

Stefan T. Kwiatkowski

Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela

Studia z Teorii Wychowania 6/4 (13), 127-159

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela

Wprowadzenie

Spojrzenie na zawód nauczyciela z perspektywy psychologicznej, stanowiącej jedno z najciekawszych pedeutologicznych ujęć tej profesji, wiąże się z założeniem, że *dobry nauczyciel* stanowi (lub raczej stanowić powinien) swego rodzaju „strukturę idealnych cech” (Kwiatkowska, 2008, s. 29). Immanentnym komponentem owego podejścia jest w związku z tym poszukiwanie ideału osobowego (wzorca/matrycy), łączącego w sobie wszystkie te właściwości, które w myśl teorii powinny charakteryzować profesjonalnego pedagoga – określenie tego ideału mogłoby z jednej strony przyczynić się do optymalnego zaprojektowania procesu kształcenia kandydatów do zawodu oraz ich doskonalenia, a następnie oceny przygotowania poszczególnych spośród nich do pracy przedszkolnej/szkolnej (zgodnie z tezą, że zasadniczym celem kształcenia pedagogicznego jest próba dośnięcia wspomnianego wzorca). Z drugiej strony natomiast, ideał ów stanowić mógłby narzędzie sprzyjające wzrostowi samoświadomości i samopoznania nauczycieli, co w efekcie prowadziło do samodoskonalenia w zakresie obszarów deficytowych – w celu zniwelowania zidentyfikowanych przez podmiot ewentualnych braków, wykrytych poprzez zestawienie stanu faktycznego (tego kim jest) z wzorcem (kim powinien być). Warto jednakże w tym miejscu zaznaczyć, że podejście skupiające się na wyznaczeniu właściwości idealnego nauczyciela wiąże się z pewnym ryzykiem, bowiem „nauczyciel w pogoni za wzbogaceniem swego warsztatu, za zdobywaniem kolejnych kompetencji, wyrabianiem w sobie kolejnych właściwości uznawanych za pożądane, może zgubić z pola widzenia to, co powinno być dla niego najważniejsze

- cel życiowy będący motorem rozwoju osobistego” (Kowalik, 2011, s. 337)
- w związku z tym należy postulować daleko idącą rozważę w dążeniu do wspomnianej struktury cech idealnych, niemniej jednak konieczność określenia ideału osobowego współczesnego nauczyciela sama w sobie, pozostaje faktem bezspornym.

Podkreśliwszy doniosłe znaczenie wykorzystania wspomnianego wzorca w procesie edukacji i doskonalenia nauczycieli, należy mocno podkreślić, że powinien on zostać wypracowany z wykorzystaniem dotychczasowych osiągnięć pedagogiki, wspartych wiedzą psychologiczną, zwłaszcza z zakresu jej subdyscypliny traktującej o różnicach indywidualnych, które Jan Strelau (2013, s. 23) definiuje jako „zjawisko polegające na tym, że jednostki (...) należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem porównywanych charakterystyk fizycznych i psychicznych”. Nie bez powodu wspomniano powyżej o wykorzystaniu uprzednio zgromadzonego dorobku – ogromnym błędem byłoby wszakże stwierdzenie, że próby określenia kluczowych właściwości składających się na ideał nauczyciela nie były dotychczas podejmowane. W ramach wspomnianego ujęcia psychologicznego zidentyfikowaniem i opisaniem struktury idealnych cech pedagoga zajmowali się w Polsce tak wybitni znawcy procesów edukacyjnych jak chociażby Jan Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Mieczysław Kreutz czy Henryk Rowid z których każdy, co warto podkreślić, kładł nacisk na nieco inne, choć zawsze pierwszorzędne aspekty omawianego wzorca (za: Kwiatkowska, 2008, s. 29-33; Dawid, 1946, s. 5-6; Brodacka-Adamowicz, s. 16-18) – zarówno oni, jak i wielu innych, położyli podwaliny pod wszelkie podejmowane obecnie dążenia do wypracowania omawianego ideału. Nie bez znaczenia bowiem pozostaje fakt, że wraz z rozwojem pedagogiki i psychologii oraz nierozzerwalnie z nimi związanych narzędzi pomiarowych, współczesna nauka zyskała większą możliwość empirycznej weryfikacji poziomu/natężenia poszczególnych właściwości wewnętrznych i określenia ich roli w efektywności zawodowej nauczyciela (Kwiatkowski, 2015, s. 19).

W związku z powyższym, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że identyfikacja mocnych i słabych stron nauczycieli, a co za tym idzie wdrożenie (o ile to możliwe) odpowiednich oddziaływań mających na celu kształtowanie pożądanych konstruktów, jest możliwe bardziej niż kiedykolwiek. Oczywiście z punktu widzenia wywierania potencjalnego wpływu na poziom/natężenie poszczególnych właściwości składających się na omawianą strukturę idealnych cech, warto skupić się przede wszystkim na analizowaniu interesujących pedeutologię charakterystyk już na etapie przygotowania do zawodu, czyli w okresie studiów pedagogicznych. Tego typu podejście

umożliwi optymalne wykorzystanie zgromadzonej na przestrzeni lat wiedzy, w celu takiego zaprojektowania procesu kształcenia, które trafnie rozpozna, a następnie w pełni wykorzysta i rozwinie potencjał, z jakim młodzi ludzie rozpoczynają swoją przygodę z zawodem nauczyciela.

Analizując proces potencjalnego wpływu na młodych adeptów nauk o edukacji, warto wspomnieć, że skuteczność wchodzących w jego skład oddziaływań w dużej mierze uzależniona będzie od samego studenta/nauczyciela – od tego kim jest i jaką motywacją się kieruje (jaka jest przyczyna podjęcia przez niego studiów pedagogicznych). Jak trafnie ujął to Stanisław Kowalik, bazując na swej autorskiej typologii, z najkorzystniejszą sytuacją mamy do czynienia wówczas, gdy student/nauczyciel reprezentuje tzw. *osobowość rozwojową*. Jest to typ osobowości nauczycielskiej, który charakteryzuje się przede wszystkim świadomym kierowaniem własnym rozwojem, co prowadzi z kolei do stopniowego rozszerzania zakresu podejmowanych działań, by w efekcie przybrać postać zdolności do nieograniczonego rozwoju kompetencji. Pragnienie jakościowej zmiany i jednocześnie dysponowanie umiejętnościami/zdolnościami ją umożliwiającymi to jednakże jeden tylko z elementów warunkujących rozwój nauczycielskich kompetencji i płynącej z nich zwiększonej efektywności zawodowej (Kowalik, 2011, s. 341).

Dążenie przez podmiot do pozytywnej zmiany i rozwoju (płynące z motywacji wewnętrznej) jest czynnikiem ważnym – niezwykle istotną determinantą opisywanego procesu zwiększania efektywności zawodowej nauczyciela, ale, co wyraźnie należy podkreślić, nie przyczyni się ono do realizacji celu, jeśli spełniony nie zostanie jeszcze jeden warunek. Pamiętać trzeba mianowicie, że „rozpatrując możliwość podjęcia jakiegokolwiek interwencji (...), należy zaznaczyć, że tego typu działania możliwe są tylko w odniesieniu do tych charakterystyk wewnętrznych, w zakresie których jakiegokolwiek zmiany (...) są w ogóle możliwe” (Kwiatkowski, 2015, s. 19).

W związku z powyższym, w opisanym w kolejnych paragrafach badaniu wzięto pod uwagę trzy charakterystyki wewnętrzne – osobowość zawodową, inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne, które z jednej strony bez żadnych wątpliwości zaliczyć można do kluczowych wyznaczników efektywności nauczyciela, a które z drugiej strony należą do grupy czynników, których typ/natężenie/poziom ulegać może (w różnym stopniu) potencjalnym zmianom (między innymi wskutek właściwie zaprojektowanych oddziaływań zewnętrznych).

Pierwszym z konstruktów psychologicznych analizowanych w opisanym w dalszej części artykułu badaniu, jest *osobowość zawodowa*, która w myśl *Teorii osobowości zawodowej* Johna L. Hollanda (1966, s. 9) jest

wynikiem szeroko rozumianej, specyficznej interakcji właściwości dziedzicznych jednostki z oddziaływaniami charakterystycznego dla niej (oczywiście zmieniającego się w czasie) środowiska zewnętrznego (obejmującego cały szereg potencjalnych czynników wpływu). Wzajemne ścieranie się czynników wewnętrznych i zewnętrznych prowadzi, w dłuższej perspektywie czasowej, do wytworzenia właściwych jednostce zainteresowań, zdolności i kompetencji, które, co oczywiste, nie pozostają bez wpływu na podejmowane przez nią decyzje dotyczące wyboru konkretnej ścieżki edukacyjnej i zawodowej – zdaniem Hollanda wybór profesji stanowi bowiem akt ekspresji własnego Ja – jest odzwierciedleniem motywacji, wiedzy, zdolności i osobowości danego człowieka (Holland, 1985, s. 8). Dopiero wybór odpowiadającego osobowości jednostki zawodu (środowiska pracy), świadczący o odpowiednim poziomie samowiedzy, daje możliwość pełnego zaspokojenia jej potrzeb i optymalnego wykorzystania drzemiącego w niej potencjału. Według rzeczonyj koncepcji większość ludzi można scharakteryzować określając ich podobieństwo do jednego z sześciu wyróżnionych w ramach omawianej teorii typów osobowości zawodowej – są to kolejno: typ realistyczny, typ badawczy, typ artystyczny, typ społeczny, typ przedsiębiorczy i typ konwencjonalny. Typom tym odpowiada sześć typów środowiska pracy – z sytuacją idealną, tzw. *pełnym dopasowaniem zawodowym*, mamy do czynienia wówczas gdy np. człowiek o osobowości badawczej rozpocznie studia/pracę w środowisku badawczym. Jeżeli jednak typ osobowości zawodowej nie odpowiada środowisku pracy (i vice versa), jednostka będzie musiała zmierzyć się z tzw. *niedopasowaniem zawodowym*, które w skrajnej postaci (*pełne niedopasowanie*) prowadzi zazwyczaj między innymi do braku satysfakcji z wykonywanej pracy, a co za tym idzie – do bardzo ograniczonej efektywności.

