednych z największych zagrożeń życia wśród młodzieży.
- Mając na względzie, iż pierwszy rok studiów wiąże się z największym obciążeniem stresem (a ten może być aktywatorem różnych zaburzeń psychicznych), warto rozważyć wprowadzenie systemu obejmującego troskliwą opieką studentów pierwszego roku. W systemie tym ważną rolę odgrywaliby studenci wyższych lat studiów, którzy w ramach ćwiczeń np. z pedagogiki czy psychologii mogliby uzyskiwać gratyfikacje za innowacyjne pomysły wspierania młodszych kolegów.
- Kwestią do rozważenia, już w szerszej perspektywie działań, jest ewentualne aktywowanie poradni zdrowia psychicznego przy Uczelni. W miejscu tym pomoc psychologiczną, psychiatryczną i psychoterapeutyczną, w ramach ubezpieczenia zdrowotnego, mogliby uzyskać zarówno studenci jak i personel akademicki.

### **Ograniczenia**

Należy także wskazać ograniczenia tej pracy:

- Wyniki badań młodzieży akademickiej AWF w Warszawie odniesiono do badań wybranych grup studentów innych uczelni, grup nierównych pod względem liczebności. Szersza perspektywa pozwoliłaby uzyskać pełniejszy obraz zjawiska związanego z selekcją do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania

fizycznego. Ponadto, badania porównawcze warto wykonać w tych samych latach, w niniejszej pracy przyjęto nieco inną perspektywę. Badania kolejnych roczników przynoszą ciekawe wnioski, jednak warto byłoby przyjąć bardziej systematyczną czasową strukturę badań.

- Badania dotyczące modelu nauczyciela nie są w pełni ścisłe. Określenia „dokładny” i „praktyczny” zostały zdublowane w ankiecie wypełnianej przez badanych, co mogło wpłynąć na odpowiedzi respondentów.
- W pracy poruszano wiele wątków i odnoszono się do różnych dziedzin psychologii. Wydaje się, że to zaleta, ale też należy przyznać, iż ta wielowątkowość wiązała się z tym, iż niektóre aspekty pracy można było skomentować w bardziej zadawalający sposób.

### **Krótką refleksja końcowa**

Pisanie niniejszej monografii ukończono w czasie trwania pandemii COVID-19. I niezależnie od tego jakie, czyje statystyki na temat pandemii czytamy, czy widzimy w tym problem czy manipulację społeczną, czy szczepimy się czy też nie szczepimy, niewątpliwie jesteśmy w czasie ZMIANY oraz „otarliśmy się o śmierć”. Chodzi o zmianę nas samych, naszych bliskich, rodziny, przyjaciół, kościoła, społeczeństwa, zmiany pod różnymi względami: emocjonalnym, społecznym, poznawczym, osobowościowym, materialnym, ekonomicznym itd. Jak ten czas przeżyć dobrze? Co robić, aby nie zważyć? Aby cieszyć się życiem? Co z tą śmiercią?

Podczas bardzo długiego czasu pisania książki dokonano kwerendy wielu publikacji, przeróżnych opracowań. Uznano, że nauka jest jak ocean, niezgłębiona, a tę niedoskonałą pracę już czas zakończyć. W tym miejscu warto wspomnieć artykuł M.W. Widermana (2012) na temat przemijania, a także odnieść się do doświadczenia zawodowego psychologa praktyka.

M.W. Widerman (2012) pisze, iż człowiek nie może uciec przed świadomością własnej śmiertelności, jednak może pójść w dwóch przeciwnych kierunkach, a mianowicie może żyć w permanentnym strachu lub może pomagać dostrzec wartość życia. Autor odwołując się do teorii opanowania trwogi, opisuje m.in., jak opanować lęk egzystencjalny i skoncentrować się na tym co najważniejsze.

Z doświadczeń Autorki w pracy z chorymi w stanach terminalnych w hospicjum jasno wynika, że osoby wierzące w Boga z większym spokojem odchodziły z tego świata (oczywiście po przejściu kolejnych faz chorobowych). Wydaje się, iż przyjęcie prawdy, że śmierć jest cyklem życia, ułatwiało im pożegnanie się z doczesnością. Z kolei w pracy z młodymi osobami uzależnionymi od używek psychoaktywnych zauważono, że wiara w Boga jest ich siłą życia, jest ogromnie pomocna w procesie terapii.

Na zakończenie rozważań na tematy podjęte w pracy powstaje pytanie, jak dziś, w tym szczególnym czasie, kiedy żyjemy w okresie pandemii COVID-19, ułożyłby się profil osobowości nauczyciela? Jak ocenione zostałyby kompetencje społeczne? Czy inteligencja emocjonalna stanowiłaby zasób czy deficyt przyszłego nauczyciela i trenera? I wreszcie, co ze zdrowiem psychicznym tych młodych ludzi? Jaki jest ich sens życia? W co wierzą? W czym widzą swoją nadzieję?

Temat pracy dotyczący kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej i zdrowia psychicznego nasuwa się refleksję, iż jest nam potrzebna zmiana, studentom i nauczycielom, zmiana związana z odważnym podjęciem tematów eschatologicz-

nych. Wydaje się, że koherencja różnych obszarów osobowości człowieka może zao-  
wocować lepszym zdrowiem, zawiązaniem więzi międzyludzkich i rozwojem kompe-  
tencji społecznych. Jak pisze D. Hay (2006, s. 126) „w każdej grupie ludzkiej (...)   
jakość życia zależy od stopnia rozprzeźnienia wśród nich świadomości relacyjnej   
[wrażliwości duchowej i estetycznej]”.

Godna podziwu jest postawa młodzieży i nauczycieli, którzy wyrwani z trybu   
tradycyjnego studiowania, w czasie kryzysu – od marca 2020 roku podjęli wyzwanie   
zdalnej pracy. Czy był to czas rozwijania kompetencji społecznych, inteligencji emo-  
cjonalnej? Tak, ale wydaje się, że zdecydowanie uboższy, pozbawiony satysfakcji bez-  
pośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Nic nie zastąpi bliskości z drugą osobą   
w kształtowaniu tożsamości, jej rozwoju psychospołecznego. Tak więc w ostatnim   
czasie dostaliśmy zadanie zrewidowania swoich wartości i postaw, zeskanowania   
serca i jego potrzeb.

Zdaniem Z. Kowalczyk (2021) w ponowoczesności człowiek bardzo potrzebuje   
rozwijać swoją duchowość. A intensywnie rozwijający się nurt duchowości to niereli-  
gijna duchowość. „Duchowość można dostrzec tak samo w mantrach, jak i w codzien-  
nej empatii, uczestnictwie we mszy, jak i krytycznym spojrzeniu na siebie po kłótni,   
w której zdaje się, że winny był tylko drugi, medytacji *mindfulnessu*, jak i w długim   
spacerze w otoczeniu przyrody. Innymi słowy: cokolwiek działa na ciebie, rób to. Śpie-  
waj, tańcz, chodź na terapię, spaceruj po górach. Cokolwiek uczy cię patrzenia z dy-  
stansu i oddzielenia tego, co czujesz i myślisz, od tego, kim jesteś” (Kowalczyk, 2021,   
s. 88). Pozostaje pytanie: czy to rzeczywiście wystarczy, aby wypełnić pustkę serca   
człowieka, wypełnić je nadzieją...?



## PIŚMIENNICTWO

- Akhtar, S., Dolan, A., Barlow, J. (2017). Understanding the Relationship Between State Forgiveness and Psychological Wellbeing: A Qualitative Study. *Journal of Religion and Health*, April, 56(2): 450-463.
- Aktekin, M., Karaman, T., Senol, Y.Y., Erdem, S., Erengin, H., Akaydin, M. (2001). Anxiety, depression and stressful life events among medical students: a prospective study in Antalya, Turkey. *Medical Education*, January; 35(1): 12-7. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2001.00726.x.
- Al-Busaidi, S., Aldhafri, S., Alrajhi, M., Alkharusi, H., Alkharusi, B., Ambusaidi, A., Alhosni, K. (2019). Emotional Intelligence Among School Teachers in Oman. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(4), 320-345
- Apoftegmaty Ojców Pustyni. Gerontikon.* (2007). T.1. Kraków: Tyniec Wydawnictwo Benedyktynów.
- Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arystoteles, (1996). *Etyka nikomachejska*. Przekład, wstęp, komentarz: D. Gromska. W: Arystoteles. *Etyka Nikomachejska. Etyka Wielka. Etyka Eudemejska. O Cnotach i Wadach*. Przekłady, wstępy, komentarze: Gromska D., Regner L., Wróblewski W. Tom 5. (s. 8-230). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ashdown-Franks, G., Sabiston, C.M., Solomon-Krakus, S., O'Loughlin, J.L. (2017). Sport participation in high school and anxiety symptoms in young adulthood. *Mental Health and Physical Activity*, 12, 19-24. doi.org/10.1016/j.mhpa.2016.12.001.
- Bachmann, C., Barzel, A., Roschlaub, S., Ehrhardt, M., Scherer, M. (2013). Can a brief two-hour interdisciplinary communication skills training be successful in undergraduate medical Education? *Patient Education and Counseling*, 93 (2), 298-305. doi: 10.1016/j.pec.2013.05.019.
- Bakiera, L., Stelter Ż. (2011). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. Tom 1. Warszawa: Difin SA.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barabasz, L. (2003). Jak rodzice oceniają relacje nauczyciel-uczeń? *Nowa Szkoła*, 1, 26-28.
- Baracsi, A. (2016). Emotional Intelligence of Hungarian Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 1734-1743. doi: 10.13189/ujer.2016.040728.
- Barłózek, N. (2013). *Teachers` emotional intelligence – a vital component in the learning process*. <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/14974>. Dostęp: 18.10.2018
- Bartos, B. (1999). Zaburzona relacja uczeń-nauczyciel jako czynnik nerwicogeny. W: *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży*. XXII Ogólnokrajowy Dzień Rehabilitacji Dziecka (s. 89-100). Wrocław: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. Oddział Wojewódzki we Wrocławiu.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User`s manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Basiaga-Pasternak, J., Malarz, I., Malarz, M. (2015). Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne u studentów kierunku lekarsko-dentycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. *Sztuka leczenia*, 3-4, 21-30.
- Biblia Jerozolimska, Wyd. pierwsze, Wyd. Pallotinum, Poznań 2006.
- Bielski, J. (2007). Kompetencje nauczycieli wychowania fizycznego. *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*. 13, ss. 151-158.
- Bielski, J., Błada, E. (2014). *Zdrowie i kultura fizyczna na przestrzeni dziejów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Bloom, P. (2017). *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery.

- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R. (2015). Social Skills of Undergraduates Without Mental Disorders: Academic and Socio-Demographic Variables. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 20, 3, p. 447-459.
- Bomba, J., Modrzejewska, M., Pilecki, M. (2003). Depresyjny przebieg dorastania jako czynnik ryzyka powstawania zaburzeń psychicznych – piętnastoletnie badania prospektywne. *Psychiatria Polska*, t. XXXVII, 1, 57-69.
- Borucki, Z. (1990). Samoakceptacja i kompetencje interpersonalne a spostrzeganie stresu roli zawodowej. W: A. Biela (red.). *Stres w pracy zawodowej* (s. 35-65). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Brackett, M., A., Mayer, J., D., Warner, M.R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, (6), 1387-1402. doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8.
- Brodniak, W.A. (2000). *Choroba psychiczna w świadomości społecznej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Brudnik, M. (2003). Warsztat pracy nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego o zróżnicowanym poziomie empatii. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. 12, 26-32.
- Brzezińska, A., I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2015). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*. Tom 2, (s. 95-292). Wyd. drugie poprawione. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Burisch, M. (2000). W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia. W: H. Sęk (red.), *Wypalenia zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 58-82). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Campbell, M., N., Moen, P. (1992). Job-family role strain among employed single mothers of preschoolers. *Family Relations*, 41 (2), 205-211.
- Caruso, D.R., Salovey, P. (2009). *Inteligentny emocjonalnie menedżer. Jak rozwinąć i wykorzystać cztery kluczowe umiejętności zarządzania ludźmi*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Chałas, K. (2017). Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom misją nauczyciela. *Rocznik Naukowy Duszpasterstwa Nauczycieli*, 1, 11-30.
- Chow, B.W.Y, Chiu, M.M., Wong, A.W.L. (2011). Emotional Intelligence, Social Problem-Solving Skills, and Psychological Distress: A Study of Chinese Undergraduate Students. *Journal of Applied Social Psychology*. 41, 8, 1958-1980. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00787.x.
- Cerchiari, E.A.N., Caetano, D., & Faccenda, O.(2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10 (3), 413-420. doi: 10.1590/S1413-294X2005000300010.
- Chrost, M. (2012). *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Church, H.R., Rumbold, J.L., Sandars, J. (2017). Applying sport psychology to improve clinical performance. *Journal Medical Teacher*, 39 (12), 1205-1213. doi.org/10.1080/0142159X.2017.1359523.
- Ciarrochi, J. (2008). Czym jest inteligencja emocjonalna i czemu służy? Konfrontacja dwóch światopoglądów. W: M.Śmieja, J.Orzechowski (red.). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 197-213). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Colman, A. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Conley, C.S., Durlak, J.A., Dickson D.A. (2013). An Evaluative Review of Outcome Research on Universal Mental Health Promotion and Prevention Programs for Higher Education Students. *Journal of American College Health*, 61 (5), 286-301.
- Cowden, R.G. (2016). Mental Toughness, Emotional Intelligence, and Coping Effectiveness: An Analysis of Construct Interrelatedness Among High-Performing Adolescent Male Athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 123 (3), 737-753. doi:10.1177/0031512516666027.

- Czajkowska A., Czajkowski, W. (1996). Osobowościowe a aksjologiczne determinanty zachowań studentów. Lęk i depresja jako miary adaptacji – w kierunku interpretacji fenomenologiczno-egzystencjalnej. W: B. Grochmal-Bach (red.), *Wpływ depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów* (s. 36-46). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Czapiński, J. (2021). Pandemia nauczyła młodych ludzi, że nic nie jest dane na zawsze. *Polska*, 15 (2005), 6-8.
- Czechowski, M., Femiak, J., Kuk, A. (2014). Social competences and emotional intelligence of future PE teachers. *Journal of Physical Education & Health*, 3 (5), 19-28.
- Czerw, A., Borkowska, A. (2010). Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej. *Psychologia Społeczna*. Tom 5 4 (15), 303-315.
- Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Deniz, M., Hamarta, E., & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 33, 19-32. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.1.19>.
- Derbich, J. (1996). Komunikacja nauczyciela i ucznia a efektywność wychowania fizycznego. W: B. Czabański, T. Koszycz (red.) *Dydaktyka Wychowania Fizycznego. 2 Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat: Komunikacja Dydaktyczna w wychowaniu fizycznym Olejnicza 4-6 września 1995* (s. 51-53). Wrocław: Wydawnictwo AWF Wrocław.
- Derbich, J., Kuk, A., Gala-Kwiatkowska, A. (2017). Depresja u sportowców – jeszcze jedno oblicze współczesnego sportu. W: J. Nowocień, K. Zuchora (red.), *Wychowanie przez sport w rodzinie i w grupach społecznych, w tym w środowisku akademickim* (s. 391-404). Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Polska Akademia Olimpijska, Komitet Pierre'a de Coubertin w Polsce.
- Dębska, U. (1999). Kilka uwag o kondycji psychicznej współczesnej młodzieży (badania studentów). W: *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży*. XXII Ogólnokrajowy Dzień Rehabilitacji Dziecka (s. 123-132). Wrocław: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. Oddział Wojewódzki we Wrocławiu.
- Dębska, U. (2000). Zdrowie psychiczne nauczycieli. W: R. Poprawa (red.), *Psychologiczna analiza wybranych problemów funkcjonowania społecznego młodzieży* (s. 137-145). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Długosz, P. (2020). *Raport z badań: „Krakowscy studenci w sytuacji zagrożenia pandemią koronawirusa”*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Dobrowolski, S. (1948). *Wychowanie i wychowawca. Rodzic – nauczyciel – mistrz*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Dosil, Santamaria, M., Idoiaga Mondragon, N., Berasategi Santxo, N., Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*. Published online by Cambridge University Press: 12 April 2021. Dostęp: 25.08.2021.
- Dubisz, S. (2003) (red.) *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dworniczak, N. (2021). *Sens życia oraz cenione wartości studentek pierwszego i piątego roku Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie*. Nieopublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem dr A. Kuk. Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020.
- Dziurawicz-Kozłowska, A. (2002a). Konceptualizacja pojęcia asertywności. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 5-27.
- Dziurawicz-Kozłowska, A. (2002b). Asertywność – nurty badawcze i różnice międzypłciowe. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 51-62.
- Dybowska, E. (2012). Komunikacja interpersonalna według Ignacego Loyoli. *Horyzonty Wychowania*, 11 (21), 69-84.

- Ellis, A. (2000). *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej*. Gdańsk: GWP.
- Erikson E., H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Ewagriusz z Pontu (2005). *Pisma ascetyczne*. Przekład: K. Bielawski, M. Grzelak, E. Kędziorek, L. Nieścior OMI, A. Ziernicki. Wydanie drugie. Tom 1. Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów.
- Fall, L.T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C., & Holmes W. (2013). Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education: Preparing Business Students for Career Success. *Business Communication Quarterly*, 76 (4), 412-426. doi: 10.1177/1080569913501861.
- Fecenec, D. (2008). *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Polska adaptacja. Podręcznik* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Filokalia. Teksty o modlitwie serca* (2012). Wstęp, przekład i opracowanie: J. Naumowicz. Kraków: TYNIEC: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Formella, Z. (2017). „Wychowanie jest sprawą serca”. Dojrzałość osobowości nauczyciela jako warunek wspierających relacji wychowawczych. *Rocznik Naukowy Duszpasterstwa Nauczycieli*, 1, 31-48.
- Frajo-Apor, B., Pardeller, S., Kemmler, G., Hofer, A. (2015). Emotional Intelligence and resilience in mental health professionals caring for patients with serious mental illness. *Psychology, Health & Medicine*, 21(6), 755-761. doi: 10.1080/13548506.2015.1120325.
- Fraćkowiak-Sochańska, M., Hermanowski, M. (2021). Psychoterapeutki i psychoterapeuci wobec konsekwencji pandemii COVID-19. Analiza z perspektywy teorii traumy zmian społecznych. W: K.Andrejuk, I.Grabowska, M.Olcoń-Kubicka, I.Taranowicz (red.) *Zmiana społeczna, pandemia, kryzys. Konteksty empiryczne i teoretyczne* (s. 223-246). Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN.
- Gambin, M., Sękowski, M., Woźniak-Prus, M., Cudo, A., Hansen, K., Gorgol, J., Huflejt-Łukasik, M., Kmita, G., Kubicka, K., Łyś, A.E., Maison, D., Oleksy, T., Wnuk, A., *Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie epidemii Covid-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego*. [http://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania\\_objawow\\_depresji\\_leku\\_w\\_trakcie\\_pandemii\\_raport.pdf](http://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania_objawow_depresji_leku_w_trakcie_pandemii_raport.pdf) dostęp: 31.08.2021 r.
- Gambin, M., Sękowski, M., Woźniak-Prus, M., Wnuk, A., Oleksy, T., Cudo, A., Hansen, K., Huflejt-Łukasik, M., Kubicka, K., Łyś, A.E., Gorgol, J., Holas, P., Kmita, G., Łojek, E., Maison, D. (2021). Generalized anxiety and depressive symptoms in various age groups during the COVID-19 lockdown in Poland. Specific predictors and differences in symptoms severity. *Comprehensive Psychiatry*, 105: 152222, Epub 2020 Dec 25. doi:10.1016/j.comppsy.2020.152222.
- Gestsdottir S., Arnarsson A., Magnusson K., Arngrimsson S. A., Sveinsson T., Johannsson, E. (2015) Gender differences in development of mental well-being from adolescence to young adulthood: An eight-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*. May, Vol. 43 (3), s. 269-275. doi: 10.1177/1403494815569864.
- Ghorbanshiroudi, S., Khalatbari, J., Salehi M., Bahari, S., Keikhayfarzaneh, M.M. (2011). The relationship between emotional intelligence and life satisfaction and determining their communication skill test effectiveness. *Indian Journal of Science and Technology*, 4, 11, 1560-1564.
- Gilewicz, Z. (1964). *Teoria wychowania fizycznego*. Warszawa: Wydawnictwo: „Sport i Turystyka”.
- Gil-Olarte Márquez P., Palomera Martín R., Brackett M., A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students, *Psicothema*, Vol. 18, 118-123. Dostęp: <http://www.redalyc.org/html/727/72709518/> 14.02.2018.
- Ginzberg, E. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.
- Goldberg, D., Williams, P. (2001). *Ocena zdrowia psychicznego na podstawie badań kwestionariuszami Davida Goldberga. Podręcznik dla użytkowników kwestionariuszy GHQ-12 I GHQ-28. Część I*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books; wyd. polskie D.Goleman (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books; wyd. polskie: D. Goleman (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S. (2016). Perceived Emotional Intelligence as a Predictor of Depressive Symptoms after a One Year Follow-Up during Adolescence. *International Journal of Emotional Education*, 8, 35-47.
- Goradel, J.A, Mowlaie, M., & Pouresmali, A. (2016). The role of emotional intelligence, and positive and negative affect on the resilience of primiparous women. *Fundamentals of Mental Health Sept-Oct*, 243-248.
- Gorbaniuk, J. (2014). Wizerunek szkoły i nauczycieli w badaniach retrospektywnych. *Teologia i moralność*, 2 (16), 23-37. Doi: 10.14746/TIM.2014.16.2.2
- Gordon, T. (1993). *Wychowanie bez porażek*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Góra, K., Bijas K., Dziubek J.N., Korniluk, A., Kurtyka, J., Ledwoń, A., Gerłowska, J. (2020). Students` Welfare during SARS-CoV-2 Pandemic. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33 (3), 261-278.
- Grabowski, H. (1993). Dobór do zawodu. Kształcenie, osobowość i praca nauczycieli wychowania fizycznego. W: H. Grabowski, A. Kabsch, H. Sozański, R. Winiarski, J. Zdebski (red.), *Spoleczno-pedagogiczne problemy kształcenia w uczelniach wychowania fizycznego* ( s. 5-14). Kraków: AWF.
- Grabowski, H. (1997). Wychowanie fizyczne. W: Z. Krawczyk (red.) *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku. Kultura fizyczna. Sport* (s. 45-60). Warszawa: Instytut Kultury.
- Grabowski, H. (2000). *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gracz, J. (2017). Osobowość w kulturze fizycznej – wzorzec osobowy nauczyciela i trenera. W: Z .Dziubiński, K. Jankowski (red.). *Kultura fizyczna a osobowość* (s. 56-66). Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.
- Gracz, J., Sankowski, T. (2007). *Psychologia aktywności sportowej*. Poznań: AWF.
- Grodzicki, M., Grzymała-Moszczyńska, J., Kostera, M., Lubacha, J. Krzemińska, K., Łapniewska, Z., Stachurski, A., Szafarczyk, L., Wójcik, G. (2020). *W jaki sposób pandemia COVID-19 wpływa na sytuację ekonomiczną i psychospołeczną studentów? Diagnoza i rekomendacje*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Gromulska, L. (2010). Zdrowie psychiczne w świetle dokumentów Światowej Organizacji Zdrowia. *Przegląd Epidemiologiczny*, 64, 127-132.
- Grudziewska, E., Lewicka-Zelent, A. (2015). *Funkcjonowanie psychospołeczne przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych. Diagnoza weryfikacyjna programu zajęć fakultatywnych*. Warszawa: Difin S.A.
- Grześkowiak, B., Siwy-Hudowska, A. (2016). Temperament, poczucie własnej skuteczności i jakość życia kobiet regularnie uprawiających sport w porównaniu z kobietami nieaktywnymi fizycznie. *Journal of Education, Health and Sport*, 6 (6), 359-374. dx.doi.org/10.5281/zenodo.55761.
- Grzywaczewski, B. (2017). *Stres, wypalenie zawodowe i sposoby radzenia sobie ze stresem nauczycieli z Legionowa*. Nieopublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem dr A. Kuk. Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- Grzywocz, K. (2012). *W mroku depresji*. Kraków: Wydawnictwo SALWATOR.
- Guła-Kubiszewska, H. (2003). Refleksyjna postawa studentów Akademii Wychowania Fizycznego wobec swojego wizerunku zawodowego. W: K. Denek, T. Koszczyk, M.Lewandowski (red.), *Edukacja jutra* (s. 299-304). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Gurba, E. (2002). Wczesna dorosłość. W: B.Harwas-Napierała, J.Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2, (s. 202-233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guszkowska, M. (2003). *Osobowość studentek pedagogiki (na przykładzie Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP)*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

