

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
INSTYTUT PSYCHOLOGII

Agnieszka Joanna Żmuda

Nr albumu: 114294

**Psychospołeczne uwarunkowania potrzeby poznania u osób
o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**

Rozprawa doktorska napisana na seminarium
z psychologii różnic indywidualnych,
pod kierunkiem prof. dr hab. Andrzeja E. Sękowskiego

Lublin, 2019

SPIS TREŚCI

WSTĘP	6
ROZDZIAŁ I POTRZEBA POZNANIA I JEJ PSYCHOSPOŁECZNE UWARUNKOWANIA	12
1. Potrzeba poznania	12
1.1. Sposoby definiowania poznania	12
1.2. Pojęcie potrzeby poznania	13
1.3. Źródła potrzeby poznania	15
1.4. Korelaty potrzeby poznania	16
1.5. Specyfika funkcjonowania osób o dużej potrzebie poznania	19
1.6. Potrzeba poznania a inne potrzeby	22
1.7. Potrzeba poznania a potrzeba poznawcza	24
1.8. Potrzeba poznania jako wymiar motywacji epistemicznej	27
1.9. Potrzeba poznania a inne konstrukty psychologiczne	29
1.10. Potrzeba poznania jako cecha inwestycyjna	31
1.11. Potrzeba poznania a cele i wartości	32
1.12. Podsumowanie	34
2. Wybrane zmienne psychospołeczne wyjaśniające potrzebę poznania	35
2.1. Temperament	35
2.2. Inteligencja emocjonalna	49
2.3. Retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie	69
ROZDZIAŁ II WYSOKIE OSIĄGNIĘCIA EDUKACYJNE	86
1. Osiągnięcia edukacyjne jako kryterium zdolności	86
2. Różne ujęcia zdolności	89
3. Pojęcie zdolności	90
4. Wybrane koncepcje zdolności	91
4.1. Trójpierścieniowy Model Wybitnych Zdolności J. S. Renzulliego	91
4.2. Wieloczynnikowy Model Zdolności F. J. Mönksa	93

4.3. Monachijski Model Zdolności	95
4.4. Koncepcje zdolności J. Sternberga	96
5. Charakterystyka osób zdolnych.....	99
5.1. Poznawcze funkcjonowanie osób zdolnych	100
5.2. Osobowość osób zdolnych	102
6. Rola rodziny ucznia zdolnego	103
7. Preferencja wartości osób zdolnych	105
8. Potrzeba poznania a zdolności	106
9. Podsumowanie.....	107
ROZDZIAŁ III PROGRAM BADAŃ WŁASNYCH.....	108
1. Problem badawczy oraz hipotezy	108
2. Model zależności zmiennej wyjaśnianej oraz zmiennych wyjaśniających.....	119
3. Narzędzia badawcze	120
3.1. Metryczka	121
3.2. Kwestionariusz Potrzeby Poznania	122
3.3. Narzędzie własne badające potrzebę poznania.....	124
3.4. Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu	126
3.5. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej	129
3.6. Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich.....	132
3.7. Podsumowanie narzędzi badawczych	134
4. Procedura badań własnych	135
4.1. Kryteria doboru osób badanych.....	135
4.2. Sposób przeprowadzenia badań.....	139
4.3. Techniki statystycznej analizy danych	141
5. Charakterystyka grupy badanej	142
5.1. Płeć badanych	143
5.2. Wiek badanych.....	143
5.3. Uczelnie oraz kierunki studiów badanych osób	144

5.4. Studenci i doktoranci w badanych grupach.....	147
5.5. Miejsce zamieszkania.....	148
5.6. Posiadanie rodzeństwa, kolejność urodzenia w rodzinie	149
5.7. Wykształcenie rodziców	150
5.8. Udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych w szkole średniej	151
5.9. Ustosunkowanie do studiów doktoranckich.....	152
ROZDZIAŁ IV ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH	153
1. Potrzeba poznania a inne zmienne badane w pracy.....	153
1.1. Poziom potrzeby poznania a zmienne wyjaśniające	154
1.1.2. Poziom potrzeby poznania a inteligencja emocjonalna	155
1.2. Potrzeba poznania a zmienne socjodemograficzne.....	157
1.3. Potrzeba poznania a zmienne opisujące jej aspekt behawioralny, emocjonalny, metapoznawczy oraz temporalny	158
1.4. Uwarunkowania potrzeby poznania.....	162
1.5. Mediacyjna rola inteligencji emocjonalnej w relacjach potrzeby poznania z temperamentem oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi	164
2. Różnice międzygrupowe.....	172
2.1. Różnice międzygrupowe w zakresie potrzeby poznania.....	172
2.2. Temperament, inteligencja emocjonalna oraz retrospektywnie spostrzegane postawy ojców i matek w badanych grupach oraz różnice międzygrupowe w zakresie wymienionych zmiennych	183
2.3. Różnice międzygrupowe z uwzględnieniem płci badanych.....	187
3. Różnice między zależnościami potrzeby poznania i zmiennych wyjaśniających w podziale na grupy ze względu na posiadanie osiągnięć edukacyjnych, płeć oraz profil studiów	190
3.1. Różnice między związkami PP i zmiennych wyjaśniających w grupie stypendystów i niestypendystów	191
3.2. Różnice między związkami PP i zmiennych wyjaśniających w grupie kobiet i mężczyzn.....	193
3.3. Różnice między związkami PP i zmiennych wyjaśniających u osób z kierunków o	

profilu humanistyczno-społecznych oraz o profilu techniczno-ścisłym.....	195
ROZDZIAŁ V INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH.....	198
1. Weryfikacja hipotez i dyskusja wyników.....	198
2. Próba interpretacji otrzymanych wyników badań w kontekście teorii ukierunkowań regulacyjnych E. Tory Higginsa	226
3. Potrzeba poznania jako postawa.....	228
ZAKOŃCZENIE.....	231
STRESZCZENIE.....	234
BIBLIOGRAFIA	235
SPIS TABEL	273
SPIS RYSUNKÓW	276
ANEKS	278

WSTĘP

Motywacja człowieka jest zagadnieniem szeroko eksplorowanym przez psychologów. Odpowiada za aktywność jednostki, jej rozwój, efektywność działania, poziom i jakość funkcjonowania w różnych obszarach życia (Sękowski, Bilyakovska, 2011). Istnieje wiele typów motywacji. Jej szczególnym rodzajem jest motywacja epistemiczna (poznawcza) – dotycząca pobudzenia i ukierunkowania aktywności intelektualnej człowieka (Tokarz, 1985). Wysoka motywacja epistemiczna sprzyja rozwojowi poznawczemu, a także doświadczeniom autotelicznym, związanym z wykonywaniem aktywności o charakterze intelektualnym. Według autorów (Kossowska, Bukowski, 2003) ten rodzaj motywacji ma kilka wymiarów. Jednym z nich jest potrzeba poznania (Cacioppo, Petty, 1982; Kossowska, 2009).

Potrzeba poznania (PP) jest tendencją do angażowania się w aktywności związane z wysiłkiem poznawczym, poszukiwaniem sytuacji, które są intelektualnie wymagające oraz czerpaniem satysfakcji z tego rodzaju działań (Cacioppo, Petty, 1982; Petty, Jarvis, 1996). Jest konstruktem bliskim koncepcyjnie ciekawości poznawczej (Litman, 2008) czy typowemu zaangażowaniu intelektualnemu (Ackerman, Kanfer, Goff, 1995). Wszystkie te zmienne dotyczą podejmowania aktywności poznawczych przez jednostkę, natomiast podkreślają różne aspekty motywacyjno-emocjonalne z nim związane. Potrzeba zaś wyznacza cele człowieka i stanowi siłę napędową albo hamującą we wszelkich działaniach. Decyduje o skłonnościach jednostki, a także o wyznawanych przez nią wartościach.

Potrzeba poznania odnosi się do proaktywności i rozwoju osoby: do szukania przez nią sposobności podjęcia wysiłku intelektualnego, poszerzenia swojej wiedzy. Niektóre jednostki przejawiają niską motywację do angażowania się w zadania o charakterze poznawczym, podczas gdy inne konsekwentnie podejmują wysiłki poznawcze i cieszą się z takich możliwości. Dla osób o wysokiej PP myślenie jest czynnością przynoszącą satysfakcję. Jest wręcz pożądane i przyjemne. Dla człowieka o niskiej potrzebie poznania myślenie jest raczej uciążliwe. Angażuje się on w aktywności intelektualne na skutek zachęty lub z innego, często pragmatycznego powodu (Petty, Briñol, Loersch, McCaslin, 2009).

Oprócz skłonności do podejmowania aktywności poznawczych, osoby o dużej potrzebie poznania cechuje głębokie przetwarzanie informacji, lepsze rozumienie otaczających bodźców czy kierowanie się bardziej empirycznymi strategiami w rozwiązywaniu problemów (Jebb, Saef, Parrigon, Woo, 2016). Okazuje się zatem, że oprócz samej motywacji do działań o charakterze intelektualnym, potrzeba poznania jest związana z funkcjonowaniem poznawczym człowieka. Z uwagi na powyższą charakterystykę, warto tę zmienną rozwijać. Być może jest ona właściwym czynnikiem rekompensującym niższe zdolności intelektualne poprzez częste angażowanie się w

wysiłek poznawczy i poszerzanie swojej wiedzy.

Na gruncie polskim problematyka potrzeby poznania jest mało eksplorowanym obszarem. Dotychczas polscy badacze nie poświęcili jej dużo uwagi. W literaturze światowej można natomiast znaleźć wiele danych dotyczących korelatów potrzeby poznania. Jest ona wykorzystywana w badaniach głównie w roli zmiennej objaśniającej. Badacze skupiają się najczęściej na charakterystyce osób przejawiających jej wysoki poziom. Mało miejsca poświęcono natomiast potrzebie poznania jako głównej zmiennej wyjaśnianej. Dotychczas zebrano niewiele danych mówiących o predyktorach i rozwoju PP. Badania (Cacioppo, Petty, 1982; Cacioppo, Petty, Morris, 1983) wskazują na poczucie kompetencji oraz doświadczanie pozytywnych emocji podczas wysiłku poznawczego jako jej dwa główne wyznaczniki. Warte uwagi jest więc to, by zająć się problematyką psychologicznych oraz społecznych uwarunkowań potrzeby poznania i odpowiedzieć na pytanie, jakie czynniki sprzyjają jej wysokiemu poziomowi.

Problematyka potrzeby poznania jest szczególnie interesująca w kontekście funkcjonowania osób zdolnych, posiadających osiągnięcia edukacyjne. Angażują się one często w podejmowanie intelektualnych aktywności oraz poświęcają im wiele czasu i uwagi. Wydaje się, że potrzeba poznania jest wpisana w charakterystykę takich jednostek. Osoby zdolne lubią bowiem wysiłek poznawczy, który daje im dużo satysfakcji i dostarcza poczucia kompetencji. Potwierdzają to również badania, w których niejednokrotnie dowiedziono pozytywnego związku między PP a inteligencją i osiągnięciami edukacyjnymi (np. Cazan, Indreica, 2014; Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowroński, Britt, 2005; Grass, Strobel, Strobel, 2017; von Stumm, Ackerman, 2013). W literaturze obecna jest teza, że poznanie wynikające z posiadanych zdolności wiąże się z autonomiczną motywacją poznawczą (Stańczak, 2009). Potrzeba poznania pełni więc szczególną funkcję w procesach motywacyjnych osób zdolnych, gdyż odpowiada za proaktywne poszukiwanie i angażowanie się w aktywności intelektualne, rozwijające jednostkę. Odgrywa też rolę wzmocnienia pozytywnego dla podejmowanych działań poprzez przeżywanie pozytywnych emocji. Niewiele miejsca w literaturze zostało poświęcone do tej pory subiektywnie spostrzeganym aspektom motywacji do podejmowania aktywności poznawczych. Działania o charakterze intelektualnym są dla większości osób zdolnych źródłem prawdziwej satysfakcji i zadowolenia. W niniejszej rozprawie eksplorowana jest nie tylko problematyka uwarunkowań potrzeby poznania, ale również jej specyfiki u tych osób pod kątem percypowania własnej aktywności poznawczej.

Autorka pracy zdecydowała się przyjrzeć potrzebie poznania oraz jej uwarunkowaniom wśród młodych dorosłych, posiadających wysokie osiągnięcia edukacyjne, będące wskaźnikami

ich zdolności. Konceptualizacja PP (Cacioppo, Petty, 1982) zakłada, że jest ona potrzebą, która może się rozwijać na bazie doświadczeń osobistych. Wydaje się, że studenci i doktoranci stanowią grupę, u której potrzeba poznania jest już w dużym stopniu wykształcona, choć oczywiście, może nadal się rozwijać. Realizowanie potrzeby poznania uczestniczy w procesie autokreacji. Jednostka wyznacza kierunek swojego rozwoju i związanej z tym aktywności. Każdy z nas ma swoje plany i dążenia, a także własny sposób percepcji zadań oraz możliwości. Dorosłość to okres, w którym człowiek świadomie podejmuje działania służące samorealizacji. Ujawniająca się potrzeba poznania i angażowanie się w aktywności poznawcze sprzyjają przede wszystkim rozwojowi poznawczemu, ale mogą mieć również znaczenie dla innych sfer życia, np. zawodowej. Jednostka przejawiająca dużą potrzebę poznania z pewnością chętniej podejmuje wyzwania poznawcze, jak i – dzięki głębokiemu przetwarzaniu informacji – może być skuteczniejsza w działaniach o charakterze intelektualnym, co przekłada się na efektywność wykonywanej pracy. Proces autokreacji jednostki, związanej z jej rozwojem może być wspierany przez realizowanie własnej potrzeby poznania. Oleś (2011) zwraca uwagę, że antropologiczne właściwości człowieka (np. wolność, odpowiedzialność, intencjonalność, racjonalność) w największej mierze ujawniają się w dorosłym życiu. Człowiek jest aktywnym podmiotem, mającym wpływ na swoją przyszłość. W zależności od posiadanych przekonań i doświadczeń może wywoływać lub prowokować sytuacje mające zwrotne oddziaływanie na jego sposób spostrzegania świata. Potrzeba poznania, wyrażająca się w chęci podejmowania wysiłków intelektualnych, może przekładać się na głębsze poznawanie rzeczywistości, siebie, relacji z innymi. Z pewnością sprzyja wybieraniu form aktywności związanych z aktywnością poznawczą, co stymuluje zdolności intelektualne ujednostki.

W świetle powyższych założeń zasadnym i potrzebnym jest dotarcie do psychospołecznych predyktorów potrzeby poznania, jak i scharakteryzowanie jej u jednostek zdolnych, posiadających osiągnięcia edukacyjne, by zgłębić problematykę motywacji do podejmowania aktywności poznawczych przez te osoby.

Głównym problemem badawczym w pracy jest pytanie: *Jaki jest związek pomiędzy potrzebą poznania a temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi matek i ojców u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?*

Opierając się na literaturze przedmiotu, a także na własnej intuicji badawczej, autorka wybrała zmienne wyjaśniające poziom potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych. W rozprawie przyjęto ich następujące rozumienie:

1. Temperament, odnoszący się do *względnie stałych cech osobowości, występujących u człowieka od wczesnego dzieciństwa i mających swoje odpowiedniki w świecie zwierząt. Będąc pierwotnie zdeterminowany przez wrodzone mechanizmy neurobiochemiczne, temperament podlega powolnym zmianom spowodowanym procesem dojrzewania oraz indywidualnie specyficznym oddziaływaniem między genotypem a środowiskiem* (Strelau, 2006, s. 693).
2. Inteligencja emocjonalna, czyli *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* (Mayer, Salovey, 1999, s. 26).
3. Retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie matki i ojca, które definiowane są jako *charakter emocjonalnego stosunku rodziców do dziecka oraz jako struktura poznawczo-dążeńiowo-afektywna, ukierunkowana na zachowanie rodziców wobec dziecka, która ma charakter nabyty* (Ziemska, 2009, s. 33).

Wybrane zmienne mają charakter psychologiczno-społeczny. Temperament jest czynnikiem z obszaru osobowościowego, a inteligencja emocjonalna to konstrukt z pogranicza sfery emocjonalnej i poznawczej. Percypowane postawy rodziców należą natomiast do społecznego wymiaru funkcjonowania osoby.

Uzasadniając wybór zmiennych wyjaśniających należy sięgnąć do konceptualizacji potrzeby poznania (Cacioppo, Petty, 1982). Zakładając, że kształtuje się ona na bazie aktywności własnej jednostki zasadne jest pytanie o jej relację z temperamentem. Dodatkowo, poprzez związek potrzeby poznania z czynnościami poznawczymi, dzięki którym jednostka doświadcza pozytywnych emocji, autorka pracy postanowiła zweryfikować zależności PP ze zdolnościami inteligencji emocjonalnej. Środowisko rodzinne, w którym kształtowane są postawy, wartości oraz wspierany jest rozwój poznawczy również mogą mieć związek z rozwijaniem się potrzeby poznania. Chcąc poszerzyć analizę istniejących zależności, poruszony został też problem dotyczący istnienia mediacyjnej roli inteligencji emocjonalnej w relacjach PP ze zmiennymi temperamentalnymi oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi. Zweryfikowanie tych zależności pozwoli na pogłębienie wniosków i wyjaśnienie mechanizmu kształtowania się potrzeby poznania. Do tej pory nie przeprowadzono badań, które badały relacje czy predykcję PP przez wymienione zmienne. Interesujące jest również zweryfikowanie, czy badane związki są uniwersalne, czy też kształtują się inaczej w badanych próbach (jednostki posiadające osiągnięcia edukacyjne vs osoby bez takich osiągnięć). Wybrane kryterium (posiadanie osiągnięć edukacyjnych) może mieć bowiem znaczenie dla istnienia oraz siły

omawianych zależności. Opierając się na założeniu, że skoro badana zmienna wiąże się z poczuciem kompetencji i częstym podejmowaniem czynności intelektualnych, to uzasadnione jest sprawdzenie, czy osoby posiadające osiągnięcia edukacyjne faktycznie przejawiają wyższy jej poziom oraz czy różnią się od osób nieposiadających takich osiągnięć w zakresie określonych aspektów charakteryzujących potrzebę poznania.

Do tej pory badacze opierali się w prowadzonych badaniach przede wszystkim na ogólnym poziomie potrzeby poznania. Autorka rozprawy postanowiła przyjrzeć się strukturze tej zmiennej motywacyjnej i uchwycić jej specyfikę u osób z osiągnięciami edukacyjnymi, posługując się w badaniach własnym narzędziem. Podjęto próbę scharakteryzowania potrzeby poznania w kilku wymiarach, które opisują tendencję do angażowania się w aktywności poznawcze. Chcąc poznać głębiej specyfikę PP u osób zdolnych, postanowiono zbadać ich metaświadomość dotyczącą zaangażowania w wysiłek intelektualny, towarzyszące mu emocje, orientację temporalną związaną z podejmowaniem czynności poznawczych oraz charakterystykę behawioralną takich aktywności (Sękowski, Dudek, 2016). Skoro osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych często podejmują działania intelektualne, warto sprawdzić, w jaki sposób myślą i spostrzegają własną motywację oraz proces zaangażowania się. Innymi słowy, w jaki sposób doświadczają oraz realizują swoją potrzebę poznania.

Wysokie osiągnięcia edukacyjne (główna zmienna grupująca) stanowią psychopedagogiczne kryterium zdolności. Z szerokiego wachlarza różnych rodzajów osiągnięć edukacyjnych, autorka rozprawy zdecydowała się na zbadanie stypendystów Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (studentów i doktorantów). Wybór grupy badanej został uwarunkowany z jednej strony chęcią przyjrzenia się potrzebie poznania u jednostek we wczesnej dorosłości, z drugiej zaś strony, przyznane stypendium jest względnie aktualnym osiągnięciem uzyskanym przez badane osoby. Zmiennymi ubocznymi kontrolowanymi w pracy są: płeć, wiek, posiadanie rodzeństwa, jego liczba i kolejność urodzenia osoby badanej, wykształcenie rodziców, studiowany kierunek, uczelnia, ustosunkowanie do studiów doktoranckich, udział w olimpiadach przedmiotowych w szkole średniej. Wymienione zmienne zostały uwzględnione w pracy z uwagi na ich hipotetyczny związek z główną zmienną wyjaśnianą – potrzebą poznania.

Niniejsza rozprawa zbudowana jest z pięciu rozdziałów. Dwa pierwsze stanowią podstawy teoretyczne dla przeprowadzonych badań. W pierwszym rozdziale zaprezentowano problematykę potrzeby poznania (zmiennej wyjaśnianej) oraz temperamentu, inteligencji emocjonalnej oraz retrospektywnie spostrzeganych postaw matki i ojca (zmiennych wyjaśniających). W rozdziale drugim przedstawiono zagadnienia związane ze zdolnościami oraz wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi, będącymi ich wyrazem. W części teoretycznej autorka

pracy ujęła kwestie terminologiczne i najbardziej znaczące koncepcje teoretyczne dotyczące wybranych zmiennych. Przytoczono również szereg badań, których rezultaty wzbogaciły wiedzę odnośnie do omawianych czynników.

W rozdziale trzecim zawarto program badań własnych. Zaprezentowano w nim problemy badawcze oraz postawione hipotezy. Opisano wykorzystane narzędzia badawcze, jak i procedurę badań. Rozdział kończy się charakterystyką badanej próby.

Rozdział czwarty przedstawia wyniki badań własnych: zależności między badanymi zmiennymi, rezultaty testowania zaproponowanych modeli mediacyjnych w relacji zmiennych wyjaśniających z potrzebą poznania, różnice międzygrupowe w zakresie badanych zmiennych oraz wyniki testu istotności różnic między związkami zmiennych wyjaśniających z potrzebą poznania w obu badanych grupach. Ponadto zostały zaprezentowane rezultaty odnoszące się do zależności między poziomem potrzeby poznania a wyróżnionymi w pracy aspektami podejmowania aktywności poznawczych oraz różnice międzygrupowe w tym zakresie.

W rozdziale piątym zaprezentowano weryfikację postawionych hipotez badawczych. Uzyskane rezultaty odniesiono do ustaleń teoretycznych dotyczących wybranej problematyki, a także do innych badań, korespondujących z tematem niniejszej rozprawy. Przedstawiono również interpretację otrzymanych wyników w ramach teorii ukierunkowań regulacyjnych E.T. Hgginsa (1990; 1997). Rozdział kończy się propozycją nowego ujęcia potrzeby poznania – w kategoriach postawy.

ROZDZIAŁ I POTRZEBA POZNANIA I JEJ PSYCHOSPOŁECZNE UWARUNKOWANIA

1. Potrzeba poznania

Pojęcie potrzeby poznania (*Need for cognition*) po raz pierwszy zostało użyte przez Cohena i jego zespół (Cohen, Stootland, Wolfe, 1955). Autorzy zajmowali się badaniami nad motywacją poznawczą i utożsamiali potrzebę poznania z redukcją napięcia powstałego na skutek nietolerowania wieloznaczności. Redukcja napięcia dotyczyła ustrukturyzowania zadania postawionego przed jednostką. Osoby przejawiające wysoki poziom tak rozumianej potrzeby poznania chętniej analizują i głęboko przetwarzają informacje, nie potrzebując przy tym motywacji zewnętrznej. Autorzy (Cohen i in., 1955, s. 291) definiowali potrzebę poznania jako *indywidualną potrzebę organizacji swojego doświadczenia w sposób znaczący (...), potrzebę ustrukturyzowania istotnych sytuacji w pełen sensu, zintegrowany sposób oraz potrzebę rozumienia i uczynienia świata sensownym*.

