

Mirosław Laskowski

ORCID: 0000-0001-9522-2383

## **Kompetencje emocjonalne kadry dydaktycznej uczelni wojskowej jako istotny element funkcjonowania zawodowego**

### **Wprowadzenie**

Spośród wielu determinantów funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich na szczególną uwagę zasługują z pewnością kompetencje. Wiele miejsca poświęcono dotychczas kompetencjom zawodowym, coraz częściej podnoszony jest problem kompetencji społecznych, jednak wciąż niedoceniany pozostaje obszar kompetencji emocjonalnych. Ich geneza wiąże się bezpośrednio z pojęciem *inteligencji emocjonalnej*, która stanowi główny potencjał służący rozwijaniu umiejętności z zakresu samokontroli emocjonalnej i tym samym kształtowaniu kompetencji emocjonalnych<sup>1</sup>.

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Petera Saloveya i Jacka Mayera<sup>2</sup> inteligencja emocjonalna wyrażana jest poprzez zdolność do rozumienia i wyzwalania emocji w sposób umożliwiający ich świadomą regulację. Właściwa percepcja i ocena emocji pozwala skutecznie wspomagać proces myślenia zapewniając jednocześnie zrównoważony

---

<sup>1</sup> D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 13-16.

<sup>2</sup> P. Salovey, J.D. Mayer, *Emotional intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality” 1990, t. 9, s. 57.

rozwój emocjonalny oraz intelektualny. Można zatem przyjąć, że inteligencja emocjonalna stanowi pierwotny zasób wrodzonych cech osobowych wyznaczających potencjalną efektywność radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych<sup>3</sup>.

Zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a kompetencjami emocjonalnymi polega na tym, że pierwsze pojęcie odnosi się przede wszystkim do zdolności podstawowych, które mogą rozwinąć się w umiejętności pozwalające na efektywną regulację emocjonalną w złożonych sytuacjach społecznych i zadaniowych. To właśnie one, jako cechy nabyte stanowią o poziomie kompetencji emocjonalnych. Umiejętności charakteryzujące niniejsze kompetencje to przede wszystkim:

- umiejętność dostrzegania wagi emocji jako wartości informacyjnej,
- umiejętność przekazywania swoich emocji w sposób celowy i społecznie akceptowalny,
- umiejętność zarządzania emocjami (wzmacnianie pożądanych, a wyciszanie niekorzystnych),
- umiejętność wpływania na emocje innych<sup>4</sup>.

Podobny pogląd wyraża także Daniel Goleman, według którego kompetencje emocjonalne są umiejętnościami wywodzącymi się bezpośrednio z inteligencji emocjonalnej opierającej się na następujących zdolnościach: motywacji, samoświadomości, kierowaniu sobą, empatii oraz na zdolności do budowania pozytywnych relacji międzyludzkich. W rezultacie ich rozwijania można dopiero kształtować umiejętności świadczące o kompetencjach emocjonalnych. Autor wskazuje także na pewne kompetencje osobiste i społeczne wchodzące w skład kompetencji emocjonalnych. Są to w pierwszym przypadku: samoświadomość, samoregulacja oraz motywacja, w drugim: empatia i umiejętności społeczne<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001, s. 13.

<sup>4</sup> A. Matczak, K. Martowska, *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica” 2011, t. 11(1), s. 6-7.

<sup>5</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999, s. 46-47.

Proces kształtowania kompetencji emocjonalnych zachodzi w toku doświadczeń, które generując określone problemy zmuszają do poszukiwania rozwiązań, a tym samym do radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Następnie, dzięki refleksji poznawczej powstają nowe umiejętności, które przyczyniają się do rozwoju kompetencji emocjonalnych. Nieodzowną rolę w tym procesie odgrywa niewątpliwie środowisko stanowiące źródło wspomnianych wcześniej doświadczeń oraz cechy indywidualne, których wyznacznikiem jest inteligencja i temperament<sup>6</sup>.

Funkcjonowanie zawodowe kadry dydaktycznej uczelni wojskowej zdeterminowane jest w sposób szczególny przez kompetencje emocjonalne. Bazujące na potencjale zdolności określonych przez poziom inteligencji emocjonalnej dotyczą przede wszystkim wypracowanych umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach społeczno-zawodowych. Odnosząc się do modelu inteligencji emocjonalnej Salovey'a i Mayera obejmującego zdolność do spostrzegania, oceny i ekspresji emocji, ich regulowania oraz do emocjonalnego wspierania procesu myślenia i działania, na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano jego polską wersję autorstwa Anny Ciechanowicz, Aleksandry Jaworowskiej oraz Anny Matczak<sup>7</sup> w formie narzędzia służącego do badania inteligencji emocjonalnej.

