

Katarzyna Wereszczyńska
ORCID: 0000-0002-8175-882X
Uniwersytet Opolski

Zachowania prospołeczne i inteligencja emocjonalna studentek – przyszłych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej

Abstract

Katarzyna Wereszczyńska, *Zachowania prospołeczne i inteligencja emocjonalna studentek – przyszłych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej* [Pro-social behaviours and emotional intelligence of students of future early childhood education teachers]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(28) 2025, Poznań 2025, pp. 169–184, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2025.28.2.10>

The introductory part of the paper focuses on the relevance of the child's social and pro-social upbringing in the family and school environment. In order to explore the pro-social and emotional potential of those who began their studies with the specialisation of early childhood education teacher, a diagnostic study was conducted. The study targeted female students of the first year of Pre-school and Early Childhood Pedagogy at the University of Opole and the Pro-social Behaviour Questionnaire (PBQ) as well as the Emotional Intelligence Questionnaire – INTE were used as research tools. The materials included in the article come from research carried out in the academic year 2024/2025; they provide data on the level of frequency of pro-social behaviours in showing help, support and involvement in volunteer activities.

Keywords

pro-social behaviours; emotional intelligence; future early childhood education teachers; survey research

Wprowadzenie

Liczne zmiany zachodzące w rzeczywistości otaczającej współczesnego człowieka wraz z postępem w obszarach technologii, nauki, gospodarki, ekonomii i komunikacji umożliwiającej dostęp do informacji w skali globalnej przyczyniają się

do przeobrażeń w życiu społeczno-kulturowym. Obok wnoszonych pozytywnych osiągnięć i zdobyczy cywilizacyjnych tworzących nowe zasoby pomnażające dobra w sferze materialnej, ubożeje przestrzeń stosunków międzyludzkich i coraz wyraźniej uwidaczniają się takie zjawiska, jak: agresja, nienawiść, deficyt zaufania, egoizm, przemoc i zanik wartości będących azymutem w godnym postępowaniu człowieka, a także uobecnia się obojętność wobec dzieci i dorosłych, którym należy okazać pomoc w trudnej sytuacji życiowej. W tych warunkach zasadne staje się podejmowanie starań skierowanych na ponawianie i podkreślanie znaczenia prospołeczności i kształcenia zachowań prospołecznych w wychowaniu dzieci od najwcześniejszego okresu ich edukacji. W tym zadaniu szczególną rolę wychowawczą powierza się rodzinie, prymarnemu środowisku dziecka, w którym rozwija się ono od pierwszych lat życia po dorosłość. W otoczeniu rodziców i rodziny dziecko uczy się reguł i zachowań interpersonalnych, rozróżniania znaczenia zachowań akceptowanych i nieakceptowanych w społeczeństwie, uzyskuje w tym zakresie wiedzę, nabywa umiejętności i przeżywa pierwsze doświadczenia w zakresie uspołecznienia (Schaffer, 2006, s. 286–290). W rodzinie w toku socjalizacji pierwotnej rozpoczyna się kształtowanie u dziecka takich zachowań, które w przyszłości mogą zaowocować jako wkład w dalszy jego rozwój i zdolność do podejmowania interakcji oraz wspólnego społecznego działania z innymi osobami (Sztompka, 2002, s. 400–401; Tillmann, 2006, s. 16). Kolejna faza w rozwoju społecznym dziecka przypada na okres między siódmym a dziesiątym rokiem życia i łączy się z rozpoczęciem wczesnej edukacji szkolnej w klasach I–III, i tu bezpośrednią opiekę, nauczanie i wychowanie realizuje, towarzysząc rodzinie, nauczyciel-wychowawca. Od rozpoczęcia przez dziecko edukacji szkolnej powiększa się krąg osób oddziałujących na jego wychowanie do życia w społeczeństwie o rówieśników i osoby dorosłe. W życiu szkolnym ucznia wzorem zachowania i działania staje się dla niego nauczyciel. Jak piszą Zbyszek Melosik i Tomasz Szkudlarek (2010), nauczyciel wczesnej edukacji może wywierać duży wpływ na rozwój dziecka, jest on bowiem dla niego autorytetem wyznaczającym kryteria oceny moralnej tego, „co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem”, staje się „Wszechmocnym Kreatorem Rzeczywistości, w której dzieci żyją” (s. 24). Tak pokazana rola nauczyciela uświadamia potrzebę dążenia także do innego podejścia względem relacji nauczyciel–uczeń. W pedagogice współczesnej coraz wyraźniej podkreślane jest znaczenie pedagogiki humanistycznej. W jej założeniach eliminowana jest dyrektywna intencjonalność celów wychowania, a relacje między wychowawcą i wychowankiem przyjmują formę spotkania dwóch osobowości (Śliwerski, 2007, s. 113). W tym spotkaniu mającym na celu wychowanie dziecka i pomoc w jego rozwoju, jak interpretuje Bogusław Śliwerski (2007), występuje „konieczność po-