- Guszkowska, M. (2013). *Aktywność fizyczna i psychika. Korzyści i zagrożenia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guszkowska, M., Kuk, A., Zagórska, A., Skwarek, K. (2016). Self-esteem of physical education students: sex differences and relationships with intelligence. *Current issues in personality psychology*, 4 (1), 50-57, doi: 10.5114/cipp.2015.55406.
- Guszkowska, M., Szczypińska, M., Samełko, A. (2020). The Mood of Elite Polish Athletes and P.E. Students During the First Wave of the COVID-19 Pandemic. *Studies in Sport Humanities*, 28, 19-24. doi: 10.5604/01.3001.0014.8906.
- Hadiwijaya, H., Hutasoit, G., (2017). Effect of Emotional Intelligence on Student Learning Achievement. *Guidena: Journal of Science, Education, Psychology, Guidance and Counseling*, 7, 29-39.
- Hajduk SJ, T. (2000). Wprowadzenie w kontemplacje. W: T. Hajduk (red.). *Skarb Kościoła. Ćwiczenia Duchowne w praktyce*. ss. 69-80. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, R., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., Kidgera, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*. (253), 460-466. doi.org/10.1016/j.jad.2019.03.046.
- Hen, M., Goroshit, M. (2011). Emotional Competencies in the Education of Mental Health Professionals. *Social Work Education*, 30(7), 811-829. doi: 10.1080/02615479.2010.515680.
- Heszen-Niejodek, I. (1998). Zdrowie. Promocja zdrowia w perspektywie psychologicznej. W: W. Szewczuk (red.) *Encyklopedia Psychologii*. Wydanie pierwsze. Str. 1115-1121. Warszawa: Wydawca Fundacja Innowacja.
- Heszen-Niejodek, I. (2003). Wymiar duchowy człowieka a zdrowie. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 33-47). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Hay, D. (2006). Jakość życia / jakość zarządzania: znaczenie świadomości relacyjnej. *Problemy zarządzania*, 1 (11), 122-136.
- Hodań, B., Żukowska, Z. (1996). *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*. Olomouc-Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Holland, J.L. (1966). The psychology of vocational choice. Waltham, MA: Blaisdell.
- Holland, J.L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*. 51, 397-406.
- Hornby, G., Hall, C., Hall, E. (2005). Przygotowanie ucznia do samodzielności. W: G. Hornby, C. Hall, E. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca* (s. 76-91). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hornowski, B. (2009). *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Hughes, D., Galinsky, E., Morris, A. (1992). The effects of job characteristics on marital quality: Specifying linking mechanisms. *Journal of Marriage and the Family*, 54 (1), 31-42. doi: 10.2307/353273.
- Iizuka, C.A., Barrett, P.M., Gillies, R., Cook, C.R., Marinovic W. (2014). A Combined Intervention Targeting both Teachers' and Students' Social-Emotional Skills: Preliminary Evaluation of Students' Outcomes. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 24 (2), 152-166.
- Jafari, N., Loghmani, A., Montazeri, A. (2012). Mental health of Medical Students in Different Levels of Training. *International Journal of Preventive Medicine, Special Issue, March*, 107-112.
- Jagiela, J. (2017). [rec.] Paul Bloom, Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem, tłum. M. Chojnacki, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2017, ss. 272. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 339-341. doi.org/10.16926/eat.2017.06.20.
- Jakimiuk, B. (2016). Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych. *Szkoła – Zawód – Praca*, 11, 118-128.



- Jan Paweł II (2003). *Jak pomagać ludziom chorym na depresję? 14 XI 2003 — Do uczestników międzynarodowej konferencji Papieskiej Rady ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia*. [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/przemowienia/depresje](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/depresje). Dostęp: 18.10.2018
- Jan Paweł II (2015). Nauka – wolna i poddana tylko prawdzie (Przemówienie do naukowców i studentów, Kolonia, 15 XI 1980). *ETHOS*, 28, 3 (111), 13-20.
- Jankowska, K. (2001). Rola nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu osobowości ucznia. *Lider*, 7-8, s. 24.
- Jaroszewicz, J., Gąsior, M. (2021). Wprowadzenie. W: J. Jaroszewicz, M. Gąsior (red.) *Kompleksowa opieka nad chorym z zespołem Post-COVID-19 (PC19). Opinie ekspertów* (s. 9-10). Warszawa: i-Medica Sp. z o.o.
- Jasiński, T. (2009). Stan zdrowia psychicznego studentów kierunku wychowanie fizyczne, specjalność nauczycielska, Szkoły Wyższej im Pawła Włodkowica w Płocku. *Lider*, 6, 21-24.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE N.S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D.J. Haggerty`ego, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2005). *Popularny Kwestionariusz Inteligencji PKIE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jeruszka, U. (2015). Kształtowanie i rozwijanie kompetencji przez pracę i praktykę zawodową. *EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH*, 3 (90), 142-157.
- Jeruszka, U. (2016). Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne. Warszawa: Difin SA.
- Jowett, S., Cockerill, I.M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00011-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00011-0)
- Juczyński, Z. (2009). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Wydanie drugie. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych.
- Juszczak, S. (2011). Współczesny nauczyciel – jego kompetencje zawodowe i etyczne. Ujęcie konstruktywistyczno-kognitywistyczne. W: S. Juszczak, J. Ogrodnik, E. Przybyła (red.), *Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy* (s. 33-57). Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach.
- Karaivazoglou, K., Konstantopoulou, G., Kalogeropoulou, M., Iliou, T., Vorvolakos, T., Assimakopoulos, K., Gourzis P., Alexopoulos, P. (2021). Psychological distress in the Greek general population during the first COVID-19 lockdown. *BJPsych Open*, 7, e59, 1-7. doi: 10.1192/bjo.2021.17.
- Karney, J. E. (2000). *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.
- Karney, J.E. (2007). *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kassim S.I., Bambale, A.J., Jakada B.A. (2016). Emotional Intelligence and Job Satisfaction among Lecturers of Universities in Kano State: Empirical Evidence. *Journal of Education and Practice*, 7, 53-59.
- Kheriaty, A., Cihak, J. (2013). *Katolicki przewodnik po depresji. Jak święci, sakramenty i psychiatria mogą pomóc ci wyrwać się spod jej wpływu i odnaleźć utraconą radość*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kirsch, I. (2011). *Nowe leki cesarza. Demaskowanie mitu antydepresantów*. Warszawa: Wydawnictwo Zielone Drzewo. Instytut Psychologii Zdrowia.
- Kluczyńska, S. (2015). Zdrowie psychiczne – wybrane definicje i koncepcje wyjaśniające. W: E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka (red.), *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia* (s. 25-39). Warszawa Difin SA.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013. Physical Education and Sport at School in Europe. (*Wychowanie fizyczne i sport w szkołach w Europie*), Raport Eurydice.

- Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. 11.08.2018: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018R0853&from=do>
- Koper, M. (2008). Inteligencja emocjonalna w zarządzaniu. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.) *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 232-248). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korliński, S. (1984). *Neurotyzm wśród studentów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kortko, D., Pietraszewski, M. (2016). *Kukuczka. Opowieść o najslynniejszym polskim himalaistcie*. Warszawa: Wyd. AGORA S.A.
- Kowalczyk, Z. (2021). Jak trwoga to do ... *Pismo*, 7 (43), 81-88.
- Kozak, S. (2012). *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowisku pracy*. Warszawa: Difin S.A.
- Kozłowski, J. (1966). *Nauczyciel a zawód*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Krajewski, T. (1961). *Poglądy młodzieży liceów pedagogicznych i ogólnokształcących na nauczyciela wychowania fizycznego*. Poznań: Wyd. UAM.
- Krawczyk, Z. (1997). Kultura fizyczna. [w:] Z. Krawczyk (red.) *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku. Kultura fizyczna. Sport*. ss.11-29. Warszawa: Instytut Kultury.
- Krawiec, M.M. (2017). *Wypalenie zawodowe, stres i stresory u nauczycieli wychowania fizycznego w Warszawie i Atenach*. Nieopublikowana praca licencjacka przygotowana pod kierunkiem dr A. Kuk. Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- Kretschmann, R. (2004). Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki. W: R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J.Thal, M. Zitzner (red.). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Rozdz. 2, str.13-24. Gdańsk: GWP.
- Kretschmann, R., Thal, J., Miller R., Rabens, E., Zitzner, M. (2004). Jak zmniejszyć odczuwanie stresu w szkole. W: R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J.Thal, M. Zitzner (red.). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Rozdz. 6, str.62-95. Gdańsk: GWP.
- Kreutz, M. (1947). *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Król-Fijewska M. (1993). *Trening asertywności*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Królikowska, A., Topij-Stempińska, B. (2014). Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie. *Edukacja Elementarna w Teorii i w Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 1, 13-26. Dostęp: 19.01.2019 r.: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja\\_Elementarna\\_w\\_Teorii\\_i\\_Praktyce\\_kwartalnik\\_dla\\_nauczycieli\\_/Edukacja\\_Elementarna\\_w\\_Teorii\\_i\\_Praktyce\\_kwartalnik\\_dla\\_nauczycieli\\_-r2014-t-n1/Edukacja\\_Elementarna\\_w\\_Teorii\\_i\\_Praktyce\\_kwartalnik\\_dla\\_nauczycieli\\_-r2014-t-n1-s13-26/Edukacja\\_Elementarna\\_w\\_Teorii\\_i\\_Praktyce\\_kwartalnik\\_dla\\_nauczycieli\\_-r2014-t-n1-s13-26.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Elementarna_w_Teorii_i_Praktyce_kwartalnik_dla_nauczycieli_/Edukacja_Elementarna_w_Teorii_i_Praktyce_kwartalnik_dla_nauczycieli_-r2014-t-n1/Edukacja_Elementarna_w_Teorii_i_Praktyce_kwartalnik_dla_nauczycieli_-r2014-t-n1-s13-26/Edukacja_Elementarna_w_Teorii_i_Praktyce_kwartalnik_dla_nauczycieli_-r2014-t-n1-s13-26.pdf)
- Kuchta, J. (1936). *Typologia nauczyciela. Szkice wychowawcze*. Lwów: Nakładem Księgarni Nauczycielskiej we Lwowie.
- Kuk, A. (2015). Inteligencja emocjonalna jako kompetencja niezbędna w prowadzeniu zespołu sportowego. W: M. Czechowski, J.Femiak, A. Kuk (red.), *Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów. Warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów i studentów AWF* (s. 13-19). Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- Kuk, A., Czechowski, M., Femiak, J. (2015). Social competence and emotional intelligence of future PE teachers and their participation in psychological workshops. *Human Movement*, 16(3), 163-170. doi: 10.1515/humo-2015-0042.
- Kuk, A., Guszowska, M. (2018). Changes and predictors of the sense of meaning in life in Polish university students participating in psychological workshops *Communication – Forgiveness – Love. Journal of Religion and Health*. First Online: 28 April 2018. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0631-1>.



