

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 85–95
------------	--	---------------	-------------------	--------------	----------

Irena PRZYBYLSKA

Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela

Szybkość i wielość zmian kulturowych, społecznych i – w efekcie – oświatowych stawiają przed nauczycielem wiele nowych zadań. Efektywność wprowadzania reform oświatowych w głównej mierze zależy od pedagogów. Opracowano wiele koncepcji i wizji zawodu pedagoga w XXI wieku, jednak główna myśl jest wspólna: praca nauczyciela wymaga twórczości, otwartości i komunikacji, aby sprostać rosnącym oczekiwaniom społecznym i wyzwaniom współczesnego postindustrialnego świata. Nigdy w długiej historii tego zawodu nie oczekiwano tak wiele od pedagogów. Zmusza to do zmian w standardach przygotowania do pracy: od nauczyciela oczekuje się nie tyle kwalifikacji, ile kompetencji i refleksyjnego działania. Pytanie o to, jak kształcić pedagogów, nabiera nowego, wielowymiarowego znaczenia. Pluralizm w kształceniu jest zgodny z holistycznym spostrzeganiem zdolności człowieka i odpowiada na zapotrzebowania edukacyjne społeczeństwa postmodernistycznego.

Zainspirowana koncepcją inteligencji emocjonalnej, poszukuję znaczenia mądrego zarządzania emocjami w byciu pedagogiem. W kolejnych częściach artykułu przedstawiam zarys implikacji tego pojęcia, a dokładniej zdolności i kompetencji wynikających z korzystania ze swoich emocji, dla teorii i praktyki zawodu pedagoga.

Inteligencja emocjonalna – metazdolność?

Pojęcie inteligencji emocjonalnej jest „jaskrawym” przejawem holistycznego, wieloaspektowego traktowania człowieka i jego zdolności. Generatywność tej koncepcji wynika z próby połączenia od wieków przeciwstawianych obszarów umysłu: poznania oraz emocji i woli. Naukowcy deklarują, że **siłą napędową XXI wieku będzie inteligencja emocjonalna oraz związana z nią inteligencja praktyczna i kreatywna** (por. Cooper, Sawaf, 2000, s. 27).

Istnieje wiele ujęć definiujących inteligencję emocjonalną. Zgodnie z pierwszą definicją Saloveya i Mayera inteligencja emocjonalna jest to zdolność do wyrażania i rozpoznawania cudzych oraz własnych uczuć i emocji, regulowania ich, a także wykorzystania tego rodzaju informacji w rozwiązywaniu problemów (Salovey, Mayer, 1990, s. 189–191). Zupełnie odmienną koncepcję inteligencji emocjonalnej sformułowali S. Simmons, J.C. Simmons. W ich ujęciu inteligencja emocjonalna została utożsamiona z charakterem, dokładniej z następującymi czynnikami: energią emocjonalną, odpornością na stres, optymizmem, pozytywną samooceną, zaangażowaniem w pracy, starannością, zorientowaniem na zmiany, odwagą, samodzielnością, asertywnością, tolerancją, troską o innych i towarzyskością (Simmons, Simmons, 2001, s. 14). Moim zdaniem opisywane elementy nie są zdolnościami poznawczymi, nie mogą więc nosić miana inteligencji. Nie zmienia to jednak faktu, że opisywane umiejętności mogą wynikać czy korelować z inteligencją emocjonalną (por. Constantine, Gainor, 2001).

Najbardziej kompletną i dojrzałą koncepcję inteligencji emocjonalnej zaproponowali Mayer i Salovey: „Inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (Salovey, Sluyter, 1999, s. 34). Na inteligencję emocjonalną składają się zdolności poznawcze mieszczące się w pięciu kategoriach: znajomość własnych emocji, kierowanie emocjami, zdolność motywowania się, rozpoznawanie emocji u innych, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z innymi (Salovey, Sluyter, 1999, s. 94–115). Takie rozumienie inteligencji emocjonalnej zostało przyjęte za podstawę teoretyczną prowadzanych rozważań.

Psycholodzy, zwłaszcza o orientacji poznawczej (por. Nęcka, 2003; Sternberg, 1998), wskazują, że używanie pojęcia „inteligencja emocjonalna” jest nadużyciem semantycznym, ponieważ to, co określa się mianem inteligencji emocjonalnej, można by nazwać kompetencją emocjonalną, zdolnościami lub dojrzałością emocjonalną, a pojęcia te już od dawna funkcjonują w psycho-

logii. **Inteligencja emocjonalna** bardziej sprawdza się jako **kategoria pedagogiczna**, ponieważ wskazuje na kompetencje, które – według licznych badań – warunkują zarówno sukces szkolny, jak i zawodowy.

Liczne badania potwierdzają znaczenie zdolności do wykorzystania energii emocjonalnej w sukcesie szkolnym i zawodowym (por. Cooper, Sawaf, 2000; Seligman, 1993). Zdolności takie jak kierowanie emocjami, nastrojami, motywowanie się (wytrwałość, koncentracja, doświadczanie przepływu) oraz rozpoznawanie emocji innych osób pozwalają na wykorzystanie potencjalnych zdolności i uzdolnień, przyczyniając się do podniesienia efektywności działań.

Sugeruje się, że inteligencja emocjonalna jest brakującym elementem w edukacji. Powstają liczne programy rozwoju kompetencji emocjonalnych uczniów (Goleman, 1997, s. 463–469), a nawet tzw. szkoły „sprawiedliwe dla inteligencji” (por. Gardner, 2002, s. 177–194). Opracowany został nowy model człowieka „dobrze wykształconego”, w pełni wykorzystującego możliwości umysłowe: „Mamy bowiem dwa umysły i to bynajmniej nie w sensie metaforycznym. Jeden z nich myśli, a drugi czuje” (Goleman, 1997, s. 37). Jeśli celem edukacji ma być wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów, to nauczyciel musi w repertuarze swych kompetencji profesjonalnych posiadać sprawność uwzględniania emocji w procesie wychowawczym – sam musi być inteligentny emocjonalnie.

Inteligencja emocjonalna a kompetencje nauczyciela

Pojęcie kompetencji jest różnie interpretowane w literaturze. W niniejszych rozważaniach przyjmuje się, iż kompetencje stanowią złożoną strukturę, na którą składają się: wiedza, zdolności, postawy, umiejętności oraz doświadczenia nauczyciela (por. Kóć-Seniuch, 2000, s. 229). Kompetencje warunkują aktywność zawodową nauczyciela oraz podnoszą pragmatyzm działań. Podkreśla się, że kompetencyjne działanie charakteryzuje się m.in. refleksyjnością, twórczym rozwojem i otwartością na podmiotowość (Kóć-Seniuch, 2000, s. 97–99). W koncepcjach kompetencji najczęściej zwraca się uwagę na wymiar interpretacyjny (rozumienie świata), komunikacyjny, etyczny, kreacyjny oraz pragmatyczny pożądanych umiejętności pedagogicznych (Kowalczyk, 2001, s. 333–345; Kwaśnica, 1995). Coraz częściej podkreśla się również znaczenie dojrzałości emocjonalnej w pracy wychowawczej nauczyciela. Zaangażowanie emocji i motywacji umożliwia bowiem przygotowanie do wartościowania, podejmowania działań oraz przejmowania za nie odpowiedzialności (Kwiatkowska, 1988, s. 84–87).

Zmiany w postrzeganiu roli nauczyciela i znaczenia relacji pedagogicznych przyczyniły się do kompleksowego traktowania jego kompetencji. Wiedza, zdolności poznawcze tak naprawdę stanowią cechy progowe dobrego nauczyciela. Są niezbędne, ale niewystarczające do tworzenia warunków współdziałania i doświadczania świata. Wielowymiarowość kompetencji, a tym samym kształcenia nauczycieli uwidacznia się w licznych koncepcjach kompetencji i kształcenia pedagogicznego (por. np. K o w a ł c z y k, 2001, s. 335–336; K w i a t k o w s k a, 1988).

Według Golemana istnieją dwie grupy kompetencji zawodowych: **kompetencje progowe**, takie jak wiedza i umiejętności specjalistyczne, oraz **kompetencje wyróżniające**, takie jak motywacja, zaangażowanie, umiejętność kierowania i wpływania na ludzi, czyli kompetencje emocjonalno-społeczne. Umożliwiają one wykorzystanie kompetencji progowych, podnosząc efektywność pracy. Analiza osiągnięć w pracy różnych grup zawodowych (związanych z biznesem) wskazuje, że pracownicy „bardzo dobrzy” są nie tyle bardziej inteligentni, ile przede wszystkim bardziej inteligentni emocjonalnie (np. G o l e m a n, 1999, s. 442–445). Można przypuszczać, iż sukces zawodowy nauczycieli również będzie modyfikowany przez obydwa typy zdolności.

Inteligencja emocjonalna wydaje się stanowić kluczową zdolność w pracy z ludźmi, a zwłaszcza tymi najmłodszymi. Bycie wychowawcą, pedagogiem związane jest z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji, tworzeniem atmosfery podmiotowości i współpracy, aby powstały warunki do wspomagania w rozwoju. „**Analfabetyzm emocjonalny**” – brak otwartości na własne i cudze emocje – **uniemożliwia więc bycie dobrym pedagogiem.**

Inteligencja emocjonalna może być odpowiedzią na zróżnicowane i złożone oczekiwania społeczeństwa wobec nauczycieli. Dostrzega się możliwości aplikacji koncepcji inteligencji emocjonalnej w pracy pedagogicznej, analizując obszary znaczące w stawaniu się pedagogiem. Inteligencja emocjonalna **wzmacnia kompetencje nauczycielskie:**

- przyczynia się do wzrostu efektywności zawodowej i poczucia sukcesu zawodowego,
- ułatwia procesy komunikowania się i współpracy,
- stymuluje inteligencję emocjonalną uczniów,
- przyczynia się do pogłębionej o emocje refleksji,
- stymuluje działania kreatywne,
- wspomaga rozwój osobowy i zawodowy nauczyciela,
- zwiększa „odporność” na stres i wypalenie zawodowe.

Badania nad różnorodnymi grupami zawodowymi (np. menedżerowie, psychoterapeuci) potwierdzają, iż osoby inteligentne emocjonalnie osiągają więcej sukcesów w życiu zawodowym (por. C o o p e r, S a w a f, 2000; G o l e m a n, 1999). Szczególne znaczenie przypisuje się inteligencji emocjonalnej

w zawodach zakładających współpracę międzyludzką i opartych na komunikacji. Znaczenie inteligencji emocjonalnej wynika z ogromnej roli, jaką emocje odgrywają w naszym życiu. Inteligencja emocjonalna ukierunkowuje energię emocjonalną, wzmacniając kompetencje komunikacyjne i interpersonalne, oraz motywuje do podejmowania mądrych i społecznie wartościowych decyzji (por. Salovey, Sluyter, 1999, s. 335–339). Według M.E.P. Seligmana (1993, s. 156) sukces zawodowy jest wypadkową uzdolnień, motywacji i optymizmu. Przykładowo, analiza osiągnięć zawodowych agentów ubezpieczeniowych potwierdziła, że optymistyczny styl wyjaśniania sukcesów i porażek przyczynia się do podwyższania osiągnięć. Badania B. Żechowskiej (1982) wskazują również na motywacyjne i osobowościowe warunki skuteczności pracy pedagoga. J. Elliot biorąc pod uwagę złożoność kontekstu edukacyjnego (warunków społecznych, kulturowych, potrzeb i możliwości uczniów), wskazuje na współdziałanie, komunikację, empatię, rozumienie sytuacji jako podstawowe cechy profesjonalizmu nauczycielskiego (Gołębnik, 1998, s. 127).

Inteligencja emocjonalna a kompetencje komunikacyjne i interpersonalne

Fundamentem relacji pedagogicznych jest komunikowanie, które umożliwia tworzenie sytuacji edukacyjnych, współdziałanie i rozwiązywanie problemów w układzie wielopodmiotowym. Umiejętne komunikowanie prowadzi do uzyskania porozumienia dzięki komunikatom werbalnym, niewerbalnym, słuchaniu oraz wczuwaniu się w odczucia partnera (Koc-Seniuch, 1994, s. 118).

Zdolności wchodzące w zakres inteligencji emocjonalnej wzmacniają umiejętności postępowania z ludźmi, ponieważ pozwalają kierować emocjami ludzi. Zdolnością bazową jest umiejętność rozpoznawania i regulowania własnych stanów emocjonalnych, na której nadbudowują się niezbędne w tym zawodzie kompetencje: rozumienie innych, nastawienie na pomaganie, kształtowanie innych, wspieranie różnorodności oraz świadomość relacji i zjawisk w grupie (por. Goleman, 1999, s. 196–228). Badania potwierdzają, że regulacja emocjonalna podtrzymuje dobre samopoczucie, ale także zwiększa efektywność myślenia i rozwiązywania problemów. Przystosowanie staje się bardziej elastyczne i twórcze (Lazarus, 1991, s. 131–134). Dlatego zdolnościom interpersonalnym przypisuje się również jedną z głównych ról we wprowadzaniu zmian edukacyjnych (Koc-Seniuch, 1994, s. 123).

Sprzyjające środowisko wychowawcze szkoły w dużej mierze zależy właśnie od postaw i zdolności interpersonalnych nauczyciela. Nauczyciel, który mądrze

kieruje pojawiającymi się emocjami, buduje swoją wiarygodność, jest w stanie nawiązać porozumienie – stworzyć podłoże dialogu. Inteligentny emocjonalnie nauczyciel jest spokojny, wrażliwy, otwarty na ucznia, dzięki czemu stwarza poczucie bezpieczeństwa, swobody i szacunku. Współpracuje z uczniami, pomaga im, wspierając nie tylko w rozwoju intelektualnym, ale również emocjonalnym.

Szczególną rolę w pracy pedagoga odgrywa otwartość i wrażliwość na komunikaty ze strony uczniów. Empatia, jako umiejętność wczuwania się oraz odczytywania sygnałów od partnera interakcji, znacznie ułatwia porozumienie między uczniem i nauczycielem. Umożliwia indywidualizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, biorąc pod uwagę również aktualny stan emocjonalny, potrzeby i możliwości ucznia. W efekcie uczeń ma większe możliwości realizacji oczekiwań nauczyciela, czego potwierdzenie odnajdujemy w badaniach, które przeprowadził F. Bernieri (Goleman, 1997, s. 189). Badacz empatii M. Hoffman twierdzi, że w empatii tkwią korzenie moralności, ponieważ tym, co popycha do altruizmu, jest właśnie wczuwanie się w rolę ofiary (Davis, 1999). Empatia skłania również do przestrzegania zasad moralnych, może więc podnosić kompetencje moralne nauczyciela.

Dzięki świadomości emocjonalnej i regulacji emocji, nastrojów nastawiamy się pozytywnie wobec otoczenia oraz chcemy pomagać. Doświadczanie pozytywnych emocji wzmacnia bowiem w nas **nastawienie prospołeczne** (Ekman, Davidson, 1999, s. 262). W zawodzie nauczyciela jest to niezastąpiona postawa, by łatwiej było – jak to określił J.W. Dawid (1997) – „kochać dusze ludzkie”. Atmosfera współpracy i wsparcia pozytywnie wpływa na społeczne oraz psychiczne samopoczucie uczniów, ułatwiając w efekcie nabywanie kompetencji. **Skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego** zależy w głównej mierze właśnie od pomocy i wsparcia nauczycieli oraz rodziców (Gardner, 1999, s. 341).

Poziom inteligencji emocjonalnej nauczyciela jest najważniejszym czynnikiem decydującym o tworzeniu klasy – mogą tu działać gdzie zarówno inteligencja, jak i emocje. Tylko nauczyciel inteligentnie zarządzający swymi emocjami może tę sztukę wzmacniać w uczniach. Spośród zdolności tworzących inteligencję emocjonalną najważniejszy wydaje się sposób, w jaki nauczyciel radzi sobie z emocjami, zwłaszcza tymi negatywnymi.

„Mądrość emocjonalna” czyni z nauczyciela zręcznego przywódcę, który „odczytując” sygnały emocjonalne, przekazuje swoją energię emocjonalną (por. Goleman, 1999, s. 259). Inteligentny emocjonalnie nauczyciel tak kreuje sytuacje edukacyjne, aby uczeń mógł nie tylko myśleć, działać, ale również przeżywać, gdyż zgodnie z cytatem: „Wspaniała praca zaczyna się od wspaniałych i silnych uczuć” (Goleman, 1997, s. 156). Emocje są bodźcem do działania. Ukierunkowują nasze myślenie i procesy uczenia (por. np. Ekman, Davidson, 1999, s. 255–268). Dobry nauczyciel, jak dobry przy-

wódca, jest ekspresyjny, wzbudza emocje i potrafi je wykorzystywać. Generując pozytywne emocje i nastroje, nauczyciel wytycza tor działaniom grupy. Jest w stanie stymulować wyobraźnię i inspirować uczniów do samodzielnych poszukiwań prawdy i twórczości.

Inteligencja emocjonalna podstawą refleksji i kreatywności

Od pedagogów oczekuje się **refleksyjnego działania** (Gołębniak, 1998, s. 141–153). Wiedza o samym sobie i swoim działaniu jest bardzo ważna, szczególnie jeśli w rolę wchodzi wspieranie rozwoju drugiego człowieka. Podstawą refleksji nad swym działaniem i w trakcie działania jest samoświadomość nie tylko w aspekcie poznawczym, ale również emocjonalnym i motywacyjnym (Kwiatkowska, 1997, s. 41–45). Można postawić tezę, iż inteligencja emocjonalna podnosi świadomość działań, ich przyczyn i skutków. Dzięki otwartości na emocje dostrzegamy więcej i trafniej oceniamy siebie. Badania potwierdzają, że osoby obdarzone samoświadomością emocjonalną bardziej przystosowawczo i elastycznie reagują na otoczenie, dostrzegają więcej aspektów sytuacji i są skuteczniejsze interpersonalnie (Salovey, Sluyter, 1999, s. 97–98). Refleksyjne działanie może zwiększać elastyczność w konstruowaniu procesu wychowawczego, „otwartość” i kreatywności nauczyciela.

Dzięki emocjom o znaku dodatnim czujemy się bezpiecznie, pewni siebie i ekspansywni. Łatwiej nam przyjąć postawę typu „wyzwanie” (por. Lazarus, 1991, s. 134). W tym sensie inteligencja pełni funkcje motywujące do działań innowacyjnych. Z badań wynika, że ludzie wykazują się największą kreatywnością, gdy są ogarnięci silnymi pozytywnymi emocjami, takimi jak radość czy umiłowanie tego, co robią (Cooper, Sawaf, 2000; Isen, Daubman, Nowicki, 1987). Opierając się na koncepcji E. de Bono (1996), można stwierdzić, iż myślenie twórcze w „zielonym kapeluszu” jest wspierane przez myślenie w „kapeluszu czerwonym” (myślenie o emocjach) i myślenie w „kapeluszu żółtym” (pozytywne myślenie, nadzieja).

Inteligencja emocjonalna jako czynnik rozwoju zawodowego

Inteligencja emocjonalna umożliwia wykorzystanie potencjału intelektualnego i ukierunkowuje działania ku obranym celom. Dzięki umiejętnościom generowania pozytywnych emocji, kierowania nastrojem – „odsuwania złych myśli” – motywuje do pracy i do rozwoju we wszystkich sferach, również zawodowej.

Rola inteligencji emocjonalnej w rozwoju zawodowym sprowadza się do stymulowania, energetyzowania i ukierunkowywania rozwoju nauczyciela:

- motywuje do działania, przekraczania ograniczeń – stymuluje twórcze myślenie,
- mądre kierowanie emocjami ułatwia rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych,
- ułatwia nawiązywanie współpracy, podnosi skuteczność komunikacji, a tym samym efektywność pracy pedagogicznej,
- jest parasolem ochronnym przed stresem w sytuacjach trudnych emocjonalnie, a takich nie brakuje w pracy pedagoga,
- reguluje nastrój, łagodzi skutki stresu, przyczyniając się do lepszego samopoczucia i w efekcie poprawiając jakość pracy nauczyciela.

Teoretycy inteligencji emocjonalnej definiują ją jako „mądrość płynącą z serca”, która może przyczyniać się do poczucia zadowolenia, spełnienia – jeżeli tak by było, to należy postawić hipotezę, iż **inteligencja emocjonalna podtrzymuje proces doskonalenia w zawodzie**.

Pewność siebie, zadowolenie, wytrwałość to niektóre z wielu cech osoby łączącej myśli i emocje w swoim działaniu. Zdolności te sprzyjają przechodzeniu na wyższe szczeble rozwoju osobowego. Zdolności kierowania emocjami i wykorzystania ich w działaniu wzmacniają kompetencje pedagogiczne, ukierunkowują działania, przyczyniając się do wzrostu świadomości i samokontroli. Może to ułatwiać dochodzenie do kreatywnego przekraczania roli zawodowej w etapie postkonwencjonalnym (por. Kwaśnica, 1995).

Inteligencja emocjonalna a wypalenie zawodowe pedagoga

Zmiany w prawie oświatowym, nieustanna presja, aby wykazać się, działać, często przy braku wsparcia środowiska szkolnego, stwarzają sytuacje zagrożenia dla poczucia satysfakcji zawodowej, spełnienia, mogą zatem prowa-

dzić do wypalenia zawodowego. Bliski kontakt emocjonalny i zaangażowanie nauczyciela w pomaganie, często przy braku bezpośrednich, widocznych efektów pracy, są cechami tegoż zawodu, które zwiększają ryzyko odczuwania stresu (por. Sę k, 2000b, s. 149).

Wszystkie badania z zakresu psychologii stresu wskazują, że przy wzroście stresu następuje prymitywizacja wykonania zadań złożonych, utrata selektywności i poczucia celu nadrzędnego (por. O b u c h o w s k i, 2004, s. 307–308). Obniża się więc efektywność pracy pedagoga. „Nauczyciel musi być zdolny do długotrwałego wysiłku, nie mając zewnętrznej akceptacji kierunku podjętych działań czy uchwytne widocznych rezultatów” (K w i a t k o w s k a, 2003, s. 86). Przyczyny wypalenia zawodowego można podzielić na dwie kategorie: podmiotowe – cechy osobowości, oczekiwania, kompetencje, motywacja itd., oraz środowiskowe – organizacja miejsca pracy, relacje interpersonalne, wymagania (Sę k, 2000a). Brak zdolności poradzenia sobie z negatywnymi doznaniem i stresem może doprowadzić do stanu wypalenia zawodowego (Sę k, 2000a, s. 84). Dla prowadzonych rozważań najbardziej interesujące są cechy funkcjonowania emocjonalnego nauczyciela. Badania potwierdzają, że bardziej podatni na wypalenie są pracownicy mający trudności w opanowaniu emocji, popadający w negatywne nastroje, nieradzący sobie ze stresem (M a s l a c h, 2000, s. 18; T r e l a k, 2001; W o j c i e c h o w s k a, 1990). Z pewnością nie są to cechy osoby obdarzonej inteligencją emocjonalną. Umiejętność walki ze stresem, szybkie odzyskiwanie równowagi emocjonalnej oraz wysoki poziom motywacji to w świetle badań najbardziej znaczące umiejętności w walce ze stresem w zawodzie i wypaleniem zawodowym (P i e r c e, M o l l y, 1990).

Moim zdaniem kompetencje emocjonalne wynikające z inteligencji emocjonalnej mogą stanowić ochronę przed wypaleniem bądź mogą łagodzić jego skutki. „Znaczenie ochronne” najpełniej wyraża się w inteligentnym korzystaniu z energii emocjonalnej i w „emocjonalnym” myśleniu. Wydaje się, że za sprawą inteligencji emocjonalnej łatwiej znieść trudności, podnieść się po porażkach, traktować je w kategoriach przejściowych. Według A. K w i a t k o w s k i e j (2003, s. 86) właśnie integracja myśli i uczuć jest źródłem mocy, która umożliwia działanie pedagogiczne wbrew wszelkim przeszkodom wewnętrznym i zewnętrznym.

Nie będzie zaskoczeniem konstatacja, iż nauczyciel inteligentny emocjonalnie jest bardziej kompetentny i refleksyjny w swoim działaniu. W świetle koncepcji inteligencji emocjonalnej można postawić tezę, że dzięki swym zdolnościom do mądrego kierowania emocjami pojawiającymi się w procesie edukacyjnym nauczyciel stwarza sprzyjające warunki do pracy twórczej i konstruowania wiedzy przez uczniów. Można również założyć, że świadomość emocjonalna, zdolność motywowania się do pracy, umiejętność generowania pozytywnych emocji oraz nawiązywania kontaktów wzmacniają jego

kompetencje, zwłaszcza komunikacyjne, społeczne i kreatywne. Umiejętności, które dają mądre korzystanie z potencjału emocjonalnego, sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli.

Są to założenia, które powinny stać się punktem wyjścia do przeprowadzenia badań empirycznych w tym zakresie. Nie bez znaczenia pozostaje pytanie o efektywność kształcenia pedagogów, które zyskuje nowy wymiar w świetle omawianej koncepcji i wielu innych pojawiających się we współczesnej nauce.

Bibliografia

- Bono E. de., 1996: *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*. Warszawa.
- Constantine M., Gainor K., 2001: *Emotional intelligence and empathy*. „Professional School of Counselling”, December.
- Cooper R., Sawaf A., 2000: *Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*. Warszawa.
- Dawid J.W., 1997: *O duszy nauczycielstwa*. Lublin.
- Davis M.H., 1999: *Empatia: o umiejętności współodczuwania*. Gdańsk.
- Ekman P., Davidson R.J., 1999: *Natura emocji*. Gdańsk.
- Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- Goleman D., 1999: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań.
- Golembniak B.D., 1998: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*. Toruń-Poznań.
- Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P., 1987: *Positive affect facilitates creative problem solving*. „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 52.
- Koć-Seniuch G., 1994: *Edukacja dla współdziałania*. W: Dudzikowa M., Kotusiewicz A.A., red.: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok.
- Koć-Seniuch G., 2000: *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*. W: Koć-Seniuch G., Cichoński A.: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Białystok.
- Kowalczyk D., 2001: *Kompetencje nauczyciela w reformowanej szkole*. W: Przybysz P.: *Edukacja wobec wyzwań różnorodności*. Gdynia.
- Kwaśnica R., 1995: *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław.
- Kwiatkowska H., 1988: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1997: *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*. W: Kwiatkowska H., Lewowicki T., red.: *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa.
- Kwiatkowska H., 2003: *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*. W: Ekiert-Oldroyd D., red.: *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*. Katowice.
- Lazarus R.S., 1991: *Emotion and adaptation*. New York.
- Maslach Ch., 2000: *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*. W: Sęk H., red.: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa.
- Nęcka E., 2003: *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*. Gdańsk.
- Obuchowski K., 2004: *Kody umysłu i emocje*. Łódź.

- Pierce C.M.D., Molly G.N., 1990: *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low level of burnout*. „British Journal of Educational Psychology”, part 1.
- Salovey P., Sluyter D., 1999: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- Seligman, M.E.P., 1993: *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań.
- Sęk H., 2000a: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: Sęk H., red.: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa.
- Sęk H., 2000b: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: Sęk H., red.: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa.
- Simons S., Simons J.C., 2001: *Jak określić inteligencję emocjonalną*. Warszawa.
- Sternberg R., 1998: *Human Abilities*. „Annual Review of Psychology”.
- Terelak J.S., 2001: *Psychologia stresu*. Bydgoszcz.
- Wojciechowska J., 1990: *Syndrom wypalenia zawodowego*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 5.
- Żechowska B., 1982: *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki – tendencje – problemy*. Katowice.