strzegania i akceptowania dziecka w całej pełni jego egzystencji jako człowieka. Jest to zarazem warunkiem dla rozwoju wzajemnego zaufania, otwartości i prawdy w komunikacji międzypodmiotowej” (s. 113). Zdaniem autora taka relacja umożliwia dziecku angażowanie się w proces edukacyjny, poznawanie samego siebie, samorealizację i odpowiedzialność za podejmowaną własną aktywność (Śliwerski, 2007, s. 113). Wychowawca natomiast, nim zacznie oceniać zachowanie dziecka, powinien dowiedzieć się i uświadomić sobie, co ono czuje i co wyraża w swoim postępowaniu, a to wymaga podążania za jego przeżyciami i okazania empatycznej, współodczuwającej postawy (Dauber, 2001, s. 14–15). Stanisław Chrobak, podejmując problematykę nowych zadań i wyzwań dla współczesnej edukacji, podkreśla ważność wychowania i wskazuje tworzenie takich sytuacji wychowawczych i doświadczeń, dzięki którym wychowanek uczy się rozumienia wartości, kształtuje swoją moralność, emocjonalność oraz umiejętność humanistycznego współbycia i współdziałania z drugim człowiekiem, rozwijając przy tym wrażliwość społeczną (Chrobak, 2005, nr 21, s. 464). Według tego autora współcześnie wychowanie oznacza „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej – zwłaszcza przez interakcję – urzeczywistniać swoje człowieczeństwo” (Chrobak, 2005, s. 464). Zmieniający się świat i w nim stosunki międzyludzkie, w których człowiek w relacjach z drugim człowiekiem i wobec niego zatracą poczucie odpowiedzialności, zapomina, czym jest dobro człowieka i dobro wspólne, sprawiają, że już od wczesnej edukacji szkolnej powstaje potrzeba kierowania się ku wychowaniu i temu działaniu nadawanie szczególnego znaczenia – priorytetowego. Janusz Reykowski (1976), teoretyk i badacz prospołeczności, uświadamia, że rozwojowi nastawień prospołecznych sprzyja oddziaływanie wychowawcze zapoczątkowane w rodzinie, a następnie formujące się również podczas interakcji w grupach rówieśników; sprzyjać temu mogą również różne warunki wychowawcze (s. 200–201).

Edukacja wczesnoszkolna jako zadanie szkoły

Współczesna szkoła, jeżeli ma nadążać za wymaganiami zmieniającego się świata i odpowiedzieć na wyzwanie, by w centrum edukacji wyznaczać miejsce człowiekowi, musi tworzyć i dostosowywać warunki wychowania i kształcenia uczniów do życia w społeczeństwie, poczynając od pierwszych lat szkolnych. Podstawa działania szkoły oraz zadania w zakresie edukacji wczesnoszkolnej na pierwszym etapie edukacyjnym w klasach I–III zostały ustalone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w rozporządzeniu z dnia 28 czerwca 2024 roku. Wyznaczonym

celem edukacji wczesnoszkolnej w tym dokumencie jest wspieranie „całościowego rozwoju dziecka”, a jego realizacja przewidziana jako proces wychowania i kształcenia ma umożliwiać mu „odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna” (Rozporządzenie..., 2024, zał. nr 2, s. 8–11). Do szkoły należy respektowanie podmiotowości ucznia w budowaniu jego indywidualnej tożsamości, wiedzy i przygotowanie do przejścia w dorastanie. Osiąganie wyznaczonego celu edukacji ustalone zostało w ramach 11 zadań związanych z obszarami problemowymi edukacji wczesnoszkolnej. Pierwsze z zadań: „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym”, uświadamia zakres działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, a w tym wymagane wykształcenie i kompetencje umożliwiające prawidłowe pełnienie przez niego funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Rozporządzenie..., 2024, zał. nr 2, s. 8–9).

Zachowania prospołeczne i inteligencja emocjonalna – przyjęte ustalenia terminologiczne

Zachowania prospołeczne

W rozważaniach teoretycznych i relacjach z prowadzonych badań w odniesieniu do nauczyciela wczesnej edukacji przyjmowane są różne podejścia przedstawiające go m.in. jako: mistrza, wzór, portret, obraz, wychowawcę, twórczego nauczyciela (Czaja-Chudyba i Muchacka, 2016, s. 6–9). Najczęściej jednak przedmiotem analiz, typologii i interpretacji jest termin *nauczyciel kompetentny*. Pojęcie *kompetencja* przyjęte z języka łacińskiego od *competentia* oznacza: odpowiedniość, zgodność, uprawnienie do działania (Tokarski, 1971, s. 372). Zachowanie prospołeczne nauczyciela wczesnej edukacji można odnieść do kategorii kompetencji w znaczeniu, jakie jej nadała Joanna Madalińska-Michalak (2017, s. 37). W tym rozumieniu zdolność do zachowań społecznych w działaniu pedagogicznym umożliwia nauczycielowi realizację zadań wychowawczych przygotowujących ucznia do aktywności ukierunkowanej prospołecznie. Zachowanie prospołeczne cechuje ukierunkowanie na dobro i potrzeby cudze, gotowość do dzielenia z inną osobą jej cierpienia, smutku oraz niesienie pomocy (Wispe, 1972, s. 7). Tak nazwane zachowanie Reykowski wiąże z czynnościami prospołecznymi wykonywanymi zawsze na czyjąś korzyść, „na rzecz «obiektów społecznych poza – ja»” (Reykowski, 1986,