### Metodologiczne założenia badań własnych

Przedmiotem podjętych badań uczyniono kompetencje emocjonalne, przyjmując jako cel ukazanie ich głównego wyznacznika, jakim jest niewątpliwie poziom inteligencji emocjonalnej w odniesieniu do funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich uczelni wojskowej na przykładzie Akademii Sztuki Wojennej w Warszawie. Do zbierania materiału empirycznego posłużono się Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej INTE przeznaczonym do badań wśród młodzieży i osób dorosłych, który pozwala na pomiar inteligencji emocjonalnej w trzech kategoriach szczegółowych:

<sup>6</sup> A. Matczak, K. Martowska, *Z badań nad...*, s. 8.

<sup>7</sup> A. Ciechanowicz, A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE (polska adaptacja)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.

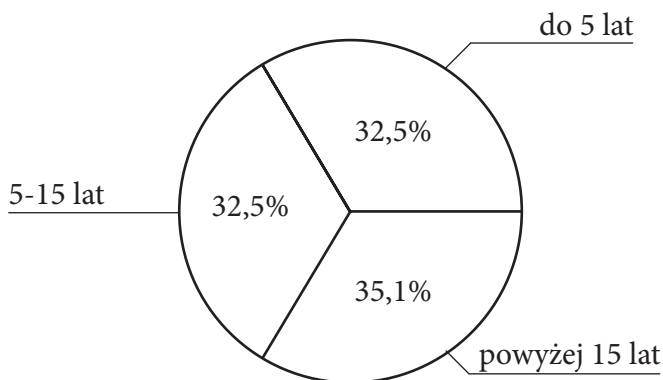
- spostrzegania, oceny i ekspresji emocji,
- regulacji emocji,
- wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu<sup>8</sup>.

Dokonano także weryfikacji zależności pomiędzy powyższymi kategoriami a zmiennymi niezależnymi, tj.: rodzajem zajmowanego stanowiska, charakterem zatrudnienia oraz stażem pracy na uczelni, ukazując tym samym pełny obraz podjętego zagadnienia na tle uwarunkowań społeczno-zawodowych.

Badania przeprowadzono na początku 2019 roku metodą sondażu diagnostycznego, przy zastosowaniu techniki ankietowej pośród 80 nauczycieli akademickich z wybranych wydziałów Akademii Sztuki Wojennej. Do weryfikacji oraz szczegółowej analizy zebranego materiału empirycznego wykorzystane zostały elementy statystyki opisowej i korelacyjnej.

Pod względem charakteru zatrudnienia próba badawcza została podzielona na dwie połowy, z których pierwszą stanowiła wojskowa (50%), a drugą cywilna (50%) kadra dydaktyczna. Zdecydowanie przeważali natomiast pracownicy naukowo-dydaktyczni (76%) nad dydaktycznymi (24%). Podział badanych ze względu na staż pracy na uczelni zilustrowano poniżej (rysunek 1).

**Rysunek 1. Staż pracy na uczelni (rozkład procentowy)**



Źródło: opracowanie własne.

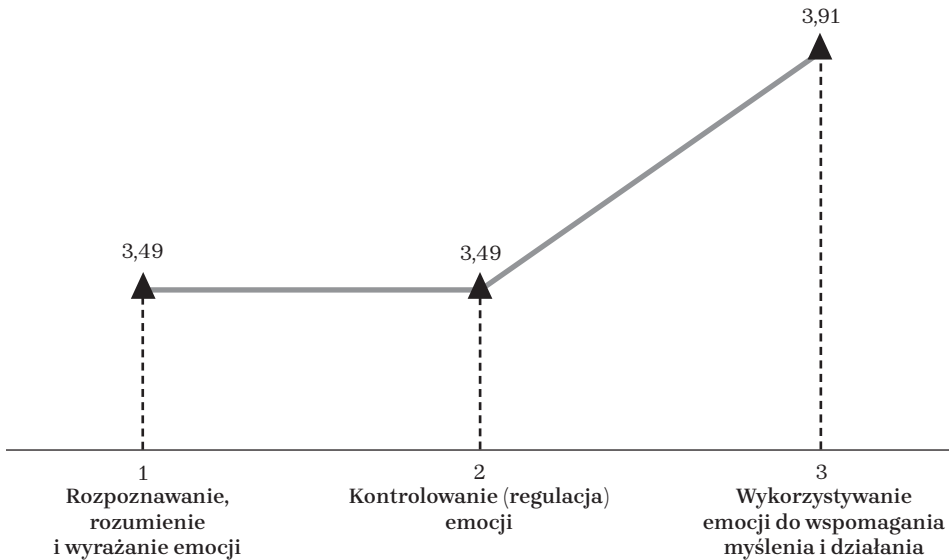
<sup>8</sup> A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008.