Współczesna konceptualizacja potrzeby poznania jest odmienna od tej, którą przedstawiał Cohen. Badacze Cacioppo i Petty (1982) zauważyli, że tendencja do angażowania się w aktywności związane z wysiłkiem poznawczym jest różna u osób *rozrzutnych* oraz *skąpych* poznawczo. Oznacza to, że przy porównywalnych zdolnościach intelektualnych, jedni ludzie unikają wysiłku poznawczego, podczas gdy inni chętnie go podejmują, czerpiąc z niego przyjemność. PP traktuje się przede wszystkim jako dyspozycję motywacyjną, której źródeł należy szukać nie w popędach, ale głównie w kształtowanym u jednostki poczuciu własnej kompetencji (Cacioppo, Petty, Morris, 1983).

1.1. Sposoby definiowania poznania

W filozofii *poznanie* ujmowane jest jako warunek samookreślenia się osoby i jej autonomii oraz jej sposób bytowania. Przez poznanie jednostka (podmiot poznający) przyswaja informacje o świecie i dzięki temu może wykraczać poza siebie. Dzieje się tak, ponieważ uzyskiwanie wiedzy o przedmiocie poznania sprawia, że człowiek *przyswaja go sobie i rozszerza się o niego. To poznawcze, świadomościowe (intencjonalne) przyswajanie (ogarnięcie) czegoś zewnętrznego jest czymś radykalnie odmiennym od przyswajania fizycznego czy organicznego. W ten sposób poznawanie nadaje człowiekowi-podmiotowi poznającemu szczególną pozycję w świecie* (Stępień, 1989, s. 14). Poznanie według filozofów nie jest biernym procesem. Umysł ludzki rozwiązuje problemy w zgodzie z naturą rzeczy, ale również zgodnie ze swoją naturą (Tatarkiewicz, 2014).

Ludzkie poznanie jest aspektywne, czyli dotyczące jakiejś określonej strony zjawiska czy przedmiotu. Jest ono również refleksywne, co oznacza, że każdy proces poznawczy oraz jego

rezultat może zostać przedmiotem poznania innego procesu kognitywnego (Stępień, 1989). Locke uważał, że zadaniem filozofii jest badanie poznania zarówno w zakresie jego pochodzenia, zakresu, jak i pewności (Tatarkiewicz, 2014). Stępień (1989) podkreśla, że prawdziwe poznanie powinno służyć przede wszystkim odkrywaniu prawdy, a nie innym celom pozapoznawczym.

Zarówno poznawanie, jak i rezultaty poznawcze są przedmiotem teorii poznania. Dotyczy ona prawdziwości, zasadności i wartości ludzkiego poznania. Powstała na gruncie dwóch problematyk. Pierwsza jest związana z rozbieżnością poznawczych rezultatów, czyli z występowaniem pomyłek poznawczych. Teoretycy poznania zastanawiają się nad granicami i pewnością poznania oraz nad przyczynami błędów w tej sferze. Druga problematyka dotyczy dogmatyczności nauki i tego, jaka jest wartość założeń oraz metod naukowych. Filozofowie odróżniają poznanie będące czynnością od poznania pozostającego wytworem tej czynności. *Można powiedzieć, że (ogólna) teoria poznania jest teorią poznania siebie samej* (Stępień, 1989, s. 70). Traktuje ona poznanie jako informatora będącego przeżyciem i źródłem wiedzy o przedmiocie. Poznanie jest zawsze czynnością świadomą.

W filozofii poznanie dzieli się na zmysłowo-intelektualne oraz intelektualne, a także na intuicyjne oraz dyskursywne. Poznanie może być pośrednie albo bezpośrednie. Do czynności intelektualnych zalicza się między innymi rozumowanie, definiowanie, klasyfikacje i podział, uzasadnianie czy przedstawienie pojęciowe (Stępień, 1989, s. 115).

Poznanie definiowane jest przez filozofów jako *czynność uzyskiwania informacji o czymś, czynność zaznajamiania się z czymś lub wytwór (rezultat) poznania (...) w postaci sądu lub też rozmaite czynności przypoznawcze, związane z uzyskiwaniem informacji lub formułujące, porządkujące, utrwalające i przekazujące uzyskane informacje o czymś* (Stępień, 1989, s. 115).

1.2. Pojęcie potrzeby poznania

Autorzy definiują potrzebę poznania jako *tendencję do angażowania się w wymagające poznawczo aktywności i czerpanie z tego przyjemności* (Cacioppo, Petty, 1982, s. 116) oraz *tendencję do wkładania większego wysiłku w poszukiwanie informacji, rozumowanie oraz rozwiązywanie problemów, które mają służyć poradzeniu sobie z trudnościami życiowymi* (Petty, Jarvis, 1996, s. 199). PP to naturalna tendencja o charakterze behawioralnym związana ze skłonnością do podejmowania wysiłku intelektualnego. Taka conceptualizacja potrzeby poznania sprawia, że na jej podstawie można przewidywać zachowanie jednostki postawionej w obliczu zadania poznawczego, a nawet sposób jego realizacji. Na podstawie potrzeby poznania można antycypować wysiłek, który jednostka włoży w wykonanie zadania intelektualnego. PP

determinuje w pewnym stopniu wpływ informacji na zachowanie człowieka (Cacioppo, Petty, 1982).

Cacioppo, Petty i Morris (1983) podkreślają znaczenie potrzeby poznania w podejmowaniu zadań związanych z wysiłkiem intelektualnym. Dla osób z wysokim poziomem PP aktywności o charakterze poznawczym są czymś pożądanym. Ich zaangażowanie w sytuacje wymagające myślenia ściśle wiąże się z oczekiwaną satysfakcją i pozytywnym afektem, towarzyszącym takim aktywnościom. Cacioppo i Petty (1982) traktują potrzebę poznania jako zmienną osobowościową, związaną z różnicami indywidualnymi w zakresie skłonności do angażowania się w zadania poznawcze i czerpania przyjemności z tego procesu. Badacze postulują jednak również jej uwarunkowanie czynnikami sytuacyjnymi: przez bodźce o charakterze komunikatów, zadań czy samych możliwości zaangażowania się w zadania poznawcze (Cacioppo, Petty, Feinstein, Jarvis, 1996). Charakteryzowana zmienna stanowi kontinuum, na którego krańcach występuje jej niski oraz wysoki poziom. Każdą jednostkę cechuje określone nasilenie potrzeby poznania (Lin, Lee, Horng, 2011; Tuten, Bosnjak, 2001). Charakteryzując PP, należy podkreślić, że mimo możliwości jej rozwoju u jednostki, jest ona względnie stała w czasie.

Koncepcja Cacioppo i Petty'ego (1982) przedstawia potrzebę poznania jako zmienną motywacyjną, a nie jako potrzebę w ujęciu klasycznym (np. jako dążenie do zniwelowania rozbieżności między stanem pożądanym i faktycznym). W przypadku PP ważniejszy jest proces poznawania niż jego efekt (Cacioppo i in., 1983).

Dickhäuser i Reinhard (2010) przeprowadzili badania wskazujące na znaczącą rolę potrzeby poznania w procesach motywacyjnych. Autorzy oparli się na teorii oczekiwań, zakładającej, że zachowanie jednostki zależy od tego, jakiego celu ona oczekuje. Oczekiwania z kolei zależą od samooceny własnych zdolności, możliwości czy wiedzy. Rezultaty badań dostarczyły informacji o istnieniu relacji: im silniejsza potrzeba poznania, tym większy związek między oczekiwaniami a oceną możliwości wykonania danego zadania.

Potrzeba poznania jest uznawana za cechę osobowości. Jest powiązana ze zdolnościami poznawczymi, innymi cechami osobowości, zaangażowaniem, samooceną, a także afektem (Cacioppo i in., 1996; Soubelet, Salthouse, 2017).

Petty i Cacioppo (1986) proponują model zakładający istnienie dwóch dróg przetwarzania informacji. Jedną z nich to droga centralna (ukierunkowane i złożone przetwarzanie istotnych informacji), druga zaś to droga obwodowa (mniej staranne przetwarzanie informacji o mniejszej wadze, oparte na heurystykach). Wybór jednej lub drugiej ścieżki przetwarzania jest uwarunkowany zarówno czynnikami sytuacyjnymi, jak i zdolnościami

osoby, a także jej motywacją (zwłaszcza motywacją poznawczą). Autorzy (Cacioppo, Petty, Kao, Rodriguez, 1986; Petty, Cacioppo, 1986) podają, że osoby o wysokiej potrzebie poznania mają tendencję do wybierania centralnej drogi przetwarzania informacji w przeciwieństwie do osób o niskim poziomie PP, które częściej polegają na prostych wskazówkach i przetwarzają informacje peryferyjnie.

1.3. Źródła potrzeby poznania

Autorzy są zgodni co do tego, iż potrzeba poznania rozwija się wraz z biegiem życia jednostki (Cacioppo, Petty, 1982; Cacioppo i in., 1983; Soubelet, Salthouse, 2017). Kształtuje się ona na bazie zmian w życiu osoby, doświadczania przez nią sukcesów oraz skutecznego radzenia sobie w sytuacjach wymagających poznawczo. PP jest związana z aktywnością własną człowieka, będącą podstawą jego rozwoju (Przetacznik-Gierowska, 2011a). Aktywność własna rozpoczyna się już w dzieciństwie, ale rozwija się przez całe życie. Dzięki niej jednostka może kształtować swoją indywidualność, poznawać, eksplorować oraz zmieniać siebie i otaczającą rzeczywistość (Mendecka, 2012). Aktywność własna ma związek z czynnym uczestnictwem człowieka w poznawaniu świata oraz siebie. Jest ona zaliczana do biologicznych czynników rozwoju psychicznego. Przetacznik-Gierowska (2011a, s. 62) twierdzi, iż *aktywność własna jako charakterystyczny stan i podstawowa cecha każdego organizmu powoduje, że jednostka reguluje czynnie swoje stosunki ze środowiskiem: nie tylko przystosowuje się do niego, lecz także wywołuje zmiany w swoim otoczeniu. Aktywność jest więc (...) procesem, przejawiającym się w formie czynności i działań podejmowanych od wczesnego dzieciństwa.*

Aktywność własna wspiera rozwój zdolności, kształtowanie się umiejętności i poszerzanie wiedzy, więc również doświadczanie własnej kompetencji (Sękowski, Dudek, 2016). Jak już wspomniano, konceptualizacja potrzeby poznania dotyczy podejmowania określonych zachowań związanych z wysiłkiem intelektualnym. Wpisuje się zatem w szerokie ramy aktywności własnej w obszarze rozwoju sfery kognitywnej.

Mendecka (2012) utrzymuje, że aktywność własna pozwala na doskonalenie własnych kompetencji i budowanie wiary w nie. W zależności od potencjału jednostki, jak i zasobów otoczenia, w jakim ona żyje, aktywność własna jest podejmowana w różnym stopniu i dotyczy różnych obszarów życia (Brzezińska, 2000). Przetacznik-Gierowska (2011b) zauważa, że pomiędzy procesami kształcenia, wychowania i aktywnością własną jest związek przyczynowo-skutkowy.

Potrzeba poznania jest niewątpliwie potrzebą rozwojową. Jak podaje Oleś (2011, s. 20) *rozwój to złożony proces zmian zachodzących w czasie i oznaczających wzrost lub osiągnięcie wyższej jakości przystosowania i/lub funkcjonowania (...). Procesy rozwojowe zachodzą dzięki*

interakcji czynników podmiotowych i środowiskowych (...). Stosunkowo częste angażowanie się w aktywności o charakterze poznawczym sprzyja coraz lepszemu funkcjonowaniu poznawczemu. Podejmowanie takich aktywności jest uwarunkowane z jednej strony m.in. poziomem potrzeby poznania, a z drugiej problemami, przed jakimi człowiek staje i które chce rozwiązywać. Potrzeba poznania jednostki pozwala także na poszukiwanie sytuacji zadaniowych – też o charakterze poznawczym – przez co ona sama może wywoływać sytuacje związane z wysiłkiem poznawczym. Nie ulega wątpliwości, że PP sprzyja funkcjonowaniu oraz rozwojowi intelektualnemu i napędza go.

1.4. Korelaty potrzeby poznania

Potrzeba poznania interesuje badaczy również pod kątem jej współzależności z innymi zmiennymi. Przeprowadzono wiele badań, które ujawniły związki PP z różnymi konstruktami psychologicznymi.

Wykazano pozytywną korelację między potrzebą poznania i motywacją samoistną (Olson, Camp, Fuller, 1984), ciekawością (Osberg, 1987, za: Kossowska, 2009), obiektywizmem w procesie oceny i zaangażowaniem w jej formułowanie (Petty, Jarvis, 1996). Dowiedziono również pozytywnego, aczkolwiek słabego związku między PP oraz wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (Cacioppo i in., 1996).

Potrzeba poznania jest też skorelowana z cechami osobowości. Wykazano pozytywną współzależność PP z otwartością na doświadczenie, która przejawia się w zachowaniach eksploracyjnych, ukierunkowanych na poszukiwanie nowych dla jednostki doznań oraz w tolerancji na nowe bodźce czy sytuacje stymulujące myślenie i poznawanie (Furnham, Thorne, 2013; Venkatraman, Marlino, Kardes, 1990). Soubelet i Salthouse (2017) przebadali osoby w różnym wieku i dowiedli, że najsilniejszym predyktorem potrzeby poznania w każdej z badanych grup wiekowych jest właśnie otwartość na doświadczenie. Badania Matusza, Traczyka i Gąsiorowskiej (2011) dowiodły istnienia pozytywnego związku PP z sumiennością, przejawiającą się w dokładnym organizowaniu własnej aktywności. Potrzeba poznania pozytywnie koreluje także z cechami mającymi istotne znaczenie w pracy zawodowej, takimi jak zorientowanie na osiągnięcie celów czy stabilność emocjonalna (Fleischhauer i in., 2010).

Potrzeba poznania jest ujemnie skorelowana z zamkniętością umysłową i tendencją do unikania wysiłku intelektualnego (Cacioppo i in., 1996) oraz z neurotyzmem (Matusz, Traczyk i Gąsiorowska, 2011). Interesujące jest to, że dotychczasowe badania nie dowiodły istnienia różnic w zakresie PP między mężczyznami i kobietami (Cacioppo, Petty, 1982; Matusz i in., 2011). Cacioppo i współpracownicy (1996) przeprowadzili badania wśród studentów i pracowników naukowych. Wykazano w nich różnice pomiędzy obiema badanymi grupami.

Pracownicy naukowcy przejawiają silniejszą PP w porównaniu ze studentami. Są to wyniki zgodne z konceptualizacją potrzeby poznania, zakładającą, że dotyczy ona intensywnego oraz długotrwałego zaangażowania w aktywność poznawczą (np. w pracę naukową).

Prowadzone dotychczas badania wykazały ponadto pozytywny związek poziomu potrzeby poznania ze zdolnościami poznawczymi człowieka (Cacioppo i in., 1996; Soubelet, Salthouse, 2011; von Stumm, Ackerman, 2013); zaangażowaniem w działanie (von Stumm, 2012) oraz poziomem wykształcenia (Cacioppo i in., 1996). W wyniku większego zaangażowania poznawczego osoby o wysokiej PP uzyskują lepsze wyniki w zakresie zdolności, takich jak pamięć oraz dokładność w podejmowaniu decyzji (Kardash, Noel, 2000; Levin, Huneke, Jasper, 2000).

Heijne-Penninga, Kuks, Hofman i Cohen-Schotanus (2010) dowiedli pozytywnego związku potrzeby poznania z wynikami testów przeprowadzonych na uniwersytecie. Testy te dotyczyły zarówno odtworzenia posiadanej wiedzy, jak i jej zastosowania. Studenci z wysokim poziomie PP otrzymali wyższe rezultaty w obu testach.

Badania Michonia (2012) wskazują na to, że studiowanie sprzyja wzrostowi potrzeby poznania. Również fińscy badacze (Luong i in., 2017) wykazali istnienie umiarkowanej dodatniej korelacji między potrzebą poznania a zmiennymi behawioralnymi związanymi z uczeniem się przez uczniów (dla wszystkich trzech badanych prób, tj. klasa trzecia, szósta oraz dziewiąta; 10-16 lat). Ponadto wyniki nie dowiodły istnienia żadnych powiązań pomiędzy poziomem PP a osiągnięciami szkolnymi lub posiadanym potencjałem w klasie trzeciej. Otrzymano natomiast pozytywne korelacje w tym zakresie w klasach szóstej i dziewiątej. Przyniesione badania podkreślają znaczenie potrzeby poznania dla edukacji i sugerują rosnący wpływ tej zmiennej na rezultaty w toku szkolnej nauki. Autorzy wyjaśniają otrzymane wyniki nawiązując do teorii inwestycji Ackermana (1996; von Stumm, 2012), ujmując potrzebę poznania jako cechę inwestycyjną w kontekście angażowania (inwestowania) swojego wysiłku intelektualnego. Tłumaczą, że uczniowie o silnej PP poszukują wyzwań o charakterze poznawczym oraz stymulującego otoczenia, co wpływa na ich rozwój intelektualny. Badacze zaznaczają, że w związku z tym można spodziewać się pozytywnych związków pomiędzy poziomem potrzeby poznania i inteligencją.

Fleischhauer wraz z zespołem (2010) wykazali umiarkowane pozytywne korelacje między potrzebą poznania i inteligencją płynną oraz brak związku między potrzebą poznania a inteligencją skryzalizowaną. Podczas badania osoby o wyższej PP nie rozwiązały większej ilości zadań, ale realizowały je z większą dokładnością, co może sugerować, iż wkładały one więcej wysiłku intelektualnego w swoje działanie niż osoby o niskiej PP. Von Stumm i Ackerman

(2013) z kolei zanotowali pozytywną korelację pomiędzy potrzebą poznania a skryzalizowanymi aspektami inteligencji. Badania Preckela (2014) dowiodły dodatnich związków między inteligencją ogólną a PP u uczniów klas piątych i szóstych. Hill wraz z zespołem (2013) dowiedli umiarkowanych pozytywnych korelacji między PP a inteligencją zarówno skryzalizowaną, jak i płynną. Badacze tłumaczą wyniki tym, że osoby z wysoką potrzebą poznania, często angażując się w aktywności intelektualne, mogły rozwinać większe zdolności o charakterze poznawczym, uczestniczące w rozwiązywaniu zadań badających te dwa rodzaje inteligencji.

Wykazano ponadto umiarkowane pozytywne korelacje między PP a średnią ocen (von Stumm, Ackerman, 2013) oraz pomiędzy PP a wynikami z egzaminów wstępnych na studia (Cacioppo, Petty, 1982).

Hill, Foster, Sofko, Elliott i Shelton (2016) odkryli, że pamięć robocza odgrywa rolę moderatora między PP a inteligencją. Wyniki ich badań pokazały, że pozytywny związek potrzeby poznania na inteligencję był obecny jedynie w grupie osób o co najmniej średnich zdolnościach w zakresie pamięci roboczej. Im wyższa pamięć robocza, tym dodatnia korelacja między PP a inteligencją jest silniejsza.

Mimo, że potrzeba poznania w ujęciu Cacioppo i Petty'ego (1982) powoduje podejmowanie aktywności poznawczej przez wzgląd na samą przyjemność z niej płynącą, to Steinhart i Wyer (2009) wykazali, że PP ma związek z chęcią osiągnięcia sukcesu lub uniknięciem porażki. Autorzy w swoich badaniach przyjrzeni się zewnętrznym motywom, które mogą mieć związek z potrzebą poznania. Rezultaty pokazały, że osoby o dużej PP stają się bardziej zmotywowane, aby uniknąć porażki (niepowodzenia w działaniu) w sytuacji, gdy spodziewają się, że zadanie, które mają wykonać jest trudne. U jednostek o niskim poziomie PP nie zauważono natomiast takiej zależności. Przewidywanie swojego zaangażowania w aktywności o charakterze intelektualnym stymuluje więc inne motywy kierujące osobami o różnym poziomie PP. Badacze podkreślają, że te motywy wpływają na późniejsze decyzje dotyczące podjęcia działania. Wyniki ich badań pokazują, że osoby o wysokiej i niskiej potrzebie poznania różnią się nie tylko wewnętrznym pragnieniem angażowania się w zadania o naturze intelektualnej, ale też motywami zewnętrznymi.

Potrzeba poznania jest pozytywnie związana z zadowoleniem z życia (Carmona-Halty, Rojas-Paz, 2014; Coutinho, Woolery, 2004), zadowoleniem z pracy (Park, Baker, Lee, 2008) oraz satysfakcją z nauki (Grass i in., 2017) i przystosowaniem afektywnym (Bertrams, Dickhäuser, 2012). Michoń (2012) wykazał istnienie pozytywnego związku między wysokim poziomem potrzeby poznania a szczęściem u studentów.

Grass z zespołem (2017) zwraca uwagę, że zadowolenie ze studiów wraz z umiejętnością przystosowania w zakresie afektu mogą sprzyjać efektywnej adaptacji do wymagań i wyzwań akademickich. Podkreślają rolę PP jako ważnego zasobu w kontekście akademickim. Potrzeba poznania koreluje pozytywnie także z samoregulacją. Jest warunkiem koniecznym nie tylko do głębokiego uczenia się, ale i do samoregulacji strategii w tym zakresie (Cazan, Indreicab, 2014).

Badania wskazują, że wysoka PP sprzyja myśleniu na rozmaite tematy, eksplorowaniu różnych dziedzin (czasem jednocześnie), rozmyślaniu nawet o własnym myśleniu, czyli angażowaniu się w metapoznanie (Petty i in., 2009; Petty, Briñol, Tormala, Wegener, 2007).

1.5. Specyfika funkcjonowania osób o dużej potrzebie poznania

Nakreślając charakterystykę osób przejawiających silną potrzebę poznania należy odnieść się przede wszystkim do ich stosunku wobec aktywności poznawczych.