Zważywszy na temat niniejszego artykułu przyjrzeć należy się bliżej osobowości typu społecznego, która w myśl teorii osobowości zawodowej jest kluczowa dla efektywnej pracy w zawodzie nauczyciela (a zatem jednym z idealnych środowisk pracy dla tego typu będą placówki oświaty) – wiąże się ona bowiem z tak ważnymi w tej profesji właściwościami jak: zdolność do współpracy, cierpliwość, przyjazne usposobienie, bezinteresowność, empatyczność, zdolności perswazyjne, odpowiedzialność czy towarzyskość. Osoby typu społecznego wykorzystują swe wysoko rozwinięte kompetencje społeczne do rozwiązywania problemów oraz spostrzegają same siebie jako osoby predestynowane do nauczania innych, co pozostaje w zgodzie z ich skłonnością do wykorzystywania technik wpływu w celu informowania, szkolenia i przekazywania wiedzy (Holland, 1985, s. 21; Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 39).

Najpopularniejsza we współczesnej psychologii koncepcja *inteligencji emocjonalnej* autorstwa Petera Saloveya i Johna D. Mayera definiuje ją jako „umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność do 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” (Mayer i Salovey, 1999, s. 34). Zgromadzone na przestrzeni lat dane świadczą o istotnej roli tego specyficznego typu inteligencji nie tylko w szeroko pojmowanym funkcjonowaniu społecznym, ale także w sferze osiągnięć szkolnych/akademickich oraz na polu pracy zawodowej – wysokie natężenie tego konstruktów stanowi niezbędny warunek efektywnej pracy z ludźmi obejmującej m.in. tak kluczowe z punktu widzenia wykonywania zawodu nauczyciela działania jak nauczanie, wychowywanie i opieka (Brackett, Rivers i Salovey, 2011, s. 96-98; Jaworowska i Matczak, 2005, s. 5) – działania, które, co warto podkreślić, idealnie korespondują z uwzględnionymi w Ustawie *Karta Nauczyciela* (art. 6, punkt 1) trzema podstawowymi funkcjami szkoły. Można zatem z całą pewnością założyć, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej jest jednym z kluczowych elementów gwarantujących przyszłe sukcesy w zawodzie nauczyciela.

W oparciu o model inteligencji emocjonalnej Mayera i Saloveya, uwzględniający cztery składające się na nią *gałęzie* zdolności (tzw. *model zdolnościowy* – ang. *ability model*) – (I) postrzeganie, ocena i ekspresja emocji, (II) emocjonalne wspomaganie myślenia, (III) rozumienie i analizowanie emocji, (IV) świadoma regulacja emocji (zarządzanie emocjami) sprzyjająca rozwojowi emocjonalnemu i intelektualnemu (Caruso, Mayer i Salovey, 2002, s. 307), Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak stworzyły własną, nieco zmodyfikowaną w stosunku do pierwowzoru koncepcję. Na podstawie przeprowadzonych analiz empirycznych wyróżniły one cztery zdolności składające się na inteligencję emocjonalną:

1. *Zdolność do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu* – dzięki niej człowiek jest w stanie wyrazić to, co czuje, okazać emocje i zrozumieć, że są one istotną wskazówką w procesie samopoznania i rozumienia otaczającego świata.
2. *Zdolność do empatii – rozumienia i rozpoznawania emocji u innych ludzi* – umożliwia trafne rozpoznawanie i rozumienia emocji innych ludzi.
3. *Zdolność do kontrolowania własnych emocji* – umożliwia świadome kierowanie swoimi emocjami – wzbudzanie pożądaných i wyciszenie niepożądanych stanów afektywnych (umiejętność ich

rozdzielenia i odpowiedniego kreowania sprzyja efektywnemu wykonywaniu zadań przez jednostkę).

4. *Zdolność do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji* – dzięki niej człowiek rozumie, co w danej chwili przeżywa i potrafi zidentyfikować źródło swoich emocji (Jaworowska i Matczak, 2005, s. 31-32).

W swojej autorskiej koncepcji Anna Matczak zdefiniowała *kompetencje społeczne* jako zestaw nabywanych przez jednostkę w toku procesów socjalizacyjnych umiejętności, determinujących efektywność radzenia sobie przez nią w konkretnych, specyficznych sytuacjach społecznych (Matczak, 2011, s.7). Dotychczasowa wiedza na temat roli kompetencji społecznych w szczególności określonych, potencjalnych obszarach funkcjonowania człowieka, pozwala bez cienia wątpliwości stwierdzić, że natężenie tychże kompetencji pozostaje w ścisłym związku z preferowaniem określonych kierunków kształcenia i wyborem konkretnych profesji po zakończeniu edukacji (lub w jej trakcie) (Matczak, 2011, s. 39) – im wyższy zatem będzie poziom kompetencji społecznych danej jednostki, tym wyższe będą jej predyspozycje i zamiłowanie do pracy z ludźmi oraz tym większa będzie jej w tej sferze efektywność. Konstatacja ta świadczy o kluczowej roli omawianej grupy kompetencji w odnoszeniu sukcesu w zawodzie nauczyciela.

Bazując na czterech typach sytuacji trudnych (sytuacje intymne, sytuacje ekspozycji społecznej, sytuacje formalne i sytuacje wymagające asertywności), wiążących się z koniecznością zastosowania odmiennych jakościowo podtypów kompetencji społecznych (Matczak, 2011, s. 13-14), a także na podstawie przeprowadzonych analiz, Autorka omawianej koncepcji wyróżniła trzy podstawowe grupy (podtypy) kompetencji społecznych:

1. *Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych* – umożliwiają przede wszystkim nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych.
2. *Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej* – wiążą się z radzeniem sobie w sytuacjach znalezienia się w centrum uwagi, kiedy to również jednostka może podlegać ocenie ze strony obserwatorów.
3. *Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności* – umożliwiają realizację własnych planów/celów poprzez opieranie się niekorzystnemu wpływowi innych lub wywieranie na nich wpływu.

Wstęp do niniejszego raportu z badań zakończyć należy podkreśleniem, że wymienione powyżej, należące do grupy właściwości podlegających

potencjalnym zmianom, kategorie różnic indywidualnych determinujących przyszłe sukcesy w zawodzie nauczyciela, pozostają ze sobą we wzajemnych, istotnych związkach – analizy związane z tymi powiązaniem nie stanowią jednakże przedmiotu tego artykułu. Dość powiedzieć, że zarówno osobowość zawodowa, jak i inteligencja emocjonalna jednostki determinują w pewnym zakresie poziom jej kompetencji społecznych (Kwiatkowski, 2015, s. 30-32).

Wyniki badań

Opisane w niniejszej rozprawie wyniki stanowią jeden z dwóch głównych elementów projektu badawczego zrealizowanego w Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (ChAT), w ramach badań statutowych finansowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W badaniu tym brali udział również studenci Politechniki Warszawskiej, lecz dotyczące ich analizy opisane zostaną w kolejnej publikacji.

W badaniu przeprowadzonym w czerwcu 2014 roku w ChAT udział wzięły 43 studentki pedagogiki I i II roku studiów stacjonarnych I stopnia, specjalności *wczesna edukacja* (WE). Studentki I roku stanowiły 51,2% (22 osoby), natomiast studentki II roku – 48,8% (21 osób) –przebadano wszystkich studentów I i II roku interesującej nas specjalności. Średnia wieku wyniosła 22,23 lat (mediana = 21 lat; dominanta [modalna] = 21 lat).

Celem badania było określenie typu/poziomu/natężenia kluczowych z punktu widzenia teorii psychopedagogicznej uwarunkowań odniesienia sukcesu w zawodzie nauczyciela. Pod uwagę wzięto opisane we wprowadzeniu zmienne: osobowość zawodową, inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne.

Założono, że zdobyte na temat predyspozycji studentów pedagogiki informacje mogą zostać wykorzystane na trzy sposoby:

- *diagnoza* postawiona na podstawie uzyskanych wyników pozwoli określić stan faktyczny – na ile charakterystyki przebadanych studentów pedagogiki odpowiadają założeniom teoretycznym, których skrócony opis zawarty został we *Wprowadzeniu*;
- *prognoza* – dane diagnostyczne pozwolą z pewną dozą prawdopodobieństwa określić jak będzie wyglądało przyszłe, zawodowe funkcjonowanie biorących udział w badaniu studentów pedagogiki;
- *działania zaradcze/wspomagające* – uzyskane wyniki mogą przyczynić się do lepszego wykorzystania potencjału, z jakim studenci pedagogiki trafiają na studia w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej – szczegółowa prognoza pozwoli na określenie czy

oraz w jakim stopniu konieczne jest wdrożenie dodatkowych programów nauczania (kursów, warsztatów itp.), w ramach których możliwe będzie zoptymalizowanie u studentów wziętych pod uwagę w niniejszym badaniu charakterystyk wewnętrznych,

- każda z analizowanych zmiennych, co wyraźnie podkreślono już wcześniej, może ulegać mniej lub dalej idącym zmianom – odpowiednie zastosowanie już istniejących programów lub stworzenie i wykorzystanie autorskich programów pracowników Akademii, mogłoby przyczynić się do lepszego przygotowania studentów pedagogiki do późniejszej pracy zawodowej poprzez rozwinięcie w toku studiów kluczowych z punktu widzenia osiągnięcia sukcesu w zawodzie kompetencji/zdolności/umiejętności,
- nie można przy tym pominąć niezwykle istotnego faktu – nauczyciel charakteryzujący się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych będzie nie tylko znacznie skuteczniejszy w realizowaniu przypisanych mu zadań dydaktycznych (nauczanie, przekazywanie wiedzy, organizowanie procesu uczenia się itp.), ale również będzie mógł w większym stopniu kształtować te właściwości u swoich podopiecznych (będzie to dla nich korzystne niezależnie od tego, jaki zawód w przyszłości wybiorą).