Nieznacznie więcej niż 1/3 ankietowanych stanowiła kadra dydaktyczna legitymująca się największym doświadczeniem zawodowym (35,1%). Pozostały odsetek respondentów tworzyli w równych częściach wykładowcy ze średnim oraz najmniejszym stażem pracy w szkolnictwie wyższym (po 32,5%).

### **Analiza wyników badań własnych**

Zgodnie z przyjętą koncepcją badawczą, w celu dokonania właściwej analizy kompetencji emocjonalnych nauczycieli akademickich uczelni wojskowej posłużono się samoopisowym kwestionariuszem INTE przeznaczonym do określania poziomu inteligencji emocjonalnej osób dorosłych oraz młodzieży. Jego zasadniczą część obejmuje 33 pozycje, wśród których 13 dotyczy rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji, 10 – kontrolowania (regulacji) emocji, i 10 – efektywnego wykorzystywania emocji w myśleniu oraz kierowaniu działaniami. Tak ujęte kategorie charakteryzujące poszczególne zdolności składowe inteligencji emocjonalnej osadzono na pięciostopniowej skali określającej, w jakim stopniu badana osoba utożsamia się ze stwierdzeniami kwestionariusza. Wartości punktowe odpowiadające przyjętej skali przedstawiają się następująco: 5 – zdecydowanie zgadzam się, 4 – raczej zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nie zgadzam się, 1 – zdecydowanie nie zgadzam się. Suma wyników ze wszystkich trzech kategorii daje w efekcie ogólny wynik końcowy.

Jak pokazują wyniki badań empirycznych, nauczycieli akademickich cechuje ponadprzeciętny poziom inteligencji emocjonalnej wskazując na ich określone zasoby kompetencyjne. Zestawiając uzyskane dane we właściwe kategorie okazało się, że najwyższą średnią uzyskali oni w kategorii wykorzystywania emocji do wspomagania myślenia i działania (3,91). Na nieco niższym, lecz równym poziomie znalazły się kompetencje dotyczące rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji oraz kompetencje odpowiedzialne za kontrolowanie i regulację emocji (3,49) obrazując ogólny poziom kompetencji emocjonalnych (rysunek 2, tabela 1).

**Rysunek 2. Kategorie kompetencji emocjonalnych (wartości średnie)**

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 1. Podział kompetencji emocjonalnych na kategorie szczegółowe (wartości średnie)**

Kategorie kompetencji emocjonalnych	M	SD	Hierarchia wartości
Rozpoznawanie, rozumienie i wyrażanie emocji	45,33	5,99	3,49
Kontrolowanie (regulacja) emocji	34,89	4,99	3,49
Wykorzystywanie emocji do wspomagania myślenia i działania	39,09	4,88	3,91

Źródło: opracowanie własne.

Porównując otrzymane wyniki z normami stenowymi dla kwestionariusza INTE należy stwierdzić, iż nie wykraczają one poza przyjęty zakres dla wszystkich kategorii testu wskazując jednoznacznie na wyniki przeciętne mieszczące się w przeważającej mierze w czwartym, najniższym steniu tego przedziału.

## Rozpoznawanie, rozumienie i wyrażanie emocji

Zgodnie z uzyskanymi wynikami statystycznymi, kompetencje dotyczące rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji jako kategoria składowa kompetencji emocjonalnych charakteryzują się średnią  $M = 45,33$ ; medianą  $45,50$ ; odchyleniem standardowym  $SD = 5,99$  oraz minimum  $23$  i maksimum  $64$ .

Poziom powyższej kategorii obliczono metodą odchyłeń standardowych. Wartość przeciętna wynosi: średnia –  $M=45,33$  plus/minus jedno odchylenie standardowe –  $SD = 5,99$ ; wartość wysoka: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych; wartość niska: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Stąd wysoki poziom kompetencji dotyczących rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji wynosi powyżej  $51$  pkt., poziom przeciętny mieści się w przedziale od  $40$  do  $51$  pkt., a niski – poniżej  $40$  pkt.

Jak wynika z obliczeń (tabela 2), prawie  $3/4$  badanych nauczycieli ( $74\%$ ) reprezentuje przeciętny poziom kompetencji związanych z rozpoznawaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji. Niemal co siódmy ( $15\%$ ) wykazuje niski, a prawie co dziesiąty ( $11\%$ ) wysoki poziom kompetencji emocjonalnych w tym zakresie.

