

Potrzeba poznania a inteligencja emocjonalna u osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi

Agnieszka Żmuda*

*Instytut Psychologii,
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
0000–0001–8767–9375*

Andrzej E. Sękowski

*Instytut Psychologii,
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
0000–0001–8767–9375*

Izabela Szymczak

*Instytut Psychologii,
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
0000–0002–7239–8383*

STRESZCZENIE

Cel

Celem badań było zweryfikowanie zależności między potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną wśród osób o wysokich osiągnięciach akademickich.

Metoda

Badania zostały przeprowadzone wśród 207 studentów i doktorantów przypisanych do jednej z dwóch grup: (1) stypendystów Ministerstwa Edukacji i Szkolnictwa Wyższego (obecnie Ministerstwo Edukacji i Nauki) oraz (2) osób bez takich osiągnięć. Użyto Kwestionariusza Potrzeby Poznania (autorzy: Cacciopo, Petty; polska adaptacja: Matusz, Traczyk, Gąsiorowska) oraz Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej (autorzy: Jaworowska, Matczak).

Wyniki

Potrzeba poznania oraz inteligencja emocjonalna korelowały ze sobą pozytywnie w obu grupach, a wysokie osiągnięcia akademickie nie moderowały relacji między potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną.

* Autor korespondencyjny: Agnieszka Żmuda, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Raclawickie 14, 20–950 Lublin; e-mail: agnieszka.zmuda@kul.pl.

Wnioski

Im lepiej ludzie zarządzają swoimi emocjami, wykorzystują je i rozumieją, tym bardziej rozwijają swoją potrzebę poznania, niezależnie od obecności lub braku wysokich osiągnięć akademickich.

Słowa kluczowe: potrzeba poznania, inteligencja emocjonalna, wysokie osiągnięcia, samo-regulacja.

WPROWADZENIE

Psychologowie stosunkowo niedawno zaczęli przyglądać się rzeczywistej relacji sfery emocjonalnej i kognitywnej. W latach 80. XX wieku Howard Gardner (2002) przedstawił światu swoją koncepcję inteligencji wielorakiej, w której wyróżnił m.in. inteligencję intrapersonalną i interpersonalną, zwracając uwagę na istnienie zdolności człowieka do dokonywania operacji poznawczych na materiale związanym z życiem społecznym czy emocjonalnym. W latach 90. XX wieku najpierw Salovey i Mayer (1990), a potem Goleman (1997) opisali konstrukt nazwany inteligencją emocjonalną. W literaturze coraz częściej podkreśla się, jak bardzo sfera emocji oraz poznanie wiążą się ze sobą (np. Orzechowski, Śmieja, 2008; Sękowski, 2010).

Interesującym zagadnieniem, mającym znaczenie dla rozwoju intelektualnego człowieka, jest również pojęcie potrzeby poznania. To konstrukt z obszaru motywacji poznawczej, związany z tym, że człowiek aktywnie szuka sposobności, by podejmować wysiłek poznawczy, który dostarcza mu satysfakcji (Cacioppo, Petty, 1982). Ludźmi, którzy często podejmują aktywności poznawcze i czerpią z tego przyjemność są bez wątpienia jednostki posiadające wysokie osiągnięcia akademickie. Ich sukcesy wiążą się z długotrwałym zaangażowaniem w działalność naukową. Dotychczasowe badania dostarczyły dowodów na istnienie pozytywnego związku między osiągnięciami akademickimi a potrzebą poznania (Cazan, Indreica, 2014; Grass, Strobel, Strobel, 2017) oraz inteligencją emocjonalną (Sánchez-Álvarez, Berrios Martos, Extremera, 2020). Interesujące jest w jaki sposób sfera emocjonalna wiąże się ze skłonnością do podejmowania wysiłku intelektualnego i kształtowania motywacji poznawczej u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Potrzeba poznania

Konceptualizacja potrzeby poznania autorstwa Cacioppo i Petty'ego (1982) opiera się na tym, że osoby o zbliżonym poziomie zdolności poznawczych cechują się różną skłonnością do podejmowania wysiłku intelektualnego. Autorzy doszli do wniosku, że jednostki, które są *skąpe poznawczo*, podejmują taki wysiłek niechętnie, podczas gdy dla osób *rozzutnych poznawczo*, aktywności intelektualne wiążą się z przeżywaniem przyjemności. Potrzeba poznania definiowana jest właśnie w tych dwóch kontekstach: angażowania się w intelektualnie

wymagające zadania oraz doświadczania przyjemności i satysfakcji podczas ich wykonywania (Cacioppo, Petty, 1982). Osoby o wysokiej potrzebie poznania wchodzą z większym wysiłkiem w proces poszukiwania informacji, rozwiązywanie problemów i rozumowanie (Petty, Jarvis, 1996), a także głębiej przetwarzają dane (Jebb, Saef, Parrigon, Woo, 2016) w porównaniu do osób o niskim jej nasileniu.