Osoby badane wypełniły baterię testów składającą się z następujących narzędzi:

- *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (PKIE)* to narzędzie stworzone w 2005 roku przez Annę Matczak, Aleksandrę Jaworowską, Annę Ciechanowicz i Ewę Zalewską (Jaworowska i Matczak, 2005). Kwestionariusz składa się z 94 pozycji, do których osoba badana odnosi się na skali 5-stopniowej (gdzie „1” oznacza – zdecydowanie nie zgadzam się, natomiast „5” – zdecydowanie zgadzam się). Wynik ogólny PKIE (suma punktów za każde z 94 pytań) obejmuje cztery wyniki cząstkowe, z których każdy odnosi się do jednej ze skal inteligencji emocjonalnej oraz 40 pozycji nie wchodzących w skład żadnej ze skal. Skale są następujące:
 - akceptowanie, wyrażanie i wykorzystywanie własnych emocji w działaniu – 15 pozycji,

- empatia, czyli rozumienie i rozpoznawanie emocji innych ludzi – 18 pozycji,
- kontrola, także poznawcza, nad własnymi emocjami – 11 pozycji,
- rozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji – 10 pozycji.
- W przypadku części pytań konieczne są ponadto przekształcenia wynikające z odwrócenia kierunku punktacji (ten zabieg ma na celu powstrzymanie osób badanych od mechanicznego udzielania odpowiedzi – zaznaczenie w teście np. cyfry 5 oznacza, że osoba badana otrzymuje 1 punkt).
- Po obliczeniu wyników surowych konieczne jest ich przekształcenie na wyniki znormalizowane – *steny* (normy dla pięciu grup wiekowych – oddzielnie dla kobiet i dla mężczyzn). Przyjęto, że:
 - 1-3 sten oznacza wynik niski
 - 4-7 sten oznacza wynik przeciętny (średni)
 - 8-10 sten oznacza wynik wysoki.

Należy wyraźnie podkreślić, że wszelkie analizy opisane w dalszej części artykułu, przeprowadzane były właśnie na wartościach znormalizowanych – zarówno w przypadku wyników PKIE, jak i wyników opisanego poniżej KKS.

- *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)* to narzędzie samoopisowe opracowane w 2001 roku przez Annę Matczak (2011), służące do pomiaru kompetencji społecznych. Łączna liczba pozycji kwestionariusza wynosi 90 – osoba badana odnosi się do nich na skali 4-stopniowej (gdzie „1” oznacza – zdecydowanie dobrze, natomiast „4” – zdecydowanie źle). 60 to pozycje diagnostyczne (mierzące kompetencje społeczne), a pozostałe 30 – niediagnostyczne (odnoszą się do umiejętności „niespołecznych”). Większość pozycji diagnostycznych (50) składa się na trzy skale dotyczące konkretnych kompetencji społecznych:
 - kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych – 15 pozycji,
 - kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej – 18 pozycji,

- kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności – 17 pozycji.
 - Otrzymany przez osobę badaną wynik łączny stanowi sumę punktów uzyskanych za udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania diagnostyczne.
 - Po obliczeniu wyników surowych konieczne jest ich przekształcenie na wyniki znormalizowane – *steny* (normy dla pięciu grup wiekowych – oddzielnie dla kobiet i dla mężczyzn). Przyjęto, że:
 - 1-3 sten oznacza wynik niski
 - 4-7 sten oznacza wynik przeciętny (średni)
 - 8-10 sten oznacza wynik wysoki.
- *Kwestionariusz Preferencji Zawodowych Johna Hollanda (KPZ)* jest polską adaptacją kwestionariusza *Vocational Preference Inventory (VPI)* autorstwa Johna L. Hollanda, wydanego po raz pierwszy w 1953 roku. KPZ, którego autorami są Czesław S. Nosal, Zbigniew Piskorz i Kornel Świątnicki (1998), ma na celu pomiar preferencji zawodowych stanowiących, w myśl teorii Hollanda, istotny element osobowości człowieka. KPZ składa się z zeszytu testowego obejmującego listę 160 zawodów oraz z arkusza odpowiedzi. Kwestionariusz składa się z 11 skal – sześć podstawowych pozwala postawić diagnozę poszczególnych rodzajów preferencji zawodowych (realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze i konwencjonalne), natomiast pozostałe pięć służy diagnozowaniu innych wymiarów osobowości (samokontrola, męskość-kobiecość, status, nietypowość i ugodowość). Analiza wyników KPZ pozwala określić, które typy osobowości zawodowej są najbardziej zbieżne z osobowością osoby badanej – jest to profil jej osobowości zawodowej (tzw. *Kod Sumaryczny Jednostki* – na przykład SPA, gdzie S [typ społeczny] uzyskało najwyższy wynik, co oznacza, że to do tego typu osobowość badanego jest najbardziej podobna – w tym przypadku S symbolizuje [dominujący] typ osobowości zawodowej badanego, natomiast P [typ przedsiębiorczy] i A [typ artystyczny] dopełniają wzór jako typy uzupełniające).
- *Kwestionariusz autorski*. Kwestionariusz autorski składa się z metryczki, za pomocą której zebrano dane na temat: płci, wieku,

uczelni, wydziału, roku studiów, miasta pochodzenia, ukończonego typu szkoły średniej, profilu klasy w szkole średniej i potencjalnej pomocy uzyskanej w procesie wyboru kierunku studiów. Ponadto w kwestionariuszu uwzględniono 29 pytań (odnoszących się przede wszystkim do szeroko rozumianych poglądów na temat wybranego zawodu oraz do spostrzeganych własnych charakterystyk wewnętrznych), które nie będą, poza jednym wyjątkiem, analizowane w niniejszym artykule, ponieważ stanowią element przygotowania do kolejnych badań w analizowanym obszarze tematycznym.

Weryfikacja Hipotezy 1

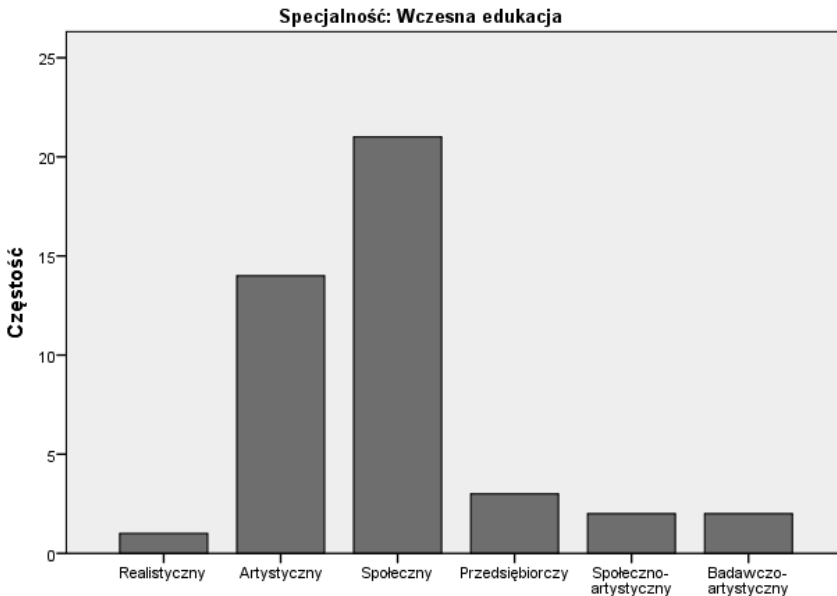
U studentów pedagogiki będzie dominował społeczny typ osobowości zawodowej.

Aby zweryfikować Hipotezę 1 wykonano analizę częstości występowania poszczególnych typów osobowości zawodowej w badanej grupie. Dane na ten temat zebrano wykorzystując w badaniu polską adaptację Kwestionariusza Preferencji Zawodowych (KPZ) J.L. Hollanda (Nosal i inni, 1998).

Zgodnie z kierunkową Hipotezą 1 w badanej grupie dominował społeczny typ osobowości zawodowej – 21 osób (48,8%). KPZ wskazał ponadto na 14 osób o typie artystycznym (32,6%), 3 osoby o typie przedsiębiorczym (7%), 2 osoby o typie społeczno-artystycznym (4,7%), 2 osoby o typie badawczo-artystycznym (4,7%) i 1 osobę o typie realistycznym (2,3%). Warto zwrócić uwagę na to, że w grupie badanych studentów wczesnej edukacji nie znalazł się nikt o osobowości konwencjonalnej i osobowości badawczej.

Do 21-osobowej grupy studentów o dominującym społecznym typie osobowości zawodowej można doliczyć także tych, u których typ społeczny był jednym z dwóch, które zdobyły najwięcej punktów w KPZ (2 osoby – 4,7%). Daje to łącznie 23 osoby (53,5%), co świadczy o pełnym potwierdzeniu dokonanych przed badaniem założeń. Dodatkowo niemal 40% osób badanych charakteryzowało się typem artystycznym lub przedsiębiorczym, które w zaproponowanym przez Hollanda modelu heksagonalnym (patrz: Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 40) znajdują się obok typu społecznego, co oznacza, że są mu pokrewne (to znaczy, że są do niego pod wieloma względami zbliżone – zarówno z punktu widzenia zainteresowań i zdolności, jak i z punktu widzenia potencjalnych zawodów).

Rozkład częstości występowania typów osobowości zawodowej w badanej grupie został graficznie przedstawiony na Wykresie 1.



Wykres 1. Rozkład częstości występowania poszczególnych typów osobowości zawodowej.

Uzyskany rozkład wyników jest w dużej mierze zgodny z tym, co na temat samoświadomości własnego typu osobowości zawodowej w ramach swojej teorii zakładał John L. Holland. Gdyby osoby decydujące się na studia pedagogiczne (czy jakkolwiek inny kierunek) nie były choć w części świadome dominującego u siebie typu osobowości zawodowej lub w grę wchodziłyby tylko i wyłącznie przypadkowe wybory, należy przypuszczać, że mielibyśmy do czynienia z zupełnie innymi, niż przedstawione powyżej, proporcjami – w badanej grupie, zgodnie z rachunkiem prawdopodobieństwa, znalazłoby się mniej więcej tyle samo osób reprezentujących każdy z sześciu typów osobowości zawodowej. Skoro jednak rezultat jest inny, można w sposób w pełni uprawniony przyjąć założenie, że już na etapie podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów, kandydaci mają świadomość swoich kompetencji, wyznawanego systemu wartości czy celów życiowych, jakie chcieliby w przyszłości realizować lub co najmniej intuicyjnie czują, w którym kierunku powinni pójść, by zrobić kolejny krok na drodze ku samorealizacji.