- Kuk, A., Guszowska, M., Gala-Kwiatkowska A. (2019). Changes in emotional intelligence of university students participating in psychological workshops and their predictors. *Current Psychology*. Published online: 07 January 2019. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0115-1>.
- Kuk A., Ługowska D., Gala-Kwiatkowska A., Guszowska M. (2017). Participation in psychological workshops and changes in personal resources in students of The University of Physical Education in Warsaw. W: Bołdak A., Gałazka M., Guszowska M., Lenartowicz M. (red.). *XXI International Scientific Congress „OLIMPIC SPORT AND SPORT FOR ALL”*. Book of abstracts. September 14-16, 2017, Warsaw, Poland, str. 116.
- Kulas, H. (1995). Osobowość studentów wychowania fizycznego. *Wychowanie fizyczne i sport*, 3, 55-71.
- Kumala, R., Krzak, M. (2013). Retrospektywny obraz nauczyciela wychowania fizycznego a postawa studenta wobec aktywności fizycznej. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 40, 36-41.
- Kumar, S, J., Rajaram, I.V. (2012). Emotional Intelligence and the Quality of Working Life of Employees of Educational Institutions. *SIES Journal of Management*, 8(2), 21-26.
- Kurian, S., Prakasha, G.S. (2016). Social Competence for Next Generation Secondary School Students. *Journal of Research & Method in Education*, 6 (1), 47-52.
- Kustra, Cz. (2017). Zaspokajanie potrzeb duchowych osób zagubionych. *Wychowanie na co Dzień*, 1-2 (262-263), 28-34.
- Kuśnierz, C. (2010). *Główne zagrożenia życia psychicznego nauczycieli wychowania fizycznego*. Opole: Politechnika Opolska, Wydział Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii. 20.02.2018. [http://www.dbc.wroc.pl/Content/9088/SiM\\_264\\_ku%C5%9Bnierz\\_pop.pdf](http://www.dbc.wroc.pl/Content/9088/SiM_264_ku%C5%9Bnierz_pop.pdf)
- Kwiatkowska A., Grzymała-Moszczyńska H. (2015). Psychologia międzykulturowa. W: J.Strelau, D.Doliński (red.). *Psychologia akademicka. Podręcznik*. t.2. (s. 449-496). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowski, S.T. (2011). Pedagogiczne i psychologiczne aspekty dopasowania zawodowego. *Ruch Pedagogiczny*, 3-4, s. 59-73.
- Kwiatkowski, S.T. (2014). Osobowość studentów pedagogiki w ujęciu pięcioczynnikowego modelu osobowości. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 73-86.
- Kwiatkowski, S.T. (2015a). Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. W: R. Nowakowska-Siuta (red.). *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*. ss. 93-109. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe CHAT.
- Kwiatkowski, S.T. (2015). Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. *EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH*, 4 (91), s. 171-178.
- Lachowiecka D., Opolski K., Komaradzka A. (1996). *Standardy kwalifikacyjne jako narzędzia nowoczesnej strategii personalnej*. Mat. OLYMPUS – Centrum Edukacji i Rozwoju Biznesu.
- Laidlaw, A.H. (2009). Social anxiety in medical students: Implications for communication skills teaching. *Medical Teacher*, 31, 649-654.
- Lamont, E., Harris J., McDonald, G., Kerin, T., Dickens, G.L. (2017). Qualitative investigation of the role of collaborative football and walking football groups in mental health recovery. *Mental Health and Physical Activity*, 12, 116-123.
- Lange-Schmidt, I., Kretschmann, R. (2004). Zwalczenie stresu pogodą ducha. W: R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J.Thal, M. Zitzner (red.). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Rozdz. 10, (s.139-143). Gdańsk: GWP.
- Lasota, A., Pisarzowska, E. (2016). Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 4, 1(7), 77-88.
- Layous, K., Chancellor, J., Lyubomirsky, S. (2014). Positive Activities as protective Factors Against Mental Health Condition. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, Vol. 123, 3-12.

- Lelińska, K. (2016). *Planowanie kariery a interaktywna sieć zawodów. Scenariusze zajęć warsztatowych w pracy doradców zawodowych*. Warszawa: Difin SA.
- Lenczewska, A. (2018). *Świadectwo. Dziennik duchowy*. Poznań: Wydawnictwo Agape.
- Leopold, M. (2001). Rozumienie pojęcia kompetencja emocjonalna. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1 (6), 2, 155-182.
- Lewandowski, M., Jagusz, M. (2003). Opinie studentek wybranych uczelni na temat wartości i cech koniecznych u nauczyciela wychowania fizycznego. W: J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.), *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole* (s. 245-255). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Lewicka, D. (2014). *Zapobieganie patologiom w organizacji. Rola funkcji personalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lowney, Ch. (2011). *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*. Kraków: WAM.
- Łosiak, W. (1998) Zdrowie psychiczne. W: W. Szewczuk (red.) *Encyklopedia Psychologii*. Wydanie pierwsze. Str. 1112-1115. Warszawa: Wydawca Fundacja Innowacja.
- Ługowska, D. (2015). Spójność i jedność. Osoba trenera a rozwój zawodników oraz drużyny sportowej (refleksja filozoficzna). W: J. Kostorz, A. Rogowska (red.). *Osobowość trenera-wychowawcy w kulturze fizycznej. Olimpiada wiedzy i wartości o sporcie* (s. 17-27). Opole: Wydział Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.
- Łukasik, I.M., Witek, A. (2017). Świadomość samopoczucia zdrowotnego studentów w kontekście zagrożeń zdrowia psychicznego. *Rozprawy Społeczne*, 11 (4), 64-72.
- Madejski, M., Węglarz, J. (2014). *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makowska, Z., Merecz, D. (2001). Ocena zdrowia psychicznego na podstawie badań kwestionariuszami Davida Goldberga. *Polska adaptacja kwestionariuszy Ogólnego stanu zdrowia Davida Goldberga: GHQ-12 I GHQ-28. Część II*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Marcyński, K. (2017). *Kompetencja komunikacyjna. Studium medioznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Maszczyk, T. (2009). (red.) *Edukacja fizyczna w nowej szkole. Podręcznik dla studentów wychowania fizycznego*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Mateusiak, J. (2004). W poszukiwaniu psychologicznych przejawów duchowości. *Przeгляд Psychologiczny*, 47, 1, 33-46.
- Michaels, M., McCarty, E. (1992). *Solving the work/family puzzle*. Homewood, IL: Business One Irwin.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak, A. (2004). Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia – Etologia – Genetyka*, 10, 59-82.
- Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1.
- Mayer, J.D., Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J.D., Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113. doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2.