**Tabela 2. Ogólny poziom kompetencji związanych z rozpoznawaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji**

Ogólny poziom kompetencji dotyczących rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji	N – liczba danych	%
Niski (poniżej 40 pkt.)	12	15
Przeciętny (40-51 pkt.)	59	74
Wysoki (powyżej 51 pkt.)	9	11
Ogółem	80	100

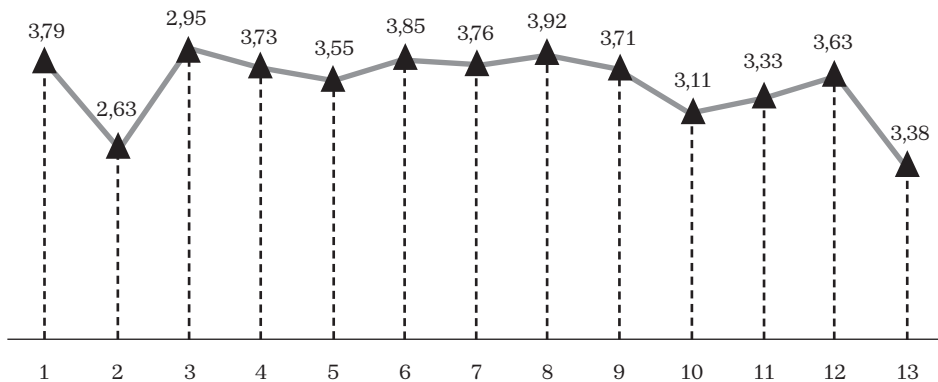
Źródło: opracowanie własne.

Analizując wpływ rodzaju zajmowanego stanowiska, charakteru zatrudnienia oraz stażu pracy na kompetencje związane z rozpoznawaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji nie stwierdzono istotnego statystycznie poziomu korelacji. Najbliższym granicy błędu pięcioprocentowego okazało się zajmowane stanowisko w uczelni ( $\chi^2 = 30,46$ ;  $df = 22$ ;  $p = 0,11$ ;  $V = 0,62$ ). Pozostałe czynniki wykazały znacznie wyższe

wartości błędu statystycznego, wskazując jednoznacznie na brak jakiegokolwiek zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Dokonując szczegółowej analizy kompetencji emocjonalnych w zakresie rozpoznawania, rozumienia i ekspresji emocji należy zwrócić uwagę na najwyższy odsetek respondentów deklarujących, że niektóre ważne wydarzenia życiowe potrafią skłonić ich do zmiany poglądów na to, co jest naprawdę istotne. Niemal 3/4 ankieterów (73,7%) zgadza się całkowicie lub w ogólności z takim twierdzeniem. Blisko co piąty badany (17,5%) nie potrafił zająć jednoznacznego stanowiska w tej sprawie, a jedynie 8,7% respondentów było przeciwnego zdania. Podobnie wysoki rezultat uzyskano dla umiejętności rozpoznawania własnych uczuć. Dokładnie trzech na czterech badanych nauczycieli akademickich (75,0%) potwierdziło u siebie taką zdolność. Odmienny pogląd wyraziło tylko 7,5% ankieterów przy identycznym wskaźniku niezdecydowanych (17,5%).

**Rysunek 2. Składowe kompetencji dotyczących rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji (wartości średnie)**



**1** – Wiem, kiedy mogę mówić innym o swoich osobistych kłopotach, **2** – Trudno mi zrozumieć to, co ludzie chcą wyrazić bez słów, **3** – Niektóre ważne wydarzenia w moim życiu potrafią skłonić mnie do zmiany poglądów na to, co jest naprawdę istotne, a co nie, **4** – Gdy przeżywam jakies uczucia, uświadamiam je sobie, **5** – Zdaję sobie sprawę z tego, co mówię innym bez pomocy słów, **6** – Patrząc na twarze ludzi rozpoznaję uczucia, których doznają, **7** – Wiem, dlaczego zmieniają się moje nastroje, **8** – Łatwo rozpoznaję uczucia, które przeżywam, **9** – Zdaję sobie sprawę z tego, co inni mówią bez słów, **10** – Gdy ktoś opowiada mi o ważnym wydarzeniu ze swojego życia, czuję się prawie tak, jak gdyby spotkało ono mnie, **11** – Wystarczy mi popatrzeć na człowieka, by wiedzieć, co czuje, **12** – Wsluchując się w czyjś ton głosu, potrafię powiedzieć, co ten ktoś czuje, **13** – Trudno mi zrozumieć, uczucia innych ludzi.

Źródło: opracowanie własne.



