

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych

Wprowadzenie

Praca w zawodzie nauczyciela w sposób trudny do zakwestionowania wyróżnia się na tle pozostałych zawodów, które były, są lub – co można stwierdzić z dość dużym prawdopodobieństwem¹ – będą kiedykolwiek funkcjonowały na szeroko pojmowanym rynku pracy. Wśród czynników, które wywierają decydujący wpływ na taki stan rzeczy niewątpliwie wyróżnić należy ciążącą na przedstawicielach tej grupy zawodowej ogromną, trudną do oszacowania odpowiedzialność za edukowanie i uspołecznianie kolejnych pokoleń młodych ludzi². Jak słusznie zauważył Wincenty Okoń, nauczyciel powinien być nie tylko tą osobą, która ma za zadanie przekazywać innym tak potrzebną im wiedzę, lecz także swego rodzaju przewodnikiem, czy też

¹ Teza ta może być uzasadniona między innymi faktem, że na przestrzeni minionych stuleci, czy wręcz – tysiącleci, mimo dziejowej zawieruchy i mnogości przemian politycznych, gospodarczych oraz społecznych, do których w międzyczasie dochodziło, rola nauczyciela, jako jednej z centralnych postaci każdej społeczności oraz każdego społeczeństwa, nie tylko została podtrzymana, lecz wręcz wzmocniona w rezultacie kolejnych przypisywanych mu na przestrzeni kolejnych wieków i dekad funkcji oraz wynikających z nich zadań – por. Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, Tom I i II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

² J. Bałachowicz, *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, w: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska–Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, s. 47–48.

może raczej – tłumaczem³ otaczającej rzeczywistości, którego rolą jest nauczanie powierzanych jego opiece uczniów – dzieci oraz młodzieży – w jaki sposób powinni żyć, kształtować i kreować determinujący ich działania system wartości oraz samodzielnie dokonywać właściwych wyborów czy odróżniać dobro od zła, by odnaleźć szczęście i równowagę w życiu⁴. Należy przy tym mocno podkreślić, że ta swego rodzaju funkcja egzystencjalna nauczyciela nabiera szczególnego znaczenia w świecie XXI wieku, który nie bez powodu określany jest coraz częściej jako tzw. świat VUCA – mamy tu bowiem do czynienia z akronimem, którego kolejne elementy odnoszą się do faktu, że w otaczającej nas współcześnie rzeczywistości dominują: zmienność (*volatility*), niepewność (*uncertainty*), złożoność (*complexity*) oraz niejednoznaczność (*ambiguity*)⁵. To zatem nie kto inny, niż właśnie nauczyciel – oczywiście wespół z rodzicami swoich uczniów⁶ – powinien przygotować ich do sprawnego poruszania się w meandrach współczesności – do skutecznego wykorzystania oferowanych przez nią szans oraz uniknięcia właściwych jej zagrożeń i czyhających w niej, zwłaszcza na jednostki młode i niedoświadczone, licznych pułapek. Niezbędne jest podkreślenie, że tylko taki nauczyciel, który sam z powodzeniem stawia czoła wyzwaniom otaczającej go rzeczywistości – radzący sobie skutecznie z typową dla niej niedookreślonością i nierozzerwalnie związanymi z nią trudnościami i obciążeniami – będzie w stanie w odpowiedni, optymalny sposób przygotować swoich uczniów (między innymi pełniąc wobec nich rolę dającego dobry przykład modelu)⁷ do sprostanienia czekającym ich już w najbliższej przyszłości zadaniom. Należy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że tego typu powinności przypisuje się nauczycielowi od stosunkowo niedługiego czasu, co stanowi trudny do przecoczenia dowód na ustawiczną, postępującą ewolucję jego roli zawodowej oraz przypisanych jej funkcji i powinności⁸. Jak zauważyła Wanda

³ Nauczyciel-przewodnik vs nauczyciel-tłumacz, por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 27–28.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 256.

⁵ N. Bennett, G. James Lemoine, *What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world*, w: „Business Horizons” 2014 vol. 57 no. 3, s. 311–316.

⁶ Por. M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.

⁷ Por. M. Cywińska, *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2017, s. 81.

⁸ Świadectwem wspomnianej ewolucji mogą być, między innymi, zmiany zachodzące na przestrzeni ostatnich lat w szeroko pojętym dyskursie pedeutologicznym

Dróżka, „w obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności, z charakterystyczną dlań dialektyką globalności i lokalności tego, co zewnętrzne i tego, co wewnętrzne, tego co publiczne, społeczne i tego, co osobiste i prywatne, nauczyciel zyskuje pozycję interpretatora i mediatora zmiany. Jego zadaniem staje się transformacja intelektualna w niekończącym się procesie emancypacji poprzez wiedzę”⁹.

Wysoki poziom świadomości poszczególnych nauczycieli, odnoszącej się do tego, że wybrany przez nich zawód zaliczany jest do wąskiego grona zawodów niemożliwych – czemu wyraz dał między innymi Robert Kwaśnica, kiedy stwierdził, że przede wszystkim ze względu na niepowtarzalność (otwartość i niestereotypowość) sytuacji edukacyjnych oraz komunikacyjny charakter nauczycielskiej pracy, „w przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej”¹⁰ – prowadzić powinien z pewnością do podejmowania przez nich, przede wszystkim z własnej inicjatywy, szeroko zakrojonych, motywowanych wewnętrznie i intensywnych działań mieszczących się w ramach ogólnie pojmowanego – ustawicznego i niekończącego się (trwającego przez okres całej kariery) – procesu rozwoju zawodowego¹¹.

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Christophera Daya:

„Rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednio lub pośrednio przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania

– por. B. D. Gołębnik, *Słowo wstępne: uzasadnienie, idea i formuła książki*, w: B. D. Gołębnik, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 11–15.

⁹ W. Dróżka, *Problemy funkcjonowania zawodowego nauczyciela w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce*, w: „Studia Pedagogiczne” 2010 Tom 19, s. 24–25.

¹⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 294–295.

¹¹ Por. A. Cybal-Michalska, *Career as a domain introducing hierarchy in the social space – a functional-structural perspective*, „Studia Edukacyjne” 2016 nr 41, s. 26–27.

i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia¹².

Przytoczona powyżej – oczywiście jedna z wielu funkcjonujących w literaturze przedmiotu¹³ – definicja procesu zawodowego rozwoju nauczycieli, zwraca uwagę na dwie kluczowe z perspektywy niniejszego artykułu kwestie. Po pierwsze, zgodnie z jej założeniami, do rozwoju zawodowego nauczycieli dochodzi zarówno wskutek ich świadomego uczestnictwa w różnorodnych – wewnątrzszkolnych i pozaszkolnych – formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego¹⁴ (czyli udziału w edukacji pozaformalnej i nieformalnej)¹⁵, jak również w rezultacie tzw. „naturalnego uczenia się” (które również, przynajmniej do pewnego stopnia, umiejscowione jest w obszarze edukacji nieformalnej¹⁶). Do tej drugiej kategorii zaliczyć można zatem wszelki szeroko pojmowany „wzrost” nauczyciela, którego często kompletnie on sobie nie uświadamia, a do którego dochodzi niejako w sposób automatyczny w efekcie jego codziennej aktywności zawodowej (np. wskutek interakcji z uczniami lub innymi nauczycielami czy w rezultacie obserwacji dokonywanych w toku sprawowania codziennych obowiązków, a także w efekcie bazującej na nich refleksji i wyciąganych na ich podstawie wniosków) oraz pozazawodowej, związanej ze zdobywaniem kolejnych, wzmacniających jego predyspozycje doświadczeń. Naturalne uczenie się można zatem ujmować, przynajmniej do pewnego stopnia, w kategoriach ubocznych efektów wszelkiej podejmowanej

¹² Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 21.

¹³ Por. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 67–71.

¹⁴ Por. J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 161–172.

¹⁵ Por. S. M. Kwiatkowski, *Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna – wzajemne związki*, w: (red.) M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki. Tom 1. Idee – koncepcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 81–82.

¹⁶ Jeżeli bowiem przyjmujemy, że jednym z przejawów edukacji nieformalnej jest obserwacja bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów w trakcie ich codziennej pracy (np. w toku hospitowania prowadzonych przez nich lekcji), to należy przyjąć również, że nauczyciel nie musi mieć pełnej świadomości tego, jaki wpływ wywiera na niego uczestnictwo w owych zajęciach (może w takiej sytuacji dochodzić np. do tzw. uczenia się utajonego, w przypadku którego nowa wiedza nie od razu manifestuje się w zachowaniu podmiotu, który początkowo może nie zdawać sobie sprawy z tego, jaką wiedzę posiadał i z czym jest ona związana – por. G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 178-180).

przez nauczycieli działalności oraz ich uczestnictwa (nawet jeżeli ma ono, z formalnego punktu widzenia, bierny charakter) w rozmaitych sytuacjach – nie tylko społecznych. Po drugie natomiast, wskazując konkretne obszary nauczycielskiego potencjału, które podlegać powinny ustawicznemu rozwijaniu, Ch. Day wskazał, między innymi, inteligencję emocjonalną, jako jeden z kluczowych elementów niezbędnych w procesie prawidłowego, zgodnego ze społecznymi oczekiwaniami, wywiązywania się z „przepisów” nauczycielskiej roli zawodowej. Ma to znaczenie fundamentalne ze względu na to, że to właśnie inteligencja emocjonalna oraz bazujące na niej kompetencje emocjonalne¹⁷, a także warunkowane przez nią w dużej mierze kompetencje społeczne¹⁸, nie tylko ułatwiają nauczycielowi sprawne radzenie sobie ze złożonością edukacyjnej rzeczywistości – z tak typową dla niej niejednoznacznością i nieprzewidywalnością, lecz także odgrywają pierwszoplanową rolę w warunkowaniu jego zdolności do nawiązywania harmonijnych relacji z powierzonymi jego opiece uczniami (oraz z pozostałymi podmiotami zaangażowanymi w szeroko pojmowany proces nauczania-uczenia się)¹⁹ oraz innymi nauczycielami²⁰.

Niezbędne jest przy tym wyraźne podkreślenie, że zarówno inteligencja emocjonalna, jak i kompetencje społeczne mają naturę plastyczną, co oznacza, że możliwe jest ich kształtowanie oraz rozwijanie w toku życia jednostki²¹. Jest to o tyle istotne, że tylko nauczyciele dysponujący wysokim

¹⁷ Por. C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, w: (red.) P. Salovey, D.J. Sluyter, *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999, s. 44.

¹⁸ Por. trening społeczny i jego determinanty w ujęciu modelu kompetencji społecznych Anny Matczak – A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011, s. 7–8.

¹⁹ Por. S.T. Kwiatkowski, *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, w: (red.) S. T. Kwiatkowski, D. Walczak, *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 138–141.

²⁰ Szeroko pojmowana zdolność nauczycieli do nawiązywania, podtrzymywania i ustawicznego wzmocniania różnorodnych relacji interpersonalnych w ich miejscu pracy ma znaczenie szczególne, zwłaszcza u progu XXI wieku, kiedy mówi się wręcz o stanowiącym rezultat zbyt powierzchownych kontaktów „syndromie nauczycielskiej przypadłości IFD (*Isolation, Frustration, Demoralization*) spowodowanym izolacyjnym charakterem pracy nauczyciela” - Z. Zbróg, *Więzi emocjonalne w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych*, w: „*Studia Pedagogiczne*” 2010 Tom 19, s. 147.

²¹ Por. S. T. Kwiatkowski, *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*, w: „*Ruch Pedagogiczny*” 2015 nr 1, s. 23–32.

poziomem kompetencji społeczno-emocjonalnych – definiowanych jako zdolność przede wszystkim do: a) regulowania własnych emocji (z uwzględnieniem radzenia sobie ze stresem, kluczowego z perspektywy nauczycielskich obciążeń zawodowych generujących na co dzień niejednokrotnie bardzo poważny dystres), b) wyznaczania oraz osiągania pozytywnych celów życiowych, c) odczuwania oraz okazywania empatii, d) nawiązywania satysfakcjonujących wszystkie strony relacji interpersonalnych, e) rozumienia obowiązujących norm społecznych i etycznych oraz postępowania w zgodzie z nimi, a ponadto f) podejmowania odpowiedzialnych decyzji, mających na uwadze dobro i bezpieczeństwo wszystkich zainteresowanych osób²² – będą w stanie, po pierwsze, nawiązać ze swoimi uczniami takie relacje, które bazowały będą na wzajemnej akceptacji, zaufaniu oraz szacunku²³ i zapewnią im poczucie bezpieczeństwa i przynależności, oraz – po drugie, w skuteczny i sprawny sposób rozwijać wspomnianą grupę kompetencji także u swoich podopiecznych (do czego niezbędna jest właśnie wspomniana już atmosfera zaufania panująca w sali lekcyjnej i warunkowana przez nią w dużym stopniu wysoka jakość wzajemnych związków nauczyciel-uczeń/uczniowie), co stanowić będzie kluczowy element i swego rodzaju fundament radzenia sobie przez nich z wyzwaniem świata VUCA (zarówno jeszcze w trakcie nauki w szkole podstawowej, jak i z perspektywy całościowej)²⁴.

W świetle powyższego wywodu uzasadnione wydaje się zatem przypuszczenie, że jedynie ci nauczyciele, którzy charakteryzują się odpowiednio wysokim natężeniem kompetencji społeczno-emocjonalnych, mają szansę na zbudowanie takiej – bliskiej i osobistej – relacji ze swoimi uczniami, która będzie mogła być traktowana jako urzeczywistnienie wychowania przyjmującego postać spotkania. Jak zauważył bowiem Bogusław Śliwerski²⁵, to właśnie dla tak ujmowanego wychowania, wymagającego „szczególnego stanu bycia co najmniej dwóch osób naprzeciw siebie”, charakterystyczne są empatia, wzajemne uznanie i zaufanie, poszanowanie godności i autonomii drugiej

²² R. P. Weissberg, J. A. Durlak, C. E. Domitrovich i T. P. Gullotta, *Social and emotional learning. Past, present, and future*, w: R. P. Weissberg, J. A. Durlak, C. E. Domitrovich i T. P. Gullotta, *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*, The Guilford Press, New York 2017, s. 6–7.

²³ Por. pozytywny klimat emocjonalny sali lekcyjnej – M. A. Brackett, M. R. Reyes, S. E. Rivers, N. A. Elbertson i P. Salovey, *Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct*, w: „Journal of Classroom Interaction” 2011 vol. 46 no. 1, s. 27–28.