s. 28). Stosując ich klasyfikację wymienia: czynności altruistyczne – „zorganizowane tak, aby kto inny (inna osoba lub zbiorowość) osiągnął korzyść, podczas gdy podmiot poświęca ważne dobro osobiste (majątek, zdrowie, życie, dobre imię)”, za tę czynność prospołeczną człowiek nie oczekuje żadnej nagrody; czynności pomocne – to te, których wykonanie łączy się z naturalnymi kosztami ze strony pomagającego, mogą nimi być: poświęcenie czasu i wysiłek; zaś czynności kooperacyjne są tak zorganizowane, „aby podmiot oraz inni odnieśli korzyść lub nie ponosili strat” (Reykowski, 1986, s. 23, 26–32). David Clarke (2005) zachowanie prospołeczne (*pro-social behaviour*) ujął natomiast jako: „każde zachowanie, które jest pozytywne z punktu widzenia społeczeństwa, np. ugodowość, współpraca, pomaganie itp.” (s. 198). Rozumienie znaczenia tych zachowań i ich ważności w relacjach międzyludzkich uświadamiane uczniom, także dobry przykład nauczyciela, mogą przyczyniać się do przeciwdziałania agresji, konfliktom, obojętności i nienawiści. W funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela zachowanie prospołeczne zostało uwzględnione i uznane za kompetencję współdziałania. Jolanta Szempruch (2013) interpretuje kompetencję współdziałania jako „skuteczne zachowanie prospołeczne i sprawność w integrowaniu zespołów uczniowskich oraz innych podmiotów edukacyjnych” (s. 106; por. Denek, 1998, s. 215–217; Szkolak, 2013, s. 35). Podsumowując tę część, trzeba nadmienić, że z uwagi na specyfikę działań nauczyciela i pełnioną funkcję wychowawczą oczekiwane jest, by kandydaci do zawodu nauczyciela wyróżniali się aktywnością w sferze zachowań prospołecznych i „prospołeczną wrażliwością percepcyjną”, jak również umiejętnością umożliwiającą trafne diagnozowanie problemowych spraw oraz zdarzeń ludzkich i społecznych (Jarymowicz i Rogala, 1976, s. 70).

Inteligencja emocjonalna

Wśród ustaleń terminologicznych i definicyjnych występują zróżnicowane sposoby oraz modele definicyjne określania inteligencji emocjonalnej. W modelu opracowanym przez Petera Saloveya i Johna D. Mayera inteligencję emocjonalną określono jako „zdolność spostrzegania i wyrażania emocji, ich rozumienia i wykorzystywania oraz kierowania nimi w celu wspierania rozwoju jednostki” (Salovey i in., 2005, s. 636–637). Tak interpretowaną inteligencję emocjonalną należy rozumieć jako zdolność umożliwiającą wyrażanie i rozpoznawanie zarówno cudzych i własnych emocji, jak też ich regulowanie oraz korzystanie z nich jako informacji pomocnych w pokonywaniu złożonych sytuacji problemowych (Mayer i Salovey, 1999, s. 26, 36–37). Autorzy do tego opisu wprowadzili z czasem udoskonalenia, pisząc: „Inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny oraz wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność

ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienia wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (Mayer i Salovey, 1999, s. 34). Takie jej sformułowanie uwzględnia podstawowe wymiary inteligencji emocjonalnej:

- „Percepcja, rozważanie i wyrażanie emocji;
- Emocjonalne wspomaganie myślenia;
- Rozumienie i analiza emocji; wykorzystanie wiedzy emocjonalnej;
- Refleksyjna regulacja emocji w celu wspierania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego” (Mayer i Salovey, 1999, s. 36–37).

Daniel Goleman (1997), definiując znaczenie inteligencji emocjonalnej, wprowadził pojęcie talentów, utożsamiając je ze zdolnościami takimi, jak: „zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętności panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowanie nastroju i niepoddawanie się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość” (s. 67). W koncepcję inteligencji emocjonalnej Golemana włączone zostały takie komponenty, jak: uczucia, osobowość, motywacja, emocja, empatia i inteligencja. Autor opowiada się za wprowadzeniem edukacji emocjonalnej do szkół, uważając, że w ten sposób dzieci będą skuteczniej radziły sobie w różnych sytuacjach interpersonalnych i lepiej panowały nad swoimi emocjami, wykażą się bardziej prospołecznym nastawieniem, chęcią współdziałania i pomagania innym. Wskazuje także konieczność uwzględnienia w programach studiów dla przyszłych nauczycieli kursów specjalistycznych z zakresu edukacji emocjonalnej (Goleman, 1997, s. 430–437).

W rozważaniach nad inteligencją emocjonalną występuje także kompetencja emocjonalna. Terminy te stosowane są często jako bliskoznaczne. Znaczenie terminu drugiego w odróżnieniu od inteligencji emocjonalnej ujmowane jest jako zbiór umiejętności warunkujących bezpośrednio uzyskiwanie efektów radzenia sobie w określonych sytuacjach lub też sprostania wymaganiom zewnętrznym (Jaworska i Matczak, 2008, s. 13). Kompetencje emocjonalne rozwijają się przede wszystkim, jak piszą Anna Matczak i Katarzyna A. Knopp (2013), podczas aktywności społecznej i stanowią wówczas swoisty trening (s. 75–78). W pracy nauczyciela staje się to obecne w codziennych relacjach z uczniami, nauczycielami i rodzicami. Kompetencja emocjonalna jako właściwość rozwijająca się w aktywności własnej, w wykonywanych obowiązkach zawodowych i kontaktach interpersonalnych ułatwia też nabywanie kompetencji zawodowych i społecznych. W określeniu Carolyn Saarni (1999) to „skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących

emocje transakcji społecznych” (s. 76). Uzasadniając i interpretując tę definicję, autorka podkreśla jej znaczenie w kontekście moralnym, uważa bowiem, że jest ona nieodłącznym składnikiem zdolności w pracy wychowawczej do „właściwego postępowania”, zwłaszcza w kontaktach z dziećmi, co ilustruje zamieszczonymi przykładami (Saarni, 1999, s. 76). Wymienia też osiem zdolności i umiejętności cechujących kompetencję emocjonalną, wskazując wśród nich „Zdolność do empatycznego i współczującego zaangażowania w doświadczenia emocjonalne innych ludzi” (s. 102). Podkreśla rolę empatii jako „łączenie się w uczuciach z innymi oraz współczucie – uczucie dla innych” – dzięki niej, a także dzięki sympatii i zachowaniom prospołecznym, człowiek może poszerzać zasięg swojego oddziaływania (Saarni, 1999, s. 102).

Problematyka kompetencji emocjonalnej nauczyciela przedstawiona została w bardzo szerokim zakresie w książce *Kompetencje emocjonalne nauczyciela* Joanny Madalińskiej-Michalak i Renaty Góralskiej. Omówiony przez autorki model kompetencji emocjonalnych nauczycieli został opracowany przez nie w ramach projektu międzynarodowego EV4ETL: Teachers First – Using Emotional Literacy to Improve VET Teaching in the 21st Century. Na zaprezentowany model kompetencji emocjonalnych nauczycieli złożyły się takie atrybuty, jak: empatia, entuzjazm, przebaczenie, optymizm, władza wychowawcza, budowanie relacji interpersonalnych, pewność siebie, sprawiedliwość społeczną, zaufanie, znajomość kultury uczniowskiej (Madalińska-Michalak i Góralska, 2012, s. 122–135). W tym zbiorze zawarte zostały te wszystkie emocjonalne atrybuty współczesnego nauczyciela, które można uznać jako istotne. Kompetencjom nauczyciela, a w ramach tej problematyki również inteligencji emocjonalnej, wiele uwagi poświęcił Stefan T. Kwiatkowski (2018), przeprowadzając badania naukowe wśród kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji – studentów II roku studiów pedagogicznych kilkunastu uczelni wyższych w Polsce. W świetle uzyskanych wyników autor konstatuje, że natężenie inteligencji emocjonalnej respondentów ukształtowało się na zróżnicowanym poziomie, i dodaje, że wśród nich przeważały wyniki przeciętne (Kwiatkowski, 2018, s. 602–628). W refleksji podsumowującej autor rozważa możliwość uzupełnienia zauważonych braków w przygotowaniu emocjonalnym studentów, co może być realizowane podczas dodatkowych zajęć specjalistycznych w kolejnych latach nauki na studiach. Zarówno obecność zachowań prospołecznych, jak i inteligencja emocjonalna należą do kompetencji, które są niezbędne w codziennej skutecznej pracy nauczyciela. Postrzegane i podkreślane niedostatki wskazują potrzebę podejmowania diagnozy i rozpoznawania, jak ukształtowały się te właściwości u studentów – kandydatów na przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Pragnę nadmienić, że w zakresie tej problematyki od kilkunastu lat realizuję bada-

nia sondażowe, a ich wyniki są analizowane w celu wprowadzenia uzupełnień o te zagadnienia w programach kształcenia jako konieczne, by studenci mogli uzyskać przygotowanie umożliwiające im pracę z uczniem w okresie wczesnoszkolnej edukacji (Wereszczyńska, 2017, 2020, 2021).

Metodologia badań własnych

Przedstawione w tym tekście dane pochodzą z przeprowadzonego przez autorkę artykułu sondażu diagnostycznego na grupie 96 studentek I roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Opolskiego, studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, w roku akademickim 2024/2025 w semestrze wiosennym. Celem badań było poznanie:

- jak kształtuje się aktywność społeczna studentek w obszarach działań prospołecznych i z jaką częstotliwością ją podejmują?
- jaki poziom inteligencji emocjonalnej osiągnęły studentki rozpoczynające kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji?

Do realizacji sondażu diagnostycznego zastosowałam dwa narzędzia badawcze. Aktywność prospołeczną badałam przy wykorzystaniu *Kwestionariusza zachowań prospołecznych* (PBQ) autorstwa Marcina Moronia (2012). Pomiar inteligencji emocjonalnej został przeprowadzony za pomocą *Kwestionariusza inteligencji emocjonalnej* (INTE) autorstwa N.S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D.J. Haggerty'ego, J.T. Cooper, C.J. Golden'a i L. Dornheim w adaptacji Anety Jaworskiej i Anny Matczak (2008).

