

HUBERT KUPIEC

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-7188-008X

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej studentów uczestniczących w polsko-niemieckim projekcie współpracy transgranicznej

Pojęcie inteligencji emocjonalnej oraz jej znaczenie w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi

Pojęcie inteligencji emocjonalnej jest w różny sposób ujmowane przez autorów koncepcji funkcjonujących we współczesnej psychologii (Szczepaniak, Jabłkowska, 2007, s. 227–232). Zostało ono wprowadzone do terminologii naukowej w 1990 roku przez Petera Saloveya i Johna Meyera, którzy zdefiniowali ją jako umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji przez człowieka, powiązaną z dostępnością do przeżywanego własnych uczuć, a także zdolnością do ich generowania w sytuacjach, kiedy mogą wspomagać proces myślenia, rozumienia emocji oraz ich regulowania tak, aby wspierały rozwój psychospołeczny (Salovey, Sluyter, 1999). W strukturze zaproponowanego modelu znajdują się więc następujące komponenty:

- zdolność do percepcji i wyrażania emocji,
- zdolności emocjonalne wspomagające myślenie,
- zdolności do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania ich w działaniu,
- zdolność do wzbudzania, wzmacniania i wygaszania emocji w celu efektywnego funkcjonowania społecznego (Mayer i in., 2004, s. 197–215).

Warto także zwrócić uwagę, że wymienione składniki inteligencji emocjonalnej mają zarówno charakter poznawczy, jak i regulacyjny, co wiąże się z tym, że może ona być postrzegana albo jako rodzaj wiedzy pochodzącej z doświadczenia, albo zestaw cech, albo też jako szczególny rodzaj kompetencji społecznej (Martowska, 2012, s. 38–46). W jednym z bardziej znanych opracowań, inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zbiór zdolności poznawczych, od których zależy efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych i wykorzystywanie ich do celów adaptacyjnych, do których można zaliczyć: zdolność dostrzegania emocji własnych i innych ludzi wraz z rozumieniem ich wpływu na regulację zachowań, zdolność do wyrażania emocji oraz wykorzystywania w myśleniu i działaniu, a także zdolność do regulowania własnych stanów emocjonalnych oraz wpływania na stan emocjonalny innych ludzi (Maczak, Knopp, 2013, s. 22–25).

Wyniki badań dowodzą, że inteligencja emocjonalna ma duży wpływ na psychospołeczne funkcjonowanie człowieka w wielu wymiarach (Matczak, Knopp, 2013). Dotyczy to również jej wpływu na wybieranie przez ludzi określonych strategii postępowania w sytuacjach kryzysowych, co stanowiło główny cel opisanego w dalszej części polsko-niemieckiego projektu zrealizowanego w ramach współpracy transgranicznej. Jednym z celów pośrednich uczyniono rozwijanie u studentów inteligencji emocjonalnej, ponieważ przyczynia się ona do zmniejszenia intensywności przeżywanego stresu spowodowanego przeciążeniem wynikającym z nadmiaru informacji. Dzieje się tak dlatego, że:

w sytuacji działania czynników stresujących zdolność do rozumienia emocji może ułatwiać proces rozpoznawania przyczyn stresu i źródeł emocji nim wywołanych, a wyjaśnienie i zrozumienie sytuacji umożliwi skierowanie uwagi na poszukiwanie sposobów radzenia sobie (Matczak, Knopp, 2013, s. 166).

Jak piszą dalej w swoim opracowaniu cytowane autorki, przeprowadzone badania wskazują, że osoby z wysoką inteligencją emocjonalną częściej wybierają w radzeniu sobie ze stresem strategie zadaniowe, które polegają na przewyciężaniu trudności. Z kolei osoby o niskiej zdolności do zarządzania emocjami wykazują tendencję do stosowania strategii polegającej na koncentrowaniu się na emocjach negatywnych, co nie tylko nie ułatwia im rozwiązywania problemów, ale może przyczynić się do wzrostu napięcia, które jeszcze bardziej im to utrudnia. Ludzie z niskim poziomem zdolności emocjonalnych częściej stosują też strategię polegającą na unikaniu konfrontacji z problemem przez zaangażowanie się w czynności zastępcze. Co ciekawe, wykazują oni również tendencję do poszukiwania kontaktów towarzyskich, co może zwiększać możliwość uzyskania wsparcia społecznego w radzeniu sobie z sytuacją kryzysową (Matczak, Knopp, 2013, s. 171).