Powyższe wyniki wydają się być również kolejnym ważnym argumentem przeciwko teozom przyjmującym, że pedagogika jest kierunkiem

przyciągającym studentów na zasadzie selekcji negatywnej (czyli: *Nie dostałem się na wymarzony kierunek studiów więc pójdę na pedagogikę, bo tam łatwo się dostać.*). Oczywiście w badanej grupie znalazły się osoby, których dominujący typ osobowości zawodowej nie pasuje do środowiska społeczne-go, jakim z jednej strony jest wydział pedagogiczny, a z drugiej – późniejsze środowisko pracy (przyjmujemy, że badani studenci będą w przyszłości pracowali w wyuczonym zawodzie), ale było ich niewiele. O pełnym niedopasowaniu można mówić w przypadku zaledwie jednej osoby, która reprezentowała typ realistyczny.

Osoby badane miały zatem na tyle wysoką samowiedzę, że potrafiły określić, który kierunek studiów, w świetle postrzeganych własnych predyspozycji, będzie dla nich najlepszy z punktu widzenia dalszego rozwoju i przygotowania do odpowiedniego zawodu (a wreszcie jego wykonywania). Z drugiej strony należy przyjąć, że część spośród tych osób, które w świetle własnej osobowości zawodowej dokonały trafnych wyborów, mogła skorzystać z pomocy w procesie podejmowania ostatecznej decyzji. Warto te dane oraz poczynione przy ich interpretacji założenia zestawić z odpowiedziami osób badanych na jedno z pytań Kwestionariusza autorskiego, które brzmiało: *Czy ktoś pomógł Pani/Panu w podjęciu decyzji o wyborze kierunku studiów?* Osoba badana miała zaznaczyć odpowiedź TAK lub NIE, a w przypadku odpowiedzi twierdzącej wskazać kto dokładnie udzielił jej pomocy w analizowanej kwestii (można było wybrać jedną lub kilka spośród następujących propozycji: *rodzice, rodzeństwo, inny członek rodziny, rówieśnicy, pedagog szkolny, doradca zawodowy, ktoś inny* [osoby badane wpisywały kto dokładnie]). Wyniki były następujące – 18 osób (41,9% badanych) zaznaczyło odpowiedź TAK, natomiast pozostałe 25 osób (58,1%) zaznaczyło odpowiedź NIE.

Wynikiem, któremu warto bliżej się przyjrzeć jest procent odpowiedzi świadczących o konsultacjach badanych studentów z doradcą zawodowym/pedagogiem szkolnym, który, co oczywiste, powinien uczestniczyć w procesie podejmowania przez ucznia decyzji o wyborze kierunku studiów (Parsons, 1909, s. 5). Zaledwie 4,7% ogółu badanych (2 osoby) wskazało na doradcę jako na osobę, która miała udział w dokonanym wyborze, natomiast pedagoga szkolnego nie wskazał nikt. Analogicznie, w badaniu z 2012 roku, uzyskano następujące wyniki – doradca zawodowy – 1,2%, pedagog szkolny – 2,5% (Kwiatkowski, 2013, s. 113). Na pierwszy rzut oka, zebrane w omawianym badaniu dane rysują bardzo niekorzystny obraz polskiego systemu doradztwa zawodowego kierowanego do młodzieży. Pojawia się tu jednak niestety pewna niejednoznaczność utrudniająca rzetelną ocenę rzeczywistości – w Kwestionariuszu autorskim nie znalazło się pytanie o kontakty z doradcą

zawodowym/pedagogiem szkolnym (przyjmujemy, że każda osoba badana chodziła do szkoły średniej, w której oba te stanowiska, bądź przynajmniej jedno z nich było obsadzone). W związku z tym istnieje możliwość, że niektóre osoby badane co prawda rozmawiały z doradcą/pedagogiem na temat dalszego kształcenia, ale nie potraktowały tego jako pomoc w podjęciu decyzji (np. wyboru dokonały już wcześniej lub uznały, że rozmowa z nim była bezowocna). Z drugiej strony nawet utwierdzenie młodego człowieka w już podjętej decyzji, czy wręcz zwykła konsultacja, niekoniecznie wiążąca się z rewolucyjnymi odkryciami, mogą być potraktowane, także przez samego ucznia, jako pomoc. Przyjęcie takiego punktu widzenia uprawomocniałoby tezę, że w przypadku badanej grupy system doradztwa zawiódł i nie udzielił jej członkom należytej pomocy (jak nakazuje w paragrafie 17 oraz w paragrafie 19 punkt 2 ustęp 3 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*). Pozostaje to w zgodzie z tym, co na temat systemu doradztwa napisał Augustyn Bańka (2005, s. 139), który stwierdził, że „zasadniczą rolę w udzielaniu pomocy przy wyborze zawodu ma do odegrania system poradnictwa zawodowego w ramach systemu oświaty. Niestety niewydolność tego systemu powoduje, że większość decyzji o wyborze zawodu jest nietrafiona” – autor pisał to co prawda w odniesieniu do absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, ale wydaje się, że w świetle uzyskanych w badaniu wyników można jego stanowisko odnieść również do absolwentów pozostałych typów szkół ponadgimnazjalnych, choć, na szczęście, zgromadzone w tym przypadku dane nie dają podstaw do przyjęcia, że większość studentów uczestniczących w badaniu podjęła „nietrafioną” decyzję.

Reasumując, większość osób badanych podjęła decyzję o wyborze kierunku studiów samodzielnie i można przyjąć, że tylko dzięki odpowiednio wysokiemu poziomowi samoświadomości i samowiedzy w badanej grupie znalazło się wiele osób w przypadku, których mamy do czynienia z pełnym dopasowaniem zawodowym. Nie sposób nie skomentować faktu, że w grupie, która korzystała z pomocy, najwięcej osób wskazało na rodziców (7 osób – 16,3%) – świadczy to o tym, że niezależnie od teorii, zakładającej, że po przekroczeniu pewnej granicy wiekowej pomoc w tym zakresie powinna być uzyskiwana przede wszystkim od wyspecjalizowanych instytucji doradczych (Bańka, 2005, s. 139), młodzi ludzie traktują rodziców jako najbardziej zaufanych doradców w kluczowych dla siebie decyzjach. Nie można temu odmówić logiki – rodzice, wychowując przez lata swoje dzieci, zdobywają

na ich temat tak rozległą wiedzę, jakiej doradca zawodowy często nie uzyska nawet w przypadku wielu intensywnych spotkań.

Weryfikacja Hipotezy 2

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej.

W celu określenia czy faktycznie większość studentów pedagogiki charakteryzuje się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 7 osób (16,3%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 30 osób (69,8%), wynik wysoki (8-10 sten) – 6 osób (14%). Graficzną prezentacją wyników jest Wykres 2.

Powyższe wyniki jednoznacznie dowodzą, że Hipoteza 2 nie została potwierdzona – zaledwie 14% badanych studentów wczesnej edukacji charakteryzowało się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej. Dominowały natomiast osoby o poziomie przeciętnym (ponad 2/3 grupy).

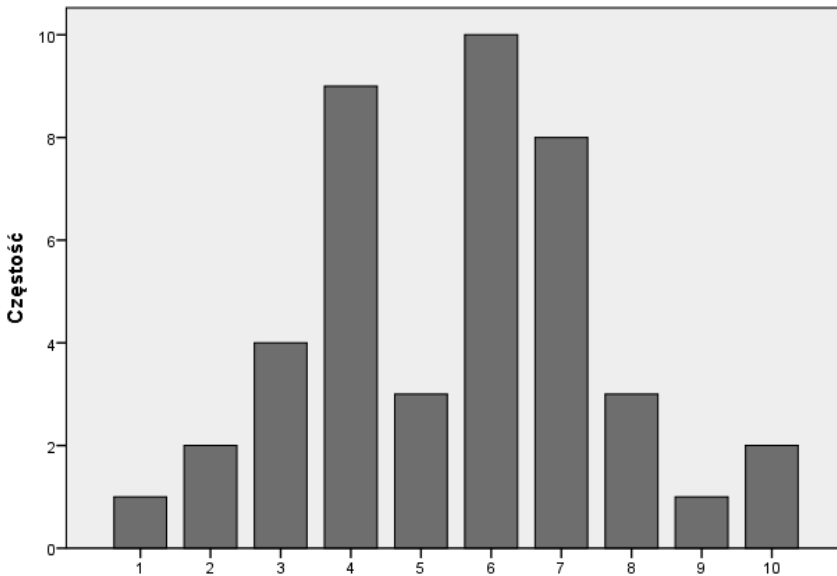
Warto zastanowić się nad uzyskanym wynikiem i spróbować określić, dlaczego Hipoteza 2 nie została potwierdzona. W świetle teorii przedmiotu stawianie tak brzmiących tez wydaje się uzasadnione – można było przypuszczać, że studenci specjalności „wczesna edukacja” będą wyróżniali się na tle społeczeństwa wysokim poziomem analizowanej zmiennej, niezbędnym do efektywnej pracy z ludźmi, a zwłaszcza z dziećmi i młodzieżą. Wskazuje na to m.in. dominacja w tej grupie (zarówno zakładana, jak i faktyczna – patrz: wyniki uzyskane w ramach weryfikacji Hipotezy 1) osób o społecznym typie osobowości zawodowej, który przecież wiąże się z inteligencją emocjonalną (jej wysokim poziomem) ściślej niż którykolwiek z pozostałych typów wyróżnionych przez J. L. Hollanda.

Może zatem obraz całości w badanej grupie został zaburzony przez te osoby, które nie wykazały dominacji typu społecznego? Niestety, w ten sposób nie można rozwiązać omawianych wątpliwości – dokładna analiza zebranych danych wykazała, że spośród 21 osób, których KPZ wykazały dominację typu społecznego 4 uzyskały wynik niski (19%) na skali inteligencji emocjonalnej, 14 wynik przeciętny (66,6%) i zaledwie 3 osoby (14,4%) wynik wysoki.