Obecność zachowań prospołecznych i poziom inteligencji emocjonalnej studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – wyniki badań własnych

Aktywność prospołeczna

Z zastosowanego w niniejszych badaniach narzędzia – *Kwestionariusza zachowań prospołecznych* (PBQ) – jak pisze Moroń (2012), można korzystać przy pomiarze tych właściwości u młodzieży. Narzędzie to diagnozuje też częstotliwość zachowań prospołecznych, które nie odnoszą się do sytuacji krytycznych, np. wypadek samochodowy, katastrofa ekologiczna itp., lecz są manifestowane w codziennych, zwyczajnych sytuacjach (Moroń, 2012, s. 381). Autor wyodrębnił tu trzy gru-

py zachowań, które stanowiły składowe trzech podskal tego narzędzia. W tabeli 1 przedstawione zostały dane empiryczne dotyczące częstotliwości podejmowanych aktywności prospołecznych przez badane studentki.

Tabela 1

Aktywność prospołeczna studentek I roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, N = 96

<i>Kwestionariusz zachowań prospołecznych (PBQ)</i> Podskale – grupy zachowań	Skala odpowiedzi				
	0	1	2	3	4
<i>Dobroczynność i charytatywność</i>	Liczba %	Liczba %	Liczba %	Liczba %	Liczba %
Bezpośrednio przekazywałem ubrania, żywność, książki osobom potrzebującym mieszkającym w mojej okolicy	5 5,2	12 12,5	28 29,2	36 37,5	15 15,6
Kupowałem towary sprzedawane na charytatywnych kiermaszach i targach	5 5,2	9 9,4	33 34,4	31 32,3	18 18,8
Ofiarowałem jakieś rzeczy lub ubrania na cele dobroczynne	4 4,2	3 3,1	24 25	36 37,5	29 30,2
Przeznaczyłem pewną kwotę pieniędzy na cel charytatywny	11 11,5	10 10,4	35 36,5	28 29,2	12 12,5
Rozmyślnie kupiłem charytatywne kartki świąteczne, wiedząc, że dochód z ich sprzedaży będzie przeznaczony na cel dobroczynny	18 18,8	10 10,4	31 32,3	19 19,8	18 18,8
Ofiarowałem żywność dla osób biedniejszych w ramach tzw. przedświątecznych banków żywności itp.	18 18,8	8 8,3	26 27,1	27 28,1	17 17,7
Wrzuciłem pieniądze do puszek w trakcie kwesty na cele charytatywne odbywającej się na ulicy	2 2,1	7 7,3	18 18,8	32 33,3	37 38,5
Rozmyślnie kupowałem przedmioty, z których dochód lub jego część była przeznaczona na cele dobroczynne	12 12,5	17 17,7	28 29,2	24 25,0	15 15,6
<i>Aktywne działania prospołeczne</i>	Liczba %	Liczba %	Liczba %	Liczba %	Liczba %
Kwestowałem w akcji charytatywnej (np. Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy)	11,0 11,5	14 14,6	25 26	22 22,9	24 25,0
Pomogłem osobie niepełnosprawnej wsiąść lub wysiąść z autobusu	32 33,3	21 21,9	26 27,1	12 12,5	5 5,2
Pracowałem dobrowolnie i nieodpłatnie przy akcji charytatywnej	14 14,6	13 13,5	29 30,2	22 22,9	18 18,8
Pracowałem jako wolontariusz z dziećmi (w świetlicy socjoterapeutycznej itd.)	46 47,9	12 12,5	14 14,6	11 11,5	13 13,5
Pracowałem jako wolontariusz z osobami niepełnosprawnymi	55 57,3	16 16,7	14 14,6	4 4,2	7 7,4
Zaoferowałem osobie niepełnosprawnej lub starszej pomoc w przejściu przez jezdnię	29 30,2	14 14,6	28 29,2	12 12,5	13 13,5

cd. tab. 1

<i>Prospołeczne działania wspierające</i>	Liczba %	Liczba %	Liczba %	Liczba %	Liczba %
Bez oczekiwania na wynagrodzenie pomogłem znajomemu w przygotowaniu pracy, referatu itp. (np. poszukując informacji na dany temat)	2 2,1	3 3,1	23 24	38 39,6	30 31,3
Broniłem osób słabszych przed słownymi atakami innych ludzi	2 2,1	6 6,3	32 33,3	33 34,4	23 24
Pomogłem nieść nieznanej osobie jej bagaże (książki, pakunki itd.)	15 15,6	14 14,6	33 34,4	20 20,8	14 14,6
Rozmawiałem i próbowałem dodać otuchy osobie, którą spotkało coś smutnego, a którą słabo znam (np. koledze po nieudanym sprawdzianie)	1 1,0	1 1,0	20 20,8	33 34,4	41 42,7
Udostępniłem znajomemu mój sprzęt (np. komputer, laptop, aparat fotograficzny itp.), który był mu pomocny w realizacji zadań i obowiązków	15 15,6	9 9,4	25 26	27 28,1	20 20,8
Pomogłem innej osobie w nauce, gdy miałem z danego przedmiotu większą wiedzę niż ta osoba	0 0,0	3 3,1	21 21,9	37 38,5	35 36,5

Adnotacja. Oznaczenia liczbowe na skali oznaczają: 0 – nigdy; 1 – raz; 2 – więcej niż raz; 3 – często; 4 – bardzo często. Źródło: badania własne.