- Mayer, J.D., Panter, A.T., Salovey, P., Caruso, D.R., Sitarenios, G. (2005). A Discrepancy In Analyses of the MSCEIT-Resolving the Mystery and Understanding Its Implications: A Reply to Gignac (2005). *Emotion*, 5, 236-237.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P.Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (p. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Mayo, A.J., Nohria, N. (2007). *Czas rekinów. Liderzy amerykańskiego biznesu XX wieku*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- McCarthy, B., Trace, A., & O'Donovan, M. (2014). Integrating psychology with interpersonal communication skills in undergraduate nursing education: Dressing the challenges. *Nurse Education in Practice*. 14, 227-232. doi: 10.1016/j.nepr.2014.01.008.
- McKown, C., Gumbiner, M.L., Russo, N.M., & Lipton M., (2009). Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic-Referred. *Children. Journal of Clinical Child @Adolescent Psychology*. 38 (6): 858-871. doi: 10.1080/15374410903258934.
- Merecz, D., Mościcka, A., Drabek M., Koniarek, J. (2004). Predyktory zdrowia psychicznego i zdolności do pracy pracowników zatrudnionych na stanowiskach wykonawczych. *Medycyna Pracy*, 55 (5), 425 — 433.
- Merecz-Kot, D., Andysz, A. (2014). Kondycja zawodowa, rodzinna i zdrowotna pracujących Polaków, mieszkańców miast. *Medycyna Pracy*, 65(6), 785-797.
- Mikołajczak, M., Luminet, O., Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psychothema*. 18, 79-88.
- Mikołajczyk, M. (1998). Mężczyźni i kobiety w sporcie. Stereotypy i rzeczywistość. *Roczniki Naukowe AWF w Warszawie*, XXXVII, 73-113.
- Miłaszewicz, D. (2017). Kompetencje społeczne w świetle wyników badań kapitału społecznego studentów z Polski, Litwy i Słowacji. *Studia i Prace WNEiZ US*, 47/1: 149-165. doi: 10.18276/sip.2017.47/1-13.
- Morgalla, S. (2016). Dojrzałość emocjonalna. *Życie Duchowe*. 85, 121-128.
- Mroczek, B., Zarek, A. Rudnicki, J., Wolińska, W., Pawlak, I., Dyk, T., Kotwas, A., Kurpas, D. (2016). Social competence of physicians and medical students – a preliminary report. *Family Medicine & Primary Care Review*. 18(3): 308-312. doi: 10.5114/fmpcr/62754
- Mról., J., Kaleta, K. (2020). Forgiveness and Mental Health Variables among Psychotherapy Outpatients. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 33(3), 145-159.
- Naz, R., Kamal, A., Mahmood, A. (2016). Relationship of emotional intelligence and health locus of control among female breast cancer patients in Pakistan. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 66, 903-908.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2010). *Coaching inteligencji emocjonalnej*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Nowocień, J. (2013). *Studium o pedagogice kultury fizycznej*. Warszawa: Wydawnictwo AWF, Wydanie I.
- Nowocień, J. (2015). Nauczyciel wychowania fizycznego – kim powinien być dzisiaj? W: A. Bochenek (red.). *Nauczyciel wychowania fizycznego kształcenie, zawód i praca* (s. 43-57). Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie Filia w Białej Podlaskiej.
- O'Boyle, E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M Hawver, T.H., Story, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*. 32 (5): 788-818. doi.org/10.1002/job.714.
- O'Brien, E. J., Epstein, S. (1988). *MSEI: The Multidimensional Self-Esteem Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Ochinowski, T. (2016). Inteligencja emocjonalna, kontekstualna i historyczna jako źródła kompetencji społecznych. W: T. Oleksyn, B.A. Sypniewska (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Refleksje teoretyczne, kwestie praktyczne* (s. 131-140). Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.
- Ochmański, M. (1983). Neurotyczność studentów wybranych kierunków nauczycielskich. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 4, 161-171.
- Ochojska, D., Pasternak, J. (2017). Czynniki ryzyka zaburzeń psychicznych wśród studentek i studentów z terenu Podkarpacia. W: A. Łukasik, K. Węgrzyn-Białogłowicz, A. Englert-Bator (red.) *Kobiety i mężczyźni. Różnice, podobieństwa* (s. 77-88). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*. Warszawa: Difin.
- Okoń, W. (1962). (red.). *Osobowość nauczyciela, rozprawy: J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowski, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Olejniczak, D., Gebel, A., Religioni, U., Skonieczna, J., Zakrzewska, K. (2015). Uwarunkowania zdrowia psychicznego nauczycieli w kontekście stresu zawodowego. *Journal of Education, Health and Sport*, 5 (11), 159-169.
- Olejniczak, D., Taraś, K., Nowak, P.F., Walachowska, M. (2015). Wybrane zachowania zdrowotne i przekonania dotyczące zagrożeń stanu zdrowia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 87-88.
- Olex-Zarychta, D., Polechoński, J. (2016). Komunikacja nauczyciel-uczeń w procesie wychowania fizycznego: analiza problemu w świetle współczesnych badań naukowych W: J. Polechoński, K. Skalik (red.), *Współczesne problemy wychowania fizycznego Cz. 2* (s. 127-152). Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach.
- Olszewski, J.K. (2012). Związki pomiędzy dobrostanem psychicznym – psychopatologią a radzeniem sobie ze stresem u osób z różnymi formami zdrowia psychicznego. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 12 (4), 265-272.
- Opowieści pielgrzyma*. (1988) Tłumaczenie: A. Wojnowski. Poznań: W drodze.
- Otrębski, W., Rutkowska, K. (2006). Kompetencje społeczne instruktorów sportu. *Studia z psychologii KUL*, 13, 81-98.
- Ozben, S. (2013). Social skills, life satisfaction, and loneliness in Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 41, 203-214. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.2.203>.
- Panasiuk-Chodnicka, A., Panasiuk, B. (2006). Emocjonalna inteligencja i kompetencje emocjonalne jako paradygmat nowoczesnego nauczyciela-wychowawcy, psychologa, negocjatora, menedżera i przywódcy. *Zeszyty Naukowe Gdańskiej Wyższej Szkoły Administracji*, 3, 175-211.
- Paszek, T., Sienkiewicz, Z., Wrońska, I. (2005). Zdrowie psychiczne w opinii studentów Wydziału Nauki o Zdrowiu Akademii Medycznej w Warszawie. *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 1-2, 105-108.
- Patjas, M., Vertanen-Greis, H., Pietarinen, P., A. Geneid, A. (2021). Voice symptoms in teachers during distance teaching: a survey during the COVID-19 pandemic in Finland. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*. Published online 04. July 2021. <https://doi.org/10.1007/s00405-021-06960-w>.
- Pawełczyk, A., Kotlicka-Antczak, M., Śmiegielski, J., Pawełczyk, T., Rabe-Jabłońska, J. (2012). Inteligencja emocjonalna a preferowana specjalizacja medyczna – wyniki badania empirycznego. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 12, (2), 96-101.
- Pawłucki, A. (2015). *Nauki o kulturze fizycznej*. Kraków: Impuls.
- Pec, K. (2005). Z badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego. *Wychowanie fizyczne i zdrowotne*, 6-7, 28-33.
- Perkowski, K. (2009). *Doskonalenie kompetencji zawodowych trenerów sportu wyczynowego w Polsce*. Wydanie pierwsze. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Piasecki, E. (1935). *Zarys teorii wychowania fizycznego*. Wydanie drugie. Lwów: Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich.

- Piekarska, J. (2017). Inteligencja emocjonalna a stres: różnice międzypłciowe. W: A. Łukasik, K. Węgrzyn-Białogłowicz, A. Englert-Bator (red.), *Kobiety i mężczyźni. Różnice, podobieństwa* (s. 102-113). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pilecka, B. (1987). *Osobowościowe korelaty powodzenia w studiach wyższych*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Piotrowska, A. (1992). Różnicowanie się inteligencji ogólnej w zależności od profilu kształcenia. *Psychologia wychowawcza*, 5, 326-336.
- Pluta, K. (1987). Osobowość kandydatów na nauczycieli i jej zmiany w trakcie studiów. Opole: Wydawnictwo WSP.
- Płaczekiewicz, B. (2016). Psychologiczne aspekty funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy. *Szkoła – Zawód – Praca*, 11, 65-77.
- Pogoda, E. (2017). Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych pedagogów i nauczycieli. *Wychowanie na co Dzień*, 4 (265), 28-31.
- Polak, M. (2015). Pedagogiczna postawa wychowawcy-trenera według biblijnego dialogu Jezusa z młodym człowiekiem (Mk 10, 17-22). W: J. Kostorz, A. Rogowska (red.). *Osobowość trenera-wychowawcy w kulturze fizycznej. Olimpiada wiedzy i wartości o sporcie*. str. 177-186. Opole: Wydział Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.
- Polender, A. (1995). *Pojedynek z nerwicą. O nerwicy optymistycznie*. Wydanie drugie. Gdańsk: GWP.
- Połeć, B. (1999). Zmienność wybranych cech osobowości i percepcji studentów kierunku pedagogicznego. W: T. Rychta (red.). *Wybrane aspekty osobowości studentów kierunków pedagogicznych* (s. 104-145). Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Filii Kieleckiej WSP.
- Popczyk, W. (2018). Kompetencje i motywacje studentów zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. *Horyzonty Wychowania*, 17, (42), s. 219-228. doi: 10.17399/HW.2018.174217.
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 855-860, doi:10.1016/j.nedt.2010.12.023.
- Porada, R. (2015). Modlitwa w pracy trenera. W: J. Kostorz, A. Rogowska (red.), *Osobowość trenera-wychowawcy w kulturze fizycznej. Olimpiada wiedzy i wartości o sporcie* (s. 187-199). Opole: Wydział Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.
- Poraj, G. (2002). Wybrane determinanty agresji nauczycieli. W: T. Rostowska, J. Rostowski (red.) *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia* (s. 179-212). Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi.
- Poraj, G. (2009). *Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Poraj, G. (2011). The Level of Optimism and Professional Adaptation in Teachers. *Polish Journal of Social Science*. Vol. VI, 1, 101-122.
- Poraj, G. (2014). Profile psychologiczne nauczyciela a ich funkcjonowanie w roli zawodowej. *Psychologia wychowawcza*, 5, 131-146. DOI: 10.5604/00332860.1123988.
- Poraj, G. (2016). Podmiotowe determinanty funkcjonowania w zawodzie nauczyciela. W: W. Leżańska, A. Feliniak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych* (s. 17-28). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przetacznikowa, M., Włodarski, Z. (1986). *Psychologia wychowawcza*. Część druga. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przybylska, I. (2006). Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, 1, (26), 85-95.
- Pudło, R. (2021). Następstwa psychiczne COVID-19. W: J. Jaroszewicz, M. Gašior (red.) *Kompleksowa opieka nad chorym z zespołem Post-COVID-19 (PC19). Opinie ekspertów* (s. 65-70). Warszawa: i-Medica Sp. z o.o.

- Pyżalski, J. (2010) Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy) w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli* (s. 107-115). Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Qayyum, B.R. (2016). Empathy decline: why the hearts get hardened? *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 66, 776-777.
- Rahman, O., Rollock, D. (2004). Acculturation, Competence, and Mental Health Among South Asian Students in the United States. *Journal of Multicultural Counseling And Development*. July, 32, 130-142.
- Rajba, B. (2021). Zdrowie psychiczne w czasie pandemii. *Psychologia w praktyce*, Lipiec-Sierpień, 4 (28), 6-12.
- Ratzinger, J. (2005). *Europa Benedykta w kryzysie kultur*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Reber, A.S., Reber, E.,S. (2008). *Słownik Psychologii*. Wydanie trzecie, Warszawa: Wyd.Naukowe Scholar.
- Robacha, J., Kowalska, J.E. (2011). Obraz faktyczny a pożądaný nauczyciela wychowania fizycznego w opinii uczniów wybranych gimnazjów województwa łódzkiego. W: S. Juszczyk, J. Ogrodnik, E. Przybyła (red.), *Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy* (s. 209-227). Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach.
- Roczniewska, M., Retowski, S. (2014). Rola satysfakcji z pracy w relacji między dopasowaniem człowieka do organizacji w zakresie strategii realizacji celów a zdrowiem psychicznym. *Medycyna Pracy*, 65(6), 621-631.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Willey.
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Rogowska, A., Wojciechowska-Maszkowska, B., Borzucka, D. (2015). Osobowość studentów wychowania fizycznego w kontekście roli trenera i wychowawcy. W: J. Kozłowski, A. Rogowska (red.), *Osobowość trenera-wychowawcy w kulturze fizycznej. Olimpiada wiedzy i wartości o sporcie* (s. 47-61). Opole: Wydział Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.
- Romanowska-Tołłoczko, A. (2018). *Kompetencje psychospołeczne studentów – kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.
- Romanowska-Tołłoczko, A. *Edukacja w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych a wypalenie zawodowe*. PDF: 17.09.2019.
- Rosiński, D. (2007). Kompetencje społeczne jednostki – perspektywa profilaktyczna. *Czasopismo Psychologiczne*, 13, 1, 61-70.
- Rutkowska, K. (2012). Kompetencje społeczne – bufor wypalenia zawodowego pielęgniarzek. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, Tom 18, 4, 319-323.
- Rychta, T. (1980). *Struktura osobowości studentów i sportowców w świetle teorii R.B. Cattella*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Samełko, A. (2020). Values important to students of the Faculty of Physical Education. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(44), 209-219. doi.org/10.34766/fetr.v44i4.442.
- Samełko, A., Szczypińska, M., Guskowska, M. (2020). Styles of coping with stress presented by female and male students of Physical Education during the pandemic. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 9 (4), 85-90. doi: 10.34256/ijpefs2049.
- Santinello, M. (2014). *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Link. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Segrin, C. (2000). Social Skills Deficits Associated with Depression. *Clinical Psychology Review*, 20 (3), 379-403.