Badacze (Cacioppo, Petty, 1982) podkreślają, że potrzeba poznania jest wymiarem motywacji poznawczej, który rozwija się dzięki doświadczaniu własnej kompetencji podczas podejmowanych aktywności poznawczych. Tym, co wspiera jej rozwój, jest aktywność własna osoby, eksploracja rzeczywistości, efektywne radzenie sobie z zadaniami intelektualnymi, sukcesy w tym zakresie, ale i doświadczanie zmian życiowych (Mendecka, 2012). Potrzeba poznania podlega rozwojowi dzięki stymulacji w środowisku dostarczającym wyzwań intelektualnych (Soubelet, Salthouse, 2017).

Inteligencja emocjonalna

Inteligencja emocjonalna jest ujmowana w literaturze na dwa sposoby. Jedni badawcze twierdzą, że jej specyfika jest pokrewna osobowości i opisują ją w tzw. modelach mieszanych (Bar-On, 1997; Goleman, 1997). Inni autorzy ujmują inteligencję emocjonalną w kategoriach bliższych inteligencji (Mayer, Salovey, 1999) i definiują ją jako zbiór zdolności do spostrzegania emocji, zarządzania nimi tak, aby wspierały myślenie, rozumienia i regulacji emocji oraz korzystania z wiedzy emocjonalnej (Mayer, Salovey, 1999; Salovey i in., 2004). Z uwagi na przedmiot niniejszych badań, przyjęto rozumienie inteligencji emocjonalnej zgodnie z drugim podejściem.

Badacze (Knopp, 2020; Śmieja, 2018) podkreślają pozytywną rolę emocji we wspieraniu myślenia. Zdolności składające się na inteligencję emocjonalną mają znaczenie zarówno dla rozwoju emocjonalnego człowieka, jak i jego rozwoju intelektualnego. Inteligencja emocjonalna ma również pozytywny związek z relacjami interpersonalnymi jednostki. W koncepcji Mayera i Saloveya (1999) omawiany konstrukt tworzą 4 wymiary zdolności. Autorzy wyróżniają wśród nich: (1) percepcję, wyrażanie i rozpoznawanie emocji; (2) asymilację emocji i ich wpływ na myślenie; (3) rozumienie emocji i wiedzę o nich; (4) zarządzanie swoimi emocjami i wpływanie na emocje innych osób. Ważna jest kolejność wymienionych zdolności, ponieważ tworzą one w modelu hierarchię. Każdy kolejny wymiar bazuje na poprzednim. Inteligencja emocjonalna rozwija się na przestrzeni życia człowieka (Mayer, Salovey, 1999; Szczygieł, Jasielska, 2008).

Porównując naturę inteligencji akademickiej oraz emocjonalnej, należy zaznaczyć, że różnica dotyczy przede wszystkim specyfiki problemów, jakie rozwiązuje jednostka (Matczak, Knopp, 2013). Inteligencja w rozumieniu tradycyjnym służy człowiekowi do rozwiązywania sytuacji w życiu, związanych z logicznym przetwarzaniem informacji. Inteligencja emocjonalna umożliwia z kolei pokonywanie problemów bezpośrednio dotyczących jednostki. Innymi słowy, różnica jest związana głównie z materiałem, jakim operuje jednostka. Cechą wspólną

inteligencji emocjonalnej oraz inteligencji tradycyjnej jest ich adaptacyjna rola w różnych sytuacjach w życiu człowieka.

Potrzeba poznania a inteligencja emocjonalna

Ważnym zagadnieniem w kontekście relacji potrzeby poznania z inteligencją emocjonalną jest samoregulacja, która dotyczy zdolności do efektywnej realizacji ważnych celów jednostki. Badacze zwykle wiążą ją ze świadomą kontrolą zachowania (np. Gollwitzer, Moskowitz, 1996) czy kształtowaniem osobistych standardów Ja (Higgins, 1997). Szczególnym rodzajem samoregulacji jest samoregulacja emocjonalna, będąca jedną ze zdolności wchodzących w skład inteligencji emocjonalnej (Cazan, Indreicab, 2014; Mayer, Salovey, 1999). Dotyczy ona poszukiwania i podejmowania przez człowieka tych działań, które są dla niego atrakcyjne z punktu widzenia jego potrzeb oraz wiążą się z doświadczaniem pozytywnych emocji. Jest zatem bliska potrzebie poznania – obie mają sprawiać, że człowiek poszukuje aktywności poznawczych, dostarczających mu przyjemności i satysfakcji.

W literaturze nie ma zbyt wielu danych na temat relacji potrzeby poznania z inteligencją emocjonalną. Można natomiast doszukiwać się podobieństw takiej zależności w mechanizmach leżących u podstaw związku tej pierwszej z inteligencją ogólną. Przykładowo, Fleischhauer z zespołem (2010) dowiedli istotnych pozytywnych korelacji między potrzebą poznania a inteligencją płynną oraz skrytalizowaną. Podobne wyniki uzyskali inni badacze (Hill i in., 2013; 2016; Luong i in., 2017). Hill wraz z współpracownikami (2013) wskazują, że osoby o wysokiej potrzebie poznania rozwijają większe zdolności intelektualne, ponieważ bardziej angażują się w różne czynności poznawcze. W związku z tym, że potrzeba poznania dotyczy często głębokiego przetwarzania informacji, osoby o jej wysokim nasileniu poprzez trening takiego myślenia stymulują swój rozwój intelektualny. Jak podkreślają autorzy, możliwe że to wysokie zdolności poznawcze sprawiają, iż jednostka częściej podejmuje wysiłek poznawczy oraz bardziej go ceni.