Termin aktywność poznawcza dotyczy poszukiwania, gromadzenia, przetwarzania, kategoryzowania, stosowania, ale też przekazywania oraz wytwarzania wiedzy (Tokarz, 1985). Na aktywność poznawczą składają się reakcje poznawcze (elementarne, zautomatyzowane operacje umysłowe), czynności poznawcze (procesy poznawania, myślenia produktywnego i uczenia się) oraz działania poznawcze (złożone zespoły poznawczych czynności, które są rozłożone w czasie i zmierzają ku poznaniu konkretnej wiedzy czy rozwiązaniu określonego problemu). Aktywność poznawcza służy różnym celom: nie tylko intelektualnym, ale też praktycznym, niemającym związku ze sferą kognitywną. Aktywność poznawcza opisywana jest przede wszystkim w odniesieniu do osób twórczych. Jest zautonomizowana i niezależna od presji oraz oddziaływań sytuacji. Dominuje względem innych aktywności i inicjowana jest łatwo przez nowe bodźce, ale również przez subiektywne spostrzeganie jednostki. Człowiek posługuje się wieloma sposobami, by poszukiwać informacji, a nowa wiedza przyjmowana jest z dużą tolerancją sprzeczności (Trzebiński, 1978; Cattell, 1963, za: Tokarz, 1985). Aktywność poznawcza jest często związana z zainteresowaniami poznawczymi, czyli gotowością do zajmowania się określonym przedmiotem (Gołek, 2010) i trwałym dążeniem do poznawania selektywnie wybranych elementów rzeczywistości (Okoń, 2007). Poznawcza aktywność człowieka warunkowana jest jego samodzielnością poznawczą, która dotyczy takich umiejętności, jak formułowanie oraz rozwiązywanie problemów, gromadzenie informacji w celu opracowania danego zagadnienia, analiza literatury przedmiotowej i innych źródeł wiadomości (Jabłonowska, 2016). W badaniach (Olson i in., 1984) wykazano ponadto, że osoby o silnej PP cechuje łatwiejszy dostęp do zasobów poznawczych. Efektywniej zarządzają oraz wykorzystują informacje pojawiające się w ich polu. Czytelnicy z wysoką potrzebą poznania przejawiają

silniejszą skłonność do zainteresowania tematem, o którym czytają, ponieważ mają tendencję do zrozumienia treści na głębszym poziomie (Jebb i in., 2016).

Jednostki, które cechuje wysoki poziom PP są pozytywnie zorientowane na wszelkie bodźce, które wiążą się z podejmowaniem aktywności poznawczej. Często i chętnie angażują się w sytuacje, które wymagają rozumowania, myślenia czy po prostu zdobywania nowej wiedzy. Osoby charakteryzujące się silną PP mają więcej doświadczeń dotyczących korzystania z różnych źródeł wiedzy, np. baz danych czy internetu w celu wyszukiwania informacji. Te jednostki cechuje obszerniejsza wiedza i bogatszy zasób słów w porównaniu z osobami o niższej potrzebie poznania (Cacioppo i in., 1996; Kossowska, 2009). Poszukiwanie i analizowanie informacji, związane z wysokim poziomem PP, dotyczy chęci nadawania sensu otaczającej rzeczywistości. Człowiek nie polega tylko na zdaniu innych osób, ale poszukuje wielu danych. Nie opiera się na uproszczeniach i stereotypach (Cacioppo i in., 1983).

Duża potrzeba poznania towarzyszy lepszemu zapamiętywaniu komunikatów. Dotyczy to zarówno informacji w nich zawartych, jak i argumentów związanych z analizą problemu. Osoby o silnej PP umieją wnikliwie przetwarzać dane obecne w treści komunikatu i w związku z tym potrafią również podejmować polemikę oraz dokładnie ustosunkować się do wysuniętych argumentów. Cenią sobie logiczne i merytorycznie uzasadnione opinie (Michoń, 2012).

Autorzy (Cacioppo i in., 1996; Cacioppo i in., 1983) porównywali funkcjonowanie jednostek o wysokim poziomie potrzeby poznania oraz osoby o mniejszym jej nasileniu. Badacze zwracają uwagę przede wszystkim na preferencje w zakresie elaboracji informacji. Jednostka z silną PP aktywnie poszukuje informacji, głęboko je przetwarza i analizuje, poddając je przy tym ocenie i syntezie. Wiąże się to z czerpaniem przyjemności i satysfakcji z rozwiązywania problemu i towarzyszącemu mu szybkemu, mimowolnemu zapamiętywaniu informacji, generowaniu rozwiązań, a także ogólnej preferencji zadań trudnych. Petty i współpracownicy (2009) wykazali, że osoby o silnej potrzebie poznania częściej myślą o wielu rzeczach, jak również poświęcają uwagę własnym myślom. Badacze wskazują, że dzięki długotrwałemu myśleniu prawdopodobieństwo popełnienia błędu przy analizie lub ocenie zjawiska najczęściej spada. Osoby z wyższym poziomem PP dokonują lepszej oceny sytuacji oraz trafniejszych wyborów. Odznaczają się bardziej analitycznym podejściem. Wysoki poziom potrzeby poznania sprzyja dostrzeganiu i analizowaniu argumentów, podczas gdy jej niski poziom jest związany z kierowaniem się informacjami peryferyjnymi. Osoby osiągające wysokie wyniki w zakresie potrzeby poznania polegają w większym stopniu na jakości argumentów w komunikatach perswazyjnych (Haddock, Maio, Arnold, Huskinson, 2008) oraz przejawiają bardziej odporne postawy na tego rodzaju komunikaty (Haugtvedt, Petty, 1992).

Osoby z silną potrzebą poznania łatwiej przywołują informacje z pamięci i częściej się nad nimi zastanawiają oraz formułują oceny na ich podstawie. W związku z podejmowaniem głębszej refleksji odnośnie do informacji zawartych w otoczeniu, jednostki o dużej potrzebie poznania mają tendencję do wyjaśniania wszelkich nieścisłości w nich zawartych (Cacioppo i in., 1996; Cacioppo i in., 1983).

Badacze (Fleischhauer, Miller, Enge, Albrecht, 2014) dowiedli, że jednostki o dużej PP częściej używają adekwatnych do celu wskazówek percepcyjnych, które dostarczają ważnych informacji, podczas gdy osoby o niskiej potrzebie poznania używają mniej wiarygodnych wskazówek do oceny sytuacji. Badania Radlera (2000, za: Fleischhauer i in., 2014) wskazują, że osoby z wysokim poziomem PP są skłonne do stosowania systematycznego poznania, opartego na regułach, podczas gdy osoby o niskiej potrzebie poznania mają tendencję do korzystania z intuicyjnego poznania, opartego na skojarzeniach.

Badania dowodzą, że uczniowie o silnej potrzebie poznania częściej angażują się w głęboką naukę, stosując przy tym strategie, takie jak krytyczne przetwarzanie, poszukiwanie relacji i strukturyzacja, a uczniowie o niskim poziomie tej zmiennej uczą się m.in. poprzez powtarzanie (Cazan, Indreicab, 2014). Jednostki o wysokiej PP są zorientowane na proces, nie na wynik (Cacioppo i in., 1983; Day, Espejo, Kowollik, Boatman, McEntire, 2007; Petty i in., 2009).

Ponadto potrzeba poznania jest związana z podejściem do uczenia się (Cazan, Indreicab, 2014). Osoby o niskim poziomie potrzeby poznania stosują zewnętrzną regulację uczenia się i są w mniejszym stopniu zainteresowane intensywnymi aktywnościami poznawczymi, w przeciwieństwie do osób z dużym nasileniem PP.

Osoby o wysokim poziomie PP angażują więcej zasobów poznawczych w procesie przetwarzania informacji (Enge, Fleischhauer, Brocke, Strobel, 2008) oraz przejawiają tendencję do refleksji nad istotnymi danymi (Cacioppo i in., 1996, Cacioppo, Petty, 1982, Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski, Britt, 2005), generują więcej opcji odpowiedzi w zadaniach, jak również wybierają więcej informacji, które są istotne (Dickhäuser, Reinhard, Diener, Bertrams, 2009). Podobnie w badaniach ankietowych jednostki z wysokim poziomem PP udzielają bardziej przemyślanych, mniej przewidywalnych odpowiedzi (Krosnick, 1991, za: Petty i in., 2009).

Jednostka z wysoką PP częściej poddaje refleksji nie tylko argumenty, ale i zachowanie innych (Latimer, Katulak, Mowad, Salovey, 2005). W większą łatwością rozwiązuje trudne problemy (Cacioppo, Petty, 1982) oraz cechuje się wyższymi zdolnościami w zakresie samopoznania (Dickhäuser, Reinhard, 2010).

Badania wykazały, że ludzie różniący się pod względem potrzeby poznania również zachowują się inaczej w sytuacjach interpersonalnych. Osoby z wysoką PP są bardziej zaangażowane w swoją rolę w diadzie i w małej grupie, wcześniej włączają się do dyskusji czy przemawiają dłużej niż osoby o niskiej PP (Henningsen, Henningsen, 2004; Shestowsky, Horowitz, 2004, za: Petty i in., 2009).

Jednostki o silnej PP są zwykle świadome, w jaki sposób wygenerowały swój osąd i w rezultacie silniej wierzą i są pewniejsze swoich opinii niż osoby o niskiej potrzebie poznania (Barden, Petty, 2008). Co więcej, jeśli jednostki o dużej potrzebie poznania zmieniają zdanie, stają się bardziej pewne swoich nowych opinii jeśli uważają, że rozważyły problem wieloaspektowo (Rucker, Petty, 2004; Rucker, Petty, Briñol, 2008). Są również bardziej skłonne skorygować swoje sądy (Petty i in., 2009). Warte podkreślenia jest to, że osoby cechujące się wysoką potrzebą poznania posiadają spójny system przekonań i postaw (Michoń, 2012).

Jednostki o wysokiej PP są efektywniej przygotowane do obrony własnego punktu widzenia. Przejawiają również silniejsze postawy (Kassin, Reddy, Fullock, 1990). Interesujące jest to, że dane empiryczne dowodzą, iż osoby o silnej potrzebie poznania oraz osoby przejawiające niski jej poziom nie różnią się między sobą w zakresie motywacji do podejmowania innych rodzajów aktywności, niemających charakteru poznawczego (Matusz i in., 2011).

1.6. Potrzeba poznania a inne potrzeby

Kocowski (1975) dokonał analizy różnych ujęć pojęcia potrzeby i doszedł do wniosku, że badacze przedstawiają trzy podejścia do tego, czym ona jest. Jedni traktują ją jako aktualny stan organizmu związany z niespełnieniem określonych, istotnych wymagań. Drudzy rozumieją potrzebę jako odczucie braku, niezaspokojenia albo pożądania konkretnych warunków lub przedmiotów. Inni definiują potrzebę jako właściwość człowieka dotyczącą konieczności spełnienia określonych warunków, by mógł on osiągnąć swój cel lub pożądany stan. Autor w swojej teorii posługuje się ostatnim wymienionym znaczeniem potrzeby (Kocowski, 1982).

Maslow (1990) opisuje potrzebę jako siłę nadającą kierunek energii człowieka w stronę konkretnego działania, aby osiągnąć optimum funkcjonowania. Pańczyk (1991) podkreśla, że potrzeby wpływają na rozwój osobowości jednostki i współtworzą ją. Potrzeba jest więc trwałą dyspozycją człowieka i elementem jego osobowości.

Dla Sieka (1993) potrzebą jest siła organizująca konkretne schematy reagowania na napięcie powstałe na skutek niezaspokojenia jej. Za pomocą tego terminu autor określa procesy, które zapoczątkowują działanie.

Klasyczne rozumienie potrzeby związane jest przede wszystkim z instynktami i popędami. Obuchowski (1995) ujmuje ją jako właściwość jednostki (zarówno człowieka jak i innych organizmów), dotyczącą osiągnięcia pewnego stanu lub uzyskania określonego, niezbędnego do optimum funkcjonowania, przedmiotu. Jest to rozumienie potrzeb w kategoriach wszystkiego, co niezbędne nie tylko do życia, ale również do rozwoju i wolności psychologicznej.

Potrzeba jest również rozumiana w kontekście realizacji wartości człowieka. *Jest to stan organizmu wywołujący potencjalną aktywność ukierunkowaną w stronę pewnych wartości, których osiągnięcie prowadzić ma do zapewnienia organizmowi stanu pożądanego zarówno pod względem biologicznym, jak i psychologicznym* (Buchner-Jeziorska, 1996, s. 152-153).

W *Słowniku psychologii* potrzeba definiowana jest przez Artura Rebera (2000) jako stan lub rzecz, których zaistnienie wpływa na poprawę dobrostanu osoby. Może to być podstawowa rzecz, która potrzebna jest do przetrwania, jak i coś, co jest związane z indywidualnymi pragnieniami osobistymi czy społecznymi. Autor pisze też, że potrzeba to *wewnętrzny stan organizmu, który potrzebuje jakiejś rzeczy lub jakiegoś stanu rzeczy* (s. 531). Podaje więc dwa różne znaczenia pojęcia potrzeby.

Wraz z rozwojem jednostki zaczynają pojawiać się coraz to nowe potrzeby. W pierwszym okresie rozwojowym dominują przede potrzeby biologiczne, będące bazą dla życia, jednakże już wtedy dziecko przejawia między innymi potrzebę bliskości i uwagi ze strony opiekuna (Przetacznik-Gierowska, 2011a). W kolejnych fazach rozwojowych pojawiają się nowe potrzeby psychiczne. Z jednej strony są one uniwersalne, ponieważ każdy człowiek je odczuwa, z drugiej zaś ich nasilenie jest inne u różnych osób, co powoduje, że tworzy się hierarchia potrzeb (Obuchowski, 1965). Czynniki, które wpływają na pojawianie się i siłę konkretnych potrzeb mogą mieć charakter wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Te pierwsze to przede wszystkim temperament, osobowość i poziom inteligencji, te drugie zaś wiążą się z warunkami otoczenia, na przykład sytuacja materialna czy oddziaływania rodzicielskie (Stańczak, 2009).

Potrzeby psychiczne to wynik istnienia konkretnych wymagań wewnętrznych jednostki. Ich spełnienie, czyli zaspokojenie powstałych potrzeb, jest warunkiem prawidłowego funkcjonowania i rozwoju (Kocowki, 1982; Maslow, 1990; Pańczyk, 1991).

Na określenie potrzeby używa się również określeń takich jak: *motyw, popęd, motor działania czy pobudka*. Badacze zajmujący się problematyką potrzeb próbowali na przestrzeni lat opisywać i klasyfikować potrzeby. Murray (1938, za: Garczyński, 1972) wyodrębnił 48 potrzeb, Kocowski (1982) wyróżnił 42 kategorie potrzeb, podczas gdy inni badacze wymieniali ich ponad 100 (Garczyński, 1972). Reykowski (1977, s. 95) pisze z kolei, iż potrzeb jest *tak*

wiele, jak wiele psychologicznych warunków musi być spełnionych, aby działalność człowieka mogła przebiegać płynnie i bez zakłóceń, aby człowiek był zdolny do tzw. twórczego myślenia.

Pomimo nazywania PP *potrzebą*, jest ona przez współczesnych badaczy traktowana bardziej jako tendencja czy skłonność do określonych aktywności, a nie jako prawdziwa potrzeba (Cacioppo, Petty, 1982; Kossowska, 2009; Matusz i in., 2011). Autorzy (Cacioppo, Petty, 1982) twierdzą, że motywacyjny charakter PP pochodzi jedynie częściowo z obszaru potrzeb czy instynktów. Źródeł potrzeby poznania upatrują raczej w doświadczeniach jednostki opartych na jej aktywności.

Mimo takiej konceptualizacji, konstrukt PP wydaje się być bliski niektórym ujęciom potrzeby. Niektórzy autorzy (Kocowski, 1982; Reykowski, 1977) wskazują bowiem, że potrzeba wiąże się z osiąganiem pożądanego stanu poprzez spełnienie pewnych warunków. Z uwagi na to, że jednostka realizując swoją potrzebę poznania podejmuje różne formy aktywności poznawczych, dostarczając sobie tym samym potrzebnego poziomu stymulacji, wpisuje się ona w ramy pojęcia potrzeby według Masłowa (1990), który mówi, że potrzeba powoduje działanie jednostki ku optimum jej funkcjonowania. Ponadto rozpatrywanie potrzeby w kontekście realizowanych wartości osoby (Buchner-Jeziorska, 1996) sprawia, że PP można ujmować też jako potrzebę. Reykowski (1977) utrzymuje, że aby pojawiła się potrzeba muszą zaistnieć albo rozbieżności między przyzwyczajeniami lub oczekiwaniami osoby a stanem rzeczywistym albo brak takich rozbieżności, powodujący monotonię. W tej drugiej sytuacji jednostka poszukuje bodźców powodujących rozbieżności i dostarczających jej tym samym potrzebnej stymulacji. Wspomniane bodźce dotyczą na przykład poszukiwania nowości, dążenia do zmiany czy doznawania określonych emocji, głównie przyjemności. Potrzeba poznania dotyczy skłonności do szukania stymulacji poznawczej związanej z odczuwaniem pozytywnych emocji. Jak już wspomniano w niniejszej pracy, Kocowski (1982) omawia całą grupę definicji potrzeby, które traktują ją jako właściwość związaną z koniecznością spełnienia pewnych warunków, aby jednostka mogła osiągnąć pożądaną przez nią stan. Odczuwana potrzeba poznania powoduje, że człowiek podejmuje określone działania, by osiągnąć stan przyjemności oraz satysfakcję ze swojego działania.

1.7. Potrzeba poznania a potrzeba poznawcza

Na przestrzeni lat zostało opisanych wiele potrzeb fizjologicznych i psychicznych (Reykowski, 1979), zewnętrznych oraz wewnętrznych (Tomaszewski, 1984). Wśród nich znalazła się również potrzeba poznawcza odnosząca się do intelektualnych aktywności jednostki. Została ona zdefiniowana przez Murraya (1938, za: Siek, 1986) w kategoriach potrzeby rozumienia i skłonności do zachowań eksploracyjnych, takich jak analiza, wnioskowanie,

zadawanie pytań czy zainteresowanie problemami i ich rozwiązywaniem, czemu towarzyszy ciekawość.

Do najbardziej znanych koncepcji potrzeb należy teoria Abrahama Masłowa (1990), a na gruncie polskim są to teorie Kazimierza Obuchowskiego (1965; 1995, 2000) oraz Tomasza Kocowskiego (1982).

Maslow (1990) w swojej koncepcji piramidy potrzeb wyróżnił potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności oraz szacunku i nazwał je ogólnie potrzebami braku. Na szczycie piramidy umieścił potrzebę samorealizacji. Autor uwzględnił w swojej teorii również potrzeby poznawcze oraz estetyczne. Wraz z potrzebą samorealizacji stanowią one potrzeby wzrostu (rozwoju). Maslow rozumie je jako warunek aktualizacji potencjału jednostki. Zaspokojenie potrzeb braku powoduje, iż ich nasilenie się zmniejsza. Zaspokajanie potrzeb wzrostu natomiast powoduje nasilenie się ich i rozwój jednostki. Potrzeby te są indywidualne dla każdego człowieka. Maslow traktował potrzeby poznawcze jako podstawowe i zaliczał do nich potrzebę wiedzy oraz rozumienia (poprzez wyjaśnienie teologiczne lub filozoficzne). Autor zaznaczał znaczenie potrzeby poznawczej w życiu jednostki, ujmując jej zaspokojenie *jako nieodzowny warunek najpełniejszego rozwoju ludzkich możliwości* (Maslow, 1990, s. 34).

Koncepcja potrzeb Obuchowskiego (1965; 1995) zakłada istnienie czterech grup potrzeb powszechnych (wspólnych dla wszystkich ludzi): fizjologiczne, orientacyjne, seksualne oraz dystansu psychicznego. W kategorii orientacji autor wymienia trzy orientacje człowieka: intelektualną, emocjonalną i sensu życia. Potrzeba poznawcza spełnia rolę tej pierwszej i jest najważniejszą orientacją, ponieważ jest niezbędna do przeżycia i rozwoju. Obuchowski (1995; 2000) mówi o niej jako podstawie dla poznania, rozumienia oraz dla wolności jednostki. Potrzeba ta ujawnia się wtedy, gdy jednostka nie może optymalnie funkcjonować bez otrzymania istotnej informacji lub bez aktywności poznawczej.

Kocowski (1982) w swojej teorii wyróżnia pięć grup potrzeb, do których zalicza ich 42 kategorie. Wymienia potrzeby egzystencjalne, prokreacji i rozwoju, funkcjonalne (dotyczące aktywności jednostki), społeczne oraz psychiczne. Potrzeby poznawcze są zaliczane do grupy potrzeb funkcjonalnych, które wpływają na efektywność człowieka w zakresie rozmaitych działań. Autor podkreśla, że potrzeby poznawcze *dotyczą uzyskiwania, przechowywania i wykorzystywania informacji niezbędnych do realizacji każdego celu, każdej potrzeby* (Kocowski, 1982, s. 184). Prawidłowy rozwój człowieka ma bowiem miejsce wtedy, gdy zaspokajane są wszystkie jego potrzeby. Potrzeba poznawcza warunkuje więc samorealizację jednostki.

Źródła potrzeby poznawczej można doszukiwać się w konieczności adaptacji do otoczenia. Poprzez poszukiwanie i znajdowanie informacji o środowisku, w którym żyje

jednostka, może ona efektywniej przystosować się do niego (Siek, 1984). Autorzy opisują charakter potrzeby poznawczej dwojako. Z jednej strony jako względnie stałą, ogólną gotowość do aktywności eksploracyjnej, przede wszystkim w odpowiedzi na zmiany zachodzące w otoczeniu człowieka. Z drugiej zaś strony jako potrzebę uwarunkowaną sytuacyjnie (Łukaszewski, Doliński, 2000). Potrzeba poznawcza silnie łączy się więc z preferencją nowości oraz adaptacją do okoliczności.

Szewczuk (1998, s. 436) twierdzi, iż *ponieważ wszelka działalność jest uwikłana w poznawanie rzeczywistości, to poznawanie, jako swoista czynność, usamodzielnia się w procesie historycznego rozwoju człowieka i staje się odrębną potrzebą poznawania*. Zdaniem autora potrzeba poznawcza jest podstawową potrzebą psychiczną z uwagi na to, iż powstaje u wszystkich jednostek, bez względu na warunki historyczne.

Tomaszewski (1984) utrzymuje, że potrzeba poznawcza ma charakter sytuacyjny. Związana jest z określonym zapotrzebowaniem w zmieniających się warunkach, w jakich żyje osoba. Źródłem tej potrzeby doszukuje się w aktywności własnej jednostki, która jest zależna od otoczenia i pojawiających się możliwości w środowisku. *Człowiek potrzebuje również stałego dopływu informacji, które pozwalałyby mu rozpoznawać znaczenie, jakie różne elementy rzeczywistości mają dla wykonywanej przez niego czynności, dlatego też realizacja każdej czynności powoduje powstawanie zapotrzebowania na wiadomości o określonej treści* (Tomaszewski, 1984, s. 115). Autor dodaje, że wspomniane zapotrzebowanie na informacje wzrasta wraz z rozwojem aktywności jednostki, która z kolei powoduje zmiany sytuacji i okoliczności, co generuje potrzebę wiadomości. Tomaszewski dostrzega więc wzajemną zależność między potrzebami poznawczymi osoby a jej aktywnością. Omawiane potrzeby w toku rozwoju jednostki zaczynają dotyczyć poszukiwania sensu poszczególnych elementów rzeczywistości aż po sens życia.

Potrzeba poznania to konstrukt bliski potrzebie poznawczej. Pierwotne rozumienie potrzeby poznania opisane przez Cohena i jego zespół (1955) było niemalże tożsame z definicjami potrzeby poznawczej. Współczesna koncepcja PP (Cacioppo, Petty, 1982) wskazuje natomiast na jej odmienny charakter i szczególną specyfikę.