Odrzucając przypuszczenie, że w badanej próbie znalazły się po prostu osoby niereprezentatywne dla ogółu studentów specjalności takich jak „wczesna edukacja”, czy „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”, można założyć, że wynik nie pozwalający na potwierdzenie Hipotezy 2 nie jest efektem niedopasowania osób badanych do studiów pedagogicznych

i pracy w zawodzie nauczyciela, lecz wyrazem tego, że proces rozwoju ich inteligencji emocjonalnej wciąż jest w toku, zgodnie z założeniami przytoczonych wcześniej teorii. Należy zatem przyjąć, mając cały czas na uwadze, że zaledwie 4 osoby uzyskały wynik niski, iż w przypadku osób badanych mamy do czynienia ze swego rodzaju „materiałem startowym”, stanowiącym punkt wyjścia do dalszego, nie tylko naturalnego, lecz także planowego (zamierzonego i zaprogramowanego) rozwoju zdolności składających się na omawiany konstrukt.

Co prawda analizy, które przeprowadzono, by określić czy między badanymi studentami I roku a II roku WE wystąpiły różnice nie wykazały istotnych rozbieżności (zastosowano *test t dla prób niezależnych*; $t_{(41)} = -1,37$; $p > 0,05$ – mimo, że średnia na I roku wyniosła 5,09, a na drugim już 5,95, wynik nie był statystycznie istotny) – czyli nie odnotowano progresu wraz z upływem czasu – ale zasadne jest uznanie z jednej strony, że z dużym prawdopodobieństwem wyniki studentów poprawią się w ciągu kolejnych lat studiów (w sposób naturalny, w efekcie własnych doświadczeń), a z drugiej, że przyrost inteligencji emocjonalnej byłby jeszcze szybszy w przypadku celowego wdrożenia odpowiednich programów treningowych o sprawdzonej skuteczności działania.



Wykres 2. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Inteligencja emocjonalna”.

W związku z powyższym, mając cały czas na uwadze ogromną rolę inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela, należy zastanowić się, czy

szkolenia mające na celu jej rozwijanie nie powinny stać się stałym elementem studiów pedagogicznych, zwłaszcza w ramach tych specjalności, które są przedśmionkiem do przyszłej pracy z dziećmi. Z pewnością tego typu trening przyniosłby wymierne, pozytywne efekty nie tylko dla samych uczniów (którzy mogliby nawiązać z nauczycielem o wiele lepszą relację, a w związku z tym w większym stopniu korzystać z prowadzonych przez niego lekcji; ich inteligencja emocjonalna rozwijałaby się szybciej – codzienny kontakt z „inteligentnym emocjonalnie” nauczycielem-modelem byłby sam w sobie idealnym treningiem), ale także dla nauczycieli, na co wskazują chociażby wyniki badań zaprezentowanych przez Marca Bracketta, Susan E. Rivers i Petera Saloveya (2011, s. 94-96), zgodnie z którymi inteligencja emocjonalna koreluje negatywnie m.in. z depresją, lękiem, nadużywaniem szkodliwych substancji i z upośledzonym funkcjonowaniem społecznym.

Na zakończenie należy dodać, że uzyskany wynik pozwolił już na tym etapie na zrewidowanie przewidywań odnoszących się do hipotez weryfikowanych w dalszych podrozdziałach – skoro ogólny poziom inteligencji emocjonalnej w badanej grupie okazał się w przeważającej mierze przeciętny, prawdopodobnie zbliżone wyniki zostaną uzyskane w ramach analiz odnoszących się do jej czterech wyodrębnionych składowych.

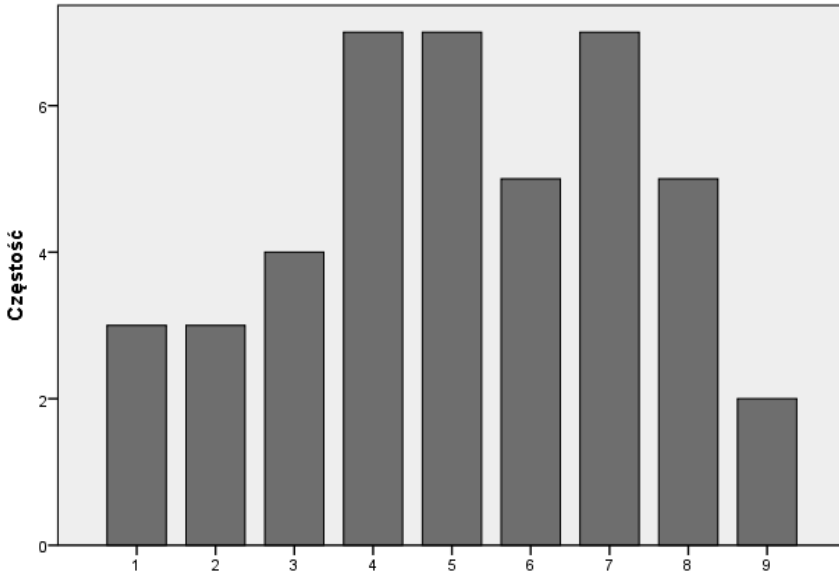
Weryfikacja Hipotezy 2.1

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu.

W celu określenia czy faktycznie większość badanych studentów pedagogiki charakteryzuje się wysokim poziomem zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 10 osób (23,3%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 26 osób (60,5%), wynik wysoki (8-10 sten) – 7 osób (16,3%). Graficzną prezentacją wyników jest Wykres 3.

Uzyskane wyniki jasno dowodzą, że Hipoteza 2.1 nie znalazła potwierdzenia – z pewnością zdolność do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji nie jest tak mocną stroną studentów pedagogiki, jak pierwotnie zakładano. Optymistycznie może nastawiać fakt, że w badanej grupie zaledwie 10 osób (mniej niż 25%) uzyskało wynik niski, który nie rokuje zbyt dobrze na przyszłość, ale odwołując się do tego, co napisano w analizie wyników związanych z Hipotezą 2 („Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej”) nawet tych osób nie powinno się „spisywać na straty”, ponieważ skutek właściwie

zaplanowanych i przeprowadzonych oddziaływań treningowych (zarówno jawnych/bezpośrednich, jak i ukrytych/pośrednich) poziom inteligencji emocjonalnej, a co za tym idzie również każdej z jej zdolności składowych, może znacząco wzrosnąć.



Wykres 3. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Akceptowanie emocji”.

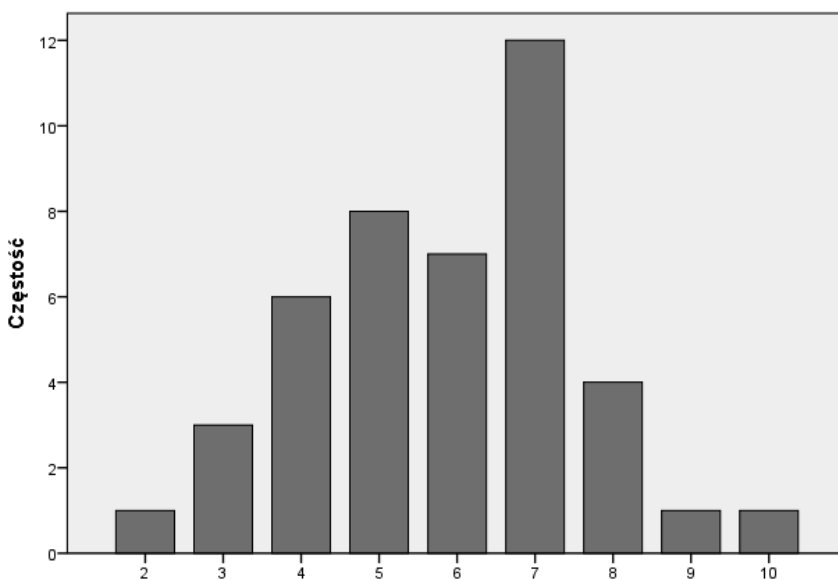
Weryfikacja Hipotezy 2.2

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem zdolności do empatii.

By określić czy faktycznie większość uczestniczących w badaniu studentów pedagogiki charakteryzuje wysoki poziom zdolności do empatii, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 4 osoby (9,3%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 33 osoby (76,8%), wynik wysoki (8-10 sten) – 6 osób (13,9%). Graficzną prezentacją wyników jest Wykres 4.

Wynik bezspornie dowodzi, że Hipoteza 2.2 nie znalazła potwierdzenia – większość przebadanych studentów wczesnej edukacji charakteryzuje się przeciętnym poziomem empatii, choć jednocześnie warto podkreślić, że niemal 28% osób badanych co prawda uzyskało wynik przeciętny, ale na poziomie 7 stena – mimo że mieści się on jeszcze oficjalnie w kategorii

„przeciętny”, jest to wynik bardzo pozytywny. Można przypuszczać, że z dużą dozą prawdopodobieństwa w wyniku oddziaływań, których przedmiotem (lub podmiotem – w zależności od typu działań) będą w toku studiów, w momencie ich ukończenia osoby te będą zaliczały się już do grupy o wysokich zdolnościach do empatii. Oczywiście to samo można powiedzieć o pozostałych osobach, które w omawianym badaniu uzyskały wynik przeciętny, a także nawet o tych, które rozwiązały kwestionariusz z wynikiem niskim, choć w ich przypadku konieczne z pewnością będą oddziaływania nie tylko bardziej intensywne, lecz również bardziej rozciągnięte w czasie.



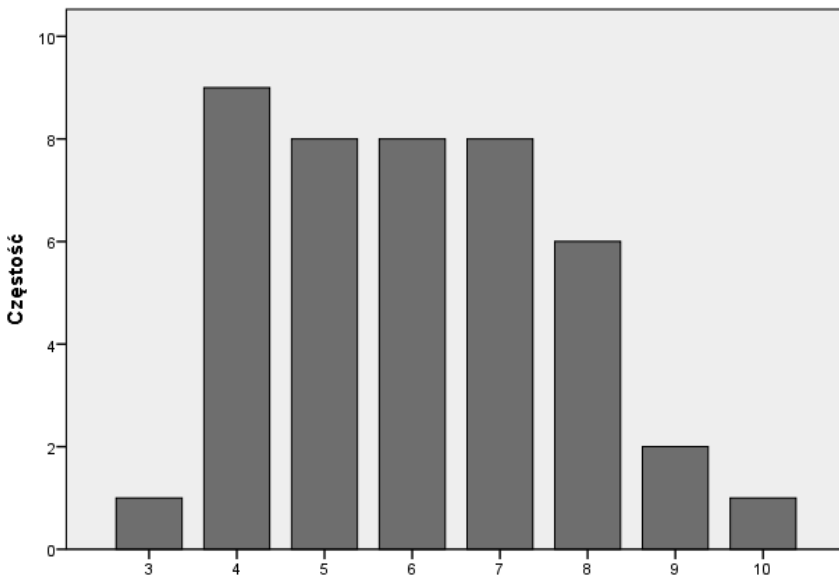
Wykres 4. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Empatia”.