Wydaje się, że zbliżone relacje mogą zachodzić między potrzebą poznania oraz inteligencją emocjonalną. Poprzez swoją tendencję do podejmowania wysiłków intelektualnych, osoby o wysokiej potrzebie poznania prawdopodobnie częściej koncentrują się również na bodźcach o charakterze emocjonalnym, analizują swoje przeżycia i gromadzą wiedzę emocjonalną, a to z kolei może wspierać rozwój inteligencji emocjonalnej. Z drugiej zaś strony, wykorzystywanie własnych zdolności emocjonalnych może wspierać aktywność intelektualną oraz budowanie poczucia kompetencji. Z tych powodów inteligencja emocjonalna może sprzyjać rozwojowi potrzeby poznania. Dzięki akceptacji emocji jednostka pozostaje otwarta zarówno na uczucia pozytywne, jak i negatywne. Akceptacja wspiera przeżywanie satysfakcji oraz kształtowanie poczucia własnej kompetencji, a także radzenie sobie z negatywnymi doświadczeniami, porażkami (Matczak, Knopp, 2013). Potrzeba poznania rozwija się więc poprzez doświadczanie własnej skuteczności w podejmowanych wysiłkach poznawczych i satysfakcji, którą jednostka z nich czerpie. Rozumienie i kontrola emocji sprawiają, że człowiek jest

świadomy własnego wpływu na swój stan afektywny i swoje działania. Wyraża się on m.in. w tym, że jednostka poszukuje sytuacji, które dostarczą jej emocji o walencji pozytywnej (Doliński, Błaszczak, 2011). Ponadto badania wskazują, że jednostki o wysokiej potrzebie poznania mają lepiej rozwinięte abstrakcyjne myślenie (Cacioppo, Petty, Kao, 1984), co prawdopodobnie ma znaczenie dla zdolności rozumienia emocji.

Zadania poznawcze są bez wątpienia atrakcyjne i ważne dla osób o wysokiej potrzebie poznania. Inteligencja emocjonalna może wspierać kształtowanie się motywacji do aktywności intelektualnych oraz sprzyjać poczuciu kompetencji, które im towarzyszy. Osoby z naukowymi osiągnięciami akademickimi z pewnością wpisują się w grupę jednostek z wysokim nasileniem potrzeby poznania. Ponadto rozwinięta potrzeba poznania może pomagać w rozwijaniu umiejętności emocjonalnych jednostki oraz poszerzaniu wiedzy emocjonalnej poprzez podejmowanie wysiłku intelektualnego związanego z własnymi doświadczeniami.

Problem i hipotezy

Celem niniejszych badań było ustalenie zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a potrzebą poznania w grupie osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi. Inteligencja emocjonalna rozumiana jest zgodnie z definicją Saloveya i Mayera (1999, s. 26) jako „zdolność do spostrzegania emocji, dostępu do nich i takiego ich aktywowania, by towarzyszyły myśleniu; zdolność do rozumienia emocji i posiadanie emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu oraz intelektualnemu”. Potrzeba poznania z kolei traktowana jest jako „tendencja do angażowania się w wymagające poznawczo aktywności i czerpanie z tego przyjemności” (Cacioppo, Petty, 1982, s. 116). Ostatnią zmienną są wysokie osiągnięcia akademickie, będące rezultatem kształcenia, potwierdzonym według konkretnych kryteriów (Sękowski, 2010). W niniejszym projekcie takim kryterium jest przyznanie studentowi lub doktorantowi stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW).

Pierwsze pytanie badawcze brzmiało: jaki jest związek między potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi? Sformułowano 4 hipotezy:

- H1. Istnieje dodatni związek pomiędzy potrzebą poznania a ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi.
- H2. Istnieje dodatni związek pomiędzy potrzebą poznania a akceptacją emocji u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi.
- H3. Istnieje dodatni związek pomiędzy potrzebą poznania a kontrolą emocji u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi.
- H4. Istnieje dodatni związek pomiędzy potrzebą poznania a rozumieniem emocji u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi.

Drugie pytanie badawcze brzmiało: czy profil zależności między potrzebą poznania i inteligencją emocjonalną różni się u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi i u osób bez takich osiągnięć? Pytanie to miało charakter

eksploracyjny, gdyż aktualny stan teorii i badań nie dawały podstaw do sformułowania hipotez.