Wiele badań potwierdziło wpływ inteligencji emocjonalnej na dobrostan psychiczny, w tym poczucie szczęścia i zadowolenia z życia. Uzyskane w nich wyniki dowodzą, że większą satysfakcję z życia wykazują osoby, które charakteryzuje wysoki poziom akceptacji, rozumienia oraz regulacji własnych emocji (Matczak, Knopp, 2013, s. 144–148). Wymienione zdolności emocjonalne mają również istotne znaczenie w radzeniu sobie z samotnością, na przykład w sytuacji lockdownu, czyli wymuszonej pandemią społecznej izolacji. Umiejętność radzenia sobie z trudnymi emocjami pojawiającymi się w tego typu sytuacji kryzysowej pomaga także w przewyciężaniu poczucia osamotnienia. W świetle uzyskanych wyników można więc przyjąć, że osoby z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej są mniej narażone na samotność, a jeżeli jej doświadczają (np. na skutek przymusowej izolacji), to lepiej sobie z nią radzą (Matczak, Knopp, 2013, s. 149–158).

Umiejętność rozpoznawania emocji u siebie i innych, rozumienia ich oraz bezpiecznej regulacji, a także wykorzystywanie ich w swoim myśleniu i działaniu, to

zasoby zwiększające poziom rezyliencji, czyli zdolności do prawidłowego funkcjonowania w sytuacji zagrożenia, doświadczania przeciwności losu lub traumy, dlatego:

osoba rezylienna, znajdując się w trudnej sytuacji potrafi panować nad swoimi emocjami, nie rozładowuje napięcia na innych, a radząc sobie ze stresem częściej stosuje strategie oparte na zadaniu niż na emocjach (Rutkowska, 2015, s. 39).

Do przywoływanych argumentów uzasadniających potrzebę rozwijania inteligencji emocjonalnej u studentów pedagogiki, dodać należy także ten, który wskazuje na jej duże znaczenie w tworzeniu przez nauczycieli i wychowawców klimatu emocjonalnego, sprzyjającego pokonywaniu trudności w kierowanej przez nich grupie lub klasie szkolnej. Są to bowiem nauczyciele, którzy dzięki wysokiemu poziomowi tej kompetencji są wrażliwi na nie zawsze artykułowane bezpośrednio potrzeby uczniów i potrafiący odpowiednio na nie reagować, a także ograniczać w swoim postępowaniu do niezbędnego minimum czynności dyscyplinujące (Brackett i in. 2011, s. 28).

Inteligencja emocjonalna rozwija się od wczesnego dzieciństwa, o ile w środowisku wychowawczym występują sprzyjające do tego warunki. Dowiedziono, że sprzyja temu stosowanie przez rodziców demokratycznego i liberalnego stylu wychowania w połączeniu z empatią i okazywaniem dziecku miłości, a hamuje styl autorytarny i liberalny, któremu towarzyszy okazywanie dystansu emocjonalnego (Martowska, 2009, s. 55–69). Można również rozwijać zdolności emocjonalne w specjalnie opracowywanych w tym celu programach, takich jak np. *Social and Emotional Learning* – SEL, czy też *Social Development Program K-12* lub *Self Science*, realizowanych do tej pory w USA. Programy są ukierunkowane na rozwijanie poszczególnych komponentów inteligencji emocjonalnej (Matczak, Knopp, 2013 s. 75–78). Innym godnym odnotowania przykładem programu przeznaczanego do wzmacniania zdolności do rozpoznawania i bezpiecznego regulowania emocji przez pedagogów, a następnie wychowanków jest *Foundations of Learning Model* (FOL). Struktura szkolenia obejmuje najpierw ćwiczenie przez nauczycieli na warsztatach z udziałem młodzieży poszczególnych komponentów IE, a następnie przeprowadzenie z każdym z nich na ten temat superwizji (Kwiatkowski, 2015, s. 99–100).

Cele i formy pracy studentów w polsko-niemieckim projekcie współpracy transgranicznej

W okresie od 30 listopada 2020 roku do 29 października 2021 roku grupa 12 studentek z Instytutu Pedagogiki oraz 12 studentów z Uniwersytetu w Greifswaldzie uczestniczyła w polsko-niemieckim projekcie dydaktycznym – *Kryzys jako wyzwanie – strategie kształcenia do radzenia sobie w transgranicznej edukacji nauczycieli jako wkład w stabilizację sytuacji w Regionie*. Projekt finansowany był z funduszy Programu Współpracy

Transgranicznej „INTERREG” Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska.