Najniższym wynikiem średnim odznaczyła się kwestia rozumienia uczuć innych osób. Niemal sześciu na dziesięciu badanych nauczycieli (58,7%) zadeklarowało znaczące lub przynajmniej względne trudności w tym zakresie, a ponad 1/4 nie potrafiła się jednoznacznie zdecydować (26,2%). Do posiadania umiejętności rozumienia uczuć innych ludzi przyznało się zaledwie 15% respondentów. Podobne trudności nastroczała ankietowanym komunikacja niewerbalna przejawiająca się zdolnością rozumienia tego, co można wyrazić bez słów. Niewiele mniej niż połowa badanych osób (41,2%) nie potrafiłaby zupełnie odczytać takich komunikatów, zaś ponad 1/3 z nich (37,5%) nie była w stanie podjąć ostatecznej decyzji w tej sprawie. Tylko co piąty respondent (20,7%) z mniejszą lub większą pewnością twierdził, że zrozumienie przekazu niewerbalnego nie byłoby dla niego problemem.

Okazuje się zatem, że diagnozowani nauczyciele akademicy wykazują przeciętny poziom kompetencji emocjonalnych w zakresie rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji. Potrafią oni, co prawda, trafnie rozpoznawać własne emocje, a nawet zmieniać własne poglądy pod wpływem różnych wydarzeń życiowych, lecz ewidentnie nie radzą sobie z interpretacją uczuć innych ludzi, ani też z rozumieniem przekazów niewerbalnych. Konkludując, niełatwo jest ankietowanym wejść w położenie swoich rozmówców, a tym bardziej zidentyfikować ich emocje. Zapewne nie każdy posiada ku temu wrodzone zdolności, jednak widać także niewątpliwe braki w kształtowaniu pewnych cech wewnętrznych pozwalających na szersze postrzeganie drugiego człowieka poprzez chociażby umiejętność tzw. odczytywania mowy ciała.

### Kontrolowanie (regulacja) emocji

Analogicznie jak w przypadku poprzedniej kategorii, poziom kompetencji emocjonalnych związanych z kontrolowaniem i regulacją emocji obliczono metodą odchyień standardowych przyjmując:  $M = 34,89$ ; medianę 35;  $SD = 4,99$  oraz minimum 17 i maksimum 46.

Jak obrazują wyniki (tabela 3), prawie 3/4 badanych nauczycieli (74%) ocenia swoje kompetencje z zakresu kontrolowania i regulacji emocji na przeciętnym poziomie, a blisko co siódmy (15%) określa go jako wysoki. Niski poziom natomiast jest udziałem pozostałych 11% respondentów.

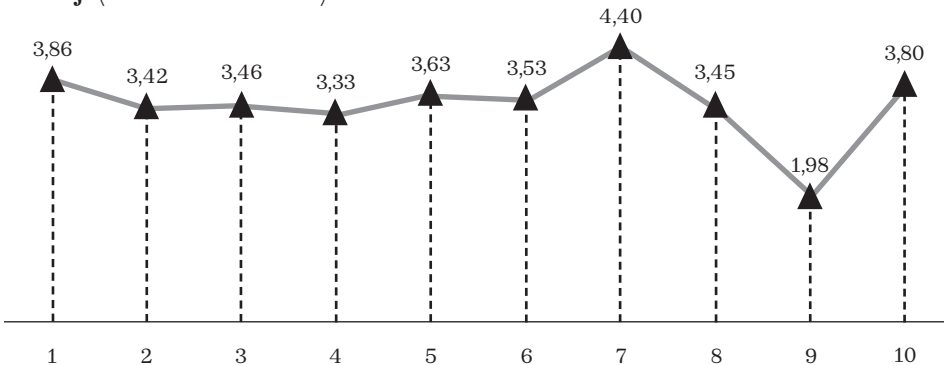
**Tabela 3. Ogólny poziom kompetencji związanych z kontrolowaniem (regulacją) emocji**

Ogólny poziom kompetencji dotyczących kontrolowania (regulacji) emocji	N – liczba danych	%
Niski (poniżej 30 pkt.)	9	11
Przeciętny (30-39 pkt.)	59	74
Wysoki (powyżej 39 pkt.)	12	15
Ogółem	80	100

Źródło: opracowanie własne.