- Schaffer, H., R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, D.R., Kipp K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H.Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie* (s.149-167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A.E., Bilyakovska, O. (2011). Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny. *Języki obce w szkole*. 1, 18-24.
- Shaw, J. (2015). *Social Skills Comparison of Online and Traditional High School Students*. Walden University.
- Sheridan, Ch.,L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Sikora, K. (2016). *Kompetencje społeczne dowódców pododdziałów wojskowych*. Warszawa: Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej im. płk dypl. Mariana Porwita.
- Singh, B., & Kumar, A. (2016). Effect of Emotional Intelligence and Gender on Job Satisfaction of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 5, 1-9. doi: 10.12973/eu-jer.5.1.1.
- Singhal, M., Godbole, S. (2018). Emotional Intelligence in sports: Toward a new program for intervention. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 44 (1), 25-33.
- Siwiński, W. (1989). Przystosowanie do uczelni studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu. *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, 38, 165-169.
- Siwy-Hudowska, A. (2013). Ocena jakości życia w kontekście cech osobowości u młodych mężczyzn o różnym stopniu zaangażowania w uprawianie ćwiczeń fizycznych. *Studia Psychologiczne*. t 51, z.3, 63-72. doi: 10.2478/v10167-010-0089-6.
- Sławińska, M. (2016). Dobry nauczyciel w rozumieniu studentów pedagogiki. Rekonstrukcja fenomenograficzna. W: W. Leżańska, A. Feliniak (red.), *Nauczyciel uczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych* (s. 141-150). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sowa, P. (2000). *Rozmowa – marnowanie czasu czy intensywna nauka. Badanie wpływu naturalnego treningu umiejętności społecznych na poziom kompetencji społecznych*. Nieopublikowana praca magisterska, Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Sozański, H. (2015). Trener, nauczyciel, wychowawca – kilka spostrzeżeń o różnicach i podobieństwach misji i profesji. W: A. Bochenek (red.), *Nauczyciel wychowania fizycznego kształcenie, zawód i praca* (s. 117-131). Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie Filia w Białej Podlaskiej.
- Spychalska, M. (2015). Badanie kompetencji społecznych przyszłych inżynierów kierunku Inżynieria Bezpieczeństwa Pracy. *Logistyka*, 5, 1439-1446.
- Stawiarska, P. (2004). Duchowość i jej związek ze zdrowiem w ujęciu logoteorii. *Przegląd Psychologiczny*, Tom 47, 1, 47-60.
- Stein, S.J. (2011). *Inteligencja emocjonalna dla bystrzaków*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Strykowski W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15-28.
- Stirling, J.D., Hellewell, J.S.E. (2005). *Psychopatologia*, Gdańsk: GWP.
- Super, D.E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Supińska, U., Kübler, M. (2003). Ewolucja wizerunku osoby nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów. W: K. Denek, T. Koszczyc, M.Lewandowski (red.). *Edukacja jutra*. (s. 305-310). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.



- Supiński, J., Supińska, U., Błach, W., Hajdrych, T. (2006). Predyspozycje osobowościowe studentów wychowania fizycznego w ich samoocenie. *Rocznik Naukowy Idō – Ruch dla Kultury*, Tom VI, 276-282.
- Susłowska, M., Nęcki, Z. (1977). *Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych*. Warszawa: PWN.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szczepański, S. (2011). *Wizerunek nauczyciela wychowania fizycznego w odbiorze innych nauczycieli*. Opole: Politechnika Opolska.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szczypińska, M., Samełko, A., Guszowska, M. (2021). Strategies for Coping With Stress in Athletes During the COVID-19 Pandemic and Their Predictors. *Frontiers in Psychology*, 12, 2 March. doi: 10.3389/fpsyg.2021.624949.
- Szołtysek, J., Jeż, R., Twaróg, S. (2015). Kompetencje społeczne w okresie kształcenia zawodowego na potrzeby logistyki społecznej. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 249, 11-22.
- Szorc, K., (2013). *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków: Impuls.
- Szostek, B. (2013). *Depresję można wyleczyć... Posługa Kościoła wobec osób z zaburzeniami depresyjnymi. Studium psychologiczno – pastoralne*, Warszawa.
- Szulc., W. (2010). Kompetencje miękkie. Jak je rozwinać i wykorzystać na rynku pracy? 12.08.2018: <http://zsg.pila.pl/wp-content/uploads/2018/01/Kompetencje-mi%C4%99kkie-pracownika.pdf>
- Szymańska J. (2012). *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych i rodziców*. Wydanie III. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Szymczak M. (1998). (red.) *Słownik Języka Polskiego PWN A-K*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Święta Teresa od Jezusa Doktor Kościoła (2014). *Twierdza wewnętrzna*. Przekład: ks. Bp H.P. Kossowski. Wydanie VI. Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Świtała, I., M. (2015). Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym – wybrane aspekty aksjologii pracy. *EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH*, 1 (88), 57-68.
- Tabak, I. (2017). Edukacja dla zdrowia psychicznego. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna* (s. 311-334). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wyd. ARKA.
- Tomkins, S.S. (1962). *Affect, Imagery, and Consciousness*, t. 1: *Positive Affects*, Springer, Nowy Jork.
- Trussell, R.P. (2008). Promoting school-wide mental health. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 149-155.
- Trzęsowska-Greszta, E., Kowalska-Dąbrowska, M., Domanowska G. (2017). Czy zaburzenie ma płęć? Różnice płciowe w zakresie rozpowszechniania, obrazu klinicznego i genezy zaburzeń psychicznych. W: A. Łukasik, K. Węgrzyn-Białogłowicz, A. Englert-Bator (red.), *Kobiety i mężczyźni. Różnice, podobieństwa* (s. 53-76). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Trzęsowska-Greszta, E., Mausch, K. (2000). Propozycja programowa warsztatów psychologicznych dla studentów I roku akademii medycznych. *Medycyna Dydaktyka Wychowanie*, XXXII, 3-4, 63-69.
- Turosz, A. (1995). Neurotyzm i lęk jako właściwości osobowości studentów I roku Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej. *Rocznik Naukowy IWFIS*, 1, 43-49.
- Turosz, A. (1997). Różnice w strukturze osobowości studentek i studentów III roku IWFIS w Białej Podlaskiej. W: J. Bergier, S. Litwiniuk (red.), *Kultura fizyczna dzieci i młodzieży* (s. 182-187). Biała Podlaska: IWFIS, PTNKF.
- Tylikowska, A. (2006). Kompetencje społeczne a osobowość. *Edukacja ekonomistów i menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 3, 40-51.



- Tyszkiewicz-Bandur, M., Walkiewicz, M., Tartas, M., Bankiewicz-Nakielska, J. (2017). Kompetencje emocjonalne i społeczne wśród studentów kierunków medycznych. *Medycyna Rodzinna*, 20 (1), 25-30.
- Umiasztowska, D., Gdaniec, A. (2016). Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania fizycznego. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna*, t. XV, nr 4, s. 147-156. <http://dx.doi.org/10.16926/kf.2016.15.37>.
- Valente, S., Lourenço, A.A. (2020). Emotional intelligence makes a difference: the impact of teachers' emotional intelligence abilities on conflict management strategies in the classroom. *Know and Share Psychology*, 1 (4), 123-134. DOI: 10.25115/kasp.v1i4.4249,
- Vancu E. (2014). Social competence, emotional intelligence in adolescents within a stress-resilience model. *Human And Social Sciences in the Common Conference*, November, 17.-21.2014, 128-130. <http://hassacc.com/archive/?vid=1&aid=2&kid=150201-36>. Dostęp: 13.10.2017.
- Vopel, K.W. (2000). *Wirksame Workshops. 80 Bausteine Für dynamisches Lernen*. Salzhausen: Iskopress (in German).
- Wahyuddin, W. (2016). The Relationship between of Teacher Competence, Emotional Intelligence and Teacher Performance Madrasah Tsanawiyah at District of Serang Banten. *Higher Education Studies*, 6 (1), 128-135. doi: 10.5539/hes.v6n1p128.
- Walczak, Z. (2015). Istota dobrych relacji trener-drużyna, czyli o komunikacji w sporcie. W: J. Kostorz, A. Rogowska (red.), *Osobowość trenera-wychowawcy w kulturze fizycznej. Olimpiada wiedzy i wartości o sporcie* (s. 83-94). Opole: Wydział Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.
- Wall, B. (2009). *Doskonałe relacje zawodowe, czyli jak inteligencja emocjonalna pomaga odnieść sukces*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Wang, Y. (2016). Effects of emotional intelligence and self-leadership on students' coping with stress. *Social Behavior and Personality*, 44, 853-864. doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853.
- Wawiórko, A., Zabłocka-Żytka, L. (2018). Style przywiązania młodych dorosłych – w poszukiwaniu korelatów zdrowia psychicznego. *Psychologia Wychowawcza*, 13, 121-130. Doi: 10.5604/01.3001.0012.4759.
- Wereszczyńska, K. (2017). Kompetencje społeczne studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. W: A.Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości – Wychowanie – Kształcenie* (s. 155-169). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Wereszczyńska K. (2020). Inteligencja emocjonalna studentów – przyszłych nauczycieli. W: A.Kamińska-Malek, P.Oleśniewicz (red.) *Edukacja jutra. Zróżnicowane obszary rozwoju edukacji instytucjonalnej* (s. 284-297). Warszawa: Akademia Sztuki Wójcickiej.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279-333.
- Wiederman, M.W. (2012). Żyjąc tracimy życie. *Psychologia dziś*, 4, 72-79.
- Wierzejska, J. (2016). Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych. *Studia Edukacyjne*, 39, 155-168. doi: 10.14746/se.2016.38.10.
- Wilczek-Rużyczka, E., Lewandowska, J., Czyżowicz, K. (2005). Zdrowie psychiczne a wartości moralne. *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 4 (13), 147-150.
- Wilczewska, A. (2013). Samoocena i poziom depresji studentów kierunków pedagogicznych i niepedagogicznych. *Rozprawy Społeczne*, 1 (VII), 109-116.
- Wilski, M. (2011). Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela* (s. 334-371). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wlazło, E. (2001). Osobowość studentów wychowania fizycznego o specjalności trenerkiej. W: E. Wlazło (red.), *Studenci wychowania fizycznego w ocenie psychopedagogicznej* (s. 111- 126). Wydanie I. Wrocław: Wydawnictwo AWF we Wrocławiu.