Potrzeba poznania jest opisywana jako skłonność do podejmowania aktywności intelektualnej dla przyjemności. Kluczową rolę odgrywają tu pozytywne emocje oraz satysfakcja towarzysząca zaspokajaniu PP. Potrzeba poznawcza natomiast ujmowana jest w kategoriach koncentracji na celu, redukcji napięcia i dążenia do spełnienia pragnień. Ma charakter adaptacyjny. Potrzeba poznania jest z kolei bliższa problematyce rozwoju oraz budowania kompetencji (Sękowski, Dudek, 2016). Co ciekawe, konceptualizacja potrzeby poznania

zakłada, że jest ona właściwością motywacyjną, która rozwija się u człowieka, a nie jest tradycyjnie rozumianym źródłem energii motywującym zachowanie (Petty, i in., 2009).

Analizując różne sposoby rozumienia potrzeby poznawczej można jednak zauważyć podobieństwo obu konstruktów. Reber (2000, s. 532) w swojej definicji potrzeby poznawczej mówi, iż jest to *cecha osobowości świadcząca o skłonności jednostki do podejmowania wymagającej wysiłku aktywności poznawczej*. Autor charakteryzuje osoby o silnej potrzebie poznawczej jako jednostki, które pragną pogłębiać swoją wiedzę, lubią analizować sytuacje i *bawi je rozwiązywanie problemów, zwłaszcza trudnych*. Jest to definicja zbliżona do konceptualizacji potrzeby poznania, gdyż w obu przypadkach zaznacza się tendencję do angażowania się w aktywności związane z wysiłkiem poznawczym oraz podkreśla się rolę przyjemności, jaką jednostka czerpie z tej aktywności.

Jakkolwiek potrzeba poznawcza i potrzeba poznania są pojęciami pokrewnymi, należy podkreślić, że PP jest związana z tendencją do podejmowania aktywności intelektualnych ze względu na nie same, z uwagi na proces poznawania, myślenia czy analizowania. Potrzeba poznawcza, mimo, że również odnosi się do aktywności poznawczych, dotyczy w większym stopniu osiągnięcia celu adaptacyjnego, związanego z pozyskaniem konkretnych informacji i redukcją napięcia spowodowanego niewiedzą.

1.8. Potrzeba poznania jako wymiar motywacji epistemicznej

Motywacją poznawczą (epistemiczną) – w szerokim rozumieniu – są wszelkie procesy pobudzające, ukierunkowujące i organizujące aktywność poznawczą (Tokarz, 1985).

Autonomiczna motywacja poznawcza pozwala na wzbogacanie wiedzy bez żadnych konkretnych celów. Poznawanie jest dla jednostki samo w sobie satysfakcjonujące. Zadania mobilizujące umiejętności, procesy poznawcze i kompetencje łatwo wzbudzają ten rodzaj motywacji. Jest to aktywność spontaniczna, która sama dla siebie jest stymulująca. Gratyfikacją dla człowieka są nie tylko pozytywne emocje i satysfakcja, ale również osiągnięte rezultaty, które powodują zwiększenie zaangażowania i jeszcze większą aktywność (Chmielewska-Banaszak, 2011).

Na przestrzeni lat powstało wiele koncepcji wyjaśniających źródła motywacji poznawczej. Teorie te dotyczyły różnych aspektów jej funkcji i genezy.

Deci i Ryan (1980) postulują, że człowiek samodzielnie podejmuje decyzje dotyczące swoich działań. Obserwowane skutki działania pełnią natomiast rolę wzmocnień dla tych decyzji. Aktywność jest sama w sobie nagradzająca. Satysfakcja płynąca z samodzielnie podjętego działania oraz doświadczenie własnej kompetencji są jego pozytywnym

wzmocnieniem. Motywacja poznawcza jest zatem określona w kategoriach potrzeby kompetencji oraz stanowienia o sobie.

Reykowski (1979, s. 159) twierdzi, że *konceptje poznawcze zgodnie przyjmują, że źródłem motywacji mogą być same struktury poznawcze*. Według poznawczej koncepcji człowieka autorstwa Kozielskiego (2000, s. 160) *jednostka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badawczą wobec rzeczywistości*.

Motywacja autonomiczna wspiera podejmowanie aktywności niezależnie od pozapodmiotowych warunków, czyli wzmocnień, kar i kontroli (Tokarz, 2005) Jednostka podejmuje więc działanie zgodnie z własnymi celami, planami, wartościami i jest w nie zaangażowana. Funkcją motywacji autonomicznej (samoistnej) jest organizacja aktywności rozwojowych, takich jak eksplorowanie rzeczywistości poprzez poszukiwanie informacji czy nabywanie kompetencji dotyczących radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Jest stymulowana przez nowe bodźce o charakterze poznawczym (informacje), zmysłowym (doznania) oraz wyzwania (zadania mobilizujące). W przypadku motywacji samoistnej rezultaty działania mają znaczenie wtórne, ponieważ ważna jest sama aktywność, samodzielnie wybrana, która dodatkowo sama się napędza. Człowiek doświadcza pozytywnych emocji, ponieważ sama aktywność jest dla niego nagrodą. Ponadto pozytywny nastrój sprzyja koncentracji, wierze w siebie, wzrostowi energii oraz generowaniu wielu rozwiązań (Chmielewska-Banaszak, 2011).

Aktywności podejmowane w sposób autonomiczny są związane z takimi emocjami, jak zaciekawienie, zdziwienie, radość, przyjemność, satysfakcja czy duma. W sytuacji działań wzbudzanych w sposób autonomiczny powstaje pozytywne sprzężenie zwrotne, które skutkuje samonapędzaniem się aktywności. Dzięki zaangażowaniu emocjonalnemu oraz utożsamianiu się z zadaniem w podejmowanej aktywności uczestniczy system wartości (Tokarz, 2005).

Według teorii Csikszentmihalyi'ego (1996) motywacja poznawcza sprzyja doświadczeniom autotelicznym. Autor postuluje istnienie stanu *flow* (przepływu), który dotyczy wykonywania określonej czynności ze względu na nią samą i przeżywania przy tym pozytywnych emocji, takich jak radość, zaciekawienie czy podniecenie. Csikszentmihalyi podkreśla, że aby osoba osiągnęła stan przepływu, musi zaistnieć równowaga pomiędzy trudnością zadania a poziomem jej kompetencji. Przeżywanie *flow* jest związane z pełnym zaangażowaniem w aktywność oraz możliwością bardzo wydajnego i długotrwałego działania. Jednostka zapomina też o upływie czasu.

Chmielewska-Banaszak (2011) wylicza powody, dla których motywacja poznawcza odgrywa ważną rolę w działalności naukowej. Według autorki w procesie pracy naukowej (twórczej) wytwarza się dodatnie sprzężenie zwrotne. Dotyczy ono działania motywacji

poznawczej i zaangażowania w zadanie, prowadzących do osiągnięcia wysokich wyników i satysfakcji, która z kolei jest czynnikiem motywującym do dalszego wysiłku. Motywacja poznawcza jest ponadto regulatorem kierunku działania oraz jego celu. W pracy naukowej niezmiernie ważna jest efektywna organizacja aktywności w ramach realizacji celu (Drat-Ruszczak, 1981, za: Chmielewska-Banaszak, 2011). Autorka podkreśla również, że dzięki samoistnej motywacji poznawczej, jednostka podejmuje aktywność bez względu na presję otoczenia oraz na negatywne czynniki pojawiające się podczas realizacji zadania. Motywacji epistemicznej towarzyszą pozytywne emocje, ponieważ już sama aktywność o charakterze poznawczym jest przyjemna dla jednostki. Pozytywny afekt wiąże się z wiarą w siebie i wzrostem koncentracji na zadaniu oraz sprzyja kreatywnym rozwiązaniom. Omawiany rodzaj motywacji nadaje również sens i wartość pracy naukowej (Nęcka, 2006). Chmielewska-Banaszak (2011) zwraca również uwagę na inne motywy kierujące działaniem naukowców. Wymienia motywację osiągnięć, motywację hubrystyczną, motywy ambicjonalne oraz te, związane z potrzebą uznania.

Motywacja epistemiczna posiada kilka wymiarów, do których zaliczane są: potrzeba pewności (Sorrentino, Short, 1986), potrzeba struktury (Neuberg, Newsom, 1993), potrzeba domknięcia poznawczego (Kossowska, Bukowski, 2003; Kruglanski, Webster, 1996) oraz potrzeba poznania (Cacioppo, Petty, 1982). Wymienione wymiary ukierunkowują i organizują procesy poznawcze, mają wpływ na głębokość przetwarzania informacji. Kossowska (2009) zwraca uwagę na ich zbieżność ze stylami poznawczymi z uwagi na podobieństwo organizacji procesów kognitywnych według preferencji osoby. Autorka podkreśla też odmienną potrzebę poznania z pozostałymi wymiarami tej motywacji. PP jest związana z ogólną chęcią czy tendencją do angażowania się w czynności poznawcze, podczas gdy pozostałe potrzeby dotyczą redukcji niepewności, czyli działań nastawionych na konkretny cel.

1.9. Potrzeba poznania a inne konstrukty psychologiczne

Potrzeba poznania jest względnie szerokim konstruktem, obejmującym obszar zarówno osobowości, jak i sfery kognitywnej. Nie dziwi zatem, że wiąże się z wieloma innymi konstrukcjami psychologicznymi. Istnieje kilka zmiennych, które odznaczają się podobieństwem konceptualnym do potrzeby poznania. Są to: motyw (motywacja), styl poznawczy (niezależność od pola), typowe zaangażowanie intelektualne oraz ciekawość poznawcza.

Hebb (1958, s. 155) definiuje motyw w kategorii czynnika powodującego, że określona forma aktywności jest dominująca względem innej. *Motyw jest czymś, co pobudza organizm do działania lub, gdy organizm został już pobudzony, jest wówczas czymś, co podtrzymuje to działanie i nadaje mu kierunek. Tak więc motywy mają zarówno aspekt pobudzenia, jak i aspekt*

kierunkowy. Z kolei Alderfer (1969) w swojej teorii ERG ujmuje motywację jako pragnienie zaspokojenia potrzeby. W jego koncepcji motywacja to funkcja intensywności potrzeby. Co istotne, autor uważa, że większość potrzeb przestaje być odczuwalna po ich zaspokojeniu, natomiast inaczej jest z potrzebami dotyczącymi samourzeczywistniania się, tj. z potrzebami rozwoju. Zdaniem Alderfera im bardziej je zaspokajamy, tym są silniejsze. Obuchowski (2000) pisze, że potrzeby są związane ze stanami napięcia u człowieka i pełnią rolę czynników pobudzających do działania. Motyw natomiast uruchamia decyzję o rozpoczęciu określonej czynności. Według autora motywem są *pełne, świadomie formułowane racje postępowania, w których jest jasno określony jego cel oraz program, który ma do tego celu doprowadzić* (Obuchowski, 2000, s. 35).

Konceptualizacja potrzeby poznania bliska jest stylom poznawczym, ponieważ one również odnoszą się do względnie stałego sposobu organizacji czynności intelektualnych jednostki (Messick, 2001). Styl poznawczy to *stałe i stosunkowo wcześnie (bo już w dzieciństwie) ujawniające się indywidualne sposoby funkcjonowania w zakresie czynności percepcyjnych i intelektualnych* (Matczak, 1978, s. 389). Style poznawcze są istotnym wyznacznikiem funkcjonowania jednostki (Kopeć, Terelak, 2018). Witkin (1968) twierdzi, że style poznawcze, będące stałymi sposobami funkcjonowania percepcyjnego i intelektualnego osoby, są związane z szerszym kontekstem funkcjonowania człowieka. Autor uważa, że dominujący styl poznawczy ma znaczenie dla różnych aktywności jednostki, nie tylko dla sfery poznawczej. Witkin wyróżnił dwa style poznawcze: zależność vs niezależność od pola percepcyjnego. Badania (Matusz i in., 2011) wskazują na podobieństwo PP do stylu niezależności od pola percepcji, opisanego przez Witkina (1968) jako sposób spostrzegania, w którym elementy pola percepcyjnego pozostają oddzielone od tła. Styl poznawczy dotyczy jednak w większym stopniu organizacji danych i ich przetwarzania, podczas gdy PP wiąże się ponadto z motywacją do aktywności intelektualnej.

Pojęcie potrzeby poznania jest konceptualnie związane także z typowym zaangażowaniem intelektualnym. Ackerman, Kanfer, Goff (1995, s. 276) definiują je jako *niechęć lub pociąg jednostki do zadań obciążających intelektualnie*. Woo, Harms i Kuncel (2007) dowiedli, że typowe zaangażowanie intelektualne jest pozytywnie związane z potrzebą poznania ($r = 0,78$) i że pomiary tych dwóch konstruktów wykazały bardzo podobne wzorce korelacji z innymi zmiennymi zewnętrznymi, takimi jak autonomiczna regulacja w uczeniu się i czynniki Wielkiej Piątki. Typowe zaangażowanie intelektualne dotyczy jednak w większym stopniu wydajności intelektualnej jednostki wraz z preferowaniem pełnego zrozumienia złożonych zagadnień i problemów (Goff, Ackerman, 1992, za: Jebb i in., 2016). W koncepcji

potrzeby poznania ważna jest skłonność do podejmowania wysiłku intelektualnego bez względu na rezultaty.

Potrzeba poznania wiąże się również z konstruktem ciekawości poznawczej, definiowanej jako *pragnienie wiedzy, która motywuje jednostki do uczenia się nowych idei, eliminowania luk informacyjnych i rozwiązywania problemów intelektualnych* (Litman, 2008, s. 1586). Berlyne (1960, za: Jebb i in., 2016) podzielił ciekawość poznawczą na specyficzną i zróżnicowaną. Specyficzna ciekawość dotyczy pragnienia zdobycia konkretnych informacji, podczas gdy różnorodna ciekawość odzwierciedla ogólną motywację do eksploracji intelektualnej. Istnieje silna korelacja między oboma wymiarami (Litman, Spielberger, 2003). Z uwagi na podobieństwo konceptualizacji ciekawości poznawczej i potrzeby poznania, przeprowadzono badania (Mussel, 2010; Olson i in., 1984), potwierdzające pozytywny związek tych konstruktyw. Ciekawość poznawcza jest jednak raczej ogólnym pragnieniem zdobywania wiedzy (Litman, 2008), podczas gdy w konceptualizacji potrzeby poznania silnie zaznacza się behawioralna tendencja do angażowania się w proces zdobywania wiedzy czy rozumowania.

1.10. Potrzeba poznania jako cecha inwestycyjna

Ackerman (1996) wprowadził model inteligencji jako proces, jako osobowość, jako zainteresowania oraz inteligencji jako wiedzy (*intelligence-as-process, personality, interests, intelligence-a-knowledge*; PPIK). Autor twierdzi, że inteligencja jako proces zmienia się w inteligencję jako wiedzę poprzez oddziaływania osobowości i zainteresowań. Ackerman szczególnie podkreśla znaczenie intelektualnych cech inwestycyjnych (*intellectual investment traits*). Definiowane są one jako *stabilne, indywidualne różnice w tendencji do poszukiwania, angażowania się, czerpania radości i ciągłego dążenia do podejmowania wymagających poznawczo aktywności* (von Stumm, Chamorro-Premuzic, Ackerman, 2011, s. 225). Wspomniane cechy przejawiają się w zachowaniach inwestycyjnych (*investment behaviors*), czyli tych działaniach, które dotyczą intelektualnego zaangażowania (von Stumm, Ackerman, 2013). Autorzy zaznaczają, że najprawdopodobniej rozwój zdolności poprzedza kształtowanie się cech inwestycyjnych, czyli wyższy poziom inteligencji umożliwia i sprzyja uczeniu się człowieka. Poziom inteligencji ogólniej wyjaśniałby zatem związek między cechami inwestycyjnymi a rozwojem intelektu. Badacze twierdzą również, że im większą człowiek posiada wiedzę, tym jest bardziej ciekawy nowych informacji, więc jeszcze chętniej angażuje się w ich pozyskiwanie. Von Stumm i Ackerman (2013) uważają zatem, iż pomiędzy rozwojem inteligencji i cech inwestycyjnych zachodzi interakcja. Wzajemnie na siebie wpływają i kształtują tym samym intelekt dorosłej osoby. Zaangażowanie w aktywności o charakterze intelektualnym sprzyja treningowi umysłu, a w związku z tym rozwojowi poznawczemu.

Von Stumm oraz Ackerman (2013) po przeanalizowaniu literatury psychologicznej wyodrębnili 34 cechy inwestycyjne, które następnie przyporządkowali do ośmiu kategorii (inwestycja, niejednoznaczność, poszukiwanie nowości, otwartość, przyswajanie, ciekawość poznawcza, myślenie abstrakcyjne oraz ciekawość społeczna). Do podstawowej kategorii, którą nazwali *inwestycją* zaliczyli typowe zaangażowanie intelektualne (*Typical Intellectual Engagement*) oraz potrzebę poznania. Obie zmienne dotyczą bowiem różnic indywidualnych w tendencji do intelektualnego zaangażowania i chęci rozumienia otoczenia.

Ci sami autorzy (von Stumm, Ackerman 2013) przeprowadzili badania, które dowiodły istnienia pozytywnych związków pomiędzy cechami inwestycyjnymi a inteligencją oraz osiągnięciami akademickimi. Na różnice indywidualne w sferze intelektualnej istotny wpływ mają cechy osobowości jednostki, determinujące sposób oraz czas, jaki osoba inwestuje w aktywności poznawcze.

Von Stumm (2012) zweryfikowała istnienie relacji między cechami inwestycyjnymi i zaangażowaniem w czynności poznawcze a sferą kognitywną u osób w różnym wieku. Rezultaty dowiodły, że funkcjonowanie intelektualne osób w różnym wieku uzależnione jest w dużym stopniu od ich zaangażowania oraz cech inwestycyjnych, czyli zainwestowania przez nie czasu oraz wysiłku w aktywności poznawcze.

1.11. Potrzeba poznania a cele i wartości

W myśl koncepcji Cacioppo i Petty'ego (1982) chęć podejmowania aktywności poznawczych przez jednostkę cechującą się dużą potrzebą poznania wynika z przyjemności czerpanej z samego faktu poznawania. Oczywiście jest to, że z ukierunkowanymi działaniami jednostki wiążą się cele i wartości.

Cel bywa definiowany jako obraz umysłowy lub inna reprezentacja finalnego punktu, powiązana z emocjami, na którą ukierunkowana jest aktywność jednostki (Pervin, 1989, za: Bąk, 2017). Według Zaleskiego (1991, s. 60) celem jest *kognitywnie reprezentowany, możliwy do osiągnięcia, mający wartość i siłę regulacyjną przyszły stan rzeczy, do którego człowiek dąży przez działania*. Formułowanie celów jest nierozzerwalnie związane z wartościami. Źródłem terminu *wartość* upatruje się w niemieckim wyrażeniu *wert*, którego znaczenie odzwierciedlają słowa *drogi, godny, wart* czy *szanowany* lub w greckim słowie *aksios*, czyli *godny*, a także w łacińskim *valeo*, oznaczającym *mam moc* (Chudy, 2008, s. 19). To ostatnie wyrażenie wskazuje na siłę wartości, która przyciąga do siebie jednostkę mającą wolny wybór, odkrywającą i dokonującą decyzji związanych z realizowanymi wartościami. Dubisz (2018, s. 354) podaje, że pojęcie wartości odnosi się do cech osoby lub do cech wszystkiego, co jest cenne dla człowieka w kontekście zaspokajania jego potrzeb lub wywoływania pozytywnych emocji.

W ujęciu psychologicznym wartości to struktury, które formułują w sposób poznawczy otaczającą nas rzeczywistość i uczestniczą w ukierunkowywaniu ludzkiego zachowania, a także leżą u podstaw regulacji zachowania (Ostrowska, 2004). System wartości wskazuje na motywację człowieka, sens, a nawet sposób jego działania. Świda (1979) podkreśla, że wartości uruchamiają motywację do aktywności odnoszącej się do rzeczy dla nas ważnych i są związane z odczuwaniem pozytywnych emocji. W literaturze przedmiotu można spotkać pojęcia bliskoznaczne, używane w odniesieniu do wartości, np. postawa, pragnienie, motywacja, potrzeby, dążenia, światopogląd czy preferencje (Gajda, 1997). Przetacznik-Gierowska (2011b) wskazuje na to, że wartości traktowane są jako istotne dla rozwoju i aktywności jednostki. Dotyczą przekonań człowieka w odniesieniu do tego, co warte osiągnięcia, co jest korzystne i ma znaczenie w perspektywie jego rozwoju. Wartości rozumiane są przez Matuszewicza (1975) w ujęciu emotywnym (związanym z doświadczanymi emocjami) oraz racjonalistycznym (dotyczącym ich intelektualnej interpretacji). Oba podejścia są obecnie łączone ze sobą (Łubianka, Sękowski, 2016). Wartości ukierunkowują i dynamizują działanie.

Zgodnie z ujęciem Schwartz (Schwartz i in., 2012) wartości to przekonania dotyczące godnego pożądanego, motywacyjnego, ponad sytuacyjnego celu. Autorzy nie są zgodni co do relacji celów i wartości. Te ostatnie określają jako skutek zaangażowania w działania na drodze do celu (Kolańczyk, 2014) lub też odwrotnie: wartości są źródłem zachowań w ramach realizacji celu (Fishbach, 2009). To, co jest wspólne dla obu tych pojęć, to definiowanie ich w kategoriach przekonań.

Jak pisze Kolańczyk (2014, s. 13) *sercem aktywnego umysłu jest wartościowanie uruchomione razem z pojawieniem się lub aktualizowaniem dostatecznie ważnego celu. (...) Afekty wzbudzone przedświadomym ustosunkowaniem się do przedmiotów i zdarzeń motywują do zbliżenia się lub oddalenia od nich.* Podkreślony zostaje tutaj aspekt zarówno wartości i celów, ale również związanych z nimi emocji uczestniczących w funkcjonowaniu poznawczym. Te trzy elementy pełnią funkcję motywacyjną w poznawaniu. W konceptualizacji potrzeby poznania zaznacza się obecność pozytywnych emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym. By takie emocje mogły się pojawić, niezbędne jest pozytywne wartościowanie aktu poznawania. W procesach regulacji biorą udział zarówno czynniki wewnętrzne (tj. emocje i poznanie), jak i czynniki zewnętrzne (tj. inni ludzie oraz zinternalizowane standardy). Kolańczyk twierdzi, że afektywna samoregulacja intencjonalnego poznania wiąże się z wartościowaniem potrzeb i celów jednostki. W zależności od nadania pozytywnej lub negatywnej wartości celom lub potrzebom, jednostka podejmuje lub powstrzymuje się od działania. Według autorki

standardy regulacji bywają też ujmowane jako osobiste wartości. Przebieg procesów samoregulacji jest zdeterminowany standardami *Ja*.