Rozważając wpływ rodzaju zajmowanego stanowiska, charakteru zatrudnienia oraz stażu pracy na kompetencje związane z kontrolowaniem i regulacją emocji nie stwierdzono istotnego statystycznie poziomu korelacji. Najbliższym granicy błędu pięcioprocentowego okazał się charakter zatrudnienia w uczelni ( $\chi^2 = 22,78$ ;  $df = 21$ ;  $p = 0,36$ ;  $V = 0,53$ ). Pozostałe czynniki wykazały podobne lub wyższe wartości błędu statystycznego wskazując jednoznacznie na brak jakiegokolwiek zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

**Rysunek 3. Składowe kompetencje dotyczących kontrolowania i regulacji emocji (wartości średnie)**



**1** – Inni ludzie łatwo obdarzają mnie zaufaniem, **2** – Uczucia, są najważniejszą rzeczą w życiu, **3** – Lubię dzielić moje uczucia z innymi ludźmi, **4** – Gdy przeżywam pozytywne uczucia, wiem jak sprawić, by długo trwały, **5** – Sposób, w jaki się prezentuję wywiera na innych dobre wrażenie, **6** – Panuję nad swoimi uczuciami, **7** – Gratuluję innym, gdy zrobią coś dobrze, **8** – Gdy moje uczucia zmieniają się, zwykle przychodzą mi do głowy nowe pomysły, **9** – Gdy stoję wobec jakiegoś trudnego zadania, poddaję się, ponieważ sądzę, że poniosę porażkę, **10** – Pomagam innym ludziom poczuć się lepiej, gdy są przygnębieni.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki cząstkowe kompetencji emocjonalnych dotyczących kontrolowania i regulacji emocji wskazują na najwyższy odsetek ankietowanych (88,7%), którzy bez większych problemów poradziłoby sobie z zadaniem pogratulowania innej osobie dobrze wykonanej pracy. Niezdecydowanie w tej kwestii deklarował jedynie co dziesiąty badany (10,0%), a względne wątpliwości wyraziło zaledwie 1,2% respondentów. Dość wysoki wskaźnik uzyskano także dla przekonania, iż łatwo przychodzi zdobywanie zaufania innych ludzi. W tym przypadku ponad 2/3 ankietowanych (70,0%) odpowiedziało twierdząco, a niemal co czwarty badany (23,7%) nie był w stanie ostatecznie zdecydować. Do względnych trudności w zakresie zjednywania sobie zaufania społecznego przyznało się jedynie 6,2% respondentów.

Najniżej ocenionym elementem w tej kategorii kompetencji emocjonalnych okazała się wiara we własne siły i możliwości wobec zadania charakteryzującego się znacznym poziomem trudności. Dokładnie 70,0% badanych nauczycieli z większą lub mniejszą stanowczością twierdziło, że w przypadku otrzymania trudnego zadania raczej skłonni są poddać się, gdyż niewątpliwie poniosą porażkę. Niespełna jeden na czterech ankietowanych (21,2%) nie potrafił się jednoznacznie określić, a tylko nieliczni (8,7%) byli odmiennego zdania. Pozostałe odpowiedzi dotyczące kontrolowania emocji wskazują raczej na ponadprzeciętny poziom umiejętności badanych nauczycieli akademickich, co skłania do opinii o dość dobrym radzeniu sobie w sytuacjach wymagających samokontroli emocjonalnej.

Można zatem przyjąć, że poziom kompetencji emocjonalnych badanych nauczycieli akademickich w dziedzinie kontrolowania i regulacji emocji kształtuje się w zakresie powyżej przeciętnej z niewielką tendencją zwyżkową. Jedynym wyjątkiem charakteryzującym się wyraźnie niską średnią jest opisany wcześniej przypadek niedoceniań własnych możliwości w sytuacjach wymagających podejmowania się trudnych wyzwań.

### Wykorzystywanie emocji do wspomagania myślenia i działania

Zgodnie z przyjętą metodą odchyłeń standardowych także dla kompetencji emocjonalnych związanych z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu obliczono charakterystyczne wielkości: średnią

M = 39,09; medianę 39; odchylenie standardowe SD = 4,88 oraz minimum 26 i maksimum 50.

Analizując otrzymane wyniki (tabela 4) należy zauważyć, że ponad 2/3 badanych nauczycieli (69%) ocenia swoje kompetencje związane z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu na poziomie przeciętnym, a blisko co piąty (17%) ocenia je wysoko. Przeciwnego zdania jest prawie co siódmy respondent (14%).