U podstaw realizowanego projektu legło założenie, że przygotowanie studentów do pełnienia w przyszłości roli nauczyciela lub wychowawcy (zgodnie z wybranym przez nich kierunkiem studiów), ze względu na ryzyko pojawiania się kolejnych fal pandemii, wymaga wyposażenia ich w zdolność do rozwijania u młodzieży umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Aby byli do tego zdolni, sami najpierw powinni się tego nauczyć, co stanowiło główny cel projektu. Zgodnie z przeanalizowanymi koncepcjami teoretycznymi, umiejętność dbania o dobrostan psychiczny w sytuacji kryzysowej zależna jest w dużej mierze od stopnia rozwoju inteligencji emocjonalnej i tym samym rozwijanie tego typu inteligencji sprzyja stosowaniu optymalnych strategii radzenia sobie w sytuacji kryzysowej, na przykład związanej z występowaniem w tym czasie pandemii Covid-19. W programie zajęć zaplanowano dlatego dla uczestniczących w nim studentów następujące aktywności:

1. Warsztaty kreatywnego myślenia poprowadzone w formie zdalnej za pomocą platformy MS Teams przez profesjonalnego artystę Matthiasa Schönijahn z Berlina – „Listening in a Forest of Crisis”. Przez 8 dni uczestnicy zainspirowani dyskusjami nad tekstami poruszającymi problematykę kryzysu przygotowywali krótkometrażowe filmy, w których wyrażali swoje refleksje i emocje związane z przeżywaniem pandemii.
2. Uczestniczyli w międzynarodowej konferencji online – *Crisis as a Challenge. Challenge of a Crisis*, podczas której mogli podzielić się z jej uczestnikami swoimi doświadczeniami związanymi z przezwyciężaniem sytuacji kryzysowych w warunkach kształcenia online wymuszonego lockdownem.
3. Studentom z Uniwersytetu Szczecińskiego zaproponowano z zachowaniem zasad reżimu sanitarnego bezpośredni udział w warsztatach arteterapeutycznych z wykorzystaniem technik fotograficznych, plastycznych, a także w zajęciach hipoterapii na terenie spółdzielni socjalnej „Wierzbowy Las” w Starym Czarnowie.
4. Polscy studenci uczestniczyli również w 60-godzinnych zajęciach rozwijających kompetencje społeczne oraz inteligencję emocjonalną. Służyły temu także 10-godzinne warsztaty pracy z ciałem oraz 20-godzinne zajęcia ukierunkowane na budowanie konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacji kryzysowej. Dodatkowo 15 godzin zajęć poświęcono na rozwijanie umiejętności animowania konstruktywnych form spędzania czasu wolnego. Były one realizowane w sposób hybrydowy – częściowo stacjonarnie, a częściowo w formie zdalnej. Spotkania z grupą polskich studentów odbywały się co tydzień przez 9 miesięcy i prowadzone były przez czterech nauczycieli z Instytutu Pedagogiki.

Ze względu na ograniczenia pandemiczne studenci z Niemiec nie mogli uczestniczyć w zajęciach zorganizowanych przez stronę polską. W związku z tym badaniach

ewaluacyjnych wzięli udział tylko studenci z Polski, a ich wyniki przedstawiono poniżej.

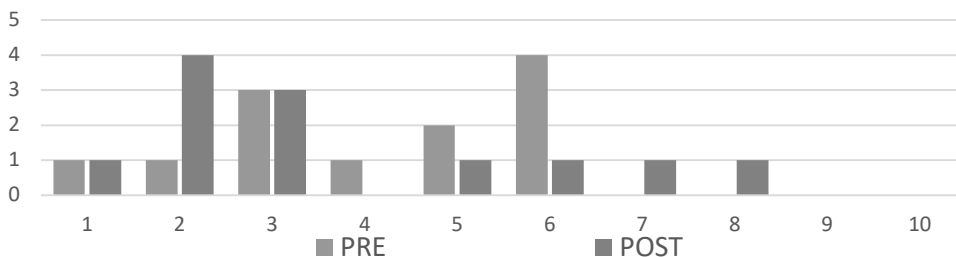
Założenia metodologiczne oraz wyniki badań ewaluacyjnych w zrealizowanym projekcie

Przeprowadzone badania miały na celu sprawdzenie, jakie są różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej u studentów przed i po zakończeniu projektu polsko-niemieckiego, w którym uczestniczyli. W związku z tym sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie są różnice w ogólnym poziomie inteligencji emocjonalnej polskich studentów przed i po zakończeniu udziału w projekcie edukacyjnym?
2. Jakie są różnice w wykorzystywaniu emocji w myśleniu i działaniu przez polskich studentów przed i po zakończeniu projektu edukacyjnego?
3. Jakie są różnice w umiejętności rozpoznawania emocji przez polskich studentów przed i po zakończeniu projektu edukacyjnego?