Martowska (2012, s. 52) wskazuje, że *człowiek, angażując się w określony typ intencjonalnej aktywności, zwykle bardziej lub mniej świadomie formułuje cele, które uznaje za wartościowe. Ich finalizacja jest formą zaspokajania potrzeb i źródłem satysfakcji.*

Potrzebę poznania jako konstrukt motywacyjny, związany z wybieraniem aktywności o charakterze poznawczym, z pewnością można odnieść do sfery wartości. Motywacyjny charakter PP jest związany z wybieraniem przez jednostkę konkretnych działań – ważnych dla niej – związanych z poznawaniem, uczeniem się, podejmowaniem refleksji. Potrzeba poznania jest regulatorem zachowania jednostki. Osoba przejawiająca PP ceni sobie aktywności wymagające wysiłku poznawczego, ponieważ dzięki nim doświadczą pozytywnych emocji, rozwija się i dostarcza sobie potrzebnej stymulacji. Jak wskazuje konceptualizacja potrzeby poznania (Cacioppo, Petty, 1982), jest ona wzmacniana i kształtowana na bazie doświadczenia kompetencji i rozwoju. Te dwa czynniki muszą być zatem cenne i wartościowe dla jednostki, by mogły pełnić rolę wzmocnień. Ujęcie wartości według Przetacznik-Gierowskiej (2011b) jest szczególnie bliskie koncepcji potrzeby poznania. Co do związku PP z celami jednostki, relacja ta wydaje się być niejasna. Z jednej strony, badania (Cacioppo, Petty, 1982; Cacioppo i in., 1983) wskazują na podejmowanie wysiłku intelektualnego z uwagi na samą przyjemność czerpaną z tego procesu. Celem byłyby tu zatem pozytywne emocje. Z drugiej jednak strony, jak pokazują badania (Steinhart, Wyer, 2009), PP może sprawiać, że jednostka jest zorientowana na podnoszenie swoich kompetencji, a czerpana przyjemność w trakcie procesu poznawania wiąże się z poczuciem rozwoju lub osiągnięciami. W takim przypadku celem człowieka jest przede wszystkim rozwój.

1.12. Podsumowanie

Osoby cechujące się wysokim poziomem potrzeby poznania wykorzystują możliwości angażowania się intelektualnego, są proaktywne w rozwiązywaniu problemów i poszukiwaniu informacji. Charakteryzuje je głębokie przetwarzanie informacji. Czerpią pozytywne emocje w procesie uczenia się, poszerzania swojej wiedzy i szeroko rozumianego wysiłku intelektualnego. Potrzeba poznania ma zatem znaczący wpływ na aktywność jednostki w zakresie jej rozwoju i funkcjonowania intelektualnego oraz wyboru form spędzania czasu wolnego i efektywności rozwiązywania problemów, np. w sferze zawodowej (por. Fleischhauer i in., 2010).

Potrzeba poznania może determinować wpływ informacji na zachowanie jednostki (Petty, Jarvis, 1996; Steinhart, Wyer, 2009). Na jej podstawie można przewidywać, jaki wysiłek zostanie włożony przez jednostkę w myślenie, rozumowanie czy inne procesy intelektualne.

Jednostki o silnej potrzebie poznania chętniej angażują się w wymagające (trudniejsze) czynności poznawcze i efektywniej przywołują informacje, a także rozumieją materiał wymagający wysiłku poznawczego (Heijne-Penninga i in., 2010). Prowadzi to do wyższych wyników w nauce (Cazan, Indreicab, 2014). Wyniki badań wskazują, że wzmacnianie potrzeby poznania u uczniów przekłada się na wyższe osiągnięcia w nauce (Cazan, Indreicab, 2014).

2. Wybrane zmienne psychospołeczne wyjaśniające potrzebę poznania

Nawiązując do konceptualizacji potrzeby poznania można zauważyć pewne prawidłowości związanych z jej rozwojem. Badacze zajmujący się tą problematyką (Cacioppo, Petty, 1982; Cacioppo i in., 1996; Petty i in., 2009) na podstawie badań wysunęli kilka tez dotyczących kształtowania się PP. Po pierwsze potrzeba poznania buduje się na doświadczeniu własnej kompetencji. Drugim czynnikiem związanym z jej rozwojem są pozytywne emocje, towarzyszące podejmowanym aktywnościom poznawczym, które odgrywają wzmacniającą rolę dla tego typu czynności. Kształtowanie się PP jest związane z aktywnością własną jednostki, która pozwala na szerokie eksplorowanie otaczającej rzeczywistości. Na podstawie wymienionych założeń można poszukiwać zmiennych psychologicznych, które są predyktorami potrzeby poznania. Autorka, po przeanalizowaniu literatury psychologicznej, wybrała czynniki wewnętrzne, mogące warunkować tę zmienną, takie jak: cechy temperamentalne (związane z aktywnością własną, jak i przeżywaniem emocji) oraz inteligencję emocjonalną (dotyczącą zarządzania emocjami, towarzyszącymi również procesom poznawczym). Ponadto zwrócono uwagę na czynniki środowiskowe, tj. retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie (mające znaczenie dla kształtowania postaw, wartości i motywacji jednostki, również w sferze aktywności poznawczej). Wszystkie trzy wybrane zmienne, z uwagi na ich pierwotny charakter względem potrzeby poznania oraz jej specyfikę, można traktować jako jej predyktory.

2.1. Temperament

Większość teorii temperamentu ujmuje go jako zbiór cech (Strelau, 2001). Zajmując się problematyką temperamentu, podejmuje się zazwyczaj próby wyodrębnienia i opisanie różnych właściwości zachowania oraz ich struktury. Struktura temperamentu to stałe relacje zachodzące między cechami. Relacje te odzwierciedlają funkcjonalne powiązanie cech (Zawadzki, Strelau, 1997). Analizy struktury dotyczą weryfikacji roli, jaką pełni określony zestaw cech temperamentu w procesie adaptacji jednostki do środowiska (Jankowski, Zajenkowski, 2009). Temperament stanowi podstawową biologiczną bazę dla zachowania ludzkiego. Warunkuje przy tym zapotrzebowanie jednostki na stymulację oraz jej przetwarzanie, co przekłada się na sposób jej działania.

2.1.1. Pojęcie temperamentu

Problematyka temperamentu jest jedną z najstarszych w psychologii i podejmowana była już w czasach starożytnych. Najpopularniejszą koncepcją temperamentu jest typologia Hipokratesa-Galena. Hipokrates (IV w. p.n.e.) wyodrębnił jako pierwszy cztery humory czy też soki organizmu: flegmę, krew oraz żółć czarną i żółtą. Uczony uważał, że stan organizmu zależy od proporcji czterech wymienionych soków. Galen natomiast stworzył pierwszą koncepcję temperamentu, odnosząc proporcję wyodrębnionych przez Hipokratesa soków bezpośrednio do zachowania człowieka. Galen wyróżnił cztery główne temperamenty: sangwinik (krew), choleryk (żółć), melancholik (czarna żółć) oraz flegmatyk (flegma). Wymienione typy temperamentu zależą od przewagi poszczególnych soków w organizmie (Strelau, 2000).

Istnieje wiele definicji temperamentu, które akcentują różne aspekty funkcjonowania człowieka.

Zdaniem Allporta (1937) temperament jest psychobiologicznym składnikiem osobowości, ujawniającym się w dzieciństwie i odnoszącym się do zachowań emocjonalnych. Zdaniem badacza na nim buduje się osobowość jednostki. Definicja Allporta (1937, s. 54) mówi zatem, iż *temperament odnosi się do zjawisk charakteryzujących emocjonalną naturę jednostki, takich jak podatność na wzbudzenie emocjonalne, charakterystyczna dla niej siła i szybkość reakcji, dominujący nastrój, łącznie z jego specyficzną zmiennością i intensywnością, które to zjawiska zależne są od wyposażenia konstytucjonalnego i, co za tym idzie, są w przeważającej mierze dziedziczne.*

Według Busa i Plomina (1984, s. 84) *temperament to obecne od wczesnego dzieciństwa odziedziczone cechy osobowości.* Autorzy twierdzą, że cecha temperamentalna jest obecna przynajmniej od drugiego roku życia. Ponadto różnice indywidualne w jej obrębie zależą przede wszystkim od czynnika genetycznego (Goldsmith i in., 1987). Bus i Plomin (1984) wyróżniają trzy cechy temperamentu: emocjonalność, aktywność i towarzyskość.

Różni badacze często sięgają w swoich definicjach temperamentu do orientacji biologicznej, ponieważ większość z nich zakłada jego biologiczne podłoże oraz to, iż jest dziedziczny (Strelau, 2000). Rosyjscy badacze Tiepłow i Niebylicyn (Tiepłow, 1985, za: Strelau, 2000), nawiązując do teorii Pawłowa, wyodrębnili cechy układu nerwowego. Siła układu nerwowego to według nich dwubiegunowa cecha, gdzie na jednym końcu kontinuum znajduje się wrażliwość, a na drugim wydolność. Wyróżnili także labilność, przejawiającą się w szybkości zarówno wzbudzania, jak i zanikania procesów nerwowych oraz dynamiczność procesów nerwowych, leżącą u podstaw łatwości i szybkości wytwarzania odruchów warunkowych.

Rothbart i Bates (2006, s. 100) definiują temperament jako *oparty na konstytucjonalnych różnicach indywidualnych w reaktywności i samoregulacji w zakresie afektu, aktywności i uwagi*. Podobnie zauważają Shiner z zespołem (2012). Ich zdaniem temperament to baza dla szeroko rozumianej emocjonalności człowieka, jego aktywności i kontroli. Uważają, że różnice temperamentalne mają swoje źródło w biologii i uwydatniają się już w dzieciństwie.

Strelau (2000, s. 693) zaproponował następującą definicję omawianego konstruktów. Według niego *Temperament odnosi się do względnie stałych cech osobowości, występujących u człowieka od wczesnego dzieciństwa i mających swoje odpowiedniki w świecie zwierząt. Będąc pierwotnie zdeterminowany przez wrodzone mechanizmy neurobiochemiczne, temperament podlega powolnym zmianom spowodowanym procesem dojrzewania oraz indywidualnie specyficznym oddziaływaniem między genotypem a środowiskiem*. Przytoczona definicja wszechstronnie ujmuje wszystkie charakterystyki temperamentu. Warto podkreślić, iż cecha rozumiana jako *względnie stała, charakterystyczna dla danej jednostki, zgeneralizowana tendencja do określonych zachowań, przejawiająca się w różnych sytuacjach* (Strelau, 2000, s. 658) nie jest bezpośrednio obserwowalna, a możemy wnioskować o jej istnieniu na podstawie podejmowanych przez jednostkę zachowań. Ponadto cechy wykazują zróżnicowanie międzyosobnicze oraz wewnątrzosobniczą stałość czasową i sytuacyjną (Zawadzki, 2000). Elias (2004, s. 53-58) podaje trzy sposoby ujmowania cechy w psychologii różnic indywidualnych. Po pierwsze cecha może być rozumiana w języku obserwacji. Określa wtedy, jak zachowuje się jednostka, czyli jest atrybutem zachowania. Drugie ujmowanie cechy to rozumienie jako dyspozycji czy tendencji do podejmowania określonych zachowań. Trzecie rozumienie oznacza cechę jako wewnętrzny, złożony mechanizm związany w sposób transakcyjny z innymi mechanizmami oraz środowiskiem. Cecha ujęta w taki sposób warunkuje stałość zachowania (względnie stały wzorzec zachowania ujawniającego się w różnych klasach sytuacji).

2.1.2. Wybrane teorie temperamentu

Badacze z dużym zainteresowaniem zajmują się tematyką temperamentu proponując nowe rozwiązania i twierdzenia odnoszące się do tej problematyki, opracowują narzędzia pomiaru temperamentu oraz prowadzą wiele badań mających na celu potwierdzenie wysuwanych hipotez.

2.1.2.1. Teoria trzech superczynników H. Eysencka

Eysenck (1970; Eysenck, Eysenck, 1985) ujmował osobowość jako temperament i inteligencję. Jego koncepcja osobowości cechuje się biologizacją, czyli jest przedstawiana jako

teoria zorientowana biologicznie. Ma więc też status teorii temperamentu. Badacz wyróżnił trzy wymiary osobowości, stanowiące kontinuum: ekstrawersję – introwersję, neurotyczność – zrównoważenie emocjonalne oraz psychotyczność (Eysenck, 1947, za: Strelau, 2002). Wyróżnione czynniki według autora są niezależne od siebie i mają naturę uniwersalną. Eysenck traktował je jako typy osobowości. Wymiar ekstrawersji oraz neurotyczności badacz odnosił do typologii Hipokratesa-Galena. Typ choleryka to neurotyk ekstrawertyk, melancholik odpowiada neurotykowi introwertykowi, typ flegmatyka to stabilny introwertyk, a sangwinik jest stabilnym ekstrawertykiem (Eysenck, Eysenck, 1985). Badacz był przekonany o biologicznym podłożu wyodrębnionych czynników. Najwięcej danych empirycznych zgromadzono odnośnie do fizjologicznych podstaw ekstrawersji, najmniej zaś na temat biologicznego podłoża psychotyczności. Autor opisywał źródła ekstrawersji w kontekście teorii hamowania, a później w świetle teorii aktywacji dotyczącej aktywizacji kory mózgowej (Eysenck, 1970). Według niej *poziom aktywności introwertyków przewyższa poziom aktywności ekstrawertyków* (Eysenck, Eysenck, 1985, s. 197).

Funkcjonalne znaczenie wyodrębnionych przez Eysencka czynników odnosi się do ich określonych konfiguracji. Dzięki odpowiedniemu zestawowi cech jednostka cechuje się daną formą przystosowania (Eysenck, 1947, za: Strelau, 2002).

2.1.2.2. Interakcyjna teoria temperamentu dziecka A. Thomasa i S. Chess

Thomas i Chess (1977) koncepcję temperamentu oparli na wnioskach ze swoich badań podłużnych prowadzonych na dzieciach. Autorzy, szukając odpowiedzi na zagadnienia związane z zachowaniem dzieci, określili temperament jako styl zachowania. Na podstawie prowadzonych obserwacji, badacze wyróżnili dziewięć kategorii temperamentu: aktywność, rytmiczność, zbliżanie się vs wycofywanie, łatwość przystosowania, próg reagowania, siła reakcji, jakość nastroju, roztargnienie oraz zasięg uwagi i wytrwałość. Analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić na podstawie wymienionych kategorii trzy konstelacje temperamentalne. Autorzy wyróżnili temperament trudny, łatwo rozgrzewający się oraz temperament łatwy. Ze względu na zainteresowanie badaczy zależnością między temperamentem a zaburzeniami zachowania, najwięcej uwagi poświęcili temperamentowi trudnemu, który według nich przejawia się u około 10% populacji dzieci. Badacze podkreślają jednak, iż nie ma bezpośredniego związku między zaburzeniami zachowania a temperamentem trudnym. Taka zależność może wystąpić w przypadku *niedopasowania*, czyli rozbieżności między temperamentem dziecka a warunkami i oczekiwaniami w jego środowisku. Wtedy bowiem zakłócony jest rozwój i mogą powstać zaburzenia zachowania, nawet jeśli dziecko cechuje się temperamentem łatwym. Optymalną

sytuacją dla rozwoju dziecka jest *dobroć dopasowania*, czyli zgodność kategorii temperamentu z wymogami otoczenia. Według autorów zaburzenia zachowania nie wystąpią wtedy nawet u dziecka o trudnym temperamencie.

Krytyka teorii Thomasa i Chess dotyczy przede wszystkim struktury temperamentu (wyodrębnionych przez badaczy kategorii), ponieważ badania pokazują (Rothbart, 1989), iż jest ona specyficzna – zależnie od wieku jednostki, a nie uniwersalna, jak proponują autorzy. Ponadto ostrej krytyce została poddana zaproponowana przez badaczy etykieta *temperament trudny*, który sugerować może, iż sam temperament jest bezpośrednim czynnikiem warunkującym problemy wychowawcze, zdejmując tym samym z otoczenia odpowiedzialność za wychowanie dziecka (Bates, 1980, za: Strelau, 2000).

2.1.2.3. Teoria poszukiwania doznań M. Zuckermana

Zuckerman (1979) pod wpływem koncepcji Hebba (1955) mówiącej o optymalnym poziomie aktywacji, doszedł do wniosku, że istnieją różnice indywidualne w zakresie optymalnego poziomu stymulacji. Wyodrębnioną cechę, wyrażającą się w tendencji do unikania lub poszukiwania stymulacji, autor nazywa poszukiwaniem doznań i definiuje ją następująco: *to cecha zdefiniowana przez poszukiwanie zróżnicowanych, nowych, złożonych i intensywnych wrażeń i doświadczeń oraz gotowość do podejmowania ryzyka fizycznego, społecznego, prawnego i finansowego w celu dostarczenia sobie tego typu doświadczeń* (Zuckerman, 1994, s. 27). Według badacza to nie wartość fizyczna bodźców jest źródłem stymulacji, a ich znaczenie, które jest uwarunkowane doświadczeniem jednostki. Zuckerman (1979) wyróżnił cztery wymiary cechy poszukiwania doznań: poszukiwanie przygód i grozy, poszukiwanie przeżyć, rozhamowanie oraz podatność na nudę.

Autor uważa, iż na występowanie poszukiwania doznań mają wpływ zarówno czynniki sytuacyjne, jak i konstytucjonalne (związane z reaktywnością OUN, decydujące o względnie stałych różnicach w zapotrzebowaniu na stymulację). Badacz podkreśla też wpływ czynnika dziedzicznego na powstawanie różnic indywidualnych w poszukiwaniu doznań. Zuckerman nie uwzględnia jednak w swojej teorii roli środowiska czy kontekstu społecznego w wyjaśnianiu genezy poszukiwania doznań, co spotkało się z krytyką badaczy (Strelau, 2000).

2.1.2.4. Rozwojowa teoria temperamentu M. K. Rothbart i D. Derryberry'ego

Autorzy teorii rozwojowej traktują temperament jako biologicznie uwarunkowane, dziedziczne i kształtujące się pod wpływem dojrzewania oraz doświadczenia, różnice

indywidualne w samoregulacji i reaktywności (Rothbart, Derryberry, 1981). Reaktywność dotyczy pobudliwości fizjologicznej, ale i behawioralnej. Przejawia się w progu wrażliwości, sile reakcji, czasie latencji, w sferze zarówno neurohormonalnej i autonomicznej, jak i somatycznej oraz poznawczej. Samoregulacja natomiast to procesy modyfikujące reaktywność. Są to: uwaga, atak, dążenie, samouspakajanie, unikanie oraz powstrzymanie się od reakcji. Procesy te podwyższają lub obniżają reaktywność. Zdaniem autorów obie cechy (samoregulacja i reaktywność) pozostają w stałej interakcji, a wraz z wiekiem samoregulacja ma coraz większy wpływ na reaktywność, ponieważ z rozwojem procesów poznawczych zwiększa się kontrola samoregulacji. Badacze uważają, iż z uwagi na dojrzewanie i zachodzące zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym, mechanizmy fizjologiczne temperamentu są specyficzne rozwojowo. Cechy temperamentu można obserwować w różnych sferach: motorycznej, emocjonalnej oraz w procesach uwagi. Badacze (Rothbart, Derryberry, 1988, za: Strelau, 2000) uważają, że w toku rozwoju organizmu zachodzą zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym, co przekłada się na rozwojową specyficzność temperamentalnych mechanizmów biologicznych.

Rothbart i Derryberry w swojej teorii biorą pod uwagę dynamiczny charakter interakcji czynników biologicznych oraz zachowania. Podkreślają tym samym rozwojowe uwarunkowanie zmian w temperamencie. Rozwojowa teoria temperamentu jest jednak krytykowana głównie z uwagi na szeroki zasięg samoregulacji i reaktywności, które według autorów dotyczą wszystkich procesów nerwowych oraz behawioralnych. Trudno zatem odróżnić cechy temperamentu od pozostałych charakterystyk (Strelau, 2000).

2.1.2.5. Transakcyjny Model Temperamentu A. Eliasza

W Transakcyjnym Modelu Temperamentu (TMT) uwzględniono wzajemne relacje między: temperamentem, środowiskiem oraz cechami osobowości. Wymienione oddziaływania mają wpływ na całość systemu regulacji stymulacji, ale również stan tej całości przekłada się na poszczególne elementy, jak i związki między nimi. W modelu zostały podkreślone wielokierunkowe zależności przyczynowe (Eliasz, 1981). Istotą TMT jest więc to, że z jednej strony temperament, cechy osobowości oraz właściwości środowiska wpływają na siebie nawzajem regulując poziom stymulacji i powodując konkretne zachowania jednostki, ale również regulacja stymulacji i działanie osoby wpływa na temperament, osobowość i środowisko (Strelau, 2011). Według Eliasza (1990, s. 294) temperament to *zbiór mechanizmów regulacji stymulacji, które determinują dynamikę zachowania w obrębie klas sytuacji we względnie stały sposób. Zespoły tych mechanizmów tworzą między innymi reaktywność i aktywność, które dotyczą intensywności zachowań w różnych klasach sytuacji.* Autor tłumaczy,

że wspomniana dynamika zachowania odnosi się do jego formalnych cech (do aspektów czasowych i energetycznych). Dla badacza podstawowymi wymiarami temperamentu są reaktywność oraz aktywność (Eliasz, 2004). Pierwsza z wymienionych cech definiowana jest jako zbiór mechanizmów odpowiedzialnych za regulację stymulacji i wyznaczających tym samym dynamikę zachowań reaktywnych. Reaktywność decyduje o potrzebie stymulacji – wyznacza jej poziom, jak i zakres optimum, będący celem regulacji. Aktywność, czyli zbiór mechanizmów regulujących stymulację, wyznacza z kolei dynamikę celowych zachowań. Aktywność warunkuje poziom stymulacji, jakiej dostarcza sobie jednostka (Eliasz, 1981, 2004).

Eliasz (1981) wprowadził do swojej koncepcji pojęcie standardu regulacji stymulacji (aktywacji), które koresponduje z zaproponowanym przez Hebba (1955) optymalnym poziomem aktywacji. Autor przekonuje, że *optimum aktywacji i stymulacji odpowiadają pasma, a nie punkty na kontinuuach aktywacji i stymulacji* (Eliasz, 1981, s. 46). Dzieje się tak ponieważ osoba nie może określić za każdym razem punktu, w którym osiągnie optimum pobudzenia. Istotne jest zatem utrzymanie takiego poziomu aktywacji, by znajdowało się mniej więcej w środku wspomnianego pasma. Będzie to sprzyjać radzeniu sobie w sytuacjach o różnych stopniu trudności. Ponadto Eliasz zaproponował w swoim modelu nową zmienną temperamentalną – mechanizm fizjologiczny reaktywności, czyli wielkość reakcji w stosunku do siły bodźca. Autor uważa, że *optimum stymulacji korespondujące z optimum aktywacji jest różne, odpowiednio do różnic w zakresie fizjologicznych mechanizmów reaktywności* (Eliasz, 1981, s. 55). Ważny dla regulacji poziomu stymulacji jest zatem poziom reaktywności jednostki. Badacz charakteryzuje osoby wysoko reaktywne jako cechujące się małą wydolnością, a dużą wrażliwością, czyli potrzebujące mniej stymulacji, by osiągnąć optimum pobudzenia. Dla osób nisko reaktywnych (o niskiej wrażliwości i wysokiej wydolności) wspomniane wcześniej pasmo będzie szersze, a co za tym idzie łatwiej im znaleźć swoje optimum aktywacji, ponieważ mają większe zdolności adaptacyjne pod kątem regulacji stymulacji.