- Wołanie o mistrza. Z księdzem Januszem Tarnowskim rozmawiają Elżbieta Osewska i Tomasz Ochowski. (1995). *Więź*, 12, 81-95.
- Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Społeczna*, 8, 1(24), 53-66.
- Wrześniewski, K. (1993). *Styl życia a zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Wojda-Kornacka, J. (2015). Przykłady działań w ramach promocji zdrowia psychicznego. W: E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka (red.), *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia* (s. 50-60). Warszawa Difin SA.
- Wołk, Z. (2013). *Zawodownictwo. Wiedza o współczesnej pracy*. Warszawa: Difin SA.
- Wołoszyn, S. (1986). O wychowawczym wpływie osobowości nauczyciela (głos w dyskusji). W: B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycje – Sytuacja – Perspektywy* (s. 90-96). Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Wołoszyn, S. (1994). O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 17-28). Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego Filia Białegostoku Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Wontorczyk, A., Brudnik, M. (2013). Cechy temperamentu jako predyktory wypalenia zawodowego u nauczycieli wychowania fizycznego. *Psychologia Społeczna*, 8, (1) 24, 96-110.
- World Health Organization (2003). Investing in mental health. dostęp: 20.02.18 [www.who.int/mental\\_health/media/investing\\_mnh.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/investing_mnh.pdf)
- Wojnarowska-Sołdan, M., Juszczyk, G. (2015). Zdrowie nauczycieli i innych pracowników szkoły w Polsce: dlaczego potrzebna jest jego promocja? *Ruch Pedagogiczny*, 3, 71-86.
- Wrona-Wolny, W., Makowska, B. (2011). Opinie studentów-przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego dotyczące realizowanych przez nich zajęć z edukacji zdrowotnej w szkole. *Hygeia Public Health*, 46 (4): 477-483. 11.08.218: [www.h-ph.pl/pdf/hyg-2011/hyg-2011-4-477.pdf](http://www.h-ph.pl/pdf/hyg-2011/hyg-2011-4-477.pdf)
- Wyszyński, S. Kardynał Prymas Polski (2001). *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kard. Wyszyńskiego Soli Deo. Instytut Wydawniczy Pax.
- Zabłocka-Żytka, L. (2015). Zdrowie psychiczne studentów. W: E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka (red.), *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia* (s. 40-49). Warszawa Difin SA.
- Zajdzińska, A. (2017). *Wypalenie zawodowe i sens życia nauczycieli wychowania fizycznego w Sierpcu*. Nieopublikowana praca magisterska. Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- Zalech, M. (2017). Przymioty i przywary determinujące postrzeganie uczniów i studentów nauczyciela wychowania fizycznego. *Rozprawy Społeczne*, 11 (3), 63-70.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *N EO-FFI Inwentarz osobowości Paula C. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Zeider, M., Matthews, G., Roberts, R.D., MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Toward a multi-level investment model. *Human Development*. 46, 69-96.
- Zeider, M. (2008). Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory? W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.) *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 82-110). Warszawa: PWN.
- Zhang, J., Zhao, Z., Wu, Q., Lester, D. (2016). Extracurricular Participation and its Correlates among Chinese College Students. *Archives of Sports Medicine and Physiotherapy* 1(1): 001-004 DOI: 10.17352/asmp.000001.
- Zhu C., Wang D., Cai Y. H., Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-

27. doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984.file:///C:/Users/akuk/Downloads/CorecompetencesrelatedtoinnovativeteachingCZ\_APJTE%20(1).pdf dostęp: 27.11.2018 r.
- Ziółkowski, A., Zarańska, B., Piotrowska, J. (2014). Świadomość społeczna kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego. W: F. Makaruta, M. Żmudzka-Brodnicka, A. Nawrocka (red.), *Wokół zagadnień aktywności fizycznej i sportu* (s. 89-101). Stargard Gdański: Pomorska Szkoła Wyższa w Stargardzie Gdańskim.
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S.E., Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117, 180-185. DOI: 10.1016/j.jad.2009.01.001.
- Zmaczyńska-Witek, B., Kardasz, Z., Olejniczak, P. (2020). Depresja wśród opolskich studentów – obojętność czy profilaktyka. W: P.F. Nowak (red.), *Trendy i kierunki rozwoju promocji zdrowia w świetle badań* (s.247-262). Opole: Politechnika Opolska.
- Zuchora, K. (2010). *Nauczyciel i wartości*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Żmudzki, A. (1999) Porównawcza analiza wybranych cech osobowości i percepcji studentów I roku studiów stacjonarnych pedagogiki i filologii polskiej W: T. Rychta (red.), *Wybrane aspekty osobowości studentów kierunków pedagogicznych* (s. 96-107). Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Filii kieleckiej WSP.
- Żukowski, R. (1989). *Zawód i praca trenera*. Warszawa: Wydawca: Spółdzielcza Agencja Reklamowa „SPAR”.

## **ŹRÓDŁA**

<https://www.desiderata.pl/> dostęp: 28/07.2018 r.

<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow//> dostęp: 13.08.2018

<http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html> / dostęp: 15.01.2019

## SPIS TABEL

Tabela 1. Liczba badanych w zależności od kierunku studiów z podziałem na płeć.....	45
Tabela 2. Liczebność badanych grup w zależności od kierunku i płci .....	45
Tabela 3. Liczebność grupy rozpoczynającej studia w roku akademickim 2015/16 .....	46
Tabela 4. Liczba osób uczestniczących w warsztatach psychologicznych (2016-2017) .....	47
Tabela 5. Zróźnicowanie kompetencji społecznych w zależności od płci i kierunku studiów (n=785) .....	60
Tabela 6. Inteligencja emocjonalna w zależności od płci i kierunku studiów (n=659) .....	60
Tabela 7. Zróźnicowanie kondycji psychicznej w zależności od płci (rocznik 2015-2016) (n=184) .....	66
Tabela 8. Zróźnicowanie kompetencji społecznych w zależności od płci i roku badań (n=480) .....	65
Tabela 9. Zróźnicowanie inteligencji emocjonalnej w zależności od płci i roku badań (n=559) .....	66
Tabela 10. Różnice w zakresie kompetencji społecznych studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na zaangażowanie w aktywność sportową.....	67
Tabela 11. Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na zaangażowanie w aktywność sportową.....	67
Tabela 12. Różnice w zakresie zdrowia psychicznego studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na zaangażowanie w aktywność sportową.....	67
Tabela 13. Predyktory kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych (n=114) .....	68
Tabela 14. Predyktory kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznych (n=114).....	68
Tabela 15. Predyktory kompetencji społecznych w zakresie zachowań asertywnych (n=114) .....	69
Tabela 16. Predyktory sumarycznego wskaźnika kompetencji społecznych (n=114) .....	69
Tabela 17. Predyktory inteligencji emocjonalnej (n=168) .....	69
Tabela 18. Predyktory objawów somatycznych (n=183) .....	70
Tabela 19. Predyktory niepokoju i bezsenności (n=183).....	71
Tabela 20. Predyktor zaburzenia funkcjonowania (n=183).....	71
Tabela 21. Predyktor depresji (n=183) .....	71
Tabela 22. Predyktory sumarycznego wskaźnika problemów psychicznych (n=183) .....	71
Tabela 23. Zmiany w kompetencjach wszystkich studentów po roku studiowania. ....	72
Tabela 24. Zmiany w kompetencjach społecznych mężczyzn po roku studiowania .....	73
Tabela 25. Zmiany w kompetencjach społecznych kobiet po roku studiowania .....	73
Tabela 26. Wskaźniki zmiany kompetencji społecznych ze względu na płeć.....	74
Tabela 27. Zmiany w inteligencji emocjonalnej wszystkich studentów po roku studiowania .....	74
Tabela 28. Inteligencja emocjonalna mężczyzn po roku studiowania .....	75
Tabela 29. Inteligencja emocjonalna kobiet po roku studiowania .....	75
Tabela 30. Wskaźniki zmiany inteligencji emocjonalnej ze względu na płeć .....	75
Tabela 31. Zmiany w zdrowiu psychicznym młodzieży akademickiej po roku studiowania.....	76
Tabela 32. Zmiany w zdrowiu psychicznym mężczyzn po roku studiowania .....	76
Tabela 33. Zmiany w zdrowiu psychicznym kobiet po roku studiowania .....	77
Tabela 34. Wskaźniki zmiany zdrowia psychicznego ze względu na płeć.....	77

Tabela 35. Istotne związki między wskaźnikami zmian dla badanych zmiennych w grupie studentów wychowania fizycznego (n=132) .....	78
Tabela 36. Zmiany w kompetencjach społecznych młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych .....	79
Tabela 37. Zmiany w inteligencji emocjonalnej młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych .....	80
Tabela 38. Zmiany w kondycji psychicznej młodzieży uczestniczącej w warsztatach psychologicznych .....	80
Tabela 39. Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem.....	81
Tabela 40. Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem.....	82
Tabela 41. Różnice w zakresie zdrowia psychicznego studentów drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem .....	83
Tabela 42. Deklaracje studentów i studentek dotyczące podjęcia w przyszłości pracy nauczyciela wychowania fizycznego.....	83
Tabela 43. Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	84
Tabela 44. Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	85
Tabela 45. Deklaracje studentów i studentek dotyczące podjęcia w przyszłości pracy w charakterze instruktora lub trenera .....	85
Tabela 46. Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera .....	86
Tabela 47. Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera .....	86
Tabela 48. Liczba wskazań cech składających się na typ realistyczny (n=121).....	88
Tabela 49. Liczba wskazań cech składających się na typ społeczny (n=121).....	88
Tabela 50. Liczba wskazań cech składających się na typ badawczy (n=121).....	89
Tabela 51. Liczba wskazań cech składających się na typ przedsiębiorczy (n=121) .	89
Tabela 52. Liczba wskazań cech składających się na typ artystyczny (n=121) .....	90
Tabela 53. Liczba wskazań cech składających się na typ konwencjonalny (n=121) .....	90
Tabela 54. Najbardziej oczekiwane cechy u nauczyciela wychowania fizycznego w percepcji studentów .....	92
Tabela 55. Posiadanie doświadczenia w pracy z klientem w skupieniach.....	93
Tabela 56. Płeć w skupieniach .....	95

## **ANEKS 2**

Tabela I. Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem.....	174
Tabela II. Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem.....	174
Tabela III. Różnice w zakresie zdrowia psychicznego studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem .....	174

Tabela IV. Różnice w zakresie zmian kompetencji społecznych młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem .....	175
Tabela V. Różnice w zakresie zmian inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem .....	175
Tabela VI. Różnice w zakresie zmian zdrowia psychicznego studentów WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem .....	175
Tabela VII. Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	176
Tabela VIII. Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela.....	176
Tabela IX. Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	176
Tabela X. Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	177
Tabela XI. Różnice w zakresie zmian kompetencji społecznych młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	177
Tabela XII. Różnice w zakresie zmian inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	177
Tabela XIII. Różnice w zakresie zmian zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela .....	178
Tabela XIV. Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera .....	178
Tabela XV. Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera .....	179
Tabela XVI. Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera .....	179
Tabela XVII. Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera .....	179
Tabela XVIII. Różnice w zakresie zmian kompetencji społecznych młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera.....	180
Tabela XIX. Różnice w zakresie zmian inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera.....	180
Tabela XX. Różnice w zakresie zmian zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera.....	180

## SPIS RYCIN

Rycina 1. Składnik merytoryczno-motywacyjny i tworzące go kompetencje (opracowanie własne).....	19
Rycina 2. Składnik metodyczno-organizacyjny i tworzące go kompetencje (opracowanie własne) .....	20
Rycina 3. Składnik społeczno-kulturotwórczy i jego kompetencje (opracowanie własne) .....	20
Rycina 4. Uwarunkowania kompetencji społecznych (propozycja własna) .....	34
Rycina 5. Schemat badań własnych .....	44
Rycina 6. Kompetencje społeczne mężczyzn w sytuacjach intymnych (n=476) .....	52
Rycina 7. Kompetencje społeczne mężczyzn w sytuacjach ekspozycji społecznej (n=476) .....	53
Rycina 8. Kompetencje społeczne mężczyzn w sytuacjach wymagających asertywności (n=476) .....	53
Rycina 9. Kompetencje społeczne mężczyzn (wynik łączny) (n=476).....	54
Rycina 10. Inteligencja emocjonalna mężczyzn (n=476) .....	54
Rycina 11. Zdrowie psychiczne mężczyzn (n=122) .....	55
Rycina 12. Kompetencje społeczne kobiet w sytuacjach intymnych (n=257) .....	55
Rycina 13. Kompetencje społeczne kobiet w sytuacjach ekspozycji społecznej (n=257) .....	56
Rycina 14. Kompetencje społeczne kobiet w sytuacjach wymagających asertywności (n=257) .....	56
Rycina 15. Kompetencje społeczne kobiet – wynik łączny (n=257) .....	57
Rycina 16. Inteligencja emocjonalna kobiet (n=257) .....	57
Rycina 17. Zdrowie psychiczne kobiet (n=62) .....	58
Rycina 18. Zróżnicowanie kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych ze względu na płeć i kierunek studiów .....	61
Rycina 19. Zróżnicowanie kompetencji społecznych badanych osób w sytuacjach ekspozycji społecznej ze względu na płeć i kierunek studiów.....	61
Rycina 20. Zróżnicowanie kompetencji społecznych badanych osób w sytuacjach wymagających asertywności ze względu na płeć i kierunek studiów .....	62
Rycina 21. Zróżnicowanie kompetencji społecznych badanych osób (wynik łączny) ze względu na płeć i kierunek studiów .....	63
Rycina 22. Zróżnicowanie inteligencji emocjonalnej badanych osób ze względu na płeć i kierunek studiów.....	63
Rycina 23. Analiza skupień według wskaźników właściwości psychicznych i liczby przymiotników danego typu.....	93
Rycina 24. Analiza skupień według wskaźników właściwości psychicznych i względnego udziału przymiotników danego typu.....	94



## ANEKS 1

Proszę o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania.