Wysoki procent wskazań, jako bardzo często podejmowane zachowanie przez respondentki, uzyskało twierdzenie z podskali III – *Prospołeczne działania wspierające*, sformułowane opisem: *Rozmawiałem i próbowałem dodać otuchy osobie, którą spotkało coś smutnego, a którą słabo znam (np. koledze po nieudanym sprawdzianie)*, który wyniósł 42,7% (41 osób). Dużo wskazań miała też aktywność opisana twierdzeniem: *Pomogłem innej osobie w nauce, gdy miałem z danego przedmiotu większą wiedzę niż ta osoba*, gdzie liczba wskazań wyniosła 37 (38,5% badanych osób). Dane empiryczne pokazują, że podobnie często podejmowanymi działaniami prospołecznymi były te, które wymagały zachowań polegających na podzieleniu się częścią swoich zasobów materialnych bądź finansowych. Najczęściej w podskali I – *Dobroczynność i charytatywność* wskazywane były twierdzenia: *Bezpośrednio przekazywałem ubrania, żywność, książki osobom potrzebującym mieszkającym w mojej okolicy* i *Ofiarowałem jakieś rzeczy lub ubrania na cele dobroczynne*. Tu liczba deklaracji ułożyła się po równo na poziomie 37,5% (36 osób). 32 osoby (33,3%) zaznaczyły też twierdzenie: *Wrzuciłem pieniądze do puszki w trakcie kwesty na cele charytatywne odbywającej się na ulicy*. Odpowiedzi badanych studentek pokazują, że znacznie częściej podejmo-

wanymi działaniami prospołecznymi był ich udział w akcjach charytatywnych, podczas których dobrowolnie pracowały i kwestowały na różne cele dobroczynne. Ujęty łącznie wynik tych wskazań w kategoriach odpowiedzi *często* i *bardzo często* przekroczył poziom 40%. Natomiast do pozostałych czterech szczegółowych twierdzeń podskali *Aktywne działania prospołeczne* większość respondentek wskazywało brak lub jednorazowe zaangażowanie w danej formie aktywności. Bardzo niekorzystnie przedstawia się aktywność w zakresie udzielania pomocy osobom niepełnosprawnym oraz starszym w bezpiecznym poruszaniu się w przestrzeniach ulic i środkach komunikacji – ponad 30% odpowiedziało, że takich form wsparcia nie zaoferowało nigdy. Studentki uczestniczące w badaniach najrzadziej deklarowały swój udział w pracach wolontariatu. Wśród nich 57,3% zaznaczyło, że nigdy nie pracowało z osobami niepełnosprawnymi, natomiast 16,7% pracowało jednorazowo jako wolontariusz. Jak wynika z uzyskanych danych, także aż 47,9% badanych studentek nigdy nie podejmowało pracy z dziećmi w ramach wolontariatu, a tylko 12,5% spośród nich jeden raz taką aktywność realizowało. Można przypuszczać, że praca w wolontariacie, polegająca na zrozumieniu potrzeb drugiego człowieka i udzielaniu mu pomocy jako zadanie wymagające: poczucia odpowiedzialności za innych, umiejętności dobrej współpracy i komunikacji, wrażliwości, pozytywnego nastawienia, odporności psychicznej, wyrozumiałości, a przede wszystkim bezpośredniego, bezinteresownego zaangażowania się w sprawy osób będących w trudnej życiowej, są tymi właściwościami, które nie zostały jeszcze jednak w pełni ukształtowane przez respondentki.

Inteligencja emocjonalna

Obowiązujący standard kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego profilu praktycznego ilustruje się w 11 grupach wiedzy, umiejętności specjalistycznych i kompetencji społecznych w zakresie merytorycznym, dydaktycznym i pedagogiczno-psychologicznym, które uznaje się za podstawowe, by absolwent mógł podjąć zadania związane z zawodem nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Nawiązując zatem do wyżej sformułowanego zagadnienia, jakim było poznanie – zdiagnozowanie – poziomu inteligencji emocjonalnej studentów rozpoczynających studia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, w tabeli 2 przedstawiono uzyskane w badaniach dane, które również zilustrowano histogramem 1.

Tabela 2

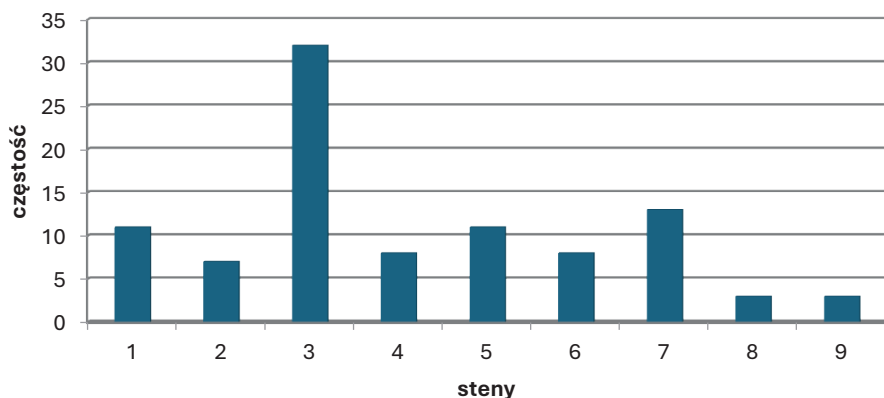
Wynik poziomu inteligencji emocjonalnej studentek I roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, N = 96