METODA

Osoby badane

Osobami badanymi byli studenci i doktoranci różnych kierunków studiów z 16 uczelni w Polsce. Do badań włączono dwie grupy respondentów. Pierwszą z nich były osoby otrzymujące stypendium ministerialne za osiągnięcia naukowe (wybrano ten rodzaj osiągnięć z uwagi na przedmiot niniejszych badań, jakim jest związek potrzeby poznania z inteligencją emocjonalną). Do drugiej grupy badanych włączono osoby nieotrzymujące takiego stypendium (tj. niewykazujące wysokich osiągnięć edukacyjnych). Ci respondenci stanowili grupę porównawczą. Zbadanie dwóch grup umożliwiło porównanie wyników otrzymanych przez osoby z osiągnięciami edukacyjnymi do rezultatów z grupy porównawczej i zweryfikowanie, czy uzyskane zależności między inteligencją emocjonalną a potrzebą poznania są charakterystyczne dla jednej z nich, czy też są uniwersalne.

Do badań zakwalifikowano łącznie 207 respondentów: 102 osoby z wysokimi osiągnięciami akademickimi (stypendystów) oraz 105 osób z grupy porównawczej (bez uzyskanego stypendium). Włączając kolejne osoby do projektu zadbano o podobną liczbę kobiet i mężczyzn w obu próbach badanych. Wśród stypendystów znalazło się 53 mężczyzn i 49 kobiet, zaś w grupie porównawczej przebadano 48 mężczyzn i 57 kobiet. Badani stypendyści MNiSW byli w wieku 21–31 lat ($M = 24,15$; $SD = 1,88$), zaś respondenci z grupy porównawczej wiekowo mieścili się w przedziale 21–34 lata ($M = 24,38$; $SD = 2,71$).

Procedura i materiały

Kompletowanie dwóch grup osób badanych i zbieranie danych. Polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (obecnie: Ministerstwo Edukacji i Nauki) publikuje co roku wykaz nagrodzonych stypendystów. Dzięki imiennej liście, zawierającej również informacje dotyczące studiowanego kierunku oraz uczelni nagrodzonej osoby, autorzy mieli możliwość odnaleźć ją i nawiązać kontakt za pośrednictwem portalu społecznościowego Facebook. Stypendyści, którzy zgodzili się na udział w projekcie badawczym otrzymali zestaw kwestionariuszy pocztą tradycyjną. Grupę porównawczą skompletowano głównie dzięki stypendystom przekazującym kontakt do autorów badań swoim kolegom i koleżankom, którzy byli studentami, lecz nie otrzymywali stypendium MNiSW. Wykorzystana została także sieć osobistych kontaktów autorów, co pozwoliło na pozyskanie dodatkowych respondentów, których również zakwalifikowano do badań w grupie porównawczej. Większość osób z tej grupy otrzymała narzędzia badawcze pocztą tradycyjną. Pozostałej części respondentów kwestionariusze dostarczono osobiście. Wszyscy badani

wyrazili zgodę na udział w badaniach, uzupełniali kwestionariusze bez obecności autorów, a następnie odsyłali je pocztą albo doręczali osobiście.

Zastosowane narzędzia

Metody badawcze wykorzystane do pomiaru zmiennych ujętych w niniejszym projekcie badawczym to: Kwestionariusz Potrzeby Poznania (Matusz, Traczyk, Gąsiorowska, 2011) oraz Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (Jaworowska, Matczak, 2005).

Kwestionariusz Potrzeby Poznania KPP stanowi polską adaptację narzędzia stworzonego przez Cacioppo i Petty'ego z 1982 roku. Potrzeba poznania została zdefiniowana przez autorów narzędzia jako skłonność do podejmowania wymagających intelektualnie wysiłków i czerpanie zarówno satysfakcji, jak i przyjemności z takiego działania. Metoda składa się z 36 itemów. Badany odnosi się do podanych twierdzeń na pięciostopniowej skali. W badaniu uzyskuje się wynik ogólny, tj. wskaźnik poziomu potrzeby poznania. Autorzy polskiej adaptacji (Matusz i in., 2011) zweryfikowali rzetelność kwestionariusza i uzyskali α Cronbacha na poziomie $\alpha = 0,91$. Celem zbadania trafności teoretycznej narzędzia wykonano porównania między wynikami otrzymanymi przez studentów oraz pracowników naukowych. Ci ostatni – zgodnie z przewidywaniami – otrzymali wyższe rezultaty w zakresie potrzeby poznania. Autorzy polskiej adaptacji skali sprawdzili również trafność zbieżną oraz rozbieżną dokonując korelacji ze Skalą Potrzeby Domknięcia Poznawczego PDP (Kossowska, 2003). Analizy nie wykazały istotnych zależności pomiędzy potrzebą poznania a PDP. Wskazuje to na odmienną specyfikę obu zmiennych.

Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (PKIE) oparto na rozumieniu inteligencji emocjonalnej w kategorii zdolności (Salovey, Mayer, 1990). Podobnie jak we wspomnianej koncepcji, także w PKIE wyróżnione zostały cztery czynniki inteligencji emocjonalnej. W badaniu narzędziem otrzymuje się łącznie 5 wyników: ogólny poziom inteligencji emocjonalnej oraz 4 wyniki w skalach: akceptacja emocji, empatia kontrola emocji oraz rozumienie emocji. Opisywana metoda składa się z 94 twierdzeń, a zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdego nich w pięciostopniowej skali. Trafność teoretyczną sprawdzano korelując wyniki z PKIE z wynikami w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworowska, Matczak, 2008). Otrzymane wskaźniki dowodzą bardzo wysokich zależności pomiędzy wynikami jednej i drugiej metody (Jaworowska, Matczak, 2005). Najwyższą rzetelność uzyskał wynik ogólny IE ($\alpha = 0,90$), rzetelność pozostałych skal jest nieco niższa ($0,70 < \alpha < 0,80$).

WYNIKI

W celu przetestowania postawionych w niniejszym projekcie hipotez badawczych, wykonano analizy statystyczne: analizę korelacji r Pearsona (do zweryfikowania zależności między zmiennymi) oraz przekształcenie z Fishera (by sprawdzić,

czy zależności między inteligencją emocjonalną a potrzebą poznania różnią się w dwóch grupach badanych). Dodatkowo wykonano również test t dla prób niezależnych (by zweryfikować, czy istnieją różnice pomiędzy grupami w zakresie potrzeby poznania i inteligencji emocjonalnej).

Tabela 1

Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania i inteligencją emocjonalną u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi i osób z grupy porównawczej

Inteligencja emocjonalna IE	Potrzeba poznania		z
	Osoby z wysokimi osiągnięciami akademickimi	Grupa porównawcza	
Akceptacja	0,27*	0,34**	-0,49
Empatia	0,33**	0,28*	0,44
Kontrola emocji	0,31*	0,35**	-0,31
Rozumienie emocji	0,33**	0,39**	-0,54
Wynik ogólny IE	0,48**	0,42**	0,54

Adnotacja. z – przekształcenie z -Fishera wskazujące na istotność różnic między korelacjami (wszystkie z nieistotne); * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Tabela 1 prezentuje korelacje między badanymi zmiennymi w obu grupach badanych. Uzyskane wyniki dowodzą istnienia związków potrzeby poznania z inteligencją emocjonalną w obu badanych grupach. Stwierdzono dodatnie zależności potrzeby poznania zarówno z poziomem ogólnym inteligencji emocjonalnej, jak i poszczególnymi jej wymiarami. Otrzymane rezultaty wskazują, że im wyższa inteligencja emocjonalna człowieka (i jej podwymiary), tym wyższą potrzebę poznania on przejawia. Najsilniejszą korelację zaobserwowano między potrzebą poznania a ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej. Zależność ta została zarejestrowana w grupie osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi oraz wśród osób bez takich osiągnięć. Dodatkowo przeprowadzono test istotności różnic między korelacjami (tzw. przekształcenie z Fishera) w obu grupach. Tabela 1 przedstawia wyniki tej analizy, z których wynika brak różnic między obiema grupami w zakresie związków potrzeby poznania z inteligencją emocjonalną. Oznacza to, że nie ma podstaw by twierdzić, że relacje obu tych zmiennych kształtują się inaczej wśród stypendystów, a inaczej w grupie porównawczej.

Grupy porównano również pod kątem poziomu potrzeby poznania i inteligencji emocjonalnej (por. tabela 2). W wyniku przeprowadzonych analiz zaobserwowano istotne różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie potrzeby poznania. Stypendyści cechują się istotnie wyższym poziomem tej zmiennej w porównaniu z grupą porównawczą. Nie wykazano z kolei różnic w zakresie inteligencji emocjonalnej pomiędzy obiema grupami.

Tabela 2

Różnice między średnimi wynikami (potrzeba poznania i inteligencja emocjonalna) uzyskiwanymi przez osoby z wysokimi osiągnięciami akademickimi oraz osoby z grupy porównawczej

Zmienna	<i>M (SD)</i>		<i>t</i> (205)	<i>p</i>
	Osoby z wysokimi osiągnięciami akademickimi	Grupa porównawcza		
Potrzeba poznania	144,48 (13,90)	135,61 (17,21)	4,07	< 0,001
Akceptacja emocji	52,15 (10,56)	53,53 (9,35)	-1,00	0,318
Empatia	69,55 (9,90)	71,70 (7,16)	-1,79	0,075
Kontrola emocjonalna	33,45 (7,10)	33,82 (6,52)	-0,39	0,698
Rozumienie emocji	32,96 (7,49)	33,43 (6,35)	-0,49	0,628
Wynik ogólny IE	334,06 (41,60)	344,45 (38,72)	-1,86	0,065

Adnotacja. *t* – test równości średnich dla prób niezależnych.

DYSKUSJA

Niniejsze badania miały na celu odpowiedzieć na dwa pytania badawcze: (1) jaki jest związek między potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi oraz (2) czy profil zależności między potrzebą poznania i inteligencją emocjonalną różni się u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi i u osób bez takich osiągnięć?