²⁴ Por. J. Bałachowicz, *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, dz. cyt., s. 34–35.

²⁵ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011, s. 162–163.

osoby, poczucie odpowiedzialności oraz autentyczność, które umożliwiają podmiotom „spotykającym się” bycie sobą i realizowanie siebie, a także ujawnianie oraz wprowadzanie w życie istotnych dla nich wartości. A zatem dopiero wówczas, gdy tego typu otwarcie się na drugą osobę będzie możliwe i nie będzie ono traktowane przez żaden z zaangażowanych podmiotów jako potencjalnie zagrażające, prawdopodobne stanie się nawiązanie takiej relacji między nauczycielem a jego podopiecznym (podopiecznymi), w ramach której „wychowanie nie jest czymś, co pedagog czyni drugiemu, ale czymś, co oboje czynią razem i czego wzajemnie doświadczają”²⁶.

Przechodząc dalej, zaznaczyć trzeba z pewnością, że pierwszoplanowa rola kompetencji społeczno-emocjonalnych została podkreślona między innymi w *Zaleceniu Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, bowiem uwzględnione w nim kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się (*personal, social and learning competence*; jedna z ośmiu wyróżnionych we wzmiankowanym dokumencie grup kompetencji kluczowych) obejmują swym zakresem między innymi rdzeniową dla kompetencji społeczno-emocjonalnych „zdolność radzenia sobie z niepewnością i złożonością, umiejętność uczenia się, wspierania swojego dobrostanu fizycznego i psychicznego oraz zdolność do prowadzenia prozdrowotnego i zorientowanego na przyszłość trybu życia, odczuwania empatii i zarządzania konfliktami we włączającym i wspierającym kontekście”, a ponadto „obejmują zdolność określania swoich możliwości, koncentracji, radzenia sobie ze złożonością, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji. Mieszczą się w tym zdolność uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji swojej nauki, wytrwałości w nauce, jej oceny i dzielenia się nią, poszukiwania wsparcia, o ile to potrzebne, oraz skutecznego zarządzania własną karierą zawodową i interakcjami społecznymi. Konieczna jest zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania. Obejmuje to okazywanie tolerancji, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia, a także zdolność tworzenia poczucia pewności i odczuwania empatii”²⁷.

W świetle przedstawionych powyższej danych zdaje się nie ulegać wątpliwości fakt, że współcześni nauczyciele – zwłaszcza ci spośród nich, którzy odpowiedzialni są za wychowanie przedszkolne oraz kształcenie

²⁶ Tamże, s. 162.

²⁷ *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, s. 10.

prowadzone w ramach najwcześniejszych etapów edukacyjnych²⁸, powinny nie tylko angażować się w działania ukierunkowane na podtrzymanie własnego społeczno-emocjonalnego potencjału, lecz powinni również dokładać wszelkich starań, by stale go wzmacniać i rozwijać. W przeciwnym wypadku napotkać mogą oni istotne trudności w toku sprawowania swoich codziennych obowiązków, co prowadzić może zarówno do generowania problemów dotyczących ich samych, jak również wpływających negatywnie na proces rozwijania szeroko pojmowanego potencjału powierzonych ich opiece uczniów. Dość powiedzieć, że nauczający najmłodsze dzieci nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, którzy nie dysponują odpowiednim z punktu widzenia stojących przed nimi wyzwań poziomem inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych – a zatem nie są w stanie zbudować lub podtrzymać w swojej sali lekcyjnej pozytywnego klimatu emocjonalnego, przyczynić się mogą w sposób istotny do tego, że z perspektywy powierzonych im opiece dzieci, szkoła nie będzie miejscem bezpiecznym, przyjaznym i budzącym pozytywne skojarzenia oraz chęć do nauki, lecz wręcz przeciwnie – traktowana będzie jako miejsce budzące strach lub lęk oraz, w rezultacie, generujące niejednokrotnie bardzo silny stres²⁹. Dlatego też, jak podkreśla Małgorzata Cywińska, nauczyciele pracujący z przedstawicielami najmłodszego pokolenia powinni funkcjonować w swoim środowisku zawodowym jako zorientowani na naukę kierownicy-liderzy, którzy, między innymi, dzięki wysokiemu poziomowi empatii potrafią słuchać swoich uczniów, a poznawszy ich potrzeby, problemy czy marzenia oraz zrozumiałwszy ich ewentualne zagubienie i lęki, nie tylko chcą, lecz również potrafią wyjść im naprzeciw, niosąc swoim podopiecznym niezbędną im pomoc oraz oferując im wsparcie. Ponadto za swój cel obierają także wzmacnianie ich kompetencji społecznych, rozwijając ich „umiejętności współpracy, współdziałania, wzajemnego pomagania sobie w procesie rozwiązywania problemów, co sprawia, że każdy członek społeczności czuje się w niej akceptowany, doceniony i ma poczucie bezpieczeństwa”³⁰.

²⁸ Wpływ wywierany przez nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej jest w analizowanym zakresie najbardziej doniosły, ponieważ prowadzone przez nich oddziaływania zbiegają się w czasie z okresami krytycznymi, w trakcie których kompetencje społeczno-emocjonalne są szczególnie podatne na wszelkie bodźce ukierunkowane na generowanie ich wzrostu – por. P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom I – Podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 174, 203–204.

²⁹ M. Cywińska, *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym*, dz. cyt., s. 106.

³⁰ Tamże, s. 107.

Wobec powyższego należy wyraźnie zaznaczyć, że to właśnie wysoce kompetentni w obszarze społeczno-emocjonalnym nauczyciele, aspirująca mogą do miana wzorcowych pedagogów z perspektywy silnie związanej z pajdocentryzmem³¹ pedagogiki antyautorytarnej. Jak podkreślił w swoich rozważaniach na temat tego prądu w pedagogice Bogusław Śliwerski, „autorytet pedagoga powinien być (...) wynikiem dwustronnej interakcji, w przebiegu której obie strony wzajemnie się szanują, uznają i ufają sobie. Współpraca między nimi jest wynikiem symetrycznych relacji, wzajemnego dialogu, partnerstwa i poczucia bezpieczeństwa. Wychowawca nie potrzebuje zatem stosować środków przemocy fizycznej czy presji psychicznej, żeby osiągnąć zamierzony cel”³². Analizowane podejście do relacji nauczyciel – uczeń współgra ze stanowiskiem Doroty Klus-Stańskiej, która stwierdziła, że „w pracy pedagogicznej znacznie większe znaczenie zaczyna mieć wrażliwa, przepełniona zaciekawieniem, obserwacja i współdziałanie, niż wdrażanie, popędzanie i pomiar”³³. Trudno wyobrazić sobie, by skuteczne wejście w rolę scharakteryzowanego powyżej wychowawcy oraz realizacja przypisywanych mu licznych powinności, mogły stać się udziałem takiego nauczyciela, który nie dysponuje niezbędnym ku temu potencjałem społeczno-emocjonalnym.

Wracając do głównego wątku rozważań – jeżeli spojrzymy zatem na analizowaną kwestię z punktu widzenia modeli zawodowego rozwoju nauczycieli, to należy oczekiwać, że wraz z kolejnymi latami ich pracy dochodziło będzie zarówno do wzrostu poziomu ich inteligencji emocjonalnej (wraz z bazującymi na niej kompetencjami), jak i właściwego im poziomu kompetencji społecznych. Należy przy tym podkreślić, że nawet w niezwykle niekorzystnej i dalece niepożądanym sytuacji, w której dyrektor danej placówki oświatowej nie wywiązywałby się w należyty sposób z ciężącego na nim obowiązku zapewnienia zatrudnionym w niej nauczycielom możliwości uczestnictwa w różnorodnych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego³⁴, które przyczynić by się mogły do ich rozwoju w omawianym

³¹ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

³² B. Śliwerski, *Pedagogika antyautorytarna*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 383.

³³ D. Klus-Stańska, *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 38, s. 19.

³⁴ W myśl zapisów *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz. U. z 2018 r. poz. 1574) chodzi przede wszystkim o zapewnienie możliwości udziału w różnych formach

obszarze, i tak w pełni uzasadnione wydaje się oczekiwanie, że wraz z upływem lat poświęconych pracy przedszkolnej czy szkolnej i nabywaniem – na drodze wspomnianego już naturalnego uczenia się – związanych z nią, kolejnych doświadczeń (z których część zaliczyć można niewątpliwie do szerokiej kategorii „treningu społecznego”) poziom ich kompetencji społeczno-emocjonalnych powinien stopniowo wzrastać. Nawiązując do modelu nabywania umiejętności zaproponowanego przez Huberta L. Dreyfusa i Sturta E. Dreyfusa³⁵, który, jeżeli zastosujemy go w obszarze odnoszącym się do nauczycieli, wyróżnia następujące stadia rozwoju³⁶: 1) nowicjusz, 2) zaawansowany początkujący, 3) kompetentny nauczyciel, 4) biegły nauczyciel i 5) ekspert³⁷, można zatem przypuszczać, że wejściu w każde kolejne stadium towarzyszyć powinno dysponowanie coraz wyższym poziomem kompetencji społeczno-emocjonalnych.

W świetle powyższych rozważań należy zastanowić się nad kluczową z perspektywy badań zaprezentowanych w dalszej części artykułu kwestią, a mianowicie nad tym na ile kolejne stopnie awansu zawodowego nauczycieli, które uwzględnione zostały w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (oraz w poprzednich, nieobowiązujących już wersjach tego aktu normatywnego) odzwierciedlają kolejne etapy zawodowego rozwoju przedstawicieli tej grupy, rozpatrywanego z perspektywy czołowych i najbardziej popularnych, odnoszących się do tego procesu koncepcji. Uzasadnione wydaje się bowiem założenie, że ów rozwój, ujęty w formalne i ściśle określone ramy wspomnianego powyżej aktu normatywnego, iść powinien w parze z szeroko pojętym wzrostem stanowiącym przedmiot koncepcji zawodowego rozwoju – ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych. A zatem, jeżeli przyjmiemy perspektywę zaprezentowanego już modelu nabywania umiejętności, to można – stosując pewne uproszczenie – założyć, że nauczyciele stażyści (I stopień awansu

doskonalenia zawodowego nauczycielom odbywającym staż (§4 ustęp 1 punkt 2). W myśl wcześniejszej wersji rozporządzenia (z dnia 1 marca 2013 r., Dz. U. z 2013 r. poz. 393) analogiczny zapis dotyczył zapewnienia nauczycielowi warunków do „udziału w formach kształcenia ustawicznego”.

³⁵ H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*, University of California, Berkley 1980.

³⁶ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 85.

³⁷ Por. J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, dz. cyt., s. 147–151.

zawodowego) są przede wszystkim nowicjuszami, nauczyciele kontraktowi (II stopień awansu zawodowego) zasilają z dużym prawdopodobieństwem grupę zaawansowanych początkujących i – być może – także kompetentnych nauczycieli, z kolei nauczyciele mianowani (III stopień awansu zawodowego) powinni wchodzić już w skład grupy nauczycieli kompetentnych oraz biegłych, natomiast wśród nauczycieli dyplomowanych (IV stopień awansu zawodowego) dominować powinni zauważalnie eksperci. Oczywiście, jak podkreślono już powyżej, każdy kolejny stopień awansu zawodowego powinien być równoznaczny z wyższym poziomem kompetencji społeczno-emocjonalnych (choćby ze względu na wydłużający się wraz z kolejnymi stopniami awansu staż pracy). Niezbędne jest jednakże wyraźne zaznaczenie, że: a) tempo zawodowego rozwoju poszczególnych nauczycieli jest odmienne (warunkują je zarówno czynniki podmiotowe, jak i przedmiotowe) oraz b) nie każdemu nauczycielowi udaje się osiągnąć wyższe, najbardziej zaawansowane stadia zawodowego rozwoju. Na potwierdzenie tych słów warto odwołać się do popularnej w pedeutologii trójfazowej struktury rozwoju zawodowego nauczyciela, bazującej na stadialnych teoriach rozwoju człowieka autorstwa Jürgena Habermasa, Erika Eriksona i Lawrence’a Kohlberga, w której wyróżniono³⁸: 1) stadium przedkonwencjonalne (można przyjąć, że ta faza powinna być najbardziej charakterystyczna dla nauczycieli stażystów/kontraktowych), 2) stadium konwencjonalne (nauczyciele kontraktowi/mianowani), 3) stadium postkonwencjonalne (nauczyciele mianowani/dyplomowani). Okazuje się jednak, że proste przyporządkowanie konkretnych stopni awansu zawodowego do poszczególnych faz rozwoju nie jest uzasadnione, bowiem jak dowodzą rezultaty badań „prawie 65% nauczycieli zatrzymuje swoje wykonawstwo zawodu na poziomie konwencjonalnym”³⁹. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w wielu czynnikach, nie zmienia to jednak faktu, że nieuprawnionym uproszczeniem byłoby stwierdzenie, że każdy z nauczycieli przechodzi przez wszystkie stadia zawodowego rozwoju, osiągając z biegiem czasu najwyższy z możliwych poziomów. Należy zatem założyć, że nawet wśród nauczycieli dyplomowanych znaleźć można takie osoby, które zatrzymały się na etapie kompetentnego nauczyciela czy też w odpowiadającym mu znaczeniowo stadium konwencjonalnym.

W związku z powyższym, odsuwając na dalszy plan rozważania nad rozwojem zawodowym w ujęciu przedstawionych koncepcji, warto postawić

³⁸ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 204-205.

³⁹ Tamże, s. 211.

następujące, kluczowe z perspektywy prowadzonych w niniejszym artykule rozważań pytanie, brzmiące: Czy stopień awansu zawodowego rzeczywiście jest czynnikiem, na podstawie którego możliwe jest formułowanie przewidywań na temat ewentualnych różnic między nauczycielami w zakresie poziomu ich inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych? Logika, zdrowy rozsądek oraz znajomość szkolnych realiów zdają się sugerować, że prawidłowa winna być odpowiedź twierdząca, jednakże, co naturalne, konieczne jest z pewnością empiryczne zweryfikowanie tego – jakże interesującego z perspektywy zawodowej skuteczności nauczycieli – zagadnienia.