Profil wyników	Steny	Liczba osób	%	Stosunek średniej empirycznej w danym profilu do średniej normy w danym profilu INTE	Występowanie dominanty
Profil niski	Sten 1	11	11,5	1,148	tak
	Sten 2	7	7,3	0,948	
	Sten 3	32	33,3	0,966	
Razem steny 1–3		50	52,1	1,24	
Profil przeciętny	Sten 4	8	8,3	1,005	nie
	Sten 5	11	11,5	0,997	
	Sten 6	8	8,3	1,002	
	Sten 7	13	13,5	1,070	
Razem steny 4–7		40	42,5	1,019	
Profil wysoki	Sten 8	3	3,13	0,994	nie
	Sten 9	3	3,13	0,948	
	Sten 10	–	–	–	
Razem steny 8–10		6	6,3	0,7915	
Ogólny wynik INTE steny 1–10		96	100,0	1,24	nie

Adnotacja. Źródło: badania własne.

Histogram 1

Wyniki ogólne poziomu inteligencji emocjonalnej studentek, N = 96

Rozkład częstości wyników stenowych dla wyniku ogólnego INTE

Adnotacja. Źródło: badania własne.

Ogólny średni wynik empiryczny inteligencji emocjonalnej w badanej grupie studiujących diagnozowany za pomocą Kwestionariusza INTE ułożył się na poziomie 1,24 względem średniej norm wyniku ogólnego dla studentek i był wyższy o 23,31 punktów. W liczbach bezwzględnych średni wynik grupy mieści się na poziomie stenu czwartego, to jest początkowego w profilu wyników przeciętnych. Dane zamieszczone w poszczególnych profilach wartości szczegółowych średnich, jak w przypadku pierwszego i czwartego stenu, nieco przewyższają wartości średnich norm dla danych stenów, w pozostałych grupach wyniki są bliskie wartościom średnim dla norm stenowych wyniku ogólnego. Odnotowano także, że w szczegółowym rozkładzie pojawił się wynik o charakterze dominującym i ta wartość modalna ułożyła się w stenie trzecim profilu wyników niskich. Natomiast nie pojawił się wynik, który osiągnąłby wartość z zakresu stenu dziesiątego. Kwestionariusz INTE z uwagi na swoją budowę umożliwia również dokonanie pomiaru i określenie, jak charakteryzuje się badana grupa w zakresie zdolności do wykorzystywania emocji we wspomaganiu myślenia i działania oraz zdolności do rozpoznawania emocji. Porównując średni wynik uzyskany u badanych studentek ze średnią wyników znormalizowanych w obrębie czynnika I, tu stosunek wartości empirycznej do znormalizowanej wyniósł 1,26, co oznacza, że był wyższy o 12,65 punktów i jego wartość w liczbach bezwzględnych mieści się w przedziale stenu piątego, należącego do profilu rezultatów przeciętnych. W drugim czynniku średni empiryczny wynik ogólny w zakresie zdolności rozpoznawania emocji był również wyższy od wartości znormalizowanej. Ich stosunek ułożył się tu na poziomie 1,22 oraz wyraził tym, że średnia wartość empiryczna grupy była wyższa o 7,79 punktów. Dane te ilustrują histogramy 2 i 3.

Histogram 2

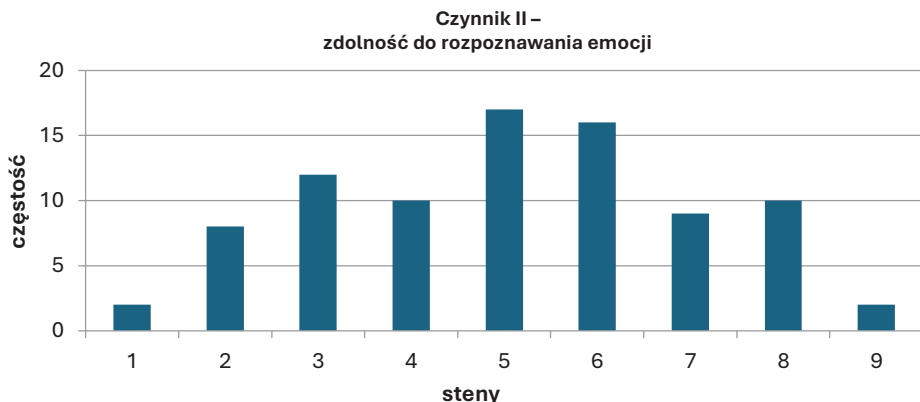
Rozkład częstości wyników stenowych dla czynnika I – INTE, $N = 96$



Adnotacja. Źródło: badania własne.

Histogram 3

Rozkład częstości wyników stenowych dla czynnika II – INTE, $N = 96$



Adnotacja. Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki testu INTE przeprowadzonego w latach 2020 i 2024 wśród studentek pierwszego roku wychowania przedszkolnego i kształcenia wczesnoszkolnego pokazują, że w obu badaniach wynik poziomu inteligencji emocjonalnej studentek ukształtował się na poziomie wartości średnich. Natomiast analiza porównawcza poszczególnych profili i uzyskanych w ich obrębie wyników niskiego, przeciętnego i wysokiego umożliwiła ukazanie występującego zróżnicowania. Należy zauważyć, że w profilu wyników niskich odsetek badanych reprezentujących sten pierwszy w przedstawianych badaniach z 2024 roku jest niższy o 7,1% w odniesieniu do danych z badań autorki zrealizowanych w 2020 roku (Wereszczyńska, 2020, s. 292). Odnotowano natomiast wzrost o 4,6% w obrębie liczebności reprezentującej inteligencję emocjonalną na poziomie stenu trzeciego (profil niski). Należy też podkreślić, że w grupie wyników wysokich liczebność procentowa prawie się podwoiła, gdyż wyniosła 6,3% studentek w badanej próbie. W roku porównawczym – 2020 – wskaźnik ten ułożył się na poziomie 3,4% badanych studentek kierunku wychowanie przedszkolne i kształcenie wczesnoszkolne (Wereszczyńska, 2020, s. 292).