Weryfikacja Hipotezy 2.3

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem zdolności do kontrolowania własnych emocji.

Aby określić czy zgodnie z hipotezą kierunkową większość studentów z grupy WE charakteryzuje wysoki poziom zdolności do kontrolowania własnych emocji, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 1 osoba (2,3%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 33 osoby (76,7%), wynik wysoki (8-10 sten) – 9 osób (21%). Graficzną prezentacją wyników jest Wykres 5.

Uzyskany rozkład wyników nie pozwala na potwierdzenie Hipotezy 2.3 – podobnie jak miało to miejsce w przypadku zdolności do empatii, większość studentów wczesnej edukacji charakteryzuje się przeciętnym poziomem zdolności do kontrolowania własnych emocji. Na uwagę zasługuje fakt, że wynik niski odnotowano w przypadku zaledwie jednej osoby, natomiast w grupie osób z wynikiem przeciętnym aż 16 osób znalazło się na poziomie 6 i 7 stena – pozwala to na stawianie pozytywnych prognoz odnośnie dalszego rozwoju omawianej zdolności u badanych studentów i osiągnięcia przez większość z nich wysokiego jej poziomu w ciągu kolejnych lat studiów, choć, jak zaznaczano już wcześniej, by taka możliwość była w pełni realna, nieuniknione okazać się może wdrożenie odpowiednich programów treningowych rozwijających składające się na tę zdolność umiejętności.



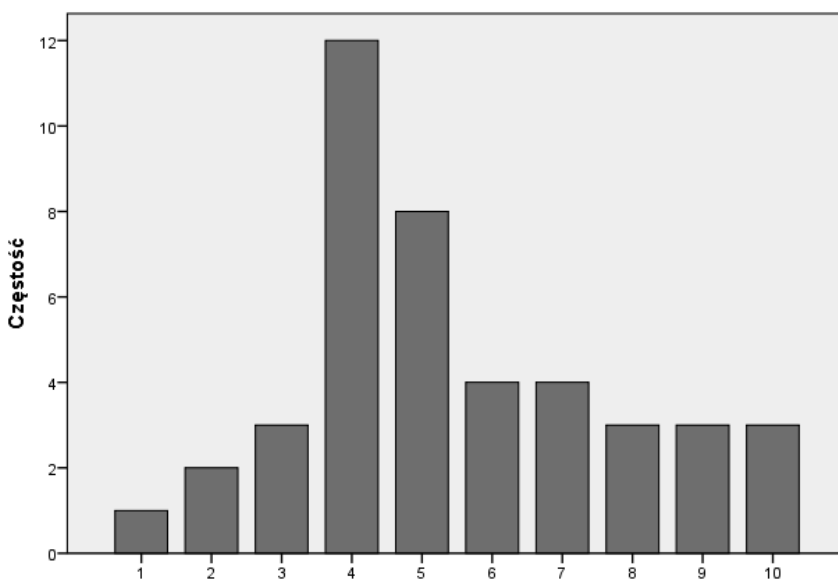
Wykres 5. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Kontrola nad emocjami”.

Weryfikacja Hipotezy 2.4

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji.

Aby określić czy zgodnie z hipotezą kierunkową większość badanych studentów charakteryzuje wysoki poziom zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 6 osób (14%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 28 osób (65,1%), wynik wysoki (8-10 sten) – 9 osób (21%). Graficzną prezentacją wyników zawiera Wykres 6.

Uzyskany rozkład wyników nie pozwala na potwierdzenie Hipotezy 2.4 – podobnie jak miało to miejsce w przypadku poprzednich hipotez odnoszących się do składowych inteligencji emocjonalnej. Kluczowy w kontekście uzyskanych wyników wniosek jest dokładnie taki sam, jak w przypadku wcześniejszych analiz – rozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji jest zdolnością istotną z punktu widzenia efektywnej i owocującej w sukcesy pracy nauczyciela i w związku z tym powinna być wspomagana poprzez właściwie zaplanowane, dostosowane do odbiorców (w tym przypadku studentów wczesnej edukacji) oddziaływania. Należy mieć nadzieję, że uzyskany wynik stanowi zaledwie punkt wyjścia do dalszego, intensywnego rozwoju umiejętności składających się na tę konkretną zdolność.



Wykres 6. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Rozumienie emocji”.

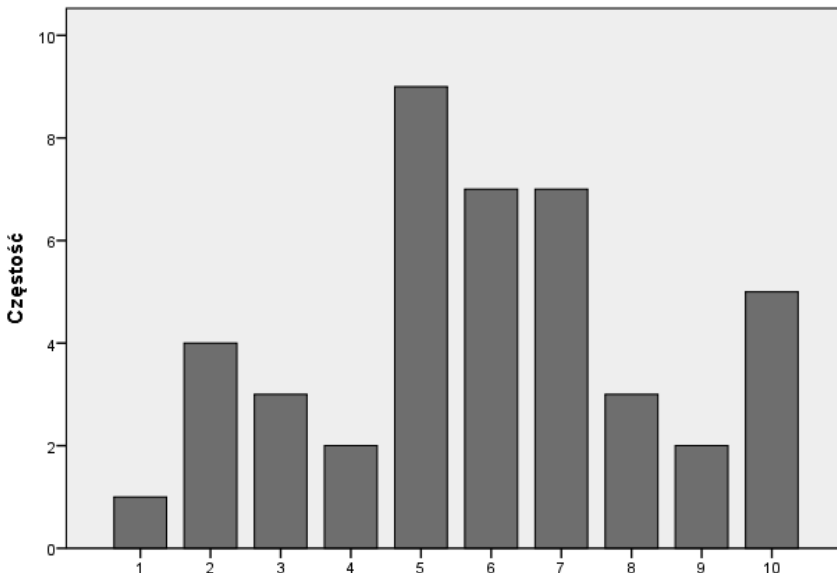
Weryfikacja Hipotezy 3

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem kompetencji społecznych.

W celu określenia czy większość studentów pedagogiki z badanej grupy charakteryzuje się wysokim poziomem kompetencji społecznych, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 8 osób (18,6%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 25 osób (58,2%), wynik wysoki (8-10 sten) – 10 osób (23,3%). Graficzną prezentację wyników zawiera Wykres 7.

Uzyskane wyniki jednoznacznie pokazują, że nie ma empirycznych podstaw do potwierdzenia kierunkowej Hipotezy 3 – większość badanych studentów pedagogiki uzyskała wynik przeciętny na skali kompetencji społecznych, wysoki zaś uzyskało mniej niż 25% osób badanych.

Choć w pierwszej chwili uzyskany wynik może dziwić (przytoczone we wprowadzeniu argumenty natury teoretycznej sugerowały wszak wynik potwierdzający hipotezę), analizy przeprowadzone we wcześniejszych podrozdziałach czynią go bardziej zrozumiałym – z jednej strony analizy związane z Hipotezą 1 (*U studentów pedagogiki będzie dominował społeczny typ osobowości zawodowej*) wykazały, że co prawda została ona potwierdzona, ale



Wykres 7. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Kompetencje społeczne”.

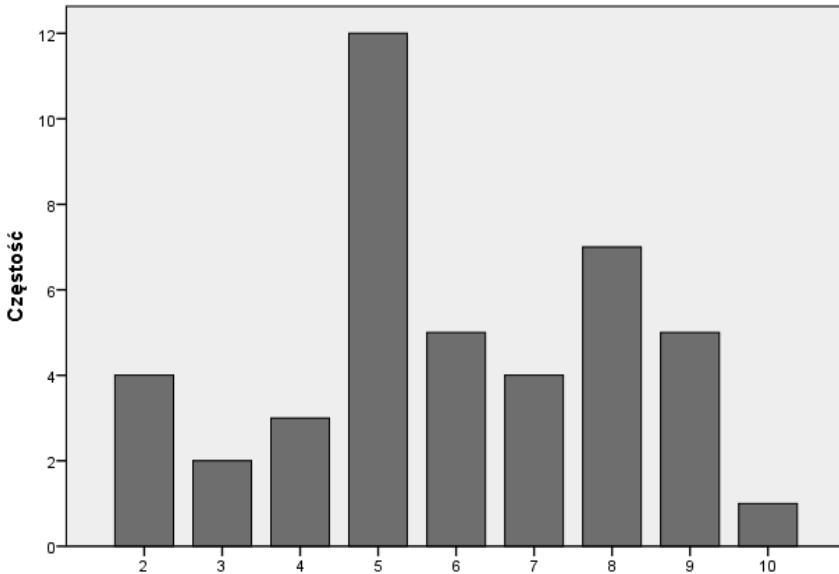
studenci o typie społecznym osobowości zawodowej nie uzyskali aż tak dużej przewagi, jak się spodziewano – stanowili oni większość (23 osoby – 53,5% grupy), ale nie była ona tak wyraźna jak chociażby w badaniu z roku 2012, gdzie typ społeczny stanowił aż 70,1% z liczącej 271 osób przebadanej grupy studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, czyli specjalności będącej odpowiednikiem „wczesnej edukacji” (Kwiatkowski, 2013, s. 110-111). Drugi wynik jaki należy wziąć pod uwagę to efekt analiz odnoszących się do ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej (Hipoteza 2), które wykazały, że w badanej grupie dominowały osoby o przeciętnym poziomie tego konstruktów.

Zważywszy na fakt, że zarówno osobowość zawodowa (typ społeczny), jak i wysoki poziom inteligencji emocjonalnej stanowią niezwykle istotne determinanty wysokiego poziomu kompetencji społecznych, dominacja osób o przeciętnym natężeniu kompetencji społecznych przestaje być zagadką. Można przyjąć, że uzyskany w zaprezentowanych powyżej analizach jest właśnie efektem zbyt małej liczby osób typu społecznego i jednocześnie zbyt niskiego ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej w badanej grupie.

Weryfikacja Hipotezy 3.1

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych.