Wyniki badania własnego

Dane stanowiące podstawę zaprezentowanych w dalszej części artykułu analiz zgromadzone zostały dzięki wykorzystaniu trzech narzędzi badawczych:

1. Kwestionariusz Autorski – narzędzie autorskie, które wykorzystane zostało do zgromadzenia danych na temat: a) stopnia awansu zawodowego i stażu pracy osób badanych, b) potencjalnych form dokształcania/doskonalenia zawodowego, w jakich brały udział osoby badane oraz c) stosunku osób badanych do ustawicznego rozwoju zawodowego. Narzędzie składało się z metryczki oraz z 21 pytań, wśród których znalazło się siedem pytań otwartych (w niniejszym artykule odniesienie się tylko do części z owych pytań oraz zgromadzonych za ich pomocą wyników).
2. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (PKIE) – narzędzie stworzone przez Aleksandrę Jaworowską, Annę Matczak, Annę Ciechanowicz, Joannę Stańczak i Ewę Zalewską⁴⁰, bazujące na czterogałęziowym modelu zdolnościowym inteligencji emocjonalnej autorstwa Petera Saloveya i Johna D. Mayera⁴¹. Kwestionariusz obejmuje 94 pozycje – zadaniem osoby badanej jest odniesienie się do każdej z nich na skali 5-stopniowej (gdzie „1” oznacza – *zdecydowanie nie zgadzam się*, natomiast „5” – *zdecydowanie zgadzam się*). Wynik ogólny PKIE składa się z czterech wyników cząstkowych, z których każdy dotyczy jednej

⁴⁰ A. Jaworowska, A. Matczak, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.

⁴¹ J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey, *The ability model of emotional intelligence: principles and updates*, „Emotion Review” 2016 vol. 8 no. 4, s. 294.

z czterech wyróżnionych skal inteligencji emocjonalnej, oraz z 40 pozycji nie wchodzących w skład żadnej ze skal (nie wliczając skali głównej). Skale ujęte w PKIE służą do pomiaru:

- akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu,
- empatii, czyli rozumienia i rozpoznawania emocji innych ludzi,
- kontroli (w tym kontroli poznawczej) nad własnymi emocjami,
- rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji⁴².

Po obliczeniu wyników surowych, konieczne jest przekształcenie ich na wartości znormalizowane (stenowe):

- 1–3 sten oznacza wynik niski,
 - 4–7 sten oznacza wynik przeciętny (umiarkowany),
 - 8–10 sten oznacza wynik wysoki.
3. Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy (BIP) – polska adaptacja kwestionariusza stworzonego przez Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena, opracowana przez Aleksandrę Jaworowską i Urszulę Brzezińską⁴³. Użyta w badaniu wersja samo-opisowa BIP złożona jest z 220 pozycji – zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdej z nich na skali 6-stopniowej (gdzie „1” oznacza – *całkowicie prawdziwe*, natomiast „6” – *całkowicie nieprawdziwe*).

Inwentarz ma za zadanie umożliwienie osobie badanej dokonania indywidualnej oceny własnych kompetencji zawodowych – obejmuje on 14 skal podstawowych, podzielonych na cztery kategorie nadrzędne: wyniki uzyskane za pomocą trzech pierwszych – *orientacja zawodowa*, *zachowania zawodowe* i *natura psychologiczna* nie zostały wykorzystane w opisywanym badaniu. Ze względu na tematykę badań uwzględniono natomiast rezultaty uzyskane za pomocą skali *kompetencje społeczne*, na którą składają się następujące podskale: a) wrażliwość społeczna, b) otwartość na relacje, c) towarzyskość, d) orientacja na zespół i e) asertywność (charakterystyka każdej z nich została przytoczona w dalszej części tekstu) – umożliwiają

⁴² W związku z tym, że nazwy zdolności stanowiących komponenty inteligencji emocjonalnej w ujęciu PKIE są dość długie, w dalszej części artykułu posłużono się w części przypadków ich skrótami (np. w tabelach oraz ich opisach), czyli np. zamiast zdolność do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu użyto formy „akceptowanie emocji”.

⁴³ A. Jaworowska, U. Brzezińska, *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2014.

one zidentyfikowanie indywidualnego stylu wchodzenia przez osobę badaną w relacje interpersonalne w środowisku zawodowym.

Po obliczeniu wyników surowych wyniki zostają przekształcone na wartości znormalizowane (stenowe) – analogicznie do wyników zebranych za pomocą PKIE:

- 1–3 sten oznacza wynik niski,
- 4–7 sten oznacza wynik przeciętny (umiarkowany),
- 8–10 sten oznacza wynik wysoki.

W badaniu⁴⁴ udział wzięło 142 nauczycieli klas I–VI⁴⁵ – należy zaznaczyć, że badana próba liczyła pierwotnie 161 osób, jednakże, z powodu licznych braków danych w kwestionariuszach wypełnionych przez 19 z nich, zgromadzone z ich udziałem wyniki nie zostały włączone do właściwych, opisanych w dalszej części niniejszego artykułu analiz⁴⁶.

Wśród osób badanych⁴⁷ w wyraźny sposób przeważały kobiety – utworzona przez nie grupa liczyła 128 osób i stanowiła 90,1% badanej próby, podczas gdy 14 mężczyzn stanowiło zaledwie 9,9%. Średnia wieku uczestników badania wyniosła 37,4 roku (mediana wyniosła 33 lata, natomiast dominanta – 29 lat).

W skład próby badawczej weszło 104 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III), stanowiących 73,2% badanej próby, oraz 38 nauczycieli klas IV–VI, którzy stanowili nieco więcej, niż 1/4 osób badanych (26,8%).

⁴⁴ Badanie zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2016 roku w pięciu warszawskich szkołach podstawowych (dobór celowy).

⁴⁵ Warto przypomnieć, że badanie przeprowadzone zostało w czasie poprzedzającym reformę likwidującą szkoły gimnazjalne, kiedy szkoły podstawowe liczyły sześć klas.

⁴⁶ Część wyników zgromadzonych w ramach omawianego projektu badawczego, obejmująca średnie rezultaty uzyskane przez badanych nauczycieli (bez podziału na grupy ze względu na stopień awansu zawodowego) w ramach poszczególnych skal PKIE oraz skal mierzących kompetencje społeczne w ujęciu koncepcji leżącej u podłoża BIP, zamieszczona została w tekście: S.T. Kwiatkowski, *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?*, w: (red.) J. Madalińska-Michalak, *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 327–349. Ponadto, w tekście: S. T. Kwiatkowski, *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy*. w: (red.) J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg, *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017a, s. 250–283, przytoczone zostały uzyskane w ramach tego samego projektu badawczego wyniki odnoszące się do poczucia umiejscowienia kontroli oraz jego elementów składowych i korelatów, charakterystycznych dla badanych nauczycieli szkół podstawowych.

⁴⁷ Poczawszy od tego momentu sformułowanie „osoby badane” odnosi się do tych 142 nauczycieli, których wyniki wykorzystane zostały w kolejnych analizach.

Z perspektywy wcześniejszych rozważań oraz zaprezentowanych w dalszej części artykułu analiz porównawczych, niezbędne jest przedstawienie próby badawczej w podziale na nauczycieli ze względu na stopień awansu zawodowego. Utworzone przez nich w ten sposób grupy prezentowały się następująco: a) nauczyciele stażysty – 17 osób (12%), b) nauczyciele kontraktowi – 62 osoby (43,6%), c) nauczyciele mianowani – 39 osób (27,5%), d) nauczyciele dyplomowani – 24 osoby (16,9%). Z punktu widzenia analizy zaprezentowanych w dalszej części artykułu wyników, bardzo ważne jest również przytoczenie danych odnoszących się do średniego stażu pracy (w latach) właściwego każdej z wymienionych grup: a) nauczyciele stażysty – średnia długość stażu wyniosła 2,24 lat (mediana – 1 rok, dominanta – 1 rok), b) nauczyciele kontraktowi – średnia długość stażu wyniosła 5,08 lat (mediana – 4,5 roku, dominanta – 4 lata), c) nauczyciele mianowani – średnia długość stażu wyniosła 17,54 lat (mediana – 15 lat, dominanta – 10 i 12 lat), d) nauczyciele dyplomowani – średnia długość stażu wyniosła 27,92 lat (mediana – 28 lat, dominanta – 30 lat).

Jak nietrudno zauważyć, wyróżnione na podstawie stopnia awansu zawodowego grupy nauczycieli nie są równoliczne (liczebność trzech z czterech grup wykazuje znaczne różnice w stosunku do wartości oczekiwanej – tabela 1). Ze względu na fakt, że rdzeniem dokonywanych w dalszej części artykułu pomiarów były porównania międzygrupowe, niezbędne było zatem, w pierwszej kolejności, określenie czy ów brak równoliczności uniemożliwia wykorzystanie w tym celu testów parametrycznych⁴⁸. Konieczne stało się wobec tego przeprowadzenie testu χ^2 , umożliwiającego stwierdzenie, czy pomiędzy grupami nauczycieli wystąpiła statystycznie istotna różnica w zakresie liczby ich członków (tabela 2).

Tabela 1. Rozkład liczebności osób badanych ze względu na stopień awansu zawodowego (źródło: opracowanie własne)

Nauczyciel	Liczebność obserwowana	Liczebność oczekiwana	Reszty
Stażysta	17	35,5	- 18,5
Kontraktowy	62	35,5	26,5
Mianowany	39	35,5	3,5
Dyplomowany	24	35,5	- 11,5
Ogółem	142		

⁴⁸ Jednym z koniecznych warunków, jakie muszą być w przypadku ich zastosowania spełnione jest bowiem równoliczność porównywanych grup.

Tabela 2. Test χ^2 dla grup nauczycieli wyróżnionych ze względu na stopień awansu zawodowego (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu
Chi-kwadrat	33,493a
df	3
Istotność asymptotyczna	0,000

a. 0 komórek (0,0%) ma liczebność oczekiwaną mniejszą od 5. Minimalna liczebność oczekiwana w komórce wynosi 35,5.

Wynik testu χ^2 okazał się istotny statystycznie ($\chi^2 = 33,493$; $p < 0,001$), co potwierdziło założenia dotyczące braku równoliczności grup.

Ponadto przeprowadzony test Kołmogorowa–Smirnowa (test K–S), służący do weryfikowania normalności rozkładu, wykazał, że w przypadku połowy uwzględnionych w analizach zmiennych (otwartości na relacje, inteligencji emocjonalnej [jako czynnika głównego], akceptowania emocji, rozumienia emocji oraz kontrolowania emocji) wystąpiło zaburzenie normalności rozkładu (w co najmniej jednej z czterech wyróżnionych grup nauczycieli) – stanowiło to kolejny dowód na to, że w przypadku planowanego badania warunki konieczne do posłużenia się testami parametrycznymi nie zostały spełnione.

W związku z powyższym konieczne stało się zaplanowanie dalszych analiz z wykorzystaniem nieparametrycznego odpowiednika jednoczynnikowej analizy wariancji wykorzystywanej do porównywania średnich uzyskanych w ramach dwóch⁴⁹ lub większej liczby grup⁵⁰. W rezultacie podjęto decyzję, że w przypadku porównań, w których brane pod uwagę będą wyniki uzyskiwane przez każdą z czterech, wyróżnionych na podstawie stopnia awansu zawodowego, grup nauczycieli, wykorzystany zostanie test H Kruskalla–Wallisa (test rangowy służący do porównywania wyników z $k > 2$ prób niezależnych), natomiast w sytuacji konieczności dokonania również porównań cząstkowych (umożliwiających dokładne określenie różnic między dowolnymi dwiema z czterech grup) zastosowany zostanie test U Manna–Whitneya (test rangowy służący do porównywania wyników z $k = 2$ prób niezależnych). Należy podkreślić, że oba wymienione testy są odporne zarówno na zaburzenia równoliczności porównywanych prób, jak i na zaburzenia normalności rozkładu, co

⁴⁹ Porównanie średnich z dwóch grup możliwe jest również dzięki zastosowaniu testu t dla prób niezależnych – por. G. Wieczorkowska, P. Kochański i M. Eljaszuk, *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 172.

⁵⁰ G. A. Ferguson i Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 452–453.

w opisywanym przypadku miało znaczenie pierwszorzędne i gwarantowało, że uzyskane rezultaty będą miały miarodajny charakter.

Inteligencja emocjonalna

Średnie wyniki uzyskane na skalach PKIE, służących do pomiaru inteligencji emocjonalnej oraz jej komponentów, przez uczestniczących w badaniu nauczycieli (bez podziału na grupy ze względu na stopień awansu zawodowego) przedstawione zostały w tabeli 3. Nietrudno dostrzec, że w przypadku większości zmiennych średni rezultat uzyskany przez osoby badane mieści się w granicach wyników przeciętnych (przedział między 4 a 7 stenem)⁵¹. Szczególną uwagę warto zwrócić na zdolność do kontrolowania emocji, w przypadku której średni rezultat (M = 7,56) uznać można za wysoki (jest bowiem nieco bliższy dolnej granicy wyników wysokich, niż górnej granicy wyników przeciętnych).

Tabela 3. Średnie wyniki (oraz pozostałe miary tendencji centralnej) badanych nauczycieli (bez podziału na grupy) w zakresie inteligencji emocjonalnej oraz jej komponentów (źródło: opracowanie własne)

Miary tendencji centralnej	Inteligencja emocjonalna	Akceptowanie emocji	Empatia	Kontrolowanie emocji	Rozumienie emocji
Średnia	7,18	6,13	6,18	7,56	6,96
Mediana	7,00	7,00	6,00	8,00	7,00
Dominanta	6	7	5a	9	7
Odchylenie standardowe	1,720	1,807	1,970	1,889	1,850
N	142	142	142	142	142

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

Z punktu widzenia prowadzonych w artykule rozważań zasadne było również rozbieżność średnich wyników (oraz pozostałych miar tendencji centralnej) uzyskanych za pomocą poszczególnych skal PKIE na wyniki cząstkowe – w podziale na grupy osób badanych wyróżnione ze względu na stopień awansu zawodowego (uznano, że takie rozwiązanie ułatwi analizę

⁵¹ Rozkłady wyników prezentowały się następująco: a) inteligencja emocjonalna: wynik niski – 2,1% (3 osoby), wynik przeciętny – 74% (84 osoby), wynik wysoki – 23,9% (55 osób); b) zdolność do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania emocji w działaniu: wynik niski – 7,7% (11 osób), wynik przeciętny – 73,3% (104 osoby), wynik wysoki – 19% (27 osób); c) zdolność do empatii: wynik niski – 9,9% (14 osób), wynik przeciętny – 66,2% (94 osoby), wynik wysoki – 23,9% (34 osoby); d) zdolność do kontrolowania własnych emocji: wynik niski – 2,8% (4 osoby), wynik przeciętny – 41,6% (59 osób), wynik wysoki – 55,6% (79 osób); e) zdolność do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji: wynik niski – 1,4% (2 osoby), wynik przeciętny – 62% (88 osób), wynik wysoki – 36,6% (52 osoby) – patrz: S. T. Kwiatkowski, *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?*, dz. cyt., s. 332–338.

przedstawionych w dalszej części artykułu danych). Zostały one zbiorczo przedstawione w kolejnych tabeli 4.