Podsumowanie

Na podstawie literatury przedmiotu i badań własnych omówionych w tym artykule można przyjąć, że zarówno zachowania prospołeczne, jak i inteligencja emocjonalna wymagają pełniejszego uwzględnienia w wychowaniu szkolnym, a także w dydaktyce uczelni wyższych, zwłaszcza tych, które kształcą przyszłych nauczy-

cieli oraz prowadzą dokształcanie nauczycieli czynnych zawodowo. Potrzebę wprowadzenia do szkół i uczelni wyższych zajęć specjalistycznych z zakresu prospołeczności i emocjonalności wskazywali badacze tej problematyki w kraju. Na tę kwestię zwrócił również uwagę Goleman (1997), podkreślając szczególne znaczenie edukacji emocjonalnej i wprowadzanie jej do szkół już od wczesnego okresu życia dziecka (s. 429–432). Wychowanie umożliwiające kształtowanie zachowań prospołecznych dziecka w warunkach szkolnych z udziałem nauczyciela i rówieśników rozpoczyna się wraz z jego rozwojem emocjonalno-społecznym. Należy zatem rozważyć również dopełnienie procesu wychowania o aspekt prospołeczny i organizowanie takich działań, które będą sprzyjały kształtowaniu u dziecka gotowości do zachowań prospołecznych. Jest więc istotne powierzenie roli nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej osobie o określonych kompetencjach i cechach osobowości, która z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym i psychologicznym będzie zdolna podjąć zadanie nauczania i wychowania uczniów. Może zatem współcześnie trzeba i warto pomyśleć o kształceniu i wychowaniu człowieka prospołecznego o dużym potencjale dobroci wobec innych.

Bibliografia

- Chrobak, S. (2005). Współczesna edukacja – nowe zadania i wyzwania. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 21, 461–470.
- Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne* (tłum. M. Bianga). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwanie*. PETRUS.
- Dauber, H. (2001). *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej* (tłum. J. Marnik, M. Wawrzak-Chodaczek). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna* (tłum. A. Jankowski). Media Rodzina.
- Jarymowicz, M., Rogala, J. (1976). Wgląd we własny egocentryzm a umiejętność postrzegania problemów innych ludzi. *Studia Psychologiczne*, 15, 67–81.
- Jaworska, A., Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (INTE)*. Podręcznik (wyd. 2 zmienione). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kwiatkowski, S.T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Pięka, K. Białożyty (red.). *Edukacja i praca nauczyciela. Ciągłość – zmiana – konteksty* (s. 29–55). Wydawnictwo „scriptum”.
- Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Wolters Kluwer.
- Matczak, A., Knopp, K.A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Liberi Libri.

- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* (tłum. M. Karpiński, s. 23–69). Dom Wydawniczy REBIS.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moroń, M. (2012). Konstrukcja i weryfikacja empiryczna Kwestionariusza Zachowań Prospołecznych (PBQ) oraz Paraprojekcyjnego Kwestionariusza Tendencji Prospołecznych (PKTP) dla młodzieży. *Psychologia Społeczna*, 7(4(23)), 379–397.
- Reykowski, J. (1976). Nastawienia egocentryczne i nastawienia prospołeczne. W: J. Reykowski (red.). *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (s. 169–236). Książka i Wiedza.
- Reykowski, J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej Dz.U. 2024 poz. 996 zał. nr 2 (2024) (Polska).
- Saarni, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* (tłum. M. Karpiński, s. 75–125). Dom Wydawniczy REBIS.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., Mayer, J.D. (2005). Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.). *Psychologia emocji* (s. 634–654). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość* (tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szempluch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkolak, A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Wydawnictwo Attyka.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tillmann, K.-J. (2006). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie* (tłum. G. Bluszcz, B. Miracki). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarski, J. (red.). (1971). *Słownik wyrazów obcych PWN*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wereszczyńska, K. (2017). Kompetencje społeczne studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Wartości – wychowanie – kształcenie* (s. 155–169). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas.
- Wereszczyńska, K. (2020). Inteligencja emocjonalna studentów – przyszłych nauczycieli. W: A. Kamińska-Malek, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Zróżnicowane obszary rozwoju edukacji instytucjonalnej* (s. 284–298). Akademia Sztuki Wojennej.
- Wereszczyńska, K. (2021). Przyszłe nauczycielki wobec aktywności prospołecznej jako celu wychowania moralnego ucznia. W: A. Kamińska-Malek, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Współczesny stan etapów i dziedzin edukacji w Polsce* (s. 189–202). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas.
- Wispé, L.G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28(3), 1–19.