W odniesieniu do pierwszego problemu badawczego, autorzy sformułowali 4 hipotezy, które znalazły potwierdzenie w wynikach badań. Dowiedziono istnienia pozytywnych korelacji między potrzebą poznania a ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej oraz jej wymiarami (akceptacją emocji, ich kontrolą oraz rozumieniem) w grupie osób o wysokich osiągnięciach akademickich. Otrzymane rezultaty wskazują również, iż w grupie porównawczej zachodzą te same zależności między badanymi zmiennymi. Inteligencja emocjonalna sprzyja otwartości na przeżywane emocje, zarówno te o walencji pozytywnej, jak i negatywnej, oraz wykorzystywaniu swojego afektu w taki sposób, aby myślenie i działanie było bardziej skuteczne. Wydaje się, że znacząca jest w tym kontekście samoregulacja emocjonalna będąca jedną ze zdolności składających się na inteligencję emocjonalną. Dzięki samoregulacji jednostka angażuje się w aktywności, w których towarzyszy jej pozytywny afekt, co jest z jednej strony dodatnim wzmocnieniem dla tej czynności, a z drugiej, prawdopodobnie wspiera efektywność działania (Stańczak, 2009). Wcześniejsze badania dowodzą pozytywnego związku między potrzebą poznania a samoregulacją (Cazan, Indreicab, 2014) oraz adaptacją emocjonalną (Bertrams, Dickhäuser, 2012). Osoba o dużej potrzebie poznania, cechująca się zdolnościami z zakresu samoregulacji, aktywnie poszukuje

zadań intelektualnych będących źródłem pozytywnych emocji (Petty i in., 2009). Podstawą samoregulacji jest samoistna motywacja jednostki (Stańczak, 2009). Osoby cechujące się wysoką potrzebą poznania posiadają taką motywację do podejmowania aktywności intelektualnych, która ma przy tym pozytywny wpływ na efektywność wykonania zadania (Taracha, 2010). Ponadto świadomość własnych emocji oraz ich akceptacja pomagają czerpać satysfakcję ze swoich działań i sprzyjają poczuciu skuteczności (Matczak, 2004). Jest to spójne z wynikami niniejszych badań prowadzonych na próbie studentów i doktorantów, które dowodzą istnienia następującej prawidłowości: im wyższe zdolności inteligencji emocjonalnej, tym większa potrzeba poznania i częstsze podejmowanie aktywności intelektualnych.

Poszerzając kontekst teoretyczny dla uzyskanych wyników badań, warto wspomnieć o społeczno-poznawczym modelu emocji Pekruna (2006), koncentrującym się na znaczeniu emocji dla procesów uczenia się. Zgodnie z tym modelem, emocje towarzyszące osiągnięciom własnym (nazywane dla uproszczenia *emocjami osiągnięć*) sprzyjają zarówno podejmowaniu aktywności intelektualnych, jak i wykorzystaniu własnych zasobów poznawczych, a nawet efektywności strategii uczenia się (Pekrun, 2006). Pojawienie się emocji osiągnięć zależy od oceny poznawczej, jakiej dokonuje człowiek w danej sytuacji. Pierwszy rodzaj oceny poznawczej dotyczy przekonania jednostki, że ma ona kontrolę nad uczeniem się i uzyskiwanymi rezultatami. Drugim rodzajem oceny poznawczej jest wartościowanie procesu uczenia się i jego efektów (Grzegorzewska, 2012). Kiedy człowiek podejmuje aktywność poznawczą z uwagi na nią samą (a nie na oczekiwany rezultat), mamy do czynienia z wewnętrzną oceną wartości uczenia się. Z kolei kiedy dla jednostki liczy się przede wszystkim wynik – ocena ta jest zewnętrzną. Autorzy Cacioppo i Petty (1982) opisują potrzebę poznania jako zmienną sprzyjającą wykonywaniu zadań intelektualnych ze względu na przyjemność płynącą z takiego działania. Nawiązując do koncepcji Pekruna (2006), wysoka potrzeba poznania wiąże się więc z pozytywnym wartościowaniem uczenia się, co pomaga w doświadczaniu emocji osiągnięć. Dla osób o wysokiej potrzebie poznania atrakcyjne są jednak nie tylko zadania dotyczące problemów intelektualnych, ale również te dotyczące sytuacji intra- czy interpersonalnych, a to głównie z uwagi na ich złożoność, wywołującą konieczność analizy zachowania i emocji (Petty, Jarvis, 1996). Można więc przypuszczać, że jednostki z wysoką potrzebą poznania chętnie poszerzają swoją samoświadomość i dokonują wglądu połączonego z autorefleksją. Istotnie, zdolności samopoznania wiążą się pozytywnie z potrzebą poznania (Dickhäuser, Reinhard, 2010).