**Tabela 4. Ogólny poziom kompetencji związanych z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu**

Ogólny poziom kompetencji dotyczących wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu	N – liczba danych	%
Niski (poniżej 35 pkt.)	11	14
Przeciętny (35-43 pkt.)	55	69
Wysoki (powyżej 43 pkt.)	14	17
Ogółem	80	100

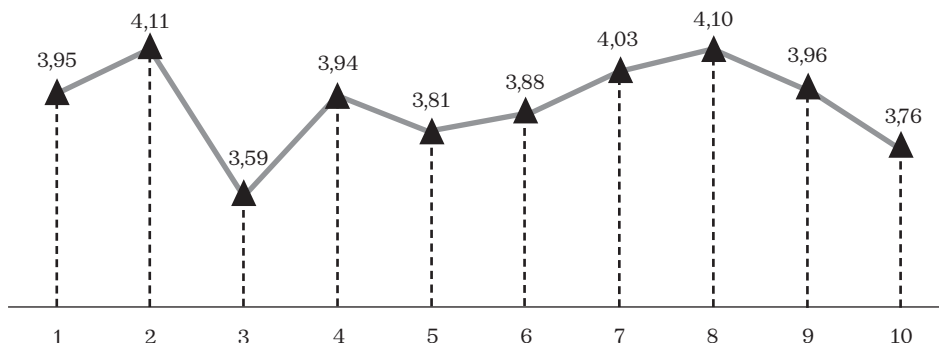
Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując wpływ rodzaju zajmowanego stanowiska, charakteru zatrudnienia oraz stażu pracy na kompetencje związane z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu nie stwierdzono istotnego statystycznie poziomu korelacji. Najbliższym granicy błędu pięcioprocentowego okazał się charakter zatrudnienia w uczelni ( $\chi^2 = 80,81$ ;  $df = 84$ ;  $p = 0,11$ ;  $V = 0,50$ ). Pozostałe czynniki odznaczały się podobnymi lub znacznie wyższymi wartościami błędu statystycznego potwierdzając brak zależności pomiędzy rozpatrywanymi zmiennymi.

Wyniki szczegółowe kompetencji emocjonalnych dotyczących wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu ukazują, że badani nauczyciele akademicki najwyżej cenią sobie pewnego rodzaju optymizm zakładający powodzenie dla większości zaplanowanych przez siebie przedsięwzięć (80,0%). Prawie co piąty ankietowany (18,7%) nie miał zdania w tej sprawie, a tylko nieliczni (1,2%) wyrażali względną wątpliwość przy zerowym odsetku osób, którzy zdecydowanie odrzucaliby takie podejście. Respondenci wskazywali ponadto, iż dobry nastrój jest dla nich wystarczającym bodźcem do okazywania swojej kreatywności. Znakomita większość (82,5%) uznała, że faktycznie potrafi wpadać na nowe pomysły, kiedy jest w dobrym humorze. Niezdecydowanie

w tej kwestii okazał niemal co dziesiąty (11,2%), a przeciwnego zdania był już tylko co siedemnasty badany (6,2%).

**Rysunek 4. Składowe kompetencji dotyczących wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu (wartości średnie)**



1 – Gdy napotykam przeszkodę, przypominam sobie wcześniejsze sytuacje, w których udało mi się pokonać podobne trudności, 2 – Oczekuję, że uda mi się większość rzeczy, które próbuję robić, 3 – Kiedy zmienia się mój nastrój, dostrzegam przed sobą nowe perspektywy, 4 – W życiu spodziewam się pomyślnego biegu zdarzeń, 5 – Stwarzam sytuacje, które sprawiają innym radość, 6 – Biorę się za takie zajęcia, które dają mi zadowolenie, 7 – Gdy jestem w dobrym nastroju, z łatwością przychodzi mi rozwiązywanie problemów, 8 – Gdy jestem w dobrym humorze, potrafię wpadać na nowe pomysły, 9 – Mobilizuję się do działania, wyobrażając sobie jego pozytywne rezultaty, 10 – Wykorzystuję swój dobry nastrój, by pomóc sobie w uporaniu się z przeszkodami.

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z niżej ocenionych elementów w tej kategorii kompetencji emocjonalnych była możliwość dostrzegania nowych perspektyw dzięki zmianie nastroju. Pomimo najniższej średniej, blisko 2/3 ankietowanych (62,5%) zgodnie twierdziło, że w ich przypadku taka sytuacja rzeczywiście ma miejsce. Dokładnie jeden na czterech badanych (25,0%) nie potrafił tego jednoznacznie określić, a przeciwny pogląd wyraziło 12,5% respondentów. Podobnie większość badanych osób wykorzystuje swój dobry nastrój, aby poradzić z pojawiającymi się przeszkodami. Ponad 2/3 ankietowanych w większym lub mniejszym stopniu podziela taki pogląd (68,7%), przy 1/4 niezdecydowanych (25%). Odmiennego zdania w tej sprawie było zaledwie 6,2% respondentów.

Nie można mieć żadnych wątpliwości, że najwyższe rezultaty wśród badanych nauczycieli akademickich uzyskano właśnie w tej kategorii kompetencji emocjonalnych. Na skuteczne wykorzystywanie emocji do wspomaganie myślenia i działania wskazuje zdecydowana

większość ankietowanych nawet w przypadkach, dla których odnotowano najniższe wyniki średnie. Tendencja ta została potwierdzona przez wysoki wskaźnik w hierarchii wartości kształtujący się znacznie ponad przeciętną (tabela 1, rysunek 2).