Tabela 4. Średnie wyniki (oraz pozostałe miary tendencji centralnej) badanych nauczycieli (z uwzględnieniem podziału na grupy) w zakresie inteligencji emocjonalnej oraz jej komponentów (źródło: opracowanie własne)

Stopień awansu	Miary tendencji centralnej	Inteligencja emocjonalna	Akceptowanie emocji	Empatia	Kontrolowanie emocji	Rozumienie emocji
Stażysta	Średnia	7,29	5,88	6,00	7,94	7,29
	Mediana	7,00	6,00	6,00	8,00	7,00
	Dominanta	7a	4	7	9	7
	Odchylenie standardowe	2,054	2,205	2,179	1,638	2,054
	N	17	17	17	17	17
Kontraktowy	Średnia	7,11	6,19	6,18	7,24	7,03
	Mediana	7,00	6,50	6,00	7,00	7,00
	Dominanta	6	7	5	9	7
	Odchylenie standardowe	1,661	1,638	1,833	2,038	1,746
	N	62	62	62	62	62
Mianowany	Średnia	7,23	5,95	6,26	7,74	7,28
	Mediana	7,00	7,00	6,00	8,00	7,00
	Dominanta	6	7	5a	8	10
	Odchylenie standardowe	1,779	2,127	2,149	1,943	1,919
	N	39	39	39	39	39
Dyplomowany	Średnia	7,21	6,46	6,21	7,79	6,04
	Mediana	7,00	7,00	6,00	8,00	5,00
	Dominanta	6a	7	4a	9	5
	Odchylenie standardowe	1,587	1,351	1,978	1,503	1,654
	N	24	24	24	24	24

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

Określiwszy średnie wyniki osiągnięte w ramach każdej ze skal służących do diagnozowania zmiennych uwzględnionych w PKIE przez poszczególne grupy osób badanych, przystąpiono do analiz mających na celu porównanie uzyskanych przez nie w tym obszarze rezultatów oraz wykrycie ewentualnych, istotnych statystycznie różnic między nimi – w tym celu wykorzystano wspomniany już wcześniej, bazujący na rangowaniu danych, nieparametryczny test H Kruskalla–Wallisa.

Analizy rozpoczęto od czynnika głównego, czyli inteligencji emocjonalnej – należy zaznaczyć, że wysoki wynik uzyskany w ramach służącej do jej pomiaru skali głównej oznacza, że dana osoba „uświadamia sobie swoje emocje, zarówno przyjemne, jak i przykre. Jest szczerą wobec siebie – nie usiłuje udawać tego, czego nie czuje, ani tłumić swoich emocji. Nie boi się przyznawać do swoich uczuć, nawet jeśli mogłoby to się okazać przykre. Przeżywane uczucia stanowią dla niej okazję do zastanowienia się nad światem, sobą i relacjami z innymi ludźmi. Potrafi sprawić, żeby emocje nie przeszkadzały jej w działaniu. Wykorzystuje wiedzę o swoich uczuciach i doznaniach do mobilizowania się, pokonywania trudności i osiągnięcia celów. Umie ujawniać swoje uczucia (...). Rozpoznaje i rozumie emocje innych ludzi, wyczuwa ich potrzeby emocjonalne. Potrafi podtrzymywać innych na duchu, zachęcać do aktywności, wzbudzać zainteresowanie i zapał”⁵². Wydaje się, że przedstawiony opis charakterystycznych cech i zdolności osób wysoce inteligentnych emocjonalnie stanowi najlepszy argument za potwierdzeniem tezy o kluczowym znaczeniu tej zmiennej w nauczycielskiej pracy – zarówno z perspektywy budowania pozytywnych relacji z dziećmi oraz młodzieżą, sprzyjających wzrostowi każdej ze stron, jak i z punktu widzenia radzenia sobie przez przedstawicieli tego zawodu z obciążeniami typowymi dla pełnionej przez nich roli. Średnie rangi przypisane każdej z czterech grup nauczycieli zaprezentowane zostały w tabeli 5, natomiast wynik testu H Kruskalla–Wallisa odnoszący się do omawianej zmiennej przedstawiony został w tabeli 6.

⁵² A. Jaworowska, A. Matczak, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 30–31.

Tabela 5. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „inteligencja emocjonalna” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Inteligencja emocjonalna	Stażysta	17	75,76
	Kontraktowy	62	69,97
	Mianowany	39	71,95
	Dyplomowany	24	71,71
	Ogółem	142	

Tabela 6. Wynik testu *H* Kruskala-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „inteligencja emocjonalna” (źródło: opracowanie własne)

	Inteligencja emocjonalna
Chi-kwadrat	0,284
df	3
Istotność asymptotyczna	0,963

Wynik testu *H* Kruskala–Wallisa okazał się nieistotny statystycznie: $\chi^2 = 0,284$; $p > 0,05$ ($p = 0,963$), co oznacza, że pomiędzy poszczególnymi grupami nauczycieli nie wystąpiły istotne różnice w zakresie właściwego im poziomu inteligencji emocjonalnej.

Uzyskany rezultat jest o tyle zaskakujący, że zgodnie z uprzednio przyjętymi założeniami oraz sformułowanymi na ich podstawie przewidywaniami, można było oczekiwać, że możliwe będzie zaobserwowanie istotnych różnic w zakresie tej plastycznej, podlegającej – przynajmniej, jak się okazuje, z teoretycznego punktu widzenia – stałemu rozwojowi, właściwości wewnętrznej. Co istotne – tego typu różnica nie została wykryta nawet pomiędzy dopiero rozpoczynającymi pracę nauczycielami stażystami a bardzo już doświadczonymi nauczycielami dyplomowanymi⁵³. Nawiązując do definicji rozwoju zawodowego Ch. Daya i przyjmując wariant pesymistyczny, zgodnie z którym uczestniczący w badaniu nauczyciele dyplomowani nie mieli w toku swojej kariery zbyt wielu możliwości, by w ramach różnorodnych szkoleń, kursów, warsztatów czy seminariów wzmocnić swoją inteligencję

⁵³ Aby potwierdzić brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami nauczycieli, przeprowadzono analizy cząstkowe, uwzględniające poszczególne możliwe kombinacje par (przy czterech grupach daje to łącznie sześć par), z wykorzystaniem wspomnianego uprzednio testu *U* Manna–Whitneya – uzyskane z jego pomocą rezultaty (sześć oddzielnych analiz) wykazały brak jakichkolwiek istotnych różnic między poszczególnymi grupami nauczycieli (wszystkie wyniki okazały się nieistotne statystycznie).

emocjonalną oraz związaną z nią wiedzę, należy mimo wszystko pamiętać o tym, że ze względu na sam staż ich pracy (przypomnijmy, że średni czas stażu w zawodzie uczestniczących w badaniu nauczycieli stażystów wyniósł 2,24 lata, natomiast nauczycieli dyplomowanych aż 27,92 lat – mówimy zatem o ponad dwunastokrotnej różnicy) równoznaczny z ogromną ich przewagą w obszarze okazji do naturalnego uczenia się, powinni oni uzyskiwać w ramach omawianej skali istotnie wyższe wyniki niż ich stawiający pierwsze kroki w zawodzie koledzy i koleżanki. Okazuje się jednak, że nie tylko nie uzyskali oni wyników istotnie wyższych, lecz wręcz przeciwnie – średnia ranga przypisana ich grupie (71,71) była niższa, choć nie w sposób istotny statystycznie, od średniej rangi nauczycieli stażystów (75,76), którzy, co interesujące, uzyskali w kategorii „inteligencja emocjonalna” wynik najwyższy spośród wszystkich grup. Analiza średnich wyników przedstawionych w tabeli 4 pozwala na dokładne oszacowanie różnic międzygrupowych w omawianym zakresie.

Przed przejściem do dalszych analiz należy nadmienić, że brak istotnych statystycznie różnic w zakresie inteligencji emocjonalnej ujmowanej jako czynnik główny, budził uzasadnione podejrzenie, zgodnie z którym z podobnym, stosunkowo równomiernym rozkładem wyników uzyskiwanym przez porównywane grupy nauczycieli, należało się liczyć również w przypadku poszczególnych jej komponentów.

Kolejne analizy dotyczyły zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu – uzyskanie przez osobę badaną wysokiego wyniku na służącej do jej pomiaru skali oznacza, że jest ona w stanie z dużą łatwością okazywać innym ludziom to, co aktualnie czuje, a zatem umie w sposób adekwatny przejawiać zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje – dzięki temu jej partnerzy interakcji mogą bez większych trudności zrozumieć, co ona przeżywa i w sposób odpowiedni do sytuacji zareagować na jej stany emocjonalne. Należy dodać również, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem omawianej zdolności potrafią wykorzystywać wiedzę na temat własnych stanów emocjonalnych oraz ich potencjalnych konsekwencji jako czynnik wspomagający sprawne wykonanie niektórych ze stojących przed nimi zadań⁵⁴. Średnie rangi przypisane każdej z czterech grup nauczycieli w odniesieniu do zmiennej „akceptowanie emocji” zaprezentowane zostały w tabeli 7, natomiast odnoszący się do niej wynik testu *H* Kruskalla–Wallisa przedstawiony został w tabeli 8.

⁵⁴ A. Jaworowska, A. Matczak, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 31.

Tabela 7. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „akceptowanie emocji” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Akceptowanie emocji	Stażysta	17	65,41
	Kontraktowy	62	71,95
	Mianowany	39	69,22
	Dyplomowany	24	78,35
	Ogółem	142	

Tabela 8. Wynik testu H Kruskala-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „akceptowanie emocji” (źródło: opracowanie własne)

	Akceptowanie emocji
Chi-kwadrat	1,229
df	3
Istotność asymptotyczna	0,746

Uzyskany wynik testu H Kruskala–Wallisa okazał się nieistotny statystycznie: $\chi^2 = 1,229$; $p > 0,05$ ($p = 0,746$), co oznacza, że pomiędzy grupami nauczycieli wyróżnionymi na podstawie stopnia awansu zawodowego nie wystąpiły istotne różnice w zakresie zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu. Jak podkreślono już wcześniej, w obliczu braku istotnych statystycznie różnic w zakresie czynnika głównego, możliwe było przewidzenie, że uzyskany zostanie taki właśnie wynik. Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że zarówno średnie wyniki (tabela 4), jak i średnie rangi wskazują na dostrzegalną przewagę nauczycieli dyplomowanych w omawianym obszarze. A zatem, mimo że zastosowany test nie wykazał istotnych różnic, wydaje się, że teza, zgodnie z którą lata szkolnej praktyki i naturalnego uczenia się wyrzuciły wpływ na zdolności przejawiane w omawianym zakresie przez grupę najbardziej doświadczonych nauczycieli, może w analizowanym przypadku znajdować pewne uzasadnienie w ujawnionym rozkładzie wyników.

Dalsze porównania międzygrupowe odnosiły się do tego komponentu inteligencji emocjonalnej, który przez wielu uznawany jest za kluczową determinantę nauczycielskich zdolności do nawiązywania oraz podtrzymywania pozytywnych relacji z uczniami (zwłaszcza z dziećmi w wieku przedszkolnym

i wczesnoszkolnym)⁵⁵, warunkujących sprawne oraz skuteczne realizowanie ogólnie pojmowanych celów kształcenia – chodzi oczywiście o zdolność do empatii, której wysoki poziom umożliwia łatwe oraz trafne rozpoznawanie emocji doświadczanych przez partnerów interakcji, nawet wówczas, gdy oni sami nie zdają sobie z nich w pełni sprawy⁵⁶. Oczywiście dodać należy, że przejawiana przez poszczególnych nauczycieli zdolność do empatii ułatwia im nie tylko budowanie więzi z ich podopiecznymi, lecz również, co oczywiste, przyczynia się do istotnego wzmocnienia ich potencjału warunkującego tworzenie silnych i pozytywnych związków z pozostałymi nauczycielami czy rodzicami ich uczniów. Średnie rangi przypisane każdej z wyróżnionych grup nauczycieli w odniesieniu do zmiennej „empatia” zaprezentowane zostały w tabeli 9, natomiast odnoszący się do niej wynik testu *H* Kruskalla–Wallisa przedstawiony został w tabeli 10.

Tabela 9. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „empatia” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Empatia	Stażysta	17	68,18
	Kontraktowy	62	71,92
	Mianowany	39	72,37
	Dyplomowany	24	71,35
	Ogółem	142	

Tabela 10. Wynik testu *H* Kruskalla-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „empatia” (źródło: opracowanie własne)

	Empatia
Chi-kwadrat	0,139
df	3
Istotność asymptotyczna	0,987

Także i w przypadku tego komponentu inteligencji emocjonalnej, analizy mające na celu wykrycie ewentualnych różnic międzygrupowych nie przyniosły statystycznie istotnych rezultatów. Test *H* Kruskalla–Wallisa

⁵⁵ Por. B. Grzeszkiewicz, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*, w: (red.) E. Perzycka, *Nauczyciel jutra*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 184–197.

⁵⁶ A. Jaworowska, A. Matczak, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 31.

dał bowiem następujący wynik: $\chi^2 = 0,139$; $p > 0,05$ ($p = 0,987$). Zarówno przypisane każdej z grup nauczycieli średnie rangi (tabela 9), jak i średnie, wyrażone w wartościach stenowych wyniki uzyskane przez jej członków na skali PKIE służącej do pomiaru empatii (tabela 4), świadczą zatem o tym, że stopień awansu zawodowego nie różnicował badanych nauczycieli szkół podstawowych ze względu na poziom właściwej im zdolności do współodczuwania. Co prawda nauczyciele stażyści uzyskali nieznacznie niższe od pozostałych grup wyniki, jednakże zgromadzone dane nie dają podstaw, by wyciągać jakiegokolwiek wnioski dotyczące ewentualnej tendencji wzrostowej – której można by się spodziewać bazując na teorii pedagogicznej – w omawianym obszarze, bowiem rezultaty, z którymi ukończyli badanie członkowie pozostałych trzech grup, w znaczący sposób różniących się stażem pracy, są w gruncie rzeczy niemal tożsame.