Na podstawie przeanalizowanej literatury przedmiotu założono, że w wyniku uczestniczenia studentów w zorganizowanych w ramach projektu zajęciach nastąpi zauważalny wzrost inteligencji emocjonalnej we wszystkich jej wymiarach – ogólnym, rozpoznawaniu emocji i wykorzystywaniu ich w swoim myśleniu i działaniu. Do weryfikacji sformułowanej w ten sposób hipotezy użyto wystandaryzowanego narzędzia w postaci Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej (INTE) autorstwa Nicolii S. Schutte i współpracowników, w polskiej adaptacji Aleksandry Jaworowskiej i Anny Matczak. Ma on charakter samoopisowy, zawiera bowiem 33 twierdzenia dotyczące określonych umiejętności emocjonalnych i strategii stosowanych w różnych sytuacjach. Zadaniem badanego jest wybranie na pięciostopniowej skali na ile dane stwierdzenie odnosi się do niego. Zgodność wewnętrzną kwestionariusza INTE jest wysoka (współczynniki alfa Cronbacha wynosi 0,83–0,87), współczynniki stabilności bezwzględnej (*r*-Pearsona) są również wysokie (*r* = 0,81 dla kobiet i *r* = 0,88 dla mężczyzn – po dwukrotnym badaniu w odstępie 3–4 tygodni). Test był wypełniany przez polskich studentów przed rozpoczęciem zajęć w projekcie (PRE test) oraz tydzień po ich zakończeniu (POST test), a otrzymane wyniki surowe zostały zamienione na jednostki na skali stenowej.

Odnotowane różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej studentów przed i po zakończeniu pracy w projekcie przedstawiono na wykresie 1.



Wykres 1. Poziom inteligencji emocjonalnej polskich studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że przed przystąpieniem do projektu poziom inteligencji emocjonalnej badanych u nikogo nie przekraczał wartości 6 stena, czyli kształtował się na niskim lub przeciętnym poziomie, natomiast po zakończonym projekcie u dwóch osób wzrósł do 8 stenów, czyli do poziomu wysokiego, a u trzech innych nastąpiło jej obniżenie do wartości 2 stenów, czyli do poziomu niskiego. Dokładniejsza analiza statystyczna wskazuje, że występujące w całej grupie różnice nie są istotne statystycznie (test znaków rangowanych Wilcozona $Z = -1,13$; $p = 0,26$). Oznacza to, że po zakończeniu projektu poziom inteligencji emocjonalnej w grupie uczestniczących w nim studentów z Polski jest porównywalny do poziomu, jaki mieli przed przystąpieniem do niego.

Na wykresie 2 przedstawiono jak rozkłada się świadomość znaczenia emocji w myśleniu i działaniu, którą posiadali polscy studenci przed przystąpieniem do projektu i po jego zakończeniu.

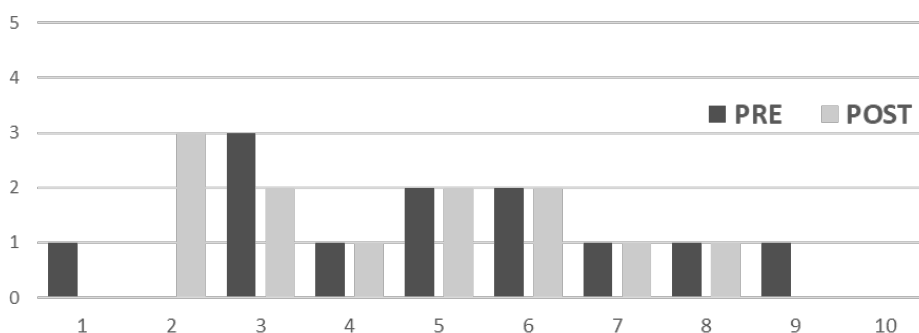


Wykres 2. Emocje w myśleniu i działaniu polskich studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że przed przystąpieniem do projektu nie było w badanej grupie osób z wysokim poziomem takiej umiejętności, pojawił się on natomiast u dwóch osób po zakończeniu zajęć. Niestety zdolność ta zmniejszyła się także po jego zakończeniu u dwóch osób, a u pozostałych pozostała na tym samym poziomie. Przeprowadzenie testu znaków rangowanych Wilcoxon wykazało, że odnotowane różnice są jednak nieistotne statystycznie ($Z = -0,05$; $p = 0,96$), co pozwala przyjąć, że poziom umiejętności włączania wiedzy o emocjach do swojego myślenia i działania w grupie polskich studentów przed rozpoczęciem i zakończeniem udziału w projekcie jest porównywalny.