### Zakończenie

Rozważania nad kompetencjami emocjonalnymi kadry dydaktycznej uczelni wojskowej prowadzone na podstawie badań empirycznych, zrealizowanych w Akademii Sztuki Wojennej w Warszawie, dostarczają istotnych spostrzeżeń i wniosków skłaniając do refleksji nad rolą tego rodzaju kompetencji w zawodzie nauczyciela akademickiego. Jak widać z ponadprzeciętnych wyników średnich otrzymanych dla poszczególnych kategorii kompetencji emocjonalnych, zdecydowana większość ankietowanych wykazuje dość dobry poziom umiejętności pozwalających na radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych, których źródłem są pewne wrodzone zdolności określone na wstępie jako inteligencja emocjonalna. Rozpatrywane dziedziny kompetencji emocjonalnych ukazują jednak bardziej złożony obraz sytuacji, gdzie najslabszym ogniwem okazało się rozpoznawanie i rozumienie emocji, silniejszym – kontrolowanie emocji, a najwyższy rezultat uzyskała kategoria wykorzystania emocji w myśleniu i działaniu. Widać zatem, że badani nauczyciele potrafią rozpoznawać własne emocje, a nawet zmieniać poglądy pod ich wpływem, lecz występują u nich także trudności z komunikacją niewerbalną i empatią, wskazując na pewne deficyty w tak istotnych dla zawodu nauczyciela relacjach społecznych. W kompetencjach dotyczących kontrolowania i regulacji emocji respondenci podkreślali swoje walory w zakresie umiejętności zdobywania zaufania innych, jednak przyznawali się także do nieufności samym sobie podczas przezwycięzania trudności związanych z nowymi zadaniami. Warto zauważyć, że w najwyższej ocenionych kompetencjach związanych z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu, ankietowani uznali, iż we wszelkich podejmowanych działaniach oczekują raczej powodzenia niż porażki, co stoi w wyraźnej opozycji do braku wiary we własne możliwości sygnalizowanego w poprzednio omawianej kategorii. Ponadto, badani nauczyciele akademicy wskazują na istotną rolę własnych emocji i nastrojów w rozwijaniu swojej

kreatywności poprzez dostrzeganie nowych perspektyw, ale także w pokonywaniu różnorodnych przeszkód natury zawodowej.

Pomimo wykazanych wyżej rozbieżności, należy uznać, że kompetencje emocjonalne jako istotny element funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich w uczelni wojskowej zajmuje, obok kompetencji społecznych, decydujące miejsce. Patrząc na zróżnicowane wyniki badań w tym zakresie, należy zwrócić szczególną uwagę na istnienie pewnych predyspozycji wewnętrznych stanowiących wrodzone cechy i zdolności, które należy permanentnie rozwijać i kształtować w umiejętności niezbędne do pracy w zawodzie nauczyciela.

### Abstract

In order to meet the requirements of Polish education today, we need to look again at the issue of teacher's competences. Previous research indicates a significant advantage of competence over formal qualifications, not only in this profession. In addition to the social dimension of this issue, the emotional competencies that form the basis for building social competences and, as a result, professional ones, deserve special attention. The special role of the teachers in the education system requires some personal qualities that allow them to take on the responsibility and fulfil their mission. By examining emotional competences among academic teachers at a military academy, was able to show a new dimension of needs not only for military education but for broadly understood higher education. Using a proven measurement tool, I presented my conclusions based on the results of research carried out at the The War Studies University in Warsaw.

### Bibliografia

- Ciechanowicz A., Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE (polska adaptacja)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.
- Denek K., *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Materiały konferencyjne*, nr 46, Szczecin 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999.

- Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.
- Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008.
- Kostera M., Rosiak A., *Nauczyciel akademicki*, GWP, Gdańsk 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Laskowski M., *Profiles of social competence of academic teachers of military universities*, „Humanitas University Research Papers Pedagogy” 2019, t. 19.
- Laskowski M., *Nauczyciel akademicki wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, [w:] I. Urych (red.), *Nauczyciel szkoły wyższej w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Implikacje teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej, Warszawa 2019.
- Matczak A., *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej*, [w:] M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Matczak A., Martowska K., *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica” 2011, t. 11(1), s. 6-7.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Salovey P., Mayer J.D., *Emotional intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality” 1990, t. 9, s. 57.
- Wosik-Kawala D., *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 13-16.