W TMT wyróżnione elementy całości układu wpływają na siebie wzajemnie. Temperament (głównie mechanizm fizjologiczny kształtujący reaktywność) może mieć wpływ na formowanie się określonych cech osobowości. Zależnie od zapotrzebowania na stymulację rozwijać się może agresja czy różnorodne mechanizmy obronne. Środowisko dostarczające nieadekwatnej stymulacji w stosunku do możliwości temperamentalnych jednostki, może wpływać na zmiany w jego zakresie (Eliasz, 1990).

2.1.2.6. Regulacyjna Teoria Temperamentu J. Strelaua

Regulacyjna Teoria Temperamentu (RTT) Strelaua (2000) zakłada, iż cechy temperamentu dotyczą formalnych cech zachowania, a nie jego treści odpowiadającej innym

strukturom osobowości. Formalna charakterystyka zachowania wyraża się w dwóch aspektach: energetycznym oraz czasowym i to one wyznaczają strukturę temperamentu (tabela 1).

Energetyczny poziom zachowania to *wszystkie te cechy, które są wyznaczane różnicami indywidualnymi w mechanizmach fizjologicznych odpowiedzialnych za poziom energetyczny organizmu, tj. za nagromadzenie (kumulowanie), jak i rozładowanie (wyzwolenie) zmagazynowanej energii* (Strelau, 1974, s. 11). Cechy składające się na energetyczny poziom zachowania to reaktywność emocjonalna, wrażliwość sensoryczna, wytrzymałość oraz aktywność. Charakterystyką czasową zachowania według autora jest *zespół cech, charakteryzujących przebieg reakcji w czasie* (Strelau, 1974, s. 20). Wspomniane cechy to żwawość oraz perseweratywność i są one związane elastycznością mechanizmu fizjologicznego, jak i z labilnością pobudzenia (Zawadzki, 2002). Badacze dodali do czasowego poziomu również rytmiczność (Cyniak-Cieciura, Zawadzki, Strelau, 2016).

Tabela 1

Cechy wyróżnione w Regulacyjnej Teorii Temperamentu (Cyniak-Cieciura i in., 2016; opracowanie własne)

FORMALNA CHARAKTERYSTYKA ZACHOWANIA	
Energetyczny poziom zachowania	Czasowy poziom zachowania
reaktywność emocjonalna	Perseweratywność
wrażliwość sensoryczna	żwawość
wytrzymałość	rytmiczność
aktywność	

Autorzy (Cyniak-Cieciura i in., 2016; Strelau, Zawadzki, 1993; Zawadzki, Strelau, 1997) scharakteryzowali wyodrębnione cechy oraz prowadzili badania mające na celu wykazanie związków między nimi.

Wytrzymałość dotyczy tendencji do adekwatnego reagowania w sytuacji wymagającej aktywności o charakterze długotrwałym lub wysoko stymulującym i wyraża się w odporności na zmęczenie oraz dystraktory. Odporność na zmęczenie to zdolność do adekwatnych reakcji w sytuacji dotyczącej długotrwałego działania lub aktywności silnie stymulującej, natomiast odporność na dystraktory jest zdolnością adekwatnej reakcji w odpowiedzi na silną stymulację zewnętrzną, np. hałas, temperatura czy ból. Kolejną cechą energetycznego poziomu zachowania jest wrażliwość sensoryczna – czyli zdolność do reagowania nawet na bodźce zmysłowe o

bardzo małej wartości stymulacyjnej. Reaktywność emocjonalna z kolei to tendencja do intensywnych reakcji na bodziec wywołujący emocje, przejawiającą się we wrażliwości emocjonalnej (czyli łatwości, z jaką wzbudzone są emocje w sytuacji małej stymulacji) i odporności emocjonalnej (dotyczącej intensywności emocjonalnych reakcji w odpowiedzi na silną stymulację). Wysoka reaktywność emocjonalna wyraża się w wysokiej wrażliwości i niskiej odporności emocjonalnej. Aktywność natomiast jest zdolnością do podejmowania zachowania o wysokiej wartości stymulacyjnej (działanie, które samo w sobie jest stymulujące, np. z uwagi na intensywność czynności) lub zachowania, które dostarcza stymulacji zewnętrznej.

Wśród wyróżnionych cech znajduje się też perseweratywność, przejawiająca się w tendencji do kontynuowania oraz powtarzania zachowania nawet po zaprzestaniu działania bodźca wywołującego to zachowanie. Żwawość dotyczy z kolei szybkości reagowania, utrzymywania wysokiego tempa podjętej aktywności oraz łatwości zmiany jednego zachowania w inne. Rytmiczność jest tendencją do równomiernego sposobu podejmowania aktywności związanych ze snem i czuwaniem.

Badania wykazały istnienie związków między cechami energetycznego poziomu zachowania. Wytrzymałość koreluje ujemnie z reaktywnością emocjonalną oraz dodatnio z aktywnością. Istnieje ponadto negatywny związek reaktywności emocjonalnej z aktywnością. Wrażliwość sensoryczna natomiast jest cechą niezależną od pozostałych. Analizy wskazują też, że istnieje ujemny związek między perseweratywnością i żwawością. Perseweratywność natomiast koreluje dodatnio z reaktywnością emocjonalną, a ujemnie z wytrzymałością. Żwawość z kolei jest pozytywnie związana z wytrzymałością, a negatywnie z reaktywnością emocjonalną (Zawadzki, Strelau, 1997; Zawadzki, 2002).

Autorzy koncepcji przyjmują, że cechy temperamentu są uwarunkowane konfiguracją systemów nerwowych i hormonalnych, które pozostają odpowiedzialne za regulację energetycznych i czasowych aspektów zachowania. Wspomniana konfiguracja systemów jest specyficzna dla danej jednostki i została nazwana indywidualnością neurohormonalną (Strelau, 2000).

Strelau (2006) w swojej teorii postuluje znaczenie wzajemnych związków między wyodrębnionymi cechami. Zdaniem autora ich konfiguracje tworzą struktury. W Regulacyjnej Teorii Temperamentu Strelau wskazuje w sposób szczególny na zharmonizowanie cech oraz przetwarzanie stymulacji jako dwa ważne aspekty struktury temperamentu, które spełniają funkcję adaptacji człowieka do środowiska.

2.1.3. Biologiczne i środowiskowe podłoże temperamentu

Wielu autorów twierdzi, że czynnikami, które mają największy wpływ na kształtowanie się temperamentu są uwarunkowania biologiczne, minimalizując lub pomijając znaczenie czynników środowiskowych (Buss, Plomin, 1984). Elias (1974) z kolei twierdzi, iż bezpośrednie oddziaływanie warunków środowiska na temperament jest możliwe, ale zmiany dotyczą wtedy jedynie poszczególnych cech.

Również Strelau (2001) przedstawia mniej radykalne stanowisko. Utrzymuje, iż czynniki biologiczne mają dominujące znaczenie dla temperamentu, ale zaznacza, iż uwarunkowania środowiskowe mogą go modyfikować. Autor tłumaczy jednak, iż środowisko może wpływać na zmianę właściwości mechanizmu fizjologicznego temperamentu, która powoduje zmianę cech. Jest to zatem pośredni wpływ czynników środowiskowych na temperament.

Biologiczne uwarunkowanie temperamentu jest związane z funkcjonowaniem struktur anatomiczno-fizjologicznych. Właściwości tych struktur uwarunkowują zachowanie, również w zakresie jego czasowej i sytuacyjnej stałości oraz różnic międzypersonalnych (Zawadzki, 2002). Zdaniem wielu badaczy temperament jest wrodzony, czyli uwarunkowany genetycznie, co oznacza, że wpływ czynników biologicznych jest dominujący i bardziej znaczący niż czynników środowiskowych. Ponadto temperament jest uniwersalny, czyli biologiczne uwarunkowanie cech jest obecne w każdej populacji. Cechy temperamentu są stabilne czasowo dzięki mechanizmowi fizjologicznemu. Aby ten mechanizm zmienić, musi on podlegać długim lub bardzo silnym oddziaływaniom zewnętrznym, czyli oddziaływaniom środowiska (Zawadzki, Strelau, 1997).

Rozważając znaczenie środowiska w kształtowaniu się temperamentu, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na jego wartość stymulacyjną, tj. bodźce związane ze stawianiem osobie wymagań adaptacyjnych i powodujących jej wewnętrzne pobudzenie (Zawadzki, 2002). Bodźce mają charakter fizyczny, jak i psychologiczny. Mogą prowadzić do konieczności readaptacji jednostki, czyli przybierać formę stresora środowiskowego (Strelau, 1985), być bardziej lub mniej intensywne, trwać długo lub krótko (Eliasz, 1981). Wartość stymulacyjna środowiska jednostki zależy od czasowej i energetycznej charakterystyki otoczenia i powoduje pobudzenie o pewnym stopniu intensywności i przebiegu w czasie. W odniesieniu do zapotrzebowania jednostki na stymulację, wartość stymulacyjna otoczenia może być optymalna lub nieoptymalna, co skutkuje adekwatnym lub nieadekwatnym pobudzeniem w stosunku do możliwości i potrzeb osoby. Nieoptymalna wartość stymulacyjna środowiska może powodować zmianę cech temperamentu.

Czynniki środowiskowe, mogące mieć znaczenie w modyfikacji temperamentu można podzielić na przyrodnicze (np. ekstremalna temperatura, katastrofy ekologiczne naturalne oraz

spowodowane przez człowieka), demograficzne (np. gęstość zaludnienia), społeczno-ekonomiczne (np. bezpieczeństwo socjalne, wojny) i kulturowe, związane m.in. z przemianami kulturowymi (Eliasz, 1981; Nowicka, 2000).

Środowisko ma tym większą wartość stymulacyjną, im stawia jednostce wyższe wymagania adaptacyjne, stwarza dla niej warunki zagrożenia lub w mniejszym stopniu zaspokaja potrzeby. Ponadto bardziej stymulujące jest występowanie wielu czynników w sposób długotrwały (Zawadzki, 2002).

2.1.4. Funkcjonalne znaczenie cech temperamentu

Funkcja temperamentu zależy od tego, czy w określonych warunkach możliwe jest, by efektywnie regulować stymulację (Zawadzki, 2002). Jeśli człowiek ma możliwość optymalnej regulacji, to wybiera sytuacje czy formy aktywności adekwatnie do własnych możliwości przetwarzania stymulacji (Strelau, 1985). W takich warunkach jednostka może osiągnąć największą skuteczność w działaniu, przy czym niweluje negatywne skutki psychofizjologiczne. W sytuacji, kiedy osoba nie może efektywnie regulować stymulacji z uwagi na wymogi otoczenia nieadekwatne do jej możliwości przetwarzania stymulacji, występuje symptom niedostymulowania lub przestymulowania (Strelau, 2001). Utrzymywanie się długotrwałego niedostosowania możliwości regulowania stymulacji przez jednostkę do warunków otoczenia może skutkować temperamentalnym ryzykiem patologicznych form zachowania, a nawet chorobami psychosomatycznymi (Strelau, 2001; Zawadzki, 2001).

To, jak wyraźna jest rola temperamentu u dzieci widać najlepiej w interakcjach społecznych: na początku z opiekunami, później z rówieśnikami w środowisku przedszkolnym i szkolnym. W badaniach wykazano istnienie związku cech temperamentu z wyuczalnością i inteligencją czy zdolnościami specjalnymi dziecka, a także osiągnięciami szkolnymi (Strelau, 2001). Ponadto, ważne znaczenie ma konfiguracja cech temperamentu dziecka w kontekście dopasowania do nich warunków środowiska, w którym się wychowuje. Niedopasowanie środowiska do cech temperamentu jednostki może prowadzić do zaburzeń w jej zachowaniu.

U dorosłych natomiast znaczenie temperamentu przejawia się w relacjach osobistych, w życiu zawodowym, a nawet w sposobie spędzania czasu wolnego. Rola temperamentu też silnie zaznacza się w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, stresowych (Strelau, 2001). Temperament, jako uwarunkowany częściowo biologicznie, jest traktowany jako moderator stresorów i konsekwencji stresu (Strelau, 2006). W zależności od rodzaju sytuacji stresowych (np. o niskiej lub wysokiej stymulacji) osoby cechujące się różnym nasileniem poszczególnych cech temperamentu będą inaczej odczuwały stres i jego skutki. Badania Kroemeke oraz Kwissy-

Gajewskiej (2011) wykazały większy udział cech temperamentu w wyjaśnianiu ocen poznawczych w procesie powstawania stresu niż samego zachowania.

W Regulacyjnej Teorii Temperamentu poszczególne konstelacje cech mają znaczenie przede wszystkim przystosowawcze. Wyznaczają zatem efektywność regulacji stymulacji przez jednostkę (Zawadzki, Strelau, 1997). Strelau (1985) twierdzi, że zapewnianie sobie optymalnej stymulacji jest dla jednostki gratyfikujące i wiąże się z przeżywaniem pozytywnych emocji. Sprzyja też większej sprawności działania. Nieoptymalna stymulacja (niedostymulowanie lub przestymulowanie) może natomiast skutkować negatywnymi stanami emocjonalnymi, a co za tym idzie, obniżać efektywność funkcjonowania. Z tego powodu utrzymanie optymalnego poziomu stymulacji człowieka jest ważne dla jej efektywnej regulacji (Eliasz, 1981; Strelau, 1985).

Cechy temperamentu mogą wpływać na powstawanie poczucia winy (szczególnie poczucia winy związanego z lękiem). Wspomnianemu poczuciu towarzyszą takie właściwości jak zahamowany temperament czy wysoka reaktywność emocjonalna (Żylicz, Strus, 2011). Temperament może sprzyjać kształtowaniu się osobowości depresyjnej poprzez obniżone możliwości przetwarzania stymulacji. Z drugiej strony zaburzenie depresyjne może wpływać na zmiany cech temperamentu, np. na wzrost poziomu reaktywności emocjonalnej (Pragłowska, 2011). Właściwości temperamentu poprzez siłę reakcji i próg wrażliwości (reaktywność) oraz aktywność oddziałują na nastrój i stany afektywne (Eliasz, 1981). Rola, jaką pełni reaktywność ma znaczenie w wyjaśnianiu afektu negatywnego. Reaktywność emocjonalna jest również negatywnie związana z poczuciem zdrowia, szczególnie u kobiet, u których stwierdzono większy wpływ tej zmiennej temperamentalnej na doznania (Golińska, 2011).

2.1.5. Aktywacja, czyli optymalny poziom pobudzenia

Hebb (1955) wprowadził do literatury termin *optymalny poziom pobudzenia (aktywacji)*. Pojęcie to wyjaśnia wydajność reakcji w odpowiedzi na różnorodny poziom stymulacji oraz to, że jednostki poszukują stymulacji lub jej unikają w celu osiągnięcia optymalnej aktywacji. Badacz podkreśla, że optymalny poziom pobudzenia jest związany z przeżywaniem pozytywnych emocji, podczas gdy jej zbyt wysoki lub zbyt niski poziom powoduje emocje negatywne. Tak więc osoba dostarcza sobie stymulacji w sytuacji, gdy jest jej za mało, a jeśli jest nadmiernie pobudzona podejmuje działanie redukujące ten stan. Hebb twierdzi, że optimum aktywacji u konkretnej osoby może być inne dla różnych typów zachowań. Optimum pobudzenia wiąże się z największą sprawnością działania jednostki. Znaczącą cechą temperamentalną dla utrzymania poziomu aktywacji jest reaktywność, ponieważ decyduje ona o

adekwatnym dla osoby sposobie regulacji aktywności w celu dostarczenia sobie optymalnej stymulacji.

Poziomem aktywacji u jednostki zajmował się również Gray (1981, za: Strelau, 1995). Uważał, że istnieją różnice indywidualne pod kątem poziomu pobudzenia, czyli jedne osoby mają wyższy jego poziom, a inne niższy. Gray określił cechę, która ma wpływ na te różnice w poziomie aktywacji, jako *aktywowalność*. Badacz przeanalizował związki między tą właściwością a siłą układu nerwowego i doszedł do wniosku, że wysoka aktywowalność odpowiada słabemu typowi układowi nerwowemu (bodźce wywołują u jednostki wysoką aktywację), natomiast niska aktywowalność koresponduje z silnym typem układu nerwowego.

2.1.6. Temperament a osobowość

Temperament traktowany jest jako część składowa osobowości, tak jak motywacja, zdolności czy postawy (Buss, Plomin, 1984; Strelau, 1982). Dotyczy on jednak przede wszystkim cech o podłożu biologicznym. W związku z tym, że temperament jest uwarunkowany w głównej mierze genetycznie, osobowość również jest rozpatrywana pod kątem działania czynników biologicznych w interakcji z uwarunkowaniami środowiskowymi. Cechy temperamentalne – pierwotne względem osobowościowych – mają wpływ na kształtowanie się u człowieka konkretnych struktur o charakterze poznawczym, jak i czynnościowym. Oczywiście obok uwarunkowań temperamentalnych, duże znaczenie dla formowania się tych struktur ma oddziaływanie środowiska (Strelau, 1990; 1995).

Strelau (2001) uważa, że temperament ma wpływ na kształtowanie się osobowości, a na jego podstawie można wnioskować o późniejszych cechach osobowości. W zależności od typu temperamentu jednostki, środowisko może nabierać dla niej innej wartości. Czynniki środowiskowe mogą mieć różną trwałość, wielkość oraz siłę. W wyniku ich oddziaływania kształtują się określone cechy osobowości. Oznacza to, że w tych samych warunkach różne osoby będą zachowywały się inaczej, a różnice te są widoczne już u małych dzieci (Kuśpit, 2010). Formy zachowania przejawiane przez jednostkę oddziałują też na otoczenie i mają wpływ na zachowania innych ludzi w stosunku do niej (Strelau, 1982). Temperament dziecka prowokuje rodzica do określonych zachowań wobec niego. Postępowanie opiekuna (oddziaływania wychowawcze, postawy) mają istotne znaczenie dla kształtowania się cech osobowości (Matczak, 2004b; Strelau, 2001).

Temperament może sprzyjać lub utrudniać formowanie się konkretnych cech osobowości. Jest to związane z wyborem sytuacji, bodźców czy działań, które są adekwatne pod kątem ich wartości stymulacyjnej dla człowieka (Strelau, 1990). Zdarza się, że oddziaływania środowiskowe nie są zgodne z potrzebami oraz możliwościami temperamentalnymi jednostki.

Eliasz (1992) określa to zjawisko mianem *lamania naturalnego rozwoju*. Strelau (1985) podkreśla, że oddziaływania otoczenia wpływające zarówno na cechy temperamentu, a w związku z tym na osobowość, mają przede wszystkim charakter formalny, np. generowanie napięć emocjonalnych, nadmierna stymulacja lub niedostymulowanie, agresja czy zagrożenie. Podsumowując, czynniki środowiskowe i dostosowanie lub niedostosowanie ich do temperamentu dziecka, mają znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości.

Istnieje szereg badań dotyczących związków cech temperamentu z cechami osobowości (głównie Wielkiej Piątki). Otrzymane wyniki dowodzą pozytywnych korelacji między dążeniem/unikaniem a ekstrawersją (Prior, 1992), kształtowania się emocjonalności oraz sumienności na bazie wytrwałości i nastroju, a ekstrawersji oraz ugodowości na podstawie aktywności (Hagekull, 1994).

Za najważniejsze właściwości temperamentu, które odróżniają go od osobowości uznaje się: (1) jego podłoże biologiczne; (2) to, że cechy temperamentalne można obserwować w najwcześniejszym okresie życia dziecka oraz (3) odniesienie do formalnego aspektu zachowania, a nie treściowego (Kagan, Snidman, 1991, za: Wontorczyk, Brudnik, 2013; Strelau, 2006).

2.1.7. Temperament a potrzeba poznania

Podjęcie aktywności o charakterze intelektualnym, będące wyrazem potrzeby poznania, wiąże się z dostarczaniem jednostce stymulacji. W zależności od cech temperamentu, osoba przejawia różną potrzebę stymulacji i inne możliwości jej przetwarzania. Osoby o wysokiej potrzebie poznania poprzez zachowania związane z pracą intelektualną regulują swój poziom pobudzenia. Aktywności poznawcze mogą dostarczać różnej wartości stymulacyjnej dla jednostki (jest bowiem wiele rodzajów takich aktywności). Jednostki o szerokim zakresie optymalnej dla nich stymulacji mogą podejmować dużo różnych aktywności – w tym o charakterze intelektualnym (Zawadzki, Strelau, 1997). Dodatkowo, należy wspomnieć o tym, że potrzeba poznania kształtuje się dzięki aktywności własnej człowieka. Ta aktywność jest zdeterminowana podłożem temperamentalnym (Mendecka, 2012). Zarówno PP jak i aktywność własna wiąże się z wykorzystywaniem możliwości, jakie jednostka posiada w zakresie eksploracji otaczającej rzeczywistości (Strelau, 2000; Zawadzki, Strelau, 1997). Ponadto angażowanie się w działania o charakterze intelektualnym niejednokrotnie wiąże się z porażkami oraz negatywnymi emocjami. Temperament warunkuje zarówno zdolności radzenia sobie, jak również umiejętność długotrwałej pracy mimo zmęczenia i negatywnego afektu (Tokarz, 1985).

2.1.8. Podsumowanie

Temperament posiada podłoże fizjologiczne. Odnosi się do cech zachowania, stąd też jest składnikiem osobowości. Jest konstruktem psychologicznym, który zachowuje względną stałość w ciągu życia jednostki, czyli zmiany zachodzące w cechach są istotnie powolniejsze niż inne charakterystyki zachowania. Temperament ma biologiczną genezę (w różnych koncepcjach przyjmuje się różne mechanizmy biochemiczne i fizjologiczne będące podłożem tego konstruktów). Cechy temperamentalne są obecne już we wczesnym niemowlęctwie (jako podstawowe emocje i motoryka) oraz występują w świecie zwierząt (Strelau, 2000). Autorzy traktują temperament przede wszystkim w odniesieniu do struktury cech. Funkcjonowanie człowieka to wynik posiadania określonych cech temperamentalnych oraz ich konfiguracji (Zawadzki, Strelau, 1997). Określona struktura temperamentu decyduje bowiem o zapotrzebowaniu na stymulację oraz o jej przetwarzaniu przez człowieka, co przekłada się na jego zachowanie.

2.2. Inteligencja emocjonalna

Wprowadzeniu pojęcia inteligencji emocjonalnej (IE) do literatury towarzyszyły głównie hasła związane z jej znaczeniem dla osiągnięcia sukcesu. Zainteresowali się nią zarówno praktycy, jak i badacze, mając duże oczekiwania odnośnie do jej natury i roli, jaką pełni z życiu człowieka. Badania ostatnich lat przyczyniły się do rozwoju wiedzy na temat inteligencji emocjonalnej, ostudzając nieco entuzjazm związany z jej kluczowym znaczeniem dla osiągnięć. Niemniej, inteligencja emocjonalna stała się niezwykle popularna i przypisuje się jej ważną rolę w różnych obszarach funkcjonowania człowieka, a także coraz częściej organizuje się szkolenia z zakresu rozwijania zdolności emocjonalnych. Niewątpliwie istnieją korzyści płynące z wyodrębnienia tego pojęcia.