Dane dotyczące zdolności do rozpoznawania emocji w grupie polskich studentów przed i po zakończeniu projektu przedstawiono na wykresie 3. Widać na nim wyraźnie, że badana młodzież ma tę umiejętność rozwiniętą na nieco wyższym poziomie (3 osoby w grupie z wysokim wynikiem) niż pozostałe, omawiane już komponenty inteligencji emocjonalnej. Nie zmienia to jednak tego, że w grupie przeważały osoby z niskim stopniem opanowania tej umiejętności (5 PRE i 6 POST).



Wykres 3. Rozpoznawanie emocji przez polskich studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu

Źródło: opracowanie własne.

Wynik nieparametrycznego testu znaków rangowanych Wilcoxon wykazał, że występujące w badanej grupie różnice przed i po zakończeniu projektu są nieistotne statystycznie ($Z = -1,23$; $p = 0,22$). Oznacza to, że zdolność do rozpoznawania emocji przez grupę polskich studentów po zakończeniu projektu była zbliżona do poziomu przed przystąpieniem do niego, a więc w zasadzie nie uległa żadnej istotnej zmianie.

Podsumowanie

Uzyskane w przeprowadzonych badaniach wyniki wskazują na potrzebę rozwijania inteligencji emocjonalnej w grupie polskich studentów. Przemawia za tym to, że większość z nich ma niski poziom rozwoju tej zmiennej zarówno przed, jak i po zakończeniu udziału w opisywanym projekcie. Wiąże się to przede wszystkim z niską świadomością wpływu, jaki mają przeżywane przez badanych emocje na sposób ich myślenia i działania. Nieco lepiej wygląda natomiast umiejętność rozpoznawania emocji, ale i tak większość badanych miała ją na niskim lub przeciętnym poziomie rozwoju, zarówno przed, jak i po zakończeniu swojej aktywności w projekcie.

Można zatem przyjąć, że pomimo uzasadnionej potrzeby rozwijania u badanych studentów umiejętności rozpoznawania, rozumienia i regulowania emocji, które pomagają w przewyciężaniu sytuacji kryzysowych, nie udało się wpłynąć na ich rozwój podczas kształcenia w polsko-niemieckim projekcie edukacyjnym, zorganizowanym między innymi w tym celu. Zapewne przyczyniła się do tego ograniczona ze względu na lockdown możliwość „transferu” nabywanych umiejętności, czyli ćwiczenia ich w nawiązywanych w przestrzeni społecznej kontaktach interpersonalnych. Na uzyskane rezultaty mogły mieć również wpływ dyspozycje motywacyjne i instrumentalne badanych studentów, od których zależy efektywność korzystania z doświadczeń społecznych (Maczak, 2007), dlatego warto przy organizowaniu tego rodzaju zajęć zwrócić uwagę na większe dostosowanie stosowanych metod pracy do indywidualnych cech osobowości studentów.

Bibliografia

- Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 27–36.
- Kwiatkowski, S.T. (2015), Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. W: R. Nowakowska-Siuta (red.), *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo* (s. 93–109). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Martowska, K. (2009). Inteligencja emocjonalna licealistów a oddziaływania wychowawcze rodziców. *Ruch Pedagogiczny*, 3/4, 55–69.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Librii.
- Maczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, Pracownia Testów Psychologicznych*. Warszawa: PTP.
- Maczak, A., Knopp, K.A. (2013) *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri.

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implication. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Rutkowska, M. (2015) Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice. W: Z. Aleksander (red.), *Pedagogika. Studia i Badania Naukowe*, 1 (s. 29–48). Gdańsk: Ateneum – Szkoła Wyższa.
- Salovey, P., Sluyter, D.J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szczepaniak, A., Jabłkowska, K. (2007). Historia rozwoju pojęcia inteligencji emocjonalnej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 7 (4), 227–232.

Streszczenie

W artykule przedstawiono efekty rozwijania inteligencji emocjonalnej u polskich studentów, którzy uczestniczyli w polsko-niemieckim projekcie dydaktycznym realizowanym w ramach programu współpracy transgranicznej „INTERREG” *Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska*. Wyniki przeprowadzonych badań ewaluacyjnych wskazują, że pomimo zastosowania zróżnicowanych form aktywizacji, ukierunkowanej między innymi na rozwój inteligencji emocjonalnej nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy pomiędzy poziomem tej zmiennej w grupie 12 polskich studentów po 9 miesiącach cotygodniowych zajęć. Stwierdzono natomiast dominację niskiego i przeciętnego poziomu inteligencji emocjonalnej u uczestniczących w projekcie studentów.

Słowa kluczowe: wspieranie rozwoju studentów, inteligencja emocjonalna, współpraca transgraniczna