Kolejne analizy odnosiły się do zdolności do kontrolowania własnych emocji, której wysoki poziom warunkuje ponadprzeciętne umiejętności w zakresie świadomego sterowania emocjami oraz kontrolowania ich przebiegu, a ponadto umożliwia jednostce z jednej strony wzbudzanie u siebie – w razie potrzeby – pożądanych w danej chwili emocji, oraz – z drugiej – tłumienie tych emocji, które są z jej punktu widzenia w danym kontekście sytuacyjnym niepożądane. Wysoki poziom omawianej zdolności związany jest również z adekwatnym do wymagań sytuacji ujawnianiem własnych stanów emocjonalnych oraz z umiejętnością kontrolowania stopnia ich jawności⁵⁷. Wydaje się naturalne, że także i tą zdolnością nauczyciele dysponować powinni w możliwie najwyższym stopniu. W tabeli 11 przedstawione zostały przypisane każdej z grup średnie rangi, natomiast tabela 12 przedstawia wyniki analiz porównawczych odnoszących się do zdolności kontroli nad emocjami.

Tabela 11. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „kontrola nad emocjami” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Kontrola nad emocjami	Stażysta	17	78,62
	Kontraktowy	62	65,67
	Mianowany	39	75,90
	Dyplomowany	24	74,38
	Ogółem	142	

⁵⁷ Tamże, s. 32.

Tabela 12. Wynik testu H Kruskalla-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „kontrola nad emocjami” (źródło: opracowanie własne)

	Kontrola nad emocjami
Chi-kwadrat	2,409
df	3
Istotność asymptotyczna	0,492

Przeprowadzone analizy przyniosły następujący rezultat: $\chi^2 = 2,409$; $p > 0,05$ ($p = 0,492$). A zatem, mimo rzucającej się w oczy, wyraźnej rozbieżności między rangami przypisanymi rezultatom nauczycieli kontraktowych a rangami ich koleżanek i kolegów z każdej z pozostałych grup, nie udało się wykryć żadnych statystycznie istotnych różnic w omawianym obszarze inteligencji emocjonalnej.

Wysoki poziom ostatniego z komponentów inteligencji emocjonalnej uwzględnionych w modelu leżącym u podstaw PKIE, czyli zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji, jest równoznaczny z ponadprzeciętnym rozumieniem własnych emocji oraz z wysoką świadomością ich genezy, a także z rozwiniętą umiejętnością etykietowania doświadczanych stanów emocjonalnych oraz różnicowania ich ze względu na stopień ich intensywności⁵⁸. Średnie rangi uzyskane przez każdą z grup nauczycieli w ramach zmiennej „rozumienie i uświadamianie sobie emocji” przedstawione zostały w tabeli 13, podczas gdy odnoszący się do niej rezultat testu H Kruskalla-Wallisa zawarty został w tabeli 14.

Tabela 13. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „rozumienie i uświadamianie sobie emocji” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Rozumienie i uświadamianie sobie emocji	Stażysta	17	80,56
	Kontraktowy	62	73,35
	Mianowany	39	77,51
	Dyplomowany	24	50,54
	Ogółem	142	

⁵⁸ A. Jaworowska, A. Matczak, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 32.

Tabela 14. Wynik testu H Kruskala-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „rozumienie i uświadamianie sobie emocji” (źródło: opracowanie własne)

	Rozumienie i uświadamianie sobie emocji
Chi-kwadrat	8,253
df	3
Istotność asymptotyczna	0,041

W przeciwieństwie zarówno do czynnika głównego, jak i do pozostałych elementów składowych inteligencji emocjonalnej, w przypadku omawianej zmiennej przeprowadzenie testu H doprowadziło do uzyskania wyników statystycznie istotnych: $\chi^2 = 8,253$; $p < 0,05$ ($p = 0,041$ – warto zaznaczyć, że uzyskany wynik znajduje się na granicy statystycznej istotności), co oznaczało, że pomiędzy co najmniej dwiema z czterech grup nauczycieli wystąpiły znaczące różnice w poziomie zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji. Co prawda analiza średnich rang każdej z grup pozwalała na wyciągnięcie pewnych wniosków na ten temat, jednakże wykryta różnica wiązała się z koniecznością przeprowadzenia dodatkowych analiz, które umożliwić miały ustalenie, w którym dokładnie przypadku lub przypadkach wystąpiły wykryte w teście H istotne różnice.

Porównania międzygrupowe, uwzględniające kolejne pary grup przeprowadzone zostały z wykorzystaniem testu U Manna-Whitneya. Z sześciu oddzielnych analiz dwie zakończyły się wykryciem statystycznie istotnej różnicy⁵⁹ – wbrew temu, czego można było oczekiwać biorąc pod uwagę teoretyczne założenia odnoszące się do specyfiki zawodowego rozwoju nauczycieli w obszarze inteligencji emocjonalnej, okazało się nie tylko, że to młodsi stażem nauczyciele kontraktowi wykazywali istotnie wyższy poziom zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji, niż nauczyciele dyplomowani: $U = 492$; $p < 0,05$ ($p = 0,014$) (tabela 15), lecz także stawiający dopiero swe pierwsze kroki w zawodzie nauczyciele stażyci dominowali w zakresie tego komponentu inteligencji emocjonalnej nad koleżankami i kolegami, którzy osiągnęli już najwyższy stopień awansu zawodowego: $U = 123$; $p < 0,05$ ($p = 0,030$) (tabela 16).

⁵⁹ W przypadku czterech porównań, które przyniosły wyniki statystycznie nieistotne, rezultaty wyglądały następująco: a) nauczyciele stażyci vs nauczyciele kontraktowi: $U = 465,5$; $p > 0,005$ ($p = 0,454$), b) nauczyciele stażyci vs nauczyciele mianowani: $U = 319,5$; $p > 0,05$ ($p = 0,827$), c) nauczyciele mianowani vs nauczyciele dyplomowani: $U = 458$; $p > 0,05$ ($p = 0,885$), d) nauczyciele kontraktowi vs nauczyciele mianowani: $U = 1037$; $p > 0,05$ ($p = 0,223$).

Tabela 15. Wynik testu *U* Manna–Whitneya w odniesieniu do zmiennej „rozumienie i uświadamianie sobie emocji” – porównanie wyników nauczycieli kontraktowych i nauczycieli dyplomowanych (źródło: opracowanie własne)

	Rozumienie i uświadamianie sobie emocji
U Manna-Whitneya	492,000
W Wilcoxon	792,000
Z	-2,461
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,014

Tabela 16. Wynik testu *U* Manna–Whitneya w odniesieniu do zmiennej „rozumienie i uświadamianie sobie emocji” – porównanie wyników nauczycieli stażystów i nauczycieli dyplomowanych (źródło: opracowanie własne)

	Rozumienie i uświadamianie sobie emocji
U Manna-Whitneya	123,500
W Wilcoxon	423,500
Z	-2,176
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,030

Kompetencje społeczne

Już pierwszy rzut oka na średnie wyniki uzyskane przez wszystkich uczestniczących w badaniu nauczycieli (niezależnie od stopnia awansu zawodowego) mógł prowadzić do pewnych niepokojących wniosków (tabela 17). Okazało się mianowicie, że w tej konkretnej grupie przedstawiciele jednego z najbardziej wymagających – z perspektywy umiejętności interpersonalnych warunkujących sprawne wchodzenie w satysfakcjonującą każdą z zainteresowanych stron interakcje oraz podtrzymywanie ich na wysokim poziomie – zawodów społecznych, w sposób trudny do przecenienia dominowały osoby uzyskujące wyniki przeciętne w ramach każdego z komponentów

kompetencji społecznych⁶⁰. Żaden ze średnich wyników nie zbliżył się nawet do granicy rezultatów wysokich (8–10 sten)⁶¹.

Tabela 17. Średnie wyniki (oraz pozostałe miary tendencji centralnej) badanych nauczycieli (bez podziału na grupy) w zakresie komponentów kompetencji społecznych w ujęciu BIP (źródło: opracowanie własne)

Miary tendencji centralnej	Wrażliwość społeczna	Otwartość na relacje	Towarzystwość	Orientacja na zespół	Asertywność
Średnia	5,77	5,13	6,36	5,44	4,80
Mediana	6,00	5,00	7,00	5,00	5,00
Dominanta	7	5	7	5	5
Odchylenie standardowe	1,930	1,819	1,940	1,788	2,005
N	142	142	142	142	142

⁶⁰ Rozkłady wyników prezentowały się następująco: a) wrażliwość społeczna: wynik niski – 14,1% (20 osób), wynik przeciętny – 71,8% (102 osoby), wynik wysoki – 14,1% (20 osób); b) otwartość na relacje: wynik niski – 18,3% (26 osób), wynik przeciętny – 71,1% (101 osób), wynik wysoki – 10,6% (15 osób); c) towarzyskość: wynik niski – 6,3% (9 osób), wynik przeciętny – 66,2% (94 osoby), wynik wysoki – 27,5% (39 osób); d) orientacja na zespół: wynik niski – 14,8% (24 osoby), wynik przeciętny – 71,8% (99 osób), wynik wysoki – 13,4% (19 osób); e) asertywność: wynik niski – 26,1% (37 osób), wynik przeciętny – 66,2% (94 osoby), wynik wysoki – 7,7% (11 osób) – patrz: S.T. Kwiatkowski, *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?*, dz. cyt., s. 338–345.

⁶¹ Angażując się w analizy odnoszące się do średnich wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli w ramach skal BIP służących do diagnozowania poziomu poszczególnych komponentów kompetencji społecznych, warto odwołać się do średnich rezultatów, jakie uzyskali ci nauczyciele, którzy weszli w skład próby normalizacyjnej uczestniczącej w tworzeniu polskiej adaptacji narzędzia R. Hossiepa i M. Paschena. Należy podkreślić, że owa próba liczyła 40 nauczycieli zatrudnionych w różnych placówkach oświatowych, na wszystkich szczeblach edukacji (w jej skład weszli również nauczyciele akademicy). Średnie wyniki uzyskane przez nich w analizowanym obszarze przedstawiały się następująco: a) wrażliwość społeczna – 5,33 stena (wynik niższy o 0,44 stena, niż uzyskany w opisywanym w niniejszym artykule badaniu), b) otwartość na relacje – 5,08 stena (wynik nieznacznie niższy – o 0,05 stena), c) towarzyskość – 5,63 stena (wynik niższy o 0,73 stena), d) orientacja na zespół – 5,25 stena (wynik niższy o niemal 0,2 stena), e) asertywność – 4,95 stena (wynik wyższy o 0,15 stena) (A. Jaworowska, U. Brzezińska, *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczyków Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, dz. cyt., s. 126). Jak łatwo zatem zauważyć, rezultaty uzyskane przez nauczycieli, którzy weszli w skład próby normalizacyjnej nie różniły się w sposób znaczący od wyników uzyskanych przez nauczycieli szkół podstawowych, którzy wzięli udział w opisywanym badaniu.

Analogicznie do wyników omówionych w podrozdziale poświęconym inteligencji emocjonalnej, także i w odniesieniu do czynników konstytuujących kompetencje społeczne zdecydowano się na rozbitcie średnich wyników uzyskanych przez osoby badane na wyniki cząstkowe – z uwzględnieniem podziału na grupy wyróżnione ze względu na stopień awansu zawodowego. Przedstawione one zostały w tabeli 18.

Tabela 18. Średnie wyniki (oraz pozostałe miary tendencji centralnej) badanych nauczycieli (z uwzględnieniem podziału na grupy) w zakresie komponentów kompetencji społecznych (źródło: opracowanie własne)

Stopień awansu	Miary tendencji centralnej	Wrażliwość społeczna	Otwartość na relacje	Towarzystwość	Orientacja na zespół	Asertywność
Stażysta	Średnia	5,47	5,18	5,65	5,06	500
	Mediana	6,00	5,00	6,00	5,00	4,00
	Dominanta	6	5	7a	4	4
	Odchylenie standardowe	2,427	2,186	2,691	1,600	2,264
	N	17	17	17	17	17
Kontraktowy	Średnia	5,82	5,24	6,32	5,34	4,90
	Mediana	6,00	5,50	7,00	5,00	5,00
	Dominanta	7	6	7	5	4
	Odchylenie standardowe	1,770	1,696	1,836	1,792	2,078
	N	62	62	62	62	62
Mianowany	Średnia	5,64	4,82	6,54	5,67	4,62
	Mediana	6,00	5,00	7,00	6,00	5,00
	Dominanta	6	7	5a	8	10
	Odchylenie standardowe	1,899	1,890	1,587	1,883	2,047
	N	39	39	39	39	39
Dyplomowany	Średnia	6,04	5,33	6,67	5,58	4,67
	Mediana	6,00	5,00	7,00	5,50	5,00
	Dominanta	5	5	47	6	5
	Odchylenie standardowe	2,074	1,786	2,099	1,792	1,606
	N	24	24	24	24	24

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

Porównania międzygrupowe rozpoczęto od analiz poświęconych wrażliwości społecznej, której wysoki poziom jest absolutnie niezbędny w pracy nauczyciela, zwłaszcza nauczającego w ramach początkowych etapów edukacyjnych, ponieważ warunkuje on zdolność do wychwytywania oraz trafnego interpretowania rozmaitych, nawet najsłabszych sygnałów, które docierają do jednostki w sytuacjach społecznych od pozostałych uczestniczących w nich osób. Należy zaznaczyć, że zgodnie z założeniami przyjętymi przez R. Hossiepa i M. Paschena, skala BIP służąca do pomiaru analizowanego czynnika pozwala oszacować „nie tyle czyjąś gotowość do odpowiadania konkretnym zachowaniem na zaobserwowane sytuacje społeczne, ile gotowość do dostrzegania najmniejszych nawet sygnałów w otoczeniu, wymagających współodczuwania”⁶² (sposób reagowania warunkowany jest z kolei przez opisany w dalszej części artykułu czynnik „towarzyskość”). O ludziach charakteryzujących się wysokim poziomem omawianej zmiennej można zatem powiedzieć, że są wysoce empatyczni oraz, co kluczowe z perspektywy pracy przedszkolnej i szkolnej, że bardzo lubią ludzi (w przypadku nauczycieli chodzi zatem nie tylko o sympatię okazywaną uczniom, lecz także ich rodzicom, pozostałym nauczycielom czy innym osobom zaangażowanym w szeroko pojmowany proces kształcenia). Średnie rangi przypisane każdej z porównywanych grup nauczycieli ze względu na właściwą im wrażliwość społeczną zaprezentowane zostały w tabeli 19, natomiast odnoszący się do niej wynik testu *H* Kruskalla–Wallisa przedstawiony został w tabeli 20.