Oprócz związków postulowanych w hipotezach, otrzymano wyniki wskazujące na dodatnią korelację potrzeby poznania z empatią w obu grupach. Okazuje się, że im wyższy poziom empatii przejawia osoba, tym większą potrzebą poznania się charakteryzuje. Aby lepiej zrozumieć ten wynik należy zwrócić uwagę, że empatia to nie tylko umiejętność współodczuwania – to również zdolność dostrzegania różnych perspektyw w patrzeniu na siebie oraz innych ludzi w wymiarze poznawczym i emocjonalnym (Decety, 2011). Empatia sprzyja efektywnej komunikacji, wymianie doświadczeń, rozwojowi obrazu siebie, a także rozumowaniu moralnemu (Bonino, 1993, za: Kliś, 2012; Modzelewski, 2017). Jest to zmienna

dotycząca zarówno percepcji innych osób i relacji z nimi, jak i zasobów poznawczych w zakresie spostrzegania, rozumowania i analizy procesów związanych z Ja. Z teoretycznego punktu widzenia, osoby o wysokiej potrzebie poznania chętniej zmieniają własną perspektywę patrzenia na problem czy wręcz przyjmują cudzy punkt widzenia w porównaniu do osób o niskim nasileniu tej zmiennej.

W obu grupach badanych, tj. zarówno wśród osób o wysokich osiągnięciach akademickich, jak i w grupie porównawczej, otrzymano bardzo zbliżone związki potrzeby poznania z wymiarami inteligencji emocjonalnej i jej wynikiem ogólnym. Oznacza to, że nie ma podstaw by twierdzić, iż wysokie osiągnięcia akademickie mają znaczenie dla kształtowania się zależności między tymi zmiennymi. Wyniki sugerują także, że zarówno u studentów i doktorantów uzyskujących wysokie osiągnięcia naukowe, jak i w grupie porównawczej, emocje mają taki sam związek z poziomem potrzeby poznania. Jest to zgodne z tezą autorów (Cacioppo, Petty, 1982) na temat znaczenia przyjemności oraz doświadczania satysfakcji z powodu samego poznania, bez względu na jego efekt.

Podsumowując, wyniki niniejszych badań wskazują na istnienie związku między emocjami jednostki a podejmowanymi przez nią aktywnościami poznawczymi. Zastosowany paradygmat korelacyjny nie pozwala jednak na wnioskowanie przyczynowo-skutkowe, co stanowi główne ograniczenie badania zaprezentowanego w niniejszym artykule. Wydaje się, że związek między potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną jest dwukierunkowy. Z jednej strony zdolności zarządzania emocjami, kluczowe dla motywacji człowieka, mają znaczenie dla jego skłonności do podejmowania zadań intelektualnych oraz jakości ich wykonania. Z drugiej strony, potrzeba poznania sprzyja rozwojowi zdolności emocjonalnych. Osoby skłonne do wysiłku myślowego i zagłębiania się w zagadnienia o różnym charakterze mogą również chętniej podejmować refleksję nad swoimi emocjami i dokonywać wglądu w siebie.

W literaturze można znaleźć wyniki badań wskazujących na znaczenie zarówno potrzeby poznania, jak i inteligencji emocjonalnej dla osiągnięć edukacyjnych. Dowiedziono, iż obie zmienne są predyktorami osiągnięć edukacyjnych (MacCann i in., 2019; Strobel i in., 2019). Stanowi to ważny argument zachęcający do prowadzenia dalszych badań nad rozwojem umiejętności emocjonalnych oraz potrzebą poznania – zwłaszcza u dzieci i młodzieży. Interesujących wyników mogłyby potencjalnie dostarczyć badania mające na celu sprawdzenie, czy osoby o wysokim i niskim poziomie potrzeby poznania różnią się w zakresie konkretnych emocji (pozytywnych i negatywnych) towarzyszących wysiłkom intelektualnym. Zdecydowanie należy prowadzić badania eksperymentalne nad wpływem inteligencji emocjonalnej (i jej poszczególnych wymiarów) na potrzebę poznania, co jest bardzo trudnym zadaniem z metodologicznego punktu widzenia.