2.2.1. Koncepcje inteligencji emocjonalnej

Autorzy nie są zgodni co do natury inteligencji emocjonalnej. Bywa ona ujmowana przez jednych autorów jako zbiór cech osobowości, natomiast przez innych jako zbiór zdolności poznawczych. W związku z tym opisywane są dwa rodzaje modeli inteligencji emocjonalnej: modele mieszane (Bar-On, 1997; Goleman, 1997) oraz model zdolnościowy (Salovey, Mayer, 1990; Mayer, Salovey, 1999).

W modelu zdolnościowym akcent położony jest na aspekt poznawczy inteligencji emocjonalnej. Badacze nie zmieniają znaczenia pojęcia inteligencji i emocji. W modelach mieszanych natomiast, np. u Golemana (1997), bardziej podkreśla się warstwę emocjonalno-społeczną inteligencji emocjonalnej. Autorzy modelu zdolnościowego ujmując IE jako

sprawność i włączając w jej zakres właściwości intelektualne, uzasadniają tym samym nazywanie jej inteligencją. Konceptje IE w modelach mieszanych wychodzą zaś poza pojęcia inteligencji oraz emocji, włączając w jej zakres dyspozycje osobowościowe i motywacyjne (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, Salovey, 2006; Brackett, Salovey, 2008).

We wszystkich koncepcjach inteligencji emocjonalnej podkreśla się jej pozytywny wpływ zarówno na wykorzystywanie zdolności poznawczych, jak i motywację do aktywności, ukierunkowanej na realizację celów. Autorzy zgodnie zaznaczają jej rolę w przestrzeni interpersonalno-społecznej (Strus, 2012).

Niektórzy badacze podkreślają, że inteligencja emocjonalna w rozumieniu każdego ze wspomnianych podejść to w istocie dwa różne konstrukty. Uporządkowanie tej kwestii zaproponowali Petrides i Furnham (2001). Autorzy zwracają uwagę, że inteligencja definiowana w ramach modelu zdolnościowego warunkuje tzw. zachowania maksymalne (ang. *maximal performance*), a więc takie, które człowiek ujawnia w szczególnie motywujących warunkach, podczas gdy inteligencja emocjonalna w modelach mieszanych warunkuje zachowania typowe, ujawniane w codziennych sytuacjach (ang. *typical performance*). Badacze proponują więc rozróżnienie obu konstruktyw i nadanie im odpowiednio nazw – inteligencja emocjonalna jako zdolność (ang. *ability emotional intelligence*) i inteligencja emocjonalna jako cecha (ang. *trait emotional intelligence*). Wydaje się, że rozróżnienie to na dobre już przyjęło się w naukowych rozważaniach nad inteligencją emocjonalną.

3.2.1.1. Modele mieszane

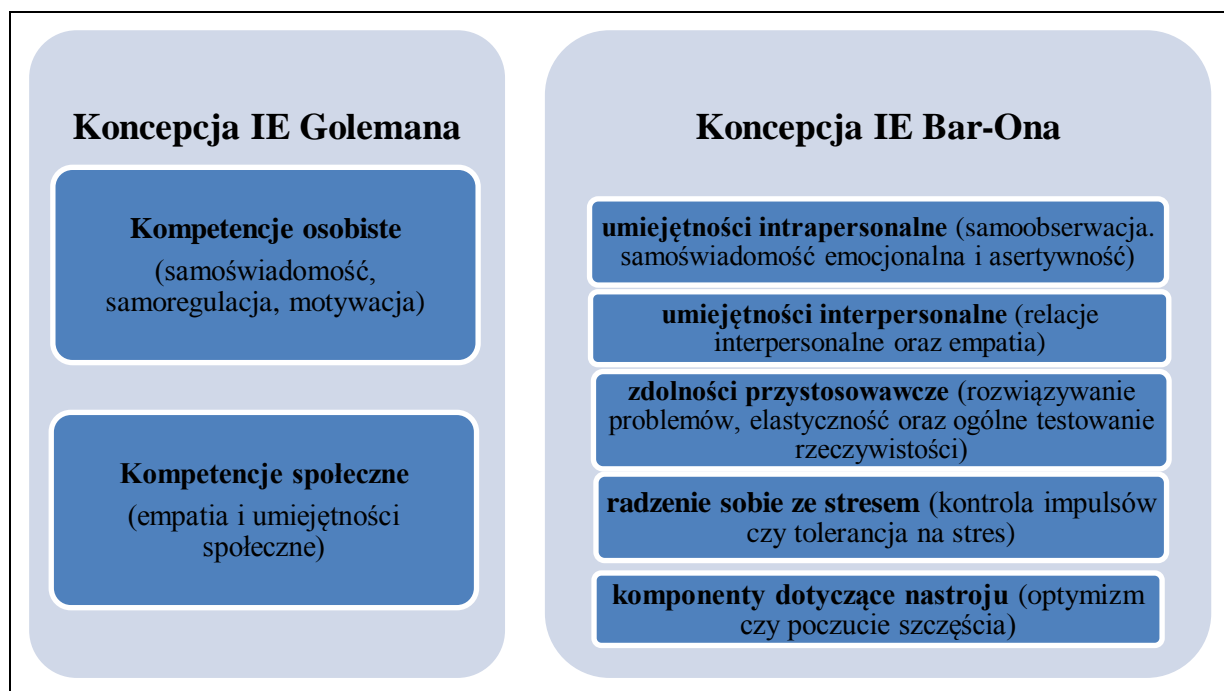
W modelach mieszanych (*mixed models*) inteligencja emocjonalna traktowana jest jako cecha czy też zespół cech osobowości. Badacze z tego nurtu (Bar-On, 1997; Goleman, 1997) włączają w jej zakres cechy odpowiedzialne za efektywne funkcjonowanie w sytuacjach emocjonalnych: asertywność, empatia, adaptacja do sytuacji, dostrzeganie emocji swoich oraz cudzych, kontrola emocji, niska impulsywność czy umiejętność wpływania na emocje innych osób, poczucie własnej wartości, radzenie sobie ze stresem czy umiejętność motywowania się, a także optymizm (Petrides, Furnham, 2001).

IE bywa również definiowana w kontekście poczucia emocjonalnej skuteczności (Saarni, 1999). Akcentuje się samoocenę jednostki i autopercepcję w zakresie umiejętności wchodzących w skład inteligencji emocjonalnej. Oznacza to, iż ważniejsza staje się subiektywna ocena dotycząca posiadania rozmaitych umiejętności czy kompetencji emocjonalnych niż ich obiektywny poziom. Niska ocena własnych kompetencji emocjonalnych przekłada się na niską efektywność w funkcjonowaniu.

Najpopularniejszą z koncepcji inteligencji emocjonalnej, pozostającą przykładem modelu mieszanego jest ujęcie Golemana (1997). Autor podaje bardzo obszerną definicję inteligencji emocjonalnej. Traktuje ją jako *takie talenty, jak zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość* (Goleman, 1997, s. 67).

W swojej koncepcji inteligencji emocjonalnej Goleman (2007) wyróżnia kompetencje dotyczące własnej osoby, czyli kompetencje osobiste (samoświadomość, samoregulacja oraz motywacja) oraz kompetencje związane z innymi, czyli kompetencje społeczne (empatia oraz umiejętności społeczne).

Goleman (1997) w modelu inteligencji emocjonalnej dokonuje charakterystyki pięciu najważniejszych obszarów emocjonalnych i społecznych (nazywanych przez niego też kompetencjami), które pozostają w ścisłym związku z inteligencją emocjonalną (rysunek 1).



Rysunek 1. Modele mieszane inteligencji emocjonalnej: zestawienie koncepcji Golemana (1997) oraz Bar-Ona (2000); opracowanie własne.

Autor wyróżnia jako pierwszą samoświadomość, związaną z adekwatną samooceną oraz poczuciem własnej wartości, umiejętnością obiektywnej oceny swojej sytuacji, a także z wiedzą o własnych preferencjach, możliwościach czy stanach wewnętrznych. Druga ważna kompetencja to samoregulacja dotycząca panowania nad własnymi impulsami oraz stanami wewnętrznymi i

emocjami. Samoregulacja związana jest z umiejętnością elastycznego dostosowywania się do zmian w otoczeniu, zdolnością zarządzania swoimi uczuciami, jak również jest odpowiedzialna za utrzymanie zasad uczciwości oraz sumienność. Trzecią kompetencją wyróżnioną przez Golemana jest motywacja jako dążenie do celu, do osiągnięć, bycie zaangażowanym oraz podejmowanie inicjatywy. Autor włącza do motywacji te zdolności emocjonalne, które prowadzą do celu i ułatwiają jego osiągnięcie. Kolejną kompetencją składającą się na inteligencję emocjonalną jest empatia rozumiana jako świadomość oraz rozumienie emocji i potrzeb drugiej osoby. Według Golemana jako empatię rozumieć należy także umiejętność doskonalenia ludzi czy nastawienie usługowe. Piątą kompetencją są umiejętności społeczne, czyli zdolność wpływania na inne osoby, wzbudzanie oczekiwanych reakcji u innych osób czy umiejętności zespołowe. Umiejętności społeczne to także zdolność łagodzenia konfliktów, umiejętność współpracy, tworzenie więzi, jak również przewodzenie.

Innym badaczem, który opisał inteligencję emocjonalną w modelu mieszanym był Bar-On (1997). Autor ujmuje IE jako zespół związanych ze sobą kompetencji o charakterze emocjonalnym i społecznym, a także zdolności oraz cech będących podstawą dla efektywnego rozumienia i ekspresji siebie oraz rozumienia drugiego człowieka. Podkreśla też umiejętności ogólnego radzenia sobie w życiu codziennym (2000). Według niego inteligencja emocjonalna to *szereg pozapoznawczych zdolności, kompetencji i umiejętności, które umożliwiają jednostce efektywne radzenie sobie z wymaganiami i naciskami środowiskowymi* (Bar-On, 1997, s. 3).

Bar-On (2000) w zrewidowanej wersji własnego autorskiego modelu wymienia pięć obszarów oraz subkomponenty, które zawierają się w tych obszarach i składają się na inteligencję emocjonalną (rys. 1). Wyróżnił: umiejętności intrapersonalne (samoobserwacja, samoświadomość emocjonalna i asertywność), umiejętności interpersonalne (relacje interpersonalne oraz empatia), zdolności przystosowawcze (rozwiązywanie problemów, elastyczność oraz ogólne testowanie rzeczywistości), radzenie sobie ze stresem (kontrola impulsów czy tolerancja na stres) oraz komponenty dotyczące nastroju (optymizm i poczucie szczęścia).

Dla autora (Bar-On, 1997) duże znaczenie w modelu inteligencji emocjonalnej mają samoświadomość, rozumienie własnych możliwości i zarządzanie nimi oraz ekspresja swoich uczuć i myśli. Badacz ujmuje inteligencję emocjonalną jako ważny czynnik pośredniczący w radzeniu sobie ze zmianami w życiu osobistym, jak i zawodowym z uwagi na konieczność radzenia sobie z towarzyszącymi tym zmianom silnymi emocjami.

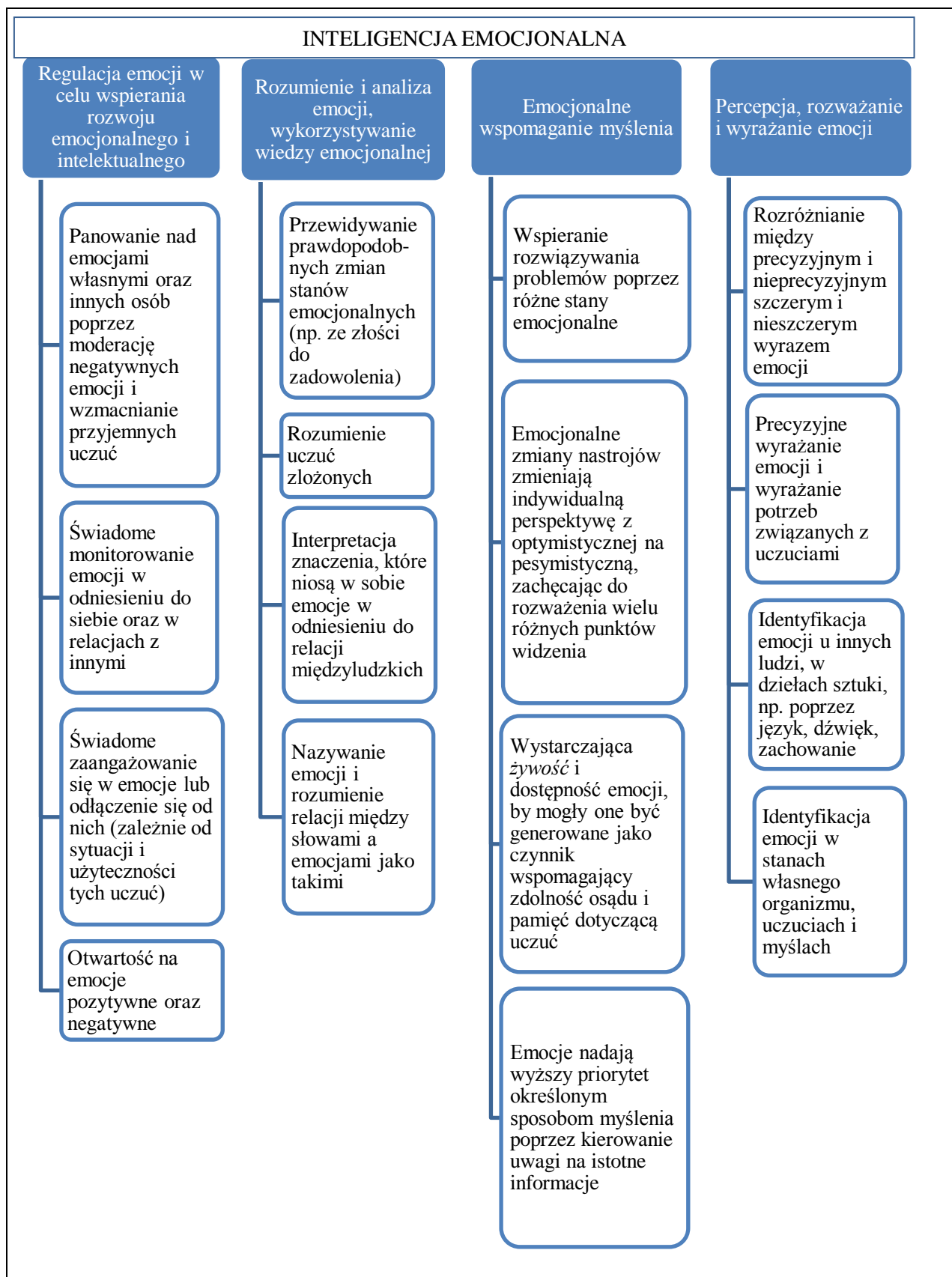
2.2.1.2. Model zdolnościowy

W modelu zdolnościowym (*ability model*) Mayera i Saloveya (1999) autorzy definiują inteligencję emocjonalną 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* (1999, s. 26). Inteligencja emocjonalna jest więc zdolnością umysłową, różną od innych wymiarów inteligencji (Salovey i in., 2004).

Omawiany model uzasadnia nazywanie IE *inteligencją*. Włączone do inteligencji emocjonalnej zdolności (percepcja emocji, ich ocena oraz ekspresja uczuć, zdolność ich generowania w celu wspomżenia myślenia czy działania, a także wiedza emocjonalna oraz umiejętności regulowania emocji) mogą wspomagać zarówno rozwój emocjonalny, jak i intelektualny. Według autorów emocje współbrzmia i współdziałają z procesami poznawczymi, ale nie dezorganizują ich (Salovey i in., 2004).

Badacze początkowo wyróżnili trzy wymiary IE: zdolność do spostrzegania, jak i oceny oraz ekspresji emocji, zdolność do regulacji swoich emocji i emocji innych osób oraz zdolność wykorzystywania emocji, by wspomagały one myślenie i działanie (Salovey, Mayer, 1990). Kilka lat później, autorzy zrewidowali swoją koncepcję i rozszerzyli ją do czterech wymiarów. Jako pierwszy wymieniany jest wymiar związany z percepcją emocji, ich wyrażaniem i trafnym rozpoznawaniem uczuć. Drugim wymiarem jest asymilacja emocji, związana z wpływem uczuć na myślenie. Kolejnym elementem modelu jest rozumienie emocji, czyli wiedza o własnych emocjach. Ostatni wymiar to zarządzanie emocjami – umiejętność modyfikacji własnych oraz wpływanie na cudze uczucia (Mayer, Salovey 1999). Wyróżnione wymiary tworzą hierarchiczny układ: kolejne z wymienionych poziomów obejmują poprzednie i bazują na nich. Umieszczony na kolejnej stronie rysunek 2. przedstawia cztery wymiary wyróżnione przez badaczy. Na każdą umiejętność z zakresu inteligencji emocjonalnej składa się grupa procesów psychicznych, które zostały przedstawione od najbardziej podstawowych (wymienione najniżej) do najbardziej złożonych (gałęzie wymienione najwyżej w ramach danej umiejętności).

Po przeanalizowaniu zależności pomiędzy wyróżnionymi przez badaczy elementami, widoczne staje się, iż rozpoznawanie, rozumienie emocji i ich nazywanie jest związane z możliwością regulowania swojego nastroju i nadawania mu pożądanego kierunku. Autorzy zwracają uwagę, że samo monitorowanie własnych emocji nie wystarcza do regulowania stanów emocjonalnych (Mayer, Salovey, 1999).



Rysunek 2. Umiejętności składające się na inteligencję emocjonalną w modelu zdolnościowym Mayera i Saloveya wraz z procesami psychicznymi wchodzącymi w ich skład (za: Mayer, Salovey, 1999).

W modelu zdolnościowym Mayera i Saloveya (1999) uwzględniony został również aspekt rozwojowy. Wszystkie wyodrębnione przez nich zdolności inteligencji emocjonalnej podlegają rozwojowi, a nabywanie umiejętności emocjonalnych trwa, zdaniem badaczy, całe życie. Badania Szczygieł i Jasielskiej (2008) dowiodły, iż z wiekiem ludzie stają się bardziej inteligentni emocjonalnie. Otrzymane wyniki autorki uzasadniają przede wszystkim większym doświadczeniem osób starszych w zakresie interpretacji niewerbalnych sygnałów, rozumienia i przewidywania zachowań o charakterze emocjonalnym u innych osób.

2.2.2. Rodzaje inteligencji emocjonalnej

Badania dostarczają danych dotyczących różnic intraindywidualnych w obszarze zdolności emocjonalnych i tym samym wskazują, że w zakresie inteligencji emocjonalnej istnieją różne jej rodzaje (Matczak, Knopp, 2013).

2.2.2.1. Poznawczy i działaniowy typ inteligencji emocjonalnej

Badania Matczak (2006) oraz Jaworowskiej i Matczak (2008) wskazały na istnienie dwóch wymiarów IE: poznawczego oraz działaniowego. Czynniki poznawczy dotyczy zdolności rozpoznawania i rozumienia emocji, które korespondują z pierwszym i trzecim wymiarem IE w koncepcji Mayera i Saloveya (1999). Wymieniane są tu zdolności do dostrzegania emocji (swoich i cudzych) oraz, co ważne, docenienie znaczenia i rozumienia uczuć. Czynniki działaniowy związany jest ze zdolnościami wykorzystywania emocji i regulacją emocjonalną (wykorzystywanie emocji w procesach myślenia oraz w działaniu, regulacja emocjonalna czy zdolność do wpływania na stany emocjonalne drugiej osoby) i odnosi się do drugiego i czwartego komponentu wyróżnionego przez Mayera i Saloveya. Jak zauważa Matczak (2006), rozróżnienie między dwoma wymiarami koresponduje z rozróżnieniem pomiędzy kompetencją emocjonalną (czynnik działaniowy) oraz inteligencją emocjonalną (czynnik poznawczy). Badania Matczak (2006) dowiodły także, że oba wymiary mają inne korelaty. Czynniki poznawczy IE jest pozytywnie związany z perseweracyjnością oraz zdolnością do rozumienia emocji, zaś wymiar działaniowy koreluje dodatnio ze zwawością i ekstrawersją, ujemnie natomiast z poczuciem samotności i reaktywnością emocjonalną. Również badania dotyczące weryfikacji modelu zdolnościowego Mayera i Saloveya (1999; Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2001; O'Connor, Little, 2003) dowodzą, że zdolność regulowania emocji jest silniej związana z motywacją i osobowością niż pozostałe wymiary IE.

2.2.2.2. Doświadczeniowa i strategiczna inteligencja emocjonalna

Liczne badania (np. Brackett, Mayer, Warner, 2004b; Jaworowska, Matczak, 2005; O'Connor, Little, 2003) dowiodły, iż zdolności emocjonalne znajdujące się w modelu Mayera i Saloveya (1999) tworzą dwie większe grupy zdolności. Jaworowska i Matczak (2005) dokonały na tej podstawie podziału inteligencji emocjonalnej na dwa rodzaje. Zdolności składające się na IE przypisane do dwóch pierwszych wymiarów w modelu zdolnościowym należą do doświadczeniowej inteligencji emocjonalnej, natomiast zdolności z wymiaru trzeciego i czwartego należą do strategicznej inteligencji emocjonalnej. Pierwsza warunkuje efektywność w odbieraniu, akceptowaniu, wykorzystywaniu oraz przekazywaniu informacji emocjonalnych (czyli zdolności zarówno w zakresie spostrzegania oraz ekspresji emocji, jak i wykorzystywanie emocji w myśleniu), druga wpływa na sprawność metapoznawczej kontroli wymienionych procesów, ich kontroli i regulowania (rozumienie oraz zdolność do analizy procesów emocjonalnych i świadoma regulacja emocjonalna). Strategiczna IE sprawuje niejako kontrolę nad doświadczeniową IE z uwagi na swoją naturę metazdolności (Matczak, Knopp, 2013; Matczak, Martowska, 2011). Związki pomiędzy doświadczeniową i strategiczną IE nie są zbyt silne. Co więcej, strategiczny rodzaj inteligencji emocjonalnej wiąże się silniej ze zdolnościami poznawczymi (Brackett i in., 2004b). Badania Jaworowskiej i Matczak (2005) wykazały ponadto, że w grupie kobiet przeważa typ inteligencji doświadczeniowej, podczas gdy u mężczyzn prym wiodzie inteligencja strategiczna. Doświadczeniowa IE dotyczy w większym stopniu emocji, natomiast strategiczne zdolności IE bliższe są pojęciu inteligencji. Współdziałanie obu opisanych grup zdolności jest istotą inteligencji emocjonalnej (Matczak, Knopp, 2013).