W celu określenia czy większość badanych studentów pedagogiki charakteryzuje się wysokim poziomem kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 6 osób (14%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 24 osoby (55,8%), wynik wysoki (8-10 sten) – 13 osób (30,2%). Graficzną prezentację wyników zawiera Wykres 8.



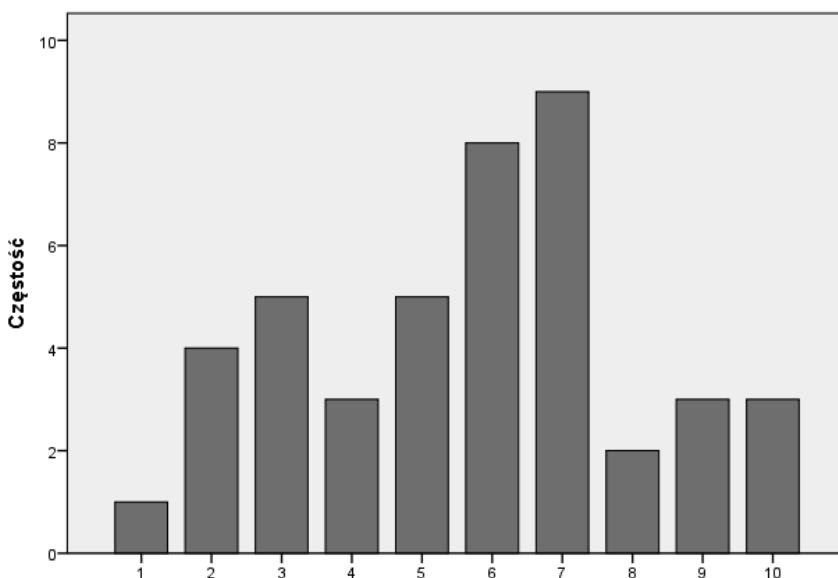
Wykres 8. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Sytuacje intymne”.

Uzyskany rozkład wyników jest równoznaczny z odrzuceniem hipotezy kierunkowej – w badanej grupie bezsprzecznie dominują nie osoby charakteryzujące się wysokim poziomem kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, lecz te o przeciętnym jej natężeniu. Fakt ten należy tłumaczyć analogicznie do dominacji uzyskanego przez osoby badane przeciętnego wyniku na ogólnej skali kompetencji społecznych.

Weryfikacja Hipotezy 3.2

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej.

Aby określić czy większość studentów pedagogiki z grupy WE uzyskała wysoki wynik na skali kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 10 osób (23,2%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 25 osób (58,1%), wynik wysoki (8-10 sten) – 8 osób (18,7%). Graficzną prezentację wyników zawiera Wykres 9.



Wykres 9. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Ekspozycja społeczna”.

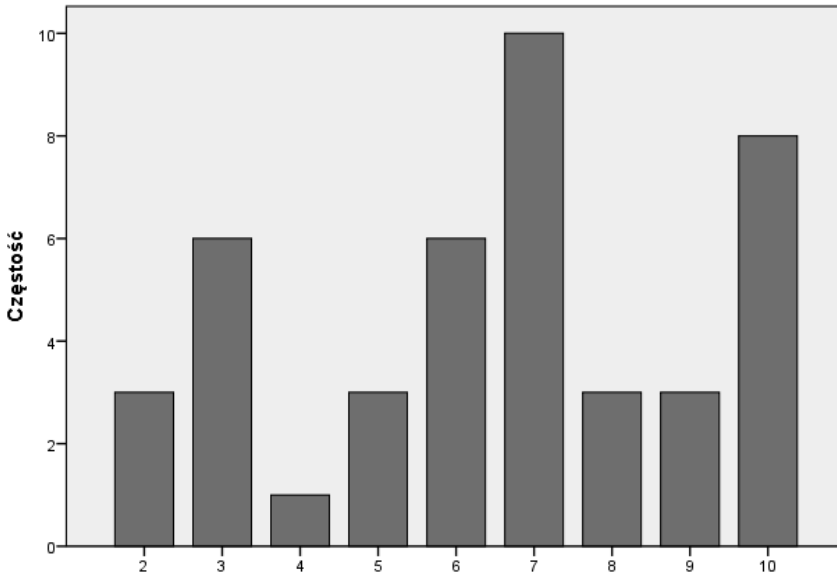
Uzyskany rozkład wyników świadczy o odrzuceniu hipotezy kierunkowej – podobnie jak we wcześniej analizowanych przypadkach, tak i tu mamy do czynienia z dominacją w badanej grupie osób o przeciętnym poziomie kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej. W świetle podobnego wyniku uzyskanego przy analizie ogólnego wyniku KKS nie dziwią przeciętne rezultaty uzyskane przez osoby badane na skalach cząstkowych.

Weryfikacja Hipotezy 3.3

Większość studentów pedagogiki będzie charakteryzowała się wysokim poziomem kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności.

By określić czy większość studentów pedagogiki z grupy WE uzyskała wysoki wynik na skali kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, przeprowadzono analizę częstości, która dała następujące wyniki: wynik niski (1-3 sten) – 9 osób (21%), wynik przeciętny (4-7 sten) – 20 osób (47,2%), wynik wysoki (8-10 sten) – 14 osób (32,6%). Graficzną prezentację wyników zawiera Wykres 10.

Zawarte w powyższej tabeli wyniki stanowią niepodważalny dowód, że kierunkowa Hipoteza 3.3 nie została potwierdzona. Na podkreślenie zasługuje fakt, że spośród trzech skal wchodzących w skład KKS to właśnie na omawianej skali osoby badane z grupy WE wypadły najlepiej – niemal 1/3 studentów wczesnej edukacji uzyskała wynik wysoki, co, pomimo odrzucenia hipotezy, należy uznać za wskaźnik o pozytywnej wartości prognostycznej (oczywiście podobnie jak w przypadku wcześniej omówionych kompetencji postuluje się podjęcie działań mających na celu ułatwienie badanym studentom dalszego rozwoju kompetencji warunkujących asertywność).



Wykres 10. Rozkład częstości wyników stenowych dla zmiennej „Asertywność”.

Wnioski

Analizy związane z Hipotezą 1 potwierdziły dominację osób o społecznym typie osobowości zawodowej wśród studentów wczesnej edukacji.

Dwie pozostałe hipotezy kluczowe – Hipoteza 2 (*Większość studentów pedagogiki będzie się charakteryzowała wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej*) oraz Hipoteza 3 (*Większość studentów pedagogiki będzie się charakteryzowała wysokim poziomem kompetencji społecznych*) nie znalazły odzwierciedlenia w wynikach badania.

W świetle uzyskanych w toku weryfikowania postawionych hipotez danych, można postawić diagnozę badanej grupy studentów wczesnej edukacji, uwzględniającą wyróżnione we wprowadzeniu wybrane determinanty zawodowego sukcesu nauczycieli.

Zebrane dane pozwalają na sformułowanie dość pomyślnej prognozy na przyszłość w odniesieniu do przebadanej grupy studentów pedagogiki – dominacja w tej grupie osób o typie społecznym świadczy o świadomym wyborze kierunku studiów, a w jego ramach specjalności „wczesna edukacja”, co z kolei z dużym prawdopodobieństwem znajdzie pozytywne przełożenie na przyszłe, efektywne funkcjonowanie zawodowe. Oczywiście studenci z badanej grupy nie wyróżniają się na tle społeczeństwa aż tak bardzo jak pierwotnie zakładano, ale kluczową w tym kontekście kwestią jest podkreślanie wcześniej kilkakrotnie możliwość kształtowania i rozwijania osobowości zawodowej, inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych poprzez właściwie zastosowane oddziaływania – zarówno w toku studiów, jak i już po ich ukończeniu, w toku pracy zawodowej.

W odniesieniu do kompetencji społecznych i możliwości wpływania na ich natężenie, warto powtórzyć przytoczoną wcześniej opinię Anny Matczak (2011, s. 39), która sformułowała hipotezę o związku tej grupy kompetencji z preferowaniem zawodów i kierunków studiów integralnie związanych z koniecznością nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi ludźmi (hipoteza ta jest, co oczywiste, zgodna z twierdzeniami zawartymi w Teorii Osobowości Zawodowej Johna L. Hollanda) – stwierdziła ona przy tym, że w celu weryfikacji powyższej hipotezy konieczne będzie przeprowadzenie badań porównujących poziom kompetencji społecznych osób, kształcących się w różnego typu szkołach (na różnych kierunkach studiów) – analizy odnoszące się bezpośrednio do tej propozycji przedstawione zostaną w kolejnej publikacji (stanowiły one część szerszego, wspomnianego wcześniej projektu badawczego).

W toku tego wywodu nie sposób zapomnieć o jednej z kwestii kluczowych – oczywiście możemy przyjąć, że już na etapie pierwszego tygodnia zajęć akademickich studenci kierunków społecznych będą charakteryzowali się wyższym poziomem kompetencji społecznych niż ich koledzy studiujący kierunki techniczne, co dowodziłoby (nawet w przypadku ledwie dostrzegalnych na pierwszy rzut oka, ale już układających się w pewien schemat różnic), że wybór kierunku studiów jest kontynuacją wcześniej podjętych decyzji i stanowi realizację opisanych przez Hollanda zainteresowań oraz wynikających z nich zestawów kompetencji posiadanych przez każdy z typów osobowości zawodowej. Nie można jednakże zapomnieć o tym, że tego

typu różnice mogą się potem pogłębiać, ponieważ kompetencje wyjściowe (już posiadane i ukształtowane w momencie rozpoczynania studiów pedagogicznych) będą rozwijane oraz rozszerzane o kolejne elementy pod wpływem świadomie lub nieświadomie odbywanego w toku kształcenia treningu czy już po ukończeniu studiów, podczas wykonywania pracy w zawodzie. Pozwala to na uzasadniony z teoretycznego punktu widzenia wniosek, że kolejne lata studiów pedagogicznych obfitowały będą w rozmaite możliwości doskonalenia kompetencji społecznych.