BIBLIOGRAFIA

Bar-On, R. (1997). *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004). Emotional Intelligence and its expression in everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1387–1402. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00236-8.
- Bertrams, A., Dickhäuser, O. (2012). Passionate thinkers feel better: self-control capacity as mediator of the relationship between need for cognition and affective adjustment. *Journal of Individual Differences*, *33*, 69–75. DOI: 10.1027/1614-0001/a000081.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 116–131. DOI: 10.1037/0022-3514.42.1.116.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, *48*(3), 306–307.
- Cazan, A. M., Indreicab, S. E. (2014). Need for cognition and approaches to learning among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *127*, 134–138. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.227.
- Decety J., (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion Review*, *3*, 92–108.
- Doliński, D., Błaszczak, W. (2011). *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*. Warszawa: PWN.
- Dickhäuser, O., Reinhard, M. A. (2010). How students build their performance expectancies: The importance of need for cognition. *European Journal of Psychology of Education*, *25*, 399–409. DOI: 10.1007/s10212-010-0027-4.
- Fleischhauer, M., Enge, S., Brocke, B., Ullrich, J., Strobel, A., Strobel, A. (2010). Same or different? Clarifying the relationship of need for cognition to personality and intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*, 82–96. DOI: 10.1177/0146167209351886.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gollwitzer, P., Moskowitz, G. (1996). Goal effect on action and cognition. W: E. Higgins, A. Kruglanski (red.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (s. 361–399). New York: Guilford Press.
- Grass, J., Strobel, A., Strobel, A. (2017). Cognitive Investments in Academic Success: The Role of Need for Cognition at University. *Frontiers in Psychology*, *8*, 790–799. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00790.
- Grzegorzewska, I. (2012). Emocje w procesie uczenia się i nauczania. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, *1*(57), 39–48.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, *52*, 1280–1300.
- Hill, B. D., Foster, J. D., Elliott, E. M., Shelton, J. T., McCain, J., Gouvier, W. D. (2013). Need for cognition is related to higher general intelligence, fluid intelligence, and crystallized intelligence, but not working memory. *Journal of Research in Personality*, *47*(1), 22–25. DOI: 10.1016/j.jrp.2012.11.001.
- Hill, B. D., Foster, J. D., Sofko, C., Elliott, E. M., Shelton, J. T. (2016). The interaction of ability and motivation: Average working memory is required for Need for Cognition to positively benefit intelligence and the effect increases with ability. *Personality and Individual Differences*, *98*, 225–8. DOI: 10.1016/j.paid.2016.04.043.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2005). *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jebb, A. T., Saef, R., Parrigon, S., Woo, S. E. (2016). The need for cognition: Key concepts, assessment, and role in educational outcomes. W: A. A. Lipnevich, F. Preckel, R. D. Roberts (red). *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century* (s. 115–132). Cham: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-28606-8_5.
- Kliś, M. (2012). Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych. *Horyzonty Psychologii*, 2, 147–171.
- Knopp, K. (2020). Inteligencja emocjonalna dzieci i młodzieży a ich funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 44(4), 149–163.
- Kossowska, M. (2003). Różnice indywidualne w potrzebie poznawczego domknięcia. *Przeгляд Psychologiczny*, 46(4), 355–374.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
- Luong, C., Strobel, A., Wollschläger, R., Greiff, S., Vainikainen, MP., Preckel, F. (2017). Need for cognition in children and adolescents: Behavioral correlates and relations to academic achievement and potential. *Learning and Individual Differences*, 53, 103–113. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.10.019.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., and Bucich, M. (2019). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146, 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219.
- Matczak, A. (2004). Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 10, 59–82.
- Matczak, A., Knopp, K. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Matczak, A., Piekarska, J., Studniarek, E. (2005). *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze (SIE-T). Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matusz, P. J., Traczyk, J., Gašiorowska, A. (2011). Kwestionariusz Potrzeby Poznania – konstrukcja i weryfikacja empiryczna narzędzia mierzącego motywację poznawczą. *Psychologia Społeczna*, 2(17), 113–128.
- 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. 23–69). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Mendecka, G. (2012). Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców. *Psychologia rozwojowa*, 17(1), 65–76.
- Modzelewski, P. (2017). Przejawy empatii a satysfakcja z bliskiego związku. Oddziaływanie na podstawie społeczno-emocjonalnego uczenia się. *Psychoseksuologia*, 1(3), 68–78.
- Orzechowski, J., Śmieja, M. (2008). Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity kontrowersje. W: J. Orzechowski, M. Śmieja (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity kontrowersje* (s. 19–46). Warszawa: PWN.
- Padgett, R. D., Goodman, K. M., Johnson, M. P., Saichaie, K., Umbach, P. D., Pascarella, E. T. (2010). The impact of college student socialization, social class, and race

- on need for cognition. *New Direction for Institutional Research*, 145, 99–111. DOI: 10.1002/ir.324.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Petty, R. E., Briñol P., Loersch, C., McCaslin, M. (2009). The Need for Cognition. W: M. R. Leary, R. H. Hoyle (red.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (s. 318–329). New York: Guilford Press.
- Petty, R. E., Jarvis, W. (1996). The need to evaluate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 172–194.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. R. (2004). Pozytywna psychologia inteligencji emocjonalnej. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna* (s. 380–398). Warszawa: PWN.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01517.
- Sękowski, A. E. (2010). Osiągnięcia człowieka w perspektywie psychologii zdolności. W: A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w perspektywie współczesnej psychologii* (s. 83–93). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Soubelet, A., Salthouse, T. A. (2017). Does need for cognition have the same meaning at different ages?. *Assessment*, 24(8), 987–998. DOI: 10.1177/1073191116636449.
- Stańczak, M. A. (2009). *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Strobel, A., Behnke, A., Gärtner, A., Strobel, A. (2019). The interplay of intelligence and need for cognition in predicting school grades: A retrospective study. *Personality and Individual Differences*, 144, 147–152. DOI: 10.1016/j.paid.2019.02.041.
- Szczygieł, D., Jasielska, A. (2008). Czy z wiekiem stajemy się bardziej inteligentni emocjonalnie? Przetwarzanie informacji o emocjach w wieku młodzieńczym i średniej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 13(1), 85–99.
- Śmieja, M. (2018). *W związku z inteligencją emocjonalną. Rola inteligencji emocjonalnej w relacjach społecznych i związkach intymnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Taracha, M. (2010). *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.