Tabela 19. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „wrażliwość społeczna” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Wrażliwość społeczna	Stażysta	17	63,44
	Kontraktowy	62	73,13
	Mianowany	39	69,13
	Dyplomowany	24	76,85
	Ogółem	142	

⁶² A. Jaworowska, U. Brzezińska, *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, dz. cyt., s. 14, 88.

Tabela 20. Wynik testu *H* Kruskalla-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „wrażliwość społeczna” (źródło: opracowanie własne)

	Wrażliwość społeczna
Chi-kwadrat	1,328
df	3
Istotność asymptotyczna	0,722

Przeprowadzone analizy dały następujący wynik: $\chi^2 = 1,328$; $p > 0,05$ ($p = 0,722$), który w sposób nie ulegający wątpliwości wykazał, że pomimo, iż średnia ranga przypisana nauczycielom dyplomowanym (76,85) w sposób dość wyraźny dominowała nad rangą właściwą nauczycielom stażystom (63,44), pomiędzy tymi grupami nie wystąpiły statystycznie istotne różnice w obszarze natężenia wrażliwości społecznej⁶³. Oczywiście brak tego typu różnic między grupami, których rezultaty odbiegały od siebie najbardziej, był równoznaczny z faktem, że także pozostałe porównania cząstkowe nie mogły przyczynić się do wykrycia istotnych różnic.

Kolejnym komponentem kompetencji społecznych uczynionym przedmiotem pomiarów, była otwartość na relacje, która, co niewątpliwie zasługuje na podkreślenie, ujmowana jest przez twórców BIP jako „konceptyjnie spójna”⁶⁴ z ekstrawertycznością, czyli kluczowym z perspektywy relacji interpersonalnych czynnikiem Wielkiej Piątki w ujęciu Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości (PTO) Paula T. Costy i Roberta R. McCrae⁶⁵. Należy jednakże podkreślić, że zakres otwartości na relacje jest węższy od zakresu ekstrawertyczności, ponieważ ta pierwsza obejmuje przede wszystkim obszar rozwijania relacji interpersonalnych na drodze nawiązywania, a następnie podtrzymywania takich kontaktów, które mogą okazać się pomocne w szeroko pojmowanej pracy zawodowej, natomiast nie uwzględnia tak typowego dla wspomnianego czynnika Wielkiej Piątki optymizmu, zdolności do czerpania radości z życia czy tendencji do doświadczania pozytywnych emocji. Nie zmienia to jednak faktu, że z perspektywy pracy szkolnej dysponowanie wysokim poziomem omawianego komponentu kompetencji społecznych jest wielce pożądane,

⁶³ Dodatkowa analiza wykorzystująca test *U* Manna-Whitneya potwierdziła brak istotnych statystycznie różnic między nauczycielami stażystami a nauczycielami dyplomowanymi w zakresie wrażliwości społecznej: $U = 171,5$; $p > 0,05$ ($p = 0,383$).

⁶⁴ A. Jaworowska, U. Brzezińska, *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, dz. cyt., s. 14.

⁶⁵ Por. R. R. McCrae, O. P. John, *An introduction to the five-factor model and its applications*, w: „Journal of Personality” 1992 no. 60, s. 177–180; D. Cervone, L. A. Pervin, *Osobowość. Teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 317.

ponieważ wiąże się to, obok podkreślonej już powyżej łatwości w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów w obszarze pracy zawodowej (co w przypadku nauczyciela odnosić się może zarówno do jego relacji z uczniami, jak i z pozostałymi nauczycielami czy pozostałymi podmiotami zaangażowanymi w proces kształcenia), z pozytywnym podejściem do innych ludzi wynikającym z darzenia ich sympatią oraz przekonania, że są oni godni zaufania⁶⁶. Przypisane każdej z porównywanych grup nauczycieli średnie rangi, odnoszące się do orientacji na relacje, przedstawione zostały w tabeli 21, natomiast wyniki testu *H* Kruskalla–Wallisa zawarte zostały w tabeli 22.

Tabela 21. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „otwartość na relacje” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Otwartość na relacje	Stażysta	17	71,29
	Kontraktowy	62	75,73
	Mianowany	39	65,41
	Dyplomowany	24	70,63
	Ogółem	142	

Tabela 22. Wynik testu *H* Kruskalla-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „otwartość na relacje” (źródło: opracowanie własne)

	Otwartość na relacje
Chi-kwadrat	1,606
df	3
Istotność asymptotyczna	0,658

Analogicznie do analiz odnoszących się do omawianej wcześniej wrażliwości społecznej, także i w odniesieniu do orientacji na relacje test *H* przyniósł rezultat wskazujący na brak statystycznie istotnych różnic między porównywanymi grupami nauczycieli: $\chi^2 = 1,606$; $p > 0,05$ ($p = 0,658$). Warto dodać, że rozkład rang przypisanych każdej z nich nie daje podstaw do wyciągania wniosków odnoszących się do dynamiki ewentualnych zmian natężenia omawianej zmiennej wraz ze wzrostem stażu pracy szkolnej.

Kolejny komponent kompetencji społecznych – towarzyskość, podobnie jak opisana powyżej orientacja na relacje, jest swego rodzaju odpowiednikiem jednego z czynników Wielkiej Piątki w ujęciu PTO. Fakt, że osoby osiągające wysokie wyniki na skali służącej do pomiaru towarzyskości mają

⁶⁶ A. Jaworowska, U. Brzezińska, *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczyków Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, dz. cyt., s. 89.

przyjazne nastawienie do innych ludzi, a w kontaktach z nimi przywiązują dużą wagę do właściwego zaspokojenia ich potrzeb, między innymi po to, by łagodzić napięcia i zapobiegać potencjalnym konfliktom, sprawia, że można je utożsamiać z ludźmi, którzy osiągają wysokie rezultaty na skali ugodowości⁶⁷ stanowiącej kluczowy, obok ekstrawertyczności, czynnik Wielkiej Piątki odpowiedzialny za zdolność jednostki do nawiązywania i podtrzymywania harmonijnych i satysfakcjonujących wszystkie zainteresowane strony relacji międzyludzkich. Należy podkreślić, że dysponowanie wysokim poziomem omawianego komponentu kompetencji społecznych jest szczególnie ważne nie tylko z punktu widzenia pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, lecz także z perspektywy owocnego współdziałania z ich koleżankami i kolegami kształcącymi się w ramach drugiego etapu edukacyjnego, ponieważ to właśnie towarzyskość, stanowiąca swego rodzaju „działaniowe” uzupełnienie opisanej wcześniej wrażliwości społecznej, determinuje gotowość do niesienia pomocy i okazywania troski innym ludziom (np. w rezultacie dostrzeżenia i trafnego zinterpretowania doświadczanych przez nich stanów emocjonalnych), co w przypadku najmłodszych uczniów, wymagających częstego wsparcia swoich nauczycieli, jest szczególnie ważne. Ponadto dodać trzeba, że osoby wysoce towarzyskie łatwo wybaczą innym ludziom, a w sytuacjach konfliktowych potrafią powściągnąć odczuwany gniew, by skupić się na próbach rozwiązania zaistniałego w otaczającej je przestrzeni społecznej problemu⁶⁸. Nie powinien, w związku z powyższym dziwić fakt, że skoro towarzyskość, podobnie jak pozostałe komponenty kompetencji społecznych ma naturę plastyczną, poddającą się kształtowaniu wskutek treningu społecznego, w jakim bierze udział jednostka w toku swojego życia – tak osobistego, jak i zawodowego – to uzasadnione wydaje się oczekiwanie, że jej poziom będzie wzrastał wraz z wydłużającym się stażem pracy i towarzyszącym mu (w przeważającej większości przypadków) osiągnięciem kolejnych stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Warto zatem przyjrzeć się bliżej temu, czy w rezultatach przeprowadzonych analiz możliwe jest dostrzeżenie jakichkolwiek przesłanek, który przemawiać by mogły za słusznością tezy odnoszącej się do owego „wzrostu” w zakresie towarzyskości – średnie rangi określające jej poziom właściwy poszczególnym

⁶⁷ Por. R. R. McCrae, O. P. John, *An introduction to the five-factor model and its applications*, dz. cyt., s. 196–197.

⁶⁸ A. Jaworowska, U. Brzezińska, *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczyków Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, dz. cyt., s. 89.

grupom nauczycieli, zawarte zostały w tabeli 23, natomiast wynik testu *H* Kruskalla–Wallisa przedstawiony został w tabeli 24.

Tabela 23. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „towarzystwość” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Towarzystwość	Stażysta	17	61,68
	Kontraktowy	62	69,69
	Mianowany	39	75,74
	Dyplomowany	24	76,23
	Ogółem	142	

Tabela 24. Wynik testu *H* Kruskalla–Wallisa w odniesieniu do zmiennej „towarzystwość” (źródło: opracowanie własne)

	Towarzystwość
Chi-kwadrat	1,881
df	3
Istotność asymptotyczna	0,598

Przeprowadzone analizy zakończyły się uzyskaniem następującego wyniku: $\chi^2 = 1,881$; $p > 0,05$ ($p = 0,598$). Należy zaznaczyć, że mimo iż test *H* nie wykazał istnienia statystycznie istotnych różnic między grupami, to analiza średnich rang (oraz średnich wyników zawartych w tabeli 18) pozwala na przypuszczenie, że w przypadku uczestników opisywanego badania poziom towarzystwości może wzrastać wraz ze stażem ich pracy oraz kolejnymi stopniami awansu zawodowego. Nawiązując do przytoczonej we wprowadzeniu definicji zawodowego rozwoju nauczycieli autorstwa Ch. Daya, można stwierdzić, że nauczyciele dyplomowani mieli znacznie więcej okazji do naturalnego uczenia się i rozwijania towarzystwości, niż ich młodszy stażem i stopniem koledzy. Niemniej jednak nie zmienia to faktu, że przeprowadzone analizy nie zostały zwieńczone uzyskaniem wyniku istotnego ze statystycznego punktu widzenia.

Czwartym z pięciu, uwzględnionych w koncepcji leżącej u podłoża BIP, komponentów kompetencji społecznych jest orientacja na zespół, której wysoki poziom zdaje się odgrywać szczególnie dużą rolę z perspektywy relacji nauczycieli z ich współpracownikami, bowiem omawiany czynnik warunkuje zdolność do angażowania się we współpracę i pracę zespołową, a w jej ramach – skłonność do poświęcania się na rzecz grupy oraz podporządkowywania się kolektywnie podejmowanym przez jej członków decyzjom. Należy nadmienić

także, że wysoka orientacja na zespół związana jest z przyjaznym nastawieniem do innych ludzi oraz z poszukiwaniem stymulacji społecznej⁶⁹ (można zatem przypuszczać, że wysoki poziom analizowanego komponentu związany jest, przynajmniej w pewnym stopniu, z niskim poziomem reaktywności emocjonalnej, wskazanym dla nauczycieli ze względu na obfitującą w różnorodne rodzaje stymulacji pracę szkolną)⁷⁰. W tabeli 25 przedstawione zostały przypisane każdej z grup średnie rangi, natomiast tabela 26 przedstawia wyniki analiz porównawczych odnoszących się do orientacji na zespół.

Tabela 25. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „orientacja na zespół” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Orientacja na zespół	Stażysta	17	61,44
	Kontraktowy	62	70,25
	Mianowany	39	77,65
	Dyplomowany	24	71,85
	Ogółem	142	

Tabela 26. Wynik testu *H* Kruskalla-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „orientacja na zespół” (źródło: opracowanie własne)

	Orientacja na zespół
Chi-kwadrat	2,009
df	3
Istotność asymptotyczna	0,570

Przeprowadzone analizy przyniosły następujący rezultat: $\chi^2 = 2,009$; $p > 0,05$ ($p = 0,570$). Mimo widocznej rozbieżności między średnimi rangami uzyskanymi przez nauczycieli stażystów a członkami z każdej z pozostałych grup (choć warto podkreślić, że analiza średnich wyników zawartych w tabeli 18 daje nieco inny, mniej zróżnicowany obraz sytuacji), test *H* Kruskalla-Wallisa nie wykazał statystycznie istotnych różnic w analizowanym obszarze. Uzyskane wyniki nie dają zatem jakichkolwiek podstaw do stwierdzenia, że poziom orientacji na zespół wzrastać może w istotny sposób wraz ze stażem pracy i stopniem awansu zawodowego.

⁶⁹ Tamże, s. 90.

⁷⁰ Por. J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 184.

Ostatnim z komponentów kompetencji społecznych uwzględnionym przez twórców BIP jest asertywność, której wysoki poziom wiąże się ściśle w tym ujęciu z tendencją do dominowania w różnorodnych sytuacjach społecznych, do których dochodzi w miejscu pracy – przejawia się to przede wszystkim w silnym dążeniu jednostki do realizacji własnych celów zawodowych, mimo przeszkód oraz ewentualnego sprzeciwu ze strony innych osób, co stanowić może źródło poważnych konfliktów pomiędzy nią a jej współpracownikami. Osoby wysoce asertywne są niezależne, samodzielne, bardzo dobrze radzą sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej, a ponadto chętnie przejawiają inicjatywę i przejmują ją, kiedy tylko nadarzy się ku temu sposobność⁷¹. Należy zwrócić uwagę na fakt, że z perspektywy powyższego opisu uzasadnione wydaje się wyciągnięcie wniosku, zgodnie z którym co prawda część charakterystyk typowych dla osób wysoce asertywnych może okazać się bardzo przydatna w zawodzie nauczyciela, jednakże właściwa tego typu osobom (a przynajmniej dużej części z nich) tendencja do stawiania własnego zdania na pierwszym miejscu oraz forsowania własnych rozwiązań bez liczenia się z opinią innych – często w sytuacji wyrażanego przez nich wprost sprzeciwu, nie jest z pewnością pożądana w pracy szkolnej, zarówno jeśli chodzi o relacje nauczyciel – uczeń, jak i relacje nauczyciel – nauczyciele/dyrekcja/rodzice uczniów. Trzeba w związku z tym podkreślić, że skrajnie wysoki poziom tak rozumianej asertywności trudno jest uznać za optymalny z punktu widzenia budowania harmonijnych i pozytywnych relacji, kluczowych przecież w każdym z zawodów społecznych (może on zostać uznany co prawda za wzorcowy w przypadku osób pełniących funkcje kierownicze, lecz nie sposób uznać go za takowy w odniesieniu do nauczycieli, którzy powinni przede wszystkim współpracować ze swoim otoczeniem społecznym, a nie podejmować próby ukierunkowane na jego zdominowanie i postawienie na swoim za wszelką cenę – nawet za cenę pozytywnych relacji w miejscu pracy). Przechodząc natomiast do wyników przeprowadzonych analiz – w tabeli 27 zaprezentowane zostały średnie rangi uzyskane przez każdą z czterech grup nauczycieli, natomiast w tabeli 28 – wyniki testu *H* Kruskalla–Wallisa.

⁷¹ A. Jaworowska, U. Brzezińska, *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczyków Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, dz. cyt., s. 90.

Tabela 27. Średnie rangi przypisane każdej z grup nauczycieli w odniesieniu do poziomu zmiennej „asertywność” (źródło: opracowanie własne)

	Stopień awansu	N	Średnia ranga
Asertywność	Stażysta	17	70,88
	Kontraktowy	62	73,57
	Mianowany	39	68,62
	Dyplomowany	24	71,27
	Ogółem	142	

Tabela 28. Wynik testu *H* Kruskalla-Wallisa w odniesieniu do zmiennej „asertywność” (źródło: opracowanie własne)

	Asertywność
Chi-kwadrat	0,363
df	3
Istotność asymptotyczna	0,948

Rezultat przeprowadzonych analiz był następujący: $\chi^2 = 0,363$; $p > 0,05$ ($p = 0,948$). A zatem, analogicznie do wszystkich pozostałych, omówionych już wcześniej komponentów kompetencji społecznych w ujęciu BIP, także w przypadku asertywności wynik testu *H* Kruskalla-Wallisa okazał się statystycznie nieistotny, co oznacza, że pomiędzy czterema grupami nauczycieli nie wystąpiły godne odnotowania różnice w jej zakresie.

Rozwój zawodowy osób badanych – postawy i działania

Mając na uwadze fakt, że wyniki uzyskane przez osoby badane – niezależnie od stopnia ich awansu zawodowego – odbiegają w sposób wyraźny, zarówno w obszarze inteligencji emocjonalnej, jak i kompetencji społecznych, od tego, czego można by oczekiwać od nauczycieli mających stały i niezwykle intensywny kontakt z ludźmi (przede wszystkim z uczniami), warto przybliżyć także te dane, zgromadzone za pomocą Kwestionariusza Autorskiego, które nastrajając mogą nieco bardziej optymistycznie, dając nadzieję, że ujawniony w omówionych analizach niekorzystny stan rzeczy ma jedynie przejściowy charakter.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę przede wszystkim na odpowiedzi, jakich osoby badane udzielały na pytanie: „Czy uważa Pani/Pan, że zawód nauczyciela wymaga stałego rozwijania wiedzy, umiejętności i kompetencji?”. Wszyscy uczestnicy badania, z wyjątkiem zaledwie jednego nauczyciela (kontraktowego), udzielili na tak postawione pytanie odpowiedzi twierdzącej – 99,3% (141 osób) odpowiedzi „Tak” oraz 0,7% (1 osoba) odpowiedzi „Nie”.

Sposób, w jaki poszczególni badani nauczyciele ustosunkowali się do tak sformułowanego pytania pozwala wyciągnąć wniosek, że niemal każdy z nich ma pełną świadomość tego, że powodzenie w zawodzie, któremu zdecydowali się poświęcić swoje życie, związane jest nierozzerwalnie z ustawicznym rozwijaniem własnego, szeroko pojmowanego potencjału.

Swoistym uzupełnieniem omówionej powyżej pozycji Kwestionariusza Autorskiego, odnoszącym się już w sposób bezpośredni do postawy osób badanych wobec własnego rozwoju, było pytanie: „Czy czuje Pani/Pan wewnętrzną potrzebę stałego doskonalenia i rozszerzania swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji?”. Analogicznie do rozkładu odpowiedzi udzielanych w reakcji na poprzednie pytanie, także i w tym przypadku aż 99,3% (141) osób badanych udzieliło odpowiedzi „Tak”, natomiast tylko 0,7% - odpowiedzi „Nie” (tym razem był to jeden z nauczycieli mianowanych).

W celu zweryfikowania na ile odnoszące się do własnego rozwoju deklaracje osób badanych odpowiadają rzeczywistości i podejmowanym przez nie faktycznym działaniom ukierunkowanym na szeroko rozumiany zawodowy wzrost, w Kwestionariuszu Autorskim zamieszczono następującą, składającą się z dwóch elementów pozycję:

1. „Czy po ukończeniu studiów brała Pani/brał Pan udział w jakiegokolwiek formie kształcenia/doskonalenia?” – rozkład odpowiedzi na tak postawione pytanie prezentował się w sposób następujący: 95,8% (136 osób) udzieliło odpowiedzi „Tak”, natomiast zaledwie 4,2% (6 osób) – odpowiedzi „Nie” – wśród nich znalazło się po dwóch nauczycieli stażystów i kontraktowych oraz po jednym nauczycielu mianowanym i dyplomowanym. Przypadek owego nauczyciela dyplomowanego, który udzielił odpowiedzi „Nie” jest oczywiście odosobniony (analogicznie do odsetka odpowiedzi przeczących w całej próbie, stanowił on 4,2% grupy nauczycieli dyplomowanych), ale jeżeli zwrócimy uwagę na fakt, że w rubryce „staż pracy w zawodzie”⁷² wpisał on odpowiedź: „30 lat”, to kwestia ta staje się niepomernie bardziej interesująca. Okazuje się bowiem, że nawet wśród nauczycieli stojących na szczycie awansowej hierarchii znaleźć można takie osoby, które nie przywiązują należytej wagi do własnego rozwoju. Pozostaje w związku z tym jedynie zastanowić się nad tym, czy ten, co prawda odosobniony w próbie badawczej przypadek, byłby równie odosobniony także w populacji generalnej nauczycieli szkół podstawowych.

2. „Jeśli ‘Tak’, to jakie to były formy/działania?” – w związku z tym, że odpowiedzi udzielane przez nauczycieli z każdej z grup wyróżnionych na

⁷² Jedna z pozycji w metryczce otwierającej Kwestionariusz Autorski.

podstawie stopnia awansu były zbliżone, wyniki postanowiono przedstawić z perspektywy ogólnej, ujmując łącznie dane zgromadzone za pomocą wszystkich kwestionariuszy (bez podziału na grupy). Rezultaty były następujące: a) 30,3% (43) osób badanych zadeklarowało, że uczestniczyły zarówno w studiach podyplomowych (co najmniej jedna specjalność), jak i różnego rodzaju kursach (w co najmniej jednym) oraz szkoleniach (w co najmniej jednym), b) 23,9% (34) osób badanych zadeklarowało udział w co najmniej jednym kursie i co najmniej jednym szkoleniu, c) 16,2% (23) osób badanych przyznało, że brały udział zarówno w studiach podyplomowych (co najmniej jedna specjalność), jak również w co najmniej jednym szkoleniu, d) 9,2% (13) osób badanych zadeklarowało ukończenie studiów podyplomowych (co najmniej jedna specjalność), e) 8,5% (12) osób badanych zadeklarowało udział w szkoleniu/szkoleniach, f) 4,9% (7) osób badanych zadeklarowało udział w kursie/kursach, g) 1,4% (2) osób badanych zadeklarowało udział zarówno w studiach podyplomowych, jak i w kursie/kursach, h) 1,4% (2) osób badanych uczestniczyło w innej, niż studia podyplomowe, szkolenie czy kurs, formie doksztalcania/doskonalenia zawodowego.

Reasumując, można mieć nadzieję, że tak pozytywne nastawienie niemal wszystkich osób badanych do ustawicznego rozwoju zawodowego, wskazujące na ich wysoką motywację wewnętrzną do wzrostu i znajdujące swoje odzwierciedlenie w podejmowanych przez nie na tym polu aktywnościach, sprawi, że właściwe większości z nich wyniki przeciętne na skalach PKIE oraz BIP są jedynie etapem pośrednim na drodze do osiągnięcia wyników wysokich. Z drugiej strony należy niewątpliwie zadać sobie pytanie o jakość i faktyczną intensywność owego rozwoju zawodowego – zwłaszcza w kontekście przeciętnych wyników uzyskiwanych przez mających za sobą już wiele lat pracy szkolnej nauczycieli dyplomowanych.

Podsumowanie

Podejmując się próby wyjaśnienia, dlaczego – mimo dość oczywistych przesłanek natury teoretycznej – przeprowadzone z wykorzystaniem Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej oraz Bochumskiego Inwentarza Osobowościowych Wyznaczyków Pracy analizy nie wykazały, poza jednym wyjątkiem (w przypadku którego kierunek wykrytych, statystycznie istotnych różnic był, co należy wyraźnie zaznaczyć, przeciwny, niż zakładano), występowania statystycznie istotnych różnic w poziomie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych, wraz ze wszystkimi ich elementami składowymi, między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego, należy niewątpliwie zacząć od

podkreślenia, że opisane w artykule badanie nie miało charakteru podłużnego. W związku z tym, co prawda możliwe jest dokonywanie porównań międzygrupowych ukierunkowanych na wykrycie potencjalnych różnic, jednakże nie ma podstaw do wyciągania dalej idących wniosków na temat ewentualnego „wzrostu” w zakresie analizowanych zmiennych, do którego dojść mogło w przypadku poszczególnych nauczycieli wraz z przyrostem ich zawodowego stażu i kolejnymi procedurami awansowymi. Dopiero przeprowadzenie badań longitudinalnych sprawiłoby, że uprawnione stałoby się formułowanie konkluzji dotyczących rozwoju (lub jego braku czy – czego wykluczyć w pełni nie można – regresu) w omawianym obszarze. Wobec tego wydaje się, że zaplanowanie tego typu analiz jest jak najbardziej wskazane – należy przy tym wyraźnie podkreślić, że powinny one uwzględniać wszystkie te czynniki, które mogą wywierać potencjalny wpływ na wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych, np. klimat emocjonalny panujący w danej szkole czy obowiązujące w nim normy społeczne, możliwości rozwoju zapewniane przez dyrekcję (m.in. różnego rodzaju kursy, szkolenia, warsztaty, seminaria czy konferencje), istnienie wewnątrzszkolnych form doskonalenia nauczycieli, możliwość uczestnictwa w międzyszkolnych sieciach współpracy i samokształcenia⁷³, sprawność funkcjonowania programów wprowadzających dla nowych nauczycieli⁷⁴ itp.

Oczywiście należy mieć na uwadze fakt, że badana próba nie była reprezentatywna (dobór był celowy, grupy były stosunkowo nieliczne itp.), dlatego nie jest możliwe generalizowanie uzyskanych z jej udziałem wyników, ani wyciąganych na ich podstawie wniosków na całą populację nauczycieli szkół podstawowych. Wydaje się jednakże, że można podejrzewać, iż analizowany w omówionym badaniu wycinek szkolnej rzeczywistości nie jest odosobniony i zbliżone wyniki być może uzyskano by także i w innych szkołach. Wielce niepokojącą, choć bez wątplenia trafną konstatację poczyniła bowiem w odniesieniu do tej kwestii Joanna M. Łukasik, stwierdzając, że „mimo wielu korzystnych zmian rozwijanie kompetencji społecznych wciąż jest marginalizowane nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce”⁷⁵

⁷³ Por. J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, dz. cyt., s. 162–170.

⁷⁴ Por. S. T. Kwiatkowski, *Wsparcie dla początkujących nauczycieli. Analiza programów wprowadzających do zawodu nauczyciela*, w: (red.) R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 163–176.

⁷⁵ J. M. Łukasik, *Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli: umiejętności interpersonalne. Próba przełamania impasu*, w: (red.) W. Jakubaszek, D. Topa, *(Kontro)wersje*

– uprawnione wydaje się, w związku z prowadzonymi wcześniej rozważaniami oraz przedstawionymi wynikami analiz empirycznych, przyjęcie, że owa wielce niepożądana marginalizacja odnosi się także do inteligencji emocjonalnej. Zgłębienie tej kwestii i wyjaśnienie wiążących się z nią wątpliwości sprawia, że warto jest przyjrzeć się jej znacznie bliżej. Opisywane w niniejszym artykule badanie można zatem potraktować jako swego rodzaju pilotaż – impuls stanowiący pierwszy krok ku przeprowadzeniu szerokich analiz podłużnych w omawianym, kluczowym z perspektywy pedeutologicznej, obszarze.

Jednakże, nawet jeżeli przyjmijemy powyższe założenie, nie sposób jest uciec od konstatacji, zgodnie z którą świadomość tego, że po wielu latach zawodowego rozwoju nauczyciele dyplomowani czy mianowani nie dysponują istotnie wyższym poziomem plastycznych kompetencji społeczno-emocjonalnych niż ich koledzy mający za sobą zaledwie rok lub kilka lat pracy szkolnej, każe nam zastanowić się nad tym, jaki był właściwy im wyjściowy ich poziom. Kierując się logiką można bowiem założyć, że skoro po dwudziestu czy trzydziestu latach pracy szkolnej charakteryzują się oni przeciętnym poziomem owych kompetencji, który wraz z biegiem lat powinien przecież stopniowo rosnąć, to można podejrzewać, że stawiając swe pierwsze kroki w zawodzie dysponować najpewniej musieli stosunkowo niskim natężeniem każdej z nich. Jest to niewątpliwie wniosek bardzo niepokojący, ponieważ, przyjmując jego słuszność, musielibyśmy zgodzić się co do tego, że wielu nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową nie dysponuje wystarczająco wysokim poziomem tych kompetencji, które warunkują ich szeroko pojmowaną zawodową skuteczność, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności zapewnienia powierzonym ich opiece uczniom takich warunków do nauki, które przyczynią się do wydobycia z nich tego, co najlepsze i optymalnego rozwinięcia ich potencjału. Tym, czego pominąć w prowadzonych tu rozważaniach z pewnością nie można, jest również taka ewentualność, zgodnie z którą nauczyciele dyplomowani, którzy uczestniczyli w opisanym badaniu, rozpoczynając swoją zawodową karierę charakteryzowali się, co prawda, wysokim lub co najmniej przeciętnym (lecz zbliżonym do wysokiego) natężeniem inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych, jednakże, wskutek niesprzyjających okoliczności lub konieczności sprawowania zawodowych obowiązków w warunkach blokujących szeroko pojęty rozwój społeczno-emocjonalny czy wręcz

prowadzących do uruchomienia procesów mu przeciwnych (regres), po wielu latach pracy szkolnej dysponują wyraźnie niższym, niż wyjściowy, poziomem analizowanych w niniejszym artykule czynników. A zatem w pełni uzasadnione wydaje się, by do przyszłych analiz, prowadzonych w ramach wspomnianych już badań podłużnych, włączyć także i te czynniki, które odgrywać mogą rolę niepożądaną z perspektywy wzrostu w omawianym obszarze.

Na daleki od satysfakcjonującego (wysokiego) poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych, jakim charakteryzowali się badani nauczyciele mianowani i dyplomowani, spojrzeć należy również z perspektywy tych przepisów, wedle których to właśnie oni mogą zostać przez dyrektora szkoły wyznaczeni na opiekunów stażu nauczycieli stażystów i kontraktowych⁷⁶. Biorąc pod uwagę szczegółowe zadania osób pełniących tę niezwykle odpowiedzialną funkcję⁷⁷ oraz fakt, że nauczyciele odbywający staż, czy tego chcą czy nie (oraz czy są tego świadomi czy nie), uczą się od swoich opiekunów na zasadzie modelowania (np. wskutek obserwacji prowadzonych podczas hospitowania prowadzonych przez nich lekcji czy w toku prowadzonych rozmów itp.), można żywić dość uzasadnione obawy, że ów proces nie będzie przebiegał w sposób optymalny – oczekiwany i w pełni pożądaný – w sytuacji, w której w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych nauczyciel odbywający staż nie będzie ustępował swojemu bardziej doświadczonemu koledze lub, co gorsza, będzie go przewyższał. Trudno zatem w takiej sytuacji mówić o przejściu przez opiekuna stażu roli mentora, zwłaszcza gdy jego podopieczny ma świadomość jego niedostatków i braków. Jak bowiem podkreśliła Magdalena Piorunek, „w procesach mentoringu istotne znaczenie ma *biografia mentora*, jego kompetencje, ale i życiowe doświadczenia prowadzące do sukcesu – w tym wypadku *podopieczny chce stać się takim jak mentor*”⁷⁸.

Odwołując się ponownie do zapisów *rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, warto wyrazić nadzieję, że zawarte w nim – nowe w stosunku do poprzedniej jego wersji przepisy, przyczynią się do większego, niż dotychczas dbania o postępy nauczycieli w obszarze inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych, przynajmniej na

⁷⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela*, art. 9c ustęp 4.

⁷⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, par. 5 art. 1.

⁷⁸ M. Piorunek, *By(wa)ć mentorem czyli o dylematach i pułapkach mentoringu*, „*Studia Edukacyjne*” 2016 nr 41, s. 9.

początkowym etapie ich pracy. Chodzi tu mianowicie o zapisy paragrafu 6, który w punkcie 2 określa wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego – znalazły się wśród nich, między innymi, a) „umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualizowania nauczania”, b) „umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki” oraz c) „umiejętność wykorzystania w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie doskonalenia zawodowego” – żadne z tych wymagań nie zostało uwzględnione w poprzedniej, obowiązującej jeszcze do niedawna, wersji rzeczonoego rozporządzenia, a są one o tyle istotne, że zdają się odnosić bezpośrednio do konieczności rozwijania i umiejętnego wykorzystywania szeregu kompetencji społeczno-emocjonalnych, z empatią, wrażliwością społeczną czy towarzyskością na czele. Poruszona kwestia jest o tyle ciekawa, że katalog wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego czy dyplomowanego nie zawiera już punktów o tożsamym brzmieniu, co można interpretować jako sygnał, że zdaniem ustawodawcy na tym etapie zawodowego rozwoju, po uprzednim spełnieniu wymagań niezbędnych do awansu na nauczyciela kontraktowego, każdy z nauczycieli rozumie już fundamentalne znaczenie samodzielnego dbania o ustawiczne poszerzanie omawianej grupy kompetencji. Z drugiej strony, być może, konieczność rozwijania tego obszaru własnego potencjału wynika z innych ujętych w rozporządzeniu wymagań, które nie odnoszą się już w tak bezpośredni sposób do tej kwestii. Wydaje się, że warto jednak zastanowić się nad tym, czy w kolejnej wersji omawianego aktu normatywnego nie powinny znaleźć się takie zapisy, które podkreślały będą w sposób nie pozostawiający żadnych wątpliwości, że niezależnie od tego, o który stopień awansu zawodowego ubiega się nauczyciel, powinien on charakteryzować się odpowiednio wysokim poziomem kompetencji społeczno-emocjonalnych. Wydaje się to racjonalną propozycją, zwłaszcza jeżeli weźmiemy pod uwagę przytoczone już we wprowadzeniu do niniejszego artykułu *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.

Ponadto, pozostając przy analizie zapisów *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, uwagę zwrócić należy również na fakt, że jego paragraf 10 wyraźnie podkreśla w punkcie 1, że „Organ powołujący komisję egzaminacyjną dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego zapewnia w jej składzie udział eksperta posiadającego kwalifikacje z zakresu psychologii lub pedagogiki, w tym pedagogiki specjalnej, lub nauczającego tego samego przedmiotu lub prowadzącego

ten sam rodzaj zajęć”. Jest to o tyle istotne, że w poprzedniej wersji analizowanego rozporządzenia analogiczny zapis miał brzmienie następujące: „Organ powołujący komisję kwalifikacyjną lub komisję egzaminacyjną dla nauczyciela ubiegającego się o stopień awansu zawodowego, ustalając skład komisji, zapewnia w niej udział ekspertów posiadających kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole tego samego typu i rodzaju co szkoła, w której nauczyciel jest zatrudniony, z których co najmniej jeden naucza tego samego przedmiotu lub prowadzi ten sam rodzaj zajęć co nauczyciel”⁷⁹. Nowa wersja rozporządzenia różni się zatem od poprzedniej tym, że w przytoczonym paragrafie mowa jest wyraźnie o możliwości włączenia do komisji egzaminacyjnej, powoływanej w procedurze awansu na nauczyciela kontraktowego, ekspertów posiadających kwalifikacje z zakresu psychologii lub pedagogiki. Mogą oni okazać się kluczowymi jej członkami z perspektywy możliwości umiejętnego i trafnego zdiagnozowania przez nich danego kandydata pod kątem dysponowania przez niego odpowiednio wysokim poziomem kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz pozostałych czynników psychologicznych (właściwości wewnętrznych) determinujących jego szeroko pojmowaną zawodową skuteczność. Należy mieć zatem nadzieję, że tego typu eksperci będą zaliczani w skład komisji awansowych, a formułowane przez nich opinie, które bazować powinny, między innymi, na sądach formułowanych przez opiekunów stażu (czyli osób, które znają kandydata do awansu najlepiej i miały okazję obserwować go wielu rozmaitych sytuacjach społecznych), stanowić będą jeden z kluczowych argumentów w procesie podejmowania przez nie ostatecznej decyzji – zastosowanie tego typu rozwiązania z pewnością przyczynić by się mogło do podniesienia ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych czynnych zawodowo nauczycieli, a tym samym do tego, by zdobywanie przez nich kolejnych stopni awansu szło w parze z ich rozwojem zawodowym rozumianym zgodnie z definicją Ch. Daya, czyli z wchodzeniem przez nich w kolejne, jakościowo dominujące nad poprzednimi, stadia zawodowego rozwoju. Nie można bowiem nawet na krótką chwilę zapomnieć o tym, że kompetencje determinujące jakość codziennej pracy nauczyciela, jak słusznie podkreślił R. Kwaśnica w trakcie swoich rozważań nad istotą nauczycielskiego przygotowania zawodowego, „są ze swej natury zawsze niegotowe,

⁷⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz. U. z 2013 r. poz. 393.

wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany”⁸⁰.

Bibliografia:

- Bałachowicz J., Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka, w: J. Bałachowicz, K. V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, s. 11–62.
- Bennett N., James Lemoine G., *What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world*, w: „Business Horizons” 2014 vol. 57 no. 3, s. 311–317.
- Brackett M. A., Reyes M. R., Rivers S. E., Elbertson N. A., Salovey P., *Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct*, w: „Journal of Classroom Interaction” 2011 vol. 46 no. 1, s. 27–36.
- Cervone D., Pervin L. A., *Osobowość. Teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Cybal-Michalska A., *Career as a domain introducing hierarchy in the social space – a functional-structural perspective*, „Studia Edukacyjne” 2016 nr 41, s. 21–35.
- Cywińska M., *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2017.
- Dreyfus H. L., Dreyfus S. E., *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*, University of California, Berkley 1980.
- Dróżka W., *Problemy funkcjonowania zawodowego nauczycieli w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce*, w: „Studia Pedagogiczne” 2010 Tom 19, s. 23–48.
- Ferguson G. A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Gołębniak B. D., *Słowo wstępne: uzasadnienie, idea i formuła książki*, w: B. D. Gołębniak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 11–16.
- Grzeszkiewicz B., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*, w: (red.) E. Perzycka, *Nauczyciel jutra*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 183–197.

⁸⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, dz. cyt., s. 294.

- Jaworowska A., Brzezińska U., *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2014.
- Jaworowska A., Matczak A., *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Odwrot od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2016 nr 38, s. 7–20.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, Tom I i II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 291–323.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowski S. M., *Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna – wzajemne związki*, w: (red.) M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki. Tom 1. Idee – koncepcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 75–89.
- Kwiatkowski S. T., *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2015 nr 1, s. 19–34.
- Kwiatkowski S. T., *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy*, w: (red.) J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg, *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017a, s. 250–283.
- Kwiatkowski S. T., *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?*, w: (red.) J. Madalińska-Michalak, *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 327–349.
- Kwiatkowski S. T., *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, w: (red.) S. T. Kwiatkowski, D. Walczak, *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 125–158.

- Kwiatkowski S. T., *Wsparcie dla początkujących nauczycieli. Analiza programów wprowadzających do zawodu nauczyciela*, w: (red.) R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 161–186.
- Łukasik, J. M., *Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli: umiejętności interpersonalne. Próba przełamania impasu*. w: (red.) W. Jakubaszek D. Topa, *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 82–98.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011.
- Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P., *The ability model of emotional intelligence: principles and updates*, „Emotion Review” 2016 vol. 8 no. 4, s. 290–300.
- McCrae R. R., John O. P., *An introduction to the five-factor model and its applications*, w: „Journal of Personality” 1992 no. 60, s. 175–215.
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Piorunek M., *By(wa)ć mentorem czyli o dylematach i pułapkach mentoringu*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41, s. 7–20.
- Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz. U. z 2013 r. poz. 393.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz. U. z 2018 r. poz. 1574.
- Saarni, C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, w: (red.) P. Salovey, D.J. Sluyter, *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999, s. 75–125.
- Strelau J., *Psychologia temperamentu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno–pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

- Śliwerski B., *Pedagogika antyautorytarna*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 378–393.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, Dz. U. z 2018 r. poz. 967.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Weissberg R. P., Durlak J. A., Domitrovich C. E., Gullotta T. P., *Social and emotional learning. Past, present, and future*, w: (red.) R. P. Weissberg, J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, T. P. Gullotta, *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*, The Guilford Press, New York 2017, s. 3–19.
- Wieczorkowska G., Kocharński P., Eljaszuk M., *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 189.
- Zbróg Z., *Więzi emocjonalne w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych*, w: „Studia Pedagogiczne” 2010 Tom 19, s. 147–159.
- Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom I – Podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

The degree of professional promotion of primary school teachers and the level of their emotional intelligence and social competences

The article presents the results of research carried out with the participation of 142 primary school teachers. The starting point of the presented analyzes were the concepts referring to the teachers professional development, based on which it was assumed that the level of their emotional intelligence and social competences should change with the length of their work and the achievement of subsequent levels of professional promotion.

However, the applied research procedures did not confirm the initial assumptions and revealed that there were no expected, statistically significant differences in the analyzed variables among the groups of teachers distinguished due to the degree of their professional promotion.

The observations made in the course of the deliberations concerning the mentioned issues and the conclusions drawn on their basis, may serve as a starting point for conducting longitudinal studies, which will allow to take a closer look at the question of variability of emotional intelligence and social competences (including their particular components) and identify these characteristics of the school's professional environment, that play a significant role – both positive and negative – in this process, which can be used in the course of further actions, aimed at creating optimal conditions for teachers to develop internal properties that are the subject of the study described in the article and which might be considered as the key determinants of their professional effectiveness.

Keywords: teacher, professional development, professional promotion, emotional intelligence, social competences.

Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych

W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań przeprowadzonych z udziałem 142 nauczycieli szkół podstawowych. Punktem wyjścia przedstawionych analiz były koncepcje odnoszące się do zawodowego rozwoju nauczycieli, na podstawie których przyjęto, że poziom ich inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych powinien zmieniać się wraz ze stażem ich pracy oraz osiąganiem przez nich kolejnych stopni awansu zawodowego.

Zastosowane procedury badawcze nie potwierdziły jednak wstępnych przypuszczeń i ujawniły, że pomiędzy grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego nie wystąpiły oczekiwane, statystycznie istotne różnice w zakresie analizowanych zmiennych.

Spostrzeżenia poczynione w toku prowadzonych w związku z tym faktem rozważań oraz wyciągnięte na ich podstawie wnioski posłużyć mogą za punkt wyjścia do przeprowadzenia badań podłużnych, które pozwolą bliżej przyjrzeć się kwestii zmienności inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych (wraz z ich poszczególnymi komponentami) oraz umożliwią zidentyfikowanie tych charakterystycznych dla szkolnego środowiska zawodowego czynników, które odgrywają w tym procesie istotną – zarówno pozytywną, jak i negatywną – rolę, co może zostać wykorzystane w toku dalszych działań, ukierunkowanych na tworzenie nauczycielom optymalnych

warunków do rozwijania właściwości wewnętrznych stanowiących przedmiot opisanego w artykule badania, będących jednym z kluczowych wyznaczników ich zawodowej skuteczności.

Słowa kluczowe: nauczyciel, rozwój zawodowy, awans zawodowy, inteligencja emocjonalna, kompetencje społeczne.