2.2.2.3. Intrapersonalna i interpersonalna inteligencja emocjonalna

Mówiąc o inteligencji emocjonalnej należy zaznaczyć, że zdolności składające się na nią dotyczą zarówno *Ja*, jak i kontaktów z innymi ludźmi. Zdolności odnoszące się do własnej osoby są nazywane intrapersonalnymi, podczas gdy zdolności wykorzystywane w relacjach z innymi – interpersonalnymi (Bar-On, 1997; Matczak, Jaworowska, 2006; Saklofske, Austin, Minski, 2003). Te dwie grupy zdolności korespondują ze zdolnościami wyróżnionymi przez Gardnera w jego koncepcji (2002). Zdolności intrapersonalne dotyczą przede wszystkim uświadamiania sobie własnych emocji, rozumienia ich i doceniania oraz zdolności do ich adekwatnej ekspresji. Zdolności interpersonalne to te, odnoszące się do spostrzegania emocji u innych, rozumienia ich i szanowania, a także wpływania na stany emocjonalne innych osób. Badania wykazały słabą korelację między tymi dwiema grupami zdolności (Freudenthaler,

Neubauer, 2005). Ponadto inteligencja intrapersonalna jest silniej związana ujemnie z neurotycznością, a interpersonalna koreluje dodatnio z ekstrawersją (Saklofske i in., 2003). Badania wykazały też różnice międzypłciowe. Kobiety uzyskują wyższe wyniki w zakresie inteligencji interpersonalnej (Matczak, Jaworowska, 2006).

2.2.3. Czynniki wpływające na poziom inteligencji emocjonalnej

Badacze przyjmują, że inteligencja emocjonalna nie jest wrodzona (choć ma pewne biologiczne podstawy), ale kształtuje się przede wszystkim w toku życia człowieka i rozwija na bazie jego doświadczeń życiowych (Goleman, 1997, Mayer, Salovey, 1999). Powstaje zatem pytanie o czynniki, które wpływają na jej rozwój. Matczak (2004a) twierdzi, iż podstawą dla rozwoju IE jest aktywność własna jednostki: aktywność społeczna oraz zadaniowa. Czynniki determinujące tę aktywność to właściwości biologiczne, w tym temperament, ale i środowisko (socjalizacja). Z jednej strony biologia predysponuje człowieka do określonych zachowań emocjonalnych, z drugiej zaś sposób ekspresji zachowań, jak i same sytuacje je wyzwalające są zależne przede wszystkim od czynników społecznych, środowiskowych.

2.2.3.1. Biologiczne podstawy inteligencji emocjonalnej

Biologicznego podłoża różnic indywidualnych w zakresie inteligencji emocjonalnej upatrywać można między innymi w różnym funkcjonowaniu systemu nerwowego u ludzi (Wronka, 2008).

Na przestrzeni lat podejmowano próby wskazania w obrębie systemu nerwowego grupy struktur mózgowych, które są zaangażowane np. w ocenę stanów mentalnych innych jednostek czy w spostrzeganie i analizę relacji społecznych (Stone, Baron-Cohen, Knight, 1998). Badacze (LeDoux, 2000; Wronka, 2008) wskazują na istotną rolę ciała migdałowatego, brzuszno-przyśrodkowej części płata czołowego czy górnego zakrętu skroniowego, pełniącego istotną funkcję w percypowaniu ekspresji mimicznej oraz ogólnie w procesach o charakterze emocjonalno-społecznym. Ciało migdałowate jest jedną z najważniejszych struktur związanych z powstawaniem emocji i ich wyrażaniem. Jest to jeden z kluczowych komponentów całego systemu limbicznego, odpowiedzialnego za powstawanie rozmaitych stanów emocjonalnych (LeDoux, 2000). Odgrywa główną rolę w procesie afektywnego percypowania i oceny obiektów, w tym ludzkiej twarzy. Odpowiada za rozpoznawanie znaczenia bodźców, za reakcje wywoływane przez takie bodźce, rozpoznawanie ekspresji mimicznych, szczególnie negatywnych (Calder i in., 1996, za: Wronka, 2008).

Inteligencja emocjonalna jest w większym stopniu podatna na modyfikacje oraz mniej stabilna w czasie niż inteligencja ogólna. Dzieciństwo jednak pozostaje okresem krytycznym w

rozwoju umiejętności emocjonalnych (Goleman, 1997; 2007). Badania wskazują, że na biologiczne podłoże inteligencji emocjonalnej mogą mieć wpływ także interakcje, w które wchodzi dziecko i opiekun. Jest to relacja emocjonalna wpływająca na kształtowanie się powiązanych z regulacją emocjonalną obszarów w mózgu, na przykład na rozwój kory okołoczołowej, warunkującej zdolność kory nowej do modulacji aktywności jądra migdałowatego. W przypadku niewystarczających pod tym kątem lub niewłaściwych relacji dziecka z opiekunami, biologiczne (neuralne) podłoże regulacji emocji może być zaburzone (LeDoux, Phelps, 2005).

Ważnym czynnikiem wpływającym na możliwości rozwoju inteligencji emocjonalnej jest temperament. Jest on wyznacznikiem przetwarzania stymulacji, plastyczności zachowania oraz adaptacji do sytuacji, energii podejmowanych aktywności, stopnia wrażliwości zmysłowej, jak i emocjonalnej, a nawet szybkości uczenia się oraz zdolności koncentracji i wysiłku (Strelau, 2001, Thomas, Chess, 1977). Uwarunkowania temperamentalne wpływają na aktywność jednostki, ale też na jej preferencje odnośnie do kierunków i sposobów działania (Knopp, 2010). Matczak postuluje, iż u podstaw rozwoju inteligencji emocjonalnej leżą aktywność zadaniowa i społeczna (Matczak 2004a). Zdaniem badaczki intensywność i częstotliwość angażowania się w wymienione aktywności są zależne od zapotrzebowania na stymulację oraz możliwości jej przetwarzania. Osoba preferuje bowiem te sytuacje, które są zgodne z jej możliwościami temperamentalnymi – czyli są dla niej odpowiednie pod względem wartości stymulacyjnej (Strelau, 2002). Można zatem wnioskować, iż osoby o większych możliwościach przetwarzania stymulacji będą cechowały się większą aktywnością zadaniową i społeczną. Istotną rolę odgrywają tu takie cechy temperamentu jak niska reaktywność, która jest pozytywnie związana z orientacją na działanie i odpornością na stres oraz wrażliwość emocjonalna, mająca ważne znaczenie w procesie opracowywania emocji, które towarzyszą aktywności zadaniowej i społecznej (Marszał-Wiśniewska, 1999; Szczepaniak, Strelau, Wrześniewski, 1996). Dodatkowo osoby o optymalnej intensywności przeżywanych emocji będą charakteryzowały się lepszymi umiejętnościami w zakresie poznania emocji (Knopp, 2010). Warto podkreślić też rolę efektywnej regulacji pobudzenia, to znaczy pobudzenia na poziomie umożliwiającym kontynuowanie działania i emocji mu towarzyszących oraz podtrzymywanie kontroli poznawczej na optymalnym poziomie (Matczak, 2004a).

Podsumowując, na inteligencję emocjonalną mają wpływ zarówno cechy temperamentu związane z dużym zapotrzebowaniem na stymulację, które związane są z angażowaniem się w aktywności zadaniowe i społeczne, jak i cechy, które dotyczą małego zapotrzebowania na stymulację, a sprzyjają poznawczej obróbce informacji o charakterze emocjonalnym. W

pierwszym przypadku warunkowana jest inteligencja emocjonalna interpretowana w modelach mieszanych, natomiast w drugim rozumiana w modelu zdolnościowym.

2.2.3.2. Środowiskowe uwarunkowania inteligencji emocjonalnej

Na rozwój inteligencji emocjonalnej składa się interakcja czynników biologicznych oraz środowiskowych. Wśród tych drugich najbardziej istotnymi są: więź z opiekunem, postawy rodzicielskie, wymagania stawiane dziecku przez najbliższe otoczenie, zaspokajanie potrzeb dziecka, zapewnienie wzorców zachowań czy możliwość wchodzenia w różne interakcje w środowisku (Knopp, 2010; Ryś, 2004). Im dziecko staje się starsze, tym większą rolę w rozwoju jego zdolności emocjonalnych pełnią modelowanie, wzmocnienia oraz dyskurs emocjonalny. Zmniejsza się rola rodziców, a większe znaczenie ma rola rówieśników i nauczycieli (Zeidner, 2008). Badania (Atoum, Al-Shoboul, 2018) dowiodły, że wsparcie emocjonalnie ze strony otoczenia sprzyja wysokiemu poziomowi inteligencji emocjonalnej.

Jednostka uczy się sposobów wyrażania emocji w rodzinie. Wykorzystywane są tu mechanizmy modelowania, naśladowania oraz identyfikacji (Przetacznik-Gierowska, 2011a). Dane empiryczne dostarczają wiedzy na temat pozytywnego związku między inteligencją emocjonalną matek a poziomem tej zmiennej u ich dzieci (Guastello, Guastello, 2003).

Kształtowanie się inteligencji emocjonalnej rozpoczyna się od nauki rozpoznawania i różnicowania swoich, jak i cudzych emocji. Oddziaływania środowiska są tu kluczowe, ponieważ właśnie w otoczeniu rodziny dziecko spotyka się z całą paletą przeżywanych i wyrażanych emocji. Jeżeli opiekunowie nazywają swoje stany emocjonalne i pozwalają sobie na ich ekspresję, dostarczając przy tym odpowiednich wzorów, dziecko będzie mogło rozwinąć u siebie analogiczne umiejętności (Zeidner, 2008). Zachęcanie dziecka do ekspresji emocji oraz ujawnianie swoich emocji przez rodziców ma pozytywny związek z kompetencjami emocjonalnymi dziecka (Zhou i in., 2002).

Badania (Martowska, 2007) wskazują, że dzieci wychowane w rodzinach funkcjonalnych przejawiają wyższą inteligencję emocjonalną w porównaniu do dzieci z rodzin z systemów nieprawidłowych. Wykazano też związek pomiędzy inteligencją emocjonalną rodziców i ich dzieci. Co więcej, wspomniane badania dostarczyły również danych na temat zależności między poziomem inteligencji emocjonalnej ojców i córek. Okazało się, że im wyższy poziom inteligencji emocjonalnej ojca, tym wyższe zdolności emocjonalne córki.

Podsumowując, środowisko, w którym wychowuje się dziecko ma ogromny wpływ na jego rozwój emocjonalny. Zarówno cechy osobowości, temperament, jak i inteligencja ogólna rodziców warunkują sposób ich zachowania oraz postępowania wobec dziecka. Emocjonalna

atmosfera w domu ma wpływ na jakość relacji dziecka z bliskimi, poczucie bezpieczeństwa oraz jego emocjonalną reaktywność. Dwa najważniejsze czynniki wpływające na atmosferę w domu to: sposób, w jaki rodzice wyrażają swoje emocje (negatywne i pozytywne) oraz reakcja rodziców na wyrażanie emocji przez dziecko (Eisenberg i in., 2003).

2.2.4. Inteligencja emocjonalna a inteligencja ogólna

Inteligencja emocjonalna była przez niektórych autorów przeciwstawiana inteligencji ogólnej, ponieważ obie dotyczą dwóch różnych obszarów funkcjonowania: myślenia i emocji (Bar-On, 1997; Goleman, 1997). IE wiąże się z obszarem emocjonalnym oraz emocjonalno-społecznym. Inteligencja ogólna odnosi się do sfery kognitywnej. Afekt i poznanie to jednak przenikające się nieustannie sfery (Damasio, 2002). Co ważne, u podstaw zdolności emocjonalnych, np. w konceptualizacji IE Mayera i Saloveya (1999), leżą procesy rozumowania czy spostrzegania, które są procesami poznawczymi (Orzechowski, Śmieja, 2008b; Stolarski, 2010).

Autorzy nie są zgodni co do związku inteligencji emocjonalnej z inteligencją tradycyjną. Jedni badacze, przyjmujący istnienie czynnika *g* twierdzą, iż IE jest związana z pozostałymi rodzajami inteligencji i powinna korelować z inteligencją ogólną (Mayer i in., 2000). Inni, negujący istnienie czynnika *g*, uważają natomiast, iż inteligencja emocjonalna oraz pozostałe typy zdolności są od siebie niezależne (Bar-On, 1997), a nawet przeciwstawne (Goleman, 1997). Niewątpliwie wszystkie rodzaje inteligencji łączy ze sobą ich rola w życiu człowieka: adaptacja do wymagań, z którymi na co dzień się spotyka.

Zgodnie w pierwszym stanowiskiem, pozytywne korelacje między inteligencją tradycyjną a inteligencją emocjonalną są warunkiem, by faktycznie nazywać tę ostatnią *inteligencją*, natomiast związki między wspomnianymi konstruktami nie powinny być zbyt silne, ponieważ w przypadku wysokiej korelacji, nie można byłoby wskazać na ich odrębną specyfikę (Mayer i in., 2000). Najważniejsza różnica między inteligencją emocjonalną a tradycyjną to rodzaj rozwiązywanych problemów. Człowiek wykorzystuje IE do rozwiązywania złożonych sytuacji dotyczących go osobiście, w które jest zaangażowany. Zdolności inteligencji ogólnej wykorzystywane są natomiast do rozwiązywania różnych problemów, także niezwiązanych z *Ja*, dotyczących logicznego przetwarzania informacji.

Ponadto Bar-On (1997) ujmuje inteligencję emocjonalną jako związaną z działaniami w danej sytuacji (określa ją jako *taktyczną*), a inteligencję poznawczą jako dotyczącą zdolności bardziej perspektywicznych (czyli *strategiczną*).

Różnica pomiędzy inteligencją emocjonalną a innymi typami inteligencji dotyczy materiału, którym się operuje (Maczak, Knopp, 2013). Analizując definicję inteligencji według

Nęcki (2003, s. 26) *inteligencja to zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi*. Można zauważyć, że ujęcie inteligencji emocjonalnej jest niezwykle zbliżone z tą różnicą, że materiałem operacji IE byłyby procesy emocjonalne, relacje emocjonalne i inne doświadczenia tego rodzaju.

Założenie, iż u podstaw zarówno IE, jak i inteligencji ogólnej leżą te same mechanizmy poznawcze (Orzechowski, Śmieja, 2008a) znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych. Badania Mayera i współpracowników (2000) wskazały na korelację 0,36 między omawianymi konstruktami (inteligencję emocjonalną mierzono testem MEIS, a werbalną inteligencję tradycyjną testem słownikowym z *Army Alpha*). Podobne wyniki (korelacja na poziomie 0,35) osiągnęli Bracket, Mayer i Warner (2004a) badając IE narzędziem MSCEIT, a inteligencję ogólną werbalną częścią testu SAT. Również na gruncie polskim sprawdzono zależności między inteligencją emocjonalną a zdolnościami inteligencji tradycyjnej. Matczak, Piekarska i Studniarek (2005) uzyskały korelacje wahające się od 0,26 do 0,43 pomiędzy tymi konstruktami mierzonymi testami SIE-T, TRE i polską wersją skali MEIS oraz Testem Matryc Ravena (wersja zaawansowana). Ponadto inne badania (Lopes, Salovey, Straus, 2003) wykazały, że wymiar zdolności do rozumienia emocji jest w największym stopniu związany ze zdolnościami intelektualnymi.

Warto zauważyć, iż pozytywne korelacje otrzymywane są w badaniach z zastosowaniem testów. W sytuacjach, gdy do pomiaru inteligencji emocjonalnej badacze wykorzystują kwestionariusze (czyli metody samoopisowe) najczęściej stwierdza się brak związku lub bardzo słabą korelację z inteligencją tradycyjną (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, Roberts, 2005).

2.2.5. Inteligencja emocjonalna a kompetencja emocjonalna

W literaturze często można spotkać określenie *kompetencje emocjonalne* stosowane wymiennie ze *zdolnościami inteligencji emocjonalnej*. Warto bliżej przyjrzeć się obu pojęciom, by odpowiedzieć na pytanie, czy są one tożsame czy też zbliżone do siebie, ale oznaczające co innego.

Inteligencja emocjonalna, definiowana w kontekście zdolności związanych z efektywnym przetwarzaniem informacji emocjonalnych (Mayer, Salovey, 1999), umożliwia realizację skutecznych sposobów działania w kontekście doświadczeń emocjonalnych. Kompetencję emocjonalną ujmuje się natomiast jako nabyte umiejętności, które warunkują efektywność radzenia sobie w danej sytuacji trudnej (Knopp, 2010).

Według Matczak (2001) kompetencje emocjonalne rozwijają się w toku nabywania doświadczenia, a inteligencja emocjonalna stanowi bazę umożliwiającą kształtowanie się

rożnych umiejętności emocjonalnych. Co ważne, zdaniem badaczki inteligencja emocjonalna nie gwarantuje wysokich kompetencji emocjonalnych, ponieważ ich rozwój zależy też od innych czynników (temperament, zdolności percepcji, rola środowiska).

Goleman (1999, s. 46) twierdzi, że kompetencja emocjonalna jest *wymierną umiejętnością wywodzącą się z inteligencji emocjonalnej*. Oznacza to, iż IE zawiera zdolności uczenia się rozmaitych umiejętności, a kompetencja wskazuje na rzeczywiste osiągnięcie tych umiejętności. Kompetencje emocjonalne to według autora nabyte umiejętności praktyczne, zaś inteligencja emocjonalna to potencjalne zdolności, które umożliwiają kształtowanie się tych pierwszych.

Saarni stworzyła swoją koncepcję kompetencji emocjonalnej, którą ujmuje jako *skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych* (Saarni, 1999, s. 79). Autorka wymienia szereg umiejętności składających się na kompetencję emocjonalną, m.in. świadomość swoich emocji, umiejętność dostrzegania emocji u innych, znajomość języka emocjonalnego, empatia czy umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami (Saarni, 1999). Komponenty wyróżnione przez badaczkę składają się na zdolności inteligencji emocjonalnej wyróżnione w modelu Mayera i Saloveya (1999). Autorzy traktują koncepcję Saarni jako kompatybilną do swojego modelu.

Meyer i Salovey (1999) piszą, iż kompetencja emocjonalna odpowiada poziomowi rzeczywistego funkcjonowania człowieka (jego wiedzy i umiejętności) – zgodnego z pewnym standardem, adekwatnym do danej sytuacji. Inteligencja emocjonalna to uzdolnienie, które determinuje możliwości człowieka w osiąganiu wyżej wymienionych standardów. Co istotne, autorzy w swojej koncepcji używają pojęcia zdolności (*ability*) i umiejętności (*skills*) zamiennie (Mayer, Salovey, 1997, za: Matczak, Martowska, 2011).

Na podstawie powyższej analizy pojęć, słuszne wydaje się jednak rozdzielenie terminów inteligencji emocjonalnej i kompetencji emocjonalnej, szczególnie na użytek badań naukowych.

2.2.6. Znaczenie inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka

Wielu autorów stawia tezę, iż inteligencja emocjonalna sprzyja sukcesom akademickim, zawodowym oraz osobistym (Caruso, Wolfe, 2001; Goleman, 1997; Qualter, Whiteley, Hutchinson, Pope, 2007). Badania wykazują pozytywne związki między powodzeniem w różnych sferach życia człowieka a zdolnościami emocjonalnymi, jednakże są to korelacje niższe niż można by przypuszczać (Knopp, 2014b).

Matczak (2008) zwraca uwagę na trzy znaczące role, jakie pełni inteligencja emocjonalna w funkcjonowaniu jednostki, wskazując tym samym użyteczność tego konstruktu. Autorka akcentuje znaczenie IE jako warunku koniecznego dla wykorzystania posiadanego potencjału

poznawczego. Jak już wspomniano w niniejszej pracy, inteligencja ogólna (tradycyjna) tylko częściowo wyjaśnia i prognozuje sukces człowieka. Jest to spowodowane niewykorzystywaniem w pełni swoich możliwości poznawczych w warunkach życia codziennego. Wiąże się to zarówno z działaniem czynników sytuacyjnych (zewnętrznych), jak i wewnętrznych, takich jak cechy osobowości czy właśnie inteligencja emocjonalna. Zdolności człowieka wyznaczają maksymalny poziom wykonania lub rozwiązania zadania. W życiu codziennym, w realnych sytuacjach rozwiązywanie problemów najczęściej przebiega inaczej i osoba uzyskuje rezultat niższy niż wskazywałyby jej możliwości (Ackerman, 1994). Matczak (2008, s. 51) rozważając te różnice w rozwiązywaniu zadań, wskazuje na rolę inteligencji emocjonalnej: *im wyższa inteligencja emocjonalna, tym częściej i tym bardziej rzeczywisty poziom funkcjonowania jednostki zbliża się do maksymalnego*. Badaczka postulując tę tezę odnosi się do mieszanych modeli IE, akcentujących *cechowy* charakter tego konstruktów. Wymienia przy tym cechy, które mają duże znaczenie dla rozwiązywania zadań: wytrwałość, pozytywna samoocena, motywacja do działania, zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem, optymizm, elastyczność w odpowiedzi na warunki środowiskowe czy poczucie własnej skuteczności i sprawstwa. Ważna jest również samoświadomość, a także umiejętności społeczne, regulujące odpowiednio stosunki z innymi, co pozwala np. na efektywność w działaniu zespołowym (Matczak, 2008, s. 51-52). Douglas, Frink i Ferris (2004) przeprowadzili badania dotyczące relacji efektywności w pracy z sumiennością u osób o różnym poziomie inteligencji emocjonalnej (jako cechy). Badacze otrzymali zaskakujące wyniki. U osób o wysokich zdolnościach emocjonalnych ujawnia się pozytywny związek sumienności z efektywnością pracy, podczas gdy u osób o niskiej IE ten związek jest negatywny. Rezultaty badań uzasadniane są różnym stopniem dostosowania sumienności do potrzeb sytuacyjnych. Ta plastyczność w dostosowaniu jest warunkowana właśnie przez inteligencję emocjonalną, która sprzyja odpowiedniej adaptacji (czyli adekwatnemu nasileniu sumienności w sytuacji pracy).

Podsumowując, inteligencja emocjonalna warunkuje stopień wykorzystywania przez jednostkę jej możliwości, czyli maksymalnego poziomu realizacji swoich zdolności (Matczak, 2008).

2.2.6.1. Inteligencja emocjonalna a sukces szkolny i akademicki

Wśród niektórych badaczy (Aronson, 2000; Goleman, 1997) panuje pogląd, iż inteligencja emocjonalna jest lepszym predyktorem sukcesów szkolnych niż inteligencja tradycyjna.

Analizując poszczególne zdolności inteligencji emocjonalnej można domniemywać, iż ułatwiają one zarówno społeczne funkcjonowanie jednostki w szkole, jak i rozwiązywanie problemów o charakterze poznawczym. Przykładem może tu być wspomaganie myślenia przez emocje, co powoduje generowanie twórczych rozwiązań czy rozumienie emocji pozwalające na przyjmowanie innych punktów widzenia (Knopp, 2010). Parker, Summerfeldt, Hogan oraz Majeski (2004) przeprowadzili badania studentów. Inteligencję emocjonalną zbadano kwestionariuszem EQ-i Bar-Ona, a zdolności poznawcze określono na podstawie ocen uzyskanych przez badanych na zakończenie szkoły średniej oraz ocen uzyskanych po pierwszym roku studiów. Badania wykazały dodatnią korelację (0,20) między poziomem inteligencji emocjonalnej a ocenami akademickimi. Warto