1. Czy zamierzasz pracować w zawodzie instruktora/trenera?

- zdecydowanie nie,
- raczej nie,
- nie wiem,
- raczej tak,
- zdecydowanie tak

2. Czy posiadasz doświadczenie pracy z klientem w charakterze nauczyciela, instruktora/trenera?

- tak
- nie

Uprzejmie proszę o zaznaczenie (x) tych cech, zdolności czy umiejętności, które Pana(i) zdaniem są ważne u nauczyciela wychowania fizycznego. Pana(i) opinia wzbogaci badania nad kompetencjami nauczycieli. W przypadku, gdyby tabela nie zawierała ważnej cechy, proszę o jej dopisanie.

Bardzo dziękuję.

	aspoleczny		nieelastyczny		praktyczny		mający wpływ na innych		pomagający		odpowiedzialny
	konformistyczny		materialista		nie dbający o rozgłos		współpracujący		idealista		uspołeczniony
	prostoliniwny		naturalny		nierozrztutny		empatyczny		uprzejmy		taktowny
	szczerzy		zasadniczy		mało drobiazgowy		przyjazny		cierpliwy		rozumiejący
	trzeźwo myślący		wytrwały		nieskomplikowany		wielkoduszny		przekonywający		ciepły
	analityczny		niezależny		racjonalny		dbający o zysk		energiczny		kokieteryjny
	ostrożny		intelektualista		powściągliwy		nie bojący się ryzyka		poszukujący wrażeń		optymistyczny
	krytyczny		mający wgląd w siebie		z rezerwą		ugodowy		eksponujący się		pewny siebie
	złożony		pesymistyczny		niezrozumiały		ambitny		ekstrawertywny		towarzyski
	niezwykły		dokładny		niepopularny		władczy		rozmowny		
	skomplikowany		obdarzony wyobraźnią		intuicyjny		dokładny		nieelastyczny		wytrwały
	niedbały		niepraktyczny		niekonformistyczny		konformistyczny		kontrolujący się		praktyczny
	emocjonalny		impulsywny		otwarty		sumienny		metodyczny		rozważny
	ekspresyjny		niezależny		oryginalny		defensywny		zdyscyplinowany		nierozrztutny
	idealista		skoncentrowany na własnych uczuciach		wrażliwy		skuteczny		mający zamiłowanie do porządku		bez polotu

Ew. inne .....

## ANEKS 2

**Tabela I.** Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
Zmienna				
Inteligencja emocjonalna	129,81±16,94	130,88±16,54	0,123	0,726

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela II.** Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
Zmienna				
Inteligencja emocjonalna	127,85±16,13	131,26±16,13	1,328	0,251

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela III.** Różnice w zakresie zdrowia psychicznego studentów pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
Zmienna				
objawy somatyczne	5,69±3,31	5,78±3,68	0,019	0,889
niepokój i bezsenność	6,75±4,17	7,07±4,67	0,155	0,695
zaburzenia funkcjonowania	6,96±3,63	6,32±2,98	1,140	0,288
depresja	2,54±4,21	2,14±3,46	0,317	0,574
wynik łączny	21,75±11,53	21,23±11,49	0,060	0,807

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela IV.** Różnice w zakresie zmian kompetencji społecznych młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
intymnych	1,08±6,48	1,96±5,43	0,657	0,419
ekspozycji społecznej	1,56±6,82	1,84±7,71	0,044	0,834
wymagających asertywności	1,88±6,65	2,23±5,52	0,098	0,755
kompetencje społeczne – wynik łączny	7,19±20,93	9,10±17,48	0,296	0,587

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela V.** Różnice w zakresie zmian inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
Zmienna				
Inteligencja emocjonalna	-1,96±16,16	0,38±19,74	0,484	0,488

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela VI.** Różnice w zakresie zmian zdrowia psychicznego studentów WF (rocznik 2015/2016) ze względu na doświadczenie pracy z klientem

Pomiar	Doświadczenie w pracy z klientem		F	p
	Nie pracujący z klientem n=52 M±SD	Pracujący z klientem n=69 M±SD		
objawy somatyczne	-0,21±2,98	0,51±3,99	1,182	0,279
niepokój i bezsenność	-1,08±4,43	-2,36±4,50	2,446	0,120
zaburzenia funkcjonowania	-0,13±4,08	-0,54±4,01	0,293	0,590
depresja	-0,92±4,24	-0,23±3,07	1,081	0,301
wynik łączny	-2,17±11,54	-2,67±10,75	0,059	0,809

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela VII.** Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
intymnych	45,41±5,94	44,57±5,35	0,654	0,420
ekspozycji społecznej	53,35±8,23	53,32±8,41	0,000	0,986
wymagających asertywności	49,00±7,42	50,29±7,50	0,870	0,353
kompetencje społeczne - wynik łączny	177,69±19,60	178,14±21,26	0,014	0,907

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela VIII.** Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
intymnych	46,82±5,60	46,26±5,86	0,268	0,605
ekspozycji społecznej	54,00±7,16	55,76±9,01	1,262	0,264
wymagających asertywności	51,53±7,56	52,07±6,93	0,164	0,687
kompetencje społeczne – wynik łączny	184,67±21,40	187,50±22,27	0,481	0,489

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela IX.** Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
Zmienna				
Inteligencja emocjonalna	131,63±13,78	129,60±18,40	0,433	0,512

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela X.** Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar  Zmienna	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
Inteligencja emocjonalna	130,67±14,03	129,19±17,52	0,243	0,623

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XI.** Różnice w zakresie zmian kompetencji społecznych młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar  Kompetencje społeczne w sytuacjach	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
intymnych	1,41±6,41	1,69±5,56	0,068	0,795
ekspozycji społecznej	0,65±7,87	2,44±6,87	1,759	0,187
wymagających asertywności	2,53±6,30	1,78±5,83	0,455	0,501
kompetencje społeczne – wynik łączny	6,65±20,58	9,36±17,92	0,586	0,445

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XII.** Różnice w zakresie zmian inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar  Zmienna	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
Inteligencja emocjonalna	-0,96±14,74	-0,40±20,40	0,027	0,870

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XIII.** Różnice w zakresie zmian zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie nauczyciela

Pomiar  Zmienna	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=49 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu nauczyciela n=72 M±SD		
objawy somatyczne	-0,08±3,86	0,39±3,43	0,495	0,483
niepokój i bezsenność	-1,88±5,05	-1,76±4,12	0,018	0,892
zaburzenia funkcjonowania	-0,92±4,24	0,01±3,86	1,567	0,213
depresja	-0,63±3,61	-0,46±3,65	0,067	0,796
wynik łączny	-3,51±12,04	-1,74±10,35	0,749	0,388

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XIV.** Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar  Kompetencje społeczne w sytuacjach	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=56  M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65  M±SD		
intymnych	44,32±5,92	45,42±5,28	1,153	0,285
ekspozycji społecznej	52,14±8,15	54,35±8,36	2,151	0,145
wymagających asertywności	49,75±8,24	49,78±6,79	0,001	0,980
kompetencje społeczne - wynik łączny	175,54±20,916	180,05±20,115	1,458	0,230

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XV.** Różnice w zakresie kompetencji społecznych młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar	Deklaracja		F	p
	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD		
intymnych	46,54±6,25	46,45±5,30	0,007	0,932
ekspozycji społecznej	54,50±8,72	55,52±8,31	0,435	0,511
wymagających asertywności	51,86±8,03	51,85±6,39	0,000	0,993
kompetencje społeczne - wynik łączny	186,18±23,65	186,52±20,44	0,007	0,933

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XVI.** Różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej drugiego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar	Deklaracja		F	p	
	Zmienna	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD			Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD
Inteligencja emocjonalna		128,95±13,94	130,52±17,90	0,285	0,595

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XVII.** Różnice w zakresie zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej pierwszego roku WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar	Deklaracja		F	p	
	Zmienna	Niezdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD			Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD
objawy somatyczne		5,66±3,47	5,82±3,57	0,058	0,810
niepokój i bezsenność		6,66±4,43	7,17±4,48	0,391	0,533
zaburzenia funkcjonowania		6,79±3,15	6,43±3,40	0,350	0,555
depresja		1,98±2,58	2,60±4,59	0,796	0,374
wynik łączny		21,09±10,32	21,77±12,43	0,105	0,746

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XVIII.** Różnice w zakresie zmian kompetencji społecznych młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar	Deklaracja		F	p
	Niezdeterminowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD		
intymnych	2,21±5,74	1,03±6,02	1,212	0,273
ekspozycji społecznej	2,36±6,31	1,17±8,09	0,792	0,375
wymagających asertywności	2,11±6,21	2,06±5,88	0,002	0,967
kompetencje społeczne – wynik łączny	10,40±17,71	6,48±19,97	1,274	0,261

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XIX.** Różnice w zakresie zmian inteligencji emocjonalnej młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar	Deklaracja		F	p
	Niezdeterminowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD		
Zmienna				
Inteligencja emocjonalna	1,79±20,52	-2,71±15,92	1,835	0,178

Oznaczenia jak w Tabeli 9.

**Tabela XX.** Różnice w zakresie zmian zdrowia psychicznego młodzieży akademickiej WF (rocznik 2015/2016) ze względu na deklaracje o wykonywanym zawodzie trenera

Pomiar	Deklaracja		F	p
	Niezdeterminowani na wykonywanie zawodu trenera n=56 M±SD	Zdecydowani na wykonywanie zawodu trenera n=65 M±SD		
objawy somatyczne	0,00±3,31	0,37±3,85	0,314	0,576
niepokój i bezsenność	-1,86±4,23	-1,77±4,75	0,011	0,915
zaburzenia funkcjonowania	-0,46±3,54	-0,28±4,43	0,064	0,800
depresja	-0,88±2,25	-0,23±4,47	0,951	0,331
wynik łączny	-3,21±9,17	-1,80±12,48	0,490	0,485

Oznaczenia jak w Tabeli 9.



ISBN 978-83-67228-10-7