Poziom inteligencji emocjonalnej, jak podkreślano już wcześniej, również – podobnie jak poziom kompetencji społecznych – może być podwyższony poprzez zastosowanie odpowiednio dobranych procedur szkoleniowych/treningowych, a ponadto może ulec zmianie pod wpływem całego wachlarza sytuacji społecznych, z którymi studenci pedagogiki mają do czynienia w toku studiów (w tym przypadku rozwój inteligencji emocjonalnej będzie efektem ubocznym/pośrednim podejmowanych przez studentów działań – nie będzie realizacją głównego celu tak jak w sytuacji specjalnie zorganizowanego treningu). Można przyjąć, że zaprezentowane powyżej stanowisko Anny Matczak odnoszące się do rozwoju kompetencji społecznych może być rozciągnięte także i na ten konstrukt – mechanizm jest taki sam, jedynie stosowane oddziaływania mogą być nieco inne, choć nie można wykluczyć opracowania takiego treningu, którego efektem byłby jednoczesny wzrost natężenia obu tych właściwości (zwłaszcza że, jak wspomniano już wcześniej, poziom inteligencji emocjonalnej determinuje w pewnym stopniu poziom kompetencji społecznych). Można na tej podstawie przyjąć wniosek analogiczny do postawionego w odniesieniu do kompetencji społecznych – kolejne lata studiów pedagogicznych skutkować powinny wzrostem natężenia inteligencji emocjonalnej.

Daniel Goleman wymienia wiele możliwości rozwijania inteligencji emocjonalnej (2012, s. 416-437) – co prawda pisze on przede wszystkim o programach adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ale nie ma żadnych wątpliwości co do tego, że podobne programy można (i należy stosować) także w stosunku do nastoletniej młodzieży i osób dorosłych – skuteczność tego typu szkoleń potwierdzają wyniki dotychczasowych badań (Yuan, B.J.C., Hsu, W.-L., Shieh, J.-H. i Li, K.-P., s. 1722). Goleman, podkreślając liczne korzyści płynące ze wzmacniania tego typu inteligencji, szczególnie nacisk kładzie na fakt, że „programy wykształcenia emocjonalnego wpływają na polepszenie osiągnięć uczniów w nauce” – inteligencja emocjonalna na wysokim poziomie, jako czynnik umożliwiający opanowanie niepokoju, skupienie uwagi, odpowiedzialność za własne czyny

i słowa czy przykładanie się do nauki, zwiększa możliwości nauczania i wywierania przez szkołę pozytywnego wpływu na dziecko (Goleman, 2012, s. 441). Warto podkreślić, że podobny wpływ na uczniów może mieć nauczyciel o rozwiniętej inteligencji emocjonalnej, który służąc jako model/przykład właściwego postępowania w tym zakresie, będzie dawał impuls do kształtowania się u jego podopiecznych właściwych zachowań, co w efekcie wpłynie także na ich osiągnięcia szkolne.

Nawiązując do wymienionych we wstępnej części artykułu korzyści płynących z badań wpisujących się w nurt uwarunkowań sukcesu zawodowego nauczycieli (diagnoza, prognoza, działania zaradcze/wspomagające) można na tym etapie, korzystając z powyższych wniosków, dokonać następującego podsumowania:

1. Diagnoza stanu faktycznego – badani studenci pedagogiki, specjalności „wczesna edukacja”, charakteryzują się:
 - dominującym typem społecznym osobowości zawodowej;
 - przeciętnym poziomem inteligencji emocjonalnej, a w jej obrębie przeciętnym poziomem:
 - zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu,
 - zdolności do empatii,
 - zdolności do kontrolowania własnych emocji,
 - zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji,
 - przeciętnym poziomem kompetencji społecznych oraz przeciętnym poziomem w zakresie składających się na nie:
 - kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych,
 - kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej,
 - kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności.

Prognoza – uzyskane wyniki nie dają absolutnej pewności co do przyszłych sukcesów zawodowych badanych studentów pedagogiki, choć na ich podstawie można wyciągnąć już pewne wnioski. Zebrane dane świadczą o istnieniu odpowiedniego podłoża do dalszego rozwoju uwzględnionych w analizach konstruktów, przynajmniej w przypadku większej części badanych studentów (zwłaszcza tych o dominującym typie społecznym oraz typach z nim sąsiadujących-pokrewnych). Można przyjąć, że kolejne lata studiów pedagogicznych przyniosą wzrost w zakresie każdej z opisanych

w powyższej diagnozie zdolności/kompetencji, ale w świetle zgromadzonej wiedzy na temat ich kształtowania, nieodzowne wydaje się wzbogacenie działań, które w naturalny (pośredni) sposób prowadzą do tego wzrostu, o konkretne działania zaradcze (czyli o zaprojektowanie korzystnych zmian w zakresie niezbędnych nauczycielowi właściwości wewnętrznych)

Działania zaradcze/wspomagające – mogą one przyjąć postać szkoleń/treningów/wykładów już istniejących (stworzonych uprzednio przez specjalistów i z powodzeniem już wykorzystywanych) (Corso, 2007, s. 53) lub specjalnie w tym celu zaprojektowanych, uwzględniających specyfikę ścieżki i programu kształcenia oraz wyjątkowej, jak na polskie standardy, atmosfery panującej w Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, co mogłoby mieć wpływ na zwiększenie ich efektywności i siły oddziaływania.

Wniosek ogólny wynikający z powyższych punktów jest następujący: właściwości wewnętrzne (osobowość zawodowa, inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne) badanych studentów pedagogiki nie stanowią pełnego odzwierciedlenia przewidywań, jakie można wysnuwać z literatury przedmiotu (choć należy oczywiście pamiętać, że tam mowa jest często o sytuacji idealnej) – natężenie (poziom) badanych konstruktów jest niższe niż na jej podstawie oczekiwano, choć uzyskany w każdym przypadku poziom przeciętny (najczęściej zbliżony do 6 stena) stanowi dobry punkt wyjścia do dalszego rozwoju i uzyskania w perspektywie trzech-czterech lat (koniec studiów II stopnia) wyników wysokich (przynajmniej na części skal/podskal), satysfakcjonujących z punktu widzenia przyszłej efektywności w pracy w zawodzie nauczyciela. W rezultacie prowadzić to może do osiągnięcia, oczywiście w nieco dalszej przyszłości, sukcesu w tej profesji (nie można zapominać przecież o kluczowej roli doświadczenia, na którego nabycie trzeba lat praktyki). Niemniej jednak nie należy pozostawiać tej niezwykle istotnej kwestii przypadkowi, co ściśle wiąże się z postulatem wzbogacenia kształcenia na Wydziale Pedagogicznym ChAT o cykliczne treningi, których zasadniczym celem będzie kształtowanie u studentów elementów właściwości charakterystycznych dla społecznego typu osobowości zawodowej oraz wszelkich zdolności/kompetencji składających się na inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne.

Na zakończenie warto zastanowić się nad możliwą kontynuacją opisanych w raporcie analiz. Mogłaby ona przyjąć postać badań podłużnych, trwających co najmniej cztery lata i obejmujących wykorzystanie analogicznych narzędzi, co umożliwiłoby sprawdzenie na ile faktycznie okres studiów pedagogicznych jest czasem, w którym następuje rozwój interesujących nas

z punktu widzenia sukcesu w zawodzie nauczyciela konstruktów. Oczywiście baterię narzędzi można by w takim przypadku rozszerzyć o dodatkowe kwestionariusze (np. badające osobowość czy temperament) oraz o pogłębiony wywiad, który pozwoliłby z większą dokładnością określić co spowodowało potencjalne zmiany w zakresie badanych czynników (np. praktyki, konkretne zajęcia, kontakty interpersonalne, dodatkowe aktywności – między innymi pod postacią wspomnianych, specjalnie zaprojektowanych treningów czy szkoleń itp.). Dodatkowo czas trwania badania nie musiałby ograniczyć się tylko i wyłącznie do okresu studiów – w przypadku osób, które po uzyskaniu dyplomu Akademii podjęłyby pracę w zawodzie, możliwa byłaby kontynuacja zbierania danych przez kolejne lata, co dałoby szansę na wzbogacenie zidentyfikowanych wcześniej determinant rozwoju właściwości wewnętrznych o te, które występują w środowisku szkolnym, w toku wykonywania profesjonalnych obowiązków.

Bibliografia:

- Bańka, A. (2005). *Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy*. Poznań: Wydawnictwo PRINT-B.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P. (2011). *Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic and Workplace Success*. "Social and Personality Psychology Compass", 5/1, s. 88-103.
- Brodacka-Adamowicz, E. (2014). *Osobowość Nauczyciela Wychowawcy w Świetle Poglądów i Działalności Henryka Rowida*. „Rozprawy Społeczne” 2014, Tom VIII, nr 1, s. 12-21.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., Salovey, P. (2002). *Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality*. „Journal of Personality Assessment” 79 (2), s. 306-320.
- Corso, R.M. (2007). *Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior*. „Gifted Child Today” 30 (3), s. 51-56.
- Dawid, J.W. (1946). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities & Work Environments*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Waltham, Massachusetts, etc.: Blaisdell Publishing Company.

- Jaworowska, A., Matczak, A. (2005). *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kowalik, S. (2011). *Psychologia ucznia i nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. T. (2013). *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*. „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 4, s. 101-118.
- Kwiatkowski, S. T. (2015). *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 19-34.
- Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. (s. 23-74). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Nosal, C. S., Piskorz, Z. i Świątnicki, K. (1998). *Kwestionariusz preferencji zawodowych*.
- KPZ. *Podręcznik dla doradców zawodowych*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Krajowy Urząd Pracy.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Londyn: Gay & Hancock Ltd.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
- Strelau, J. (2013). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19 z późniejszymi zmianami.
- Yuan, B.J.C., Hsu, W.-L., Shieh, J.-H., Li, K.-P (2012). *Increasing Emotional Intelligence of Employess: Evidence from Research and Development Teams in Taiwan*. „Social Behavior and Personality” 40 (10), s. 1713-1724.

**Diagnosis of selected individual differences of pedagogy students
in the context of future success in the teaching profession**

The article focuses on the characteristics of the teaching profession from the point of view of ensuring its success, the desired intensity/type of selected individual differences – vocational personality, emotional intelligence and social competences. On the background of the theory, results of the study relating to the mentioned characteristics of pedagogy students have been presented. Interpretation of the gathered data enables creating an in-depth diagnosis in this field and formulating prognosis of further functioning of the study subjects and also – putting proposals on potential modifications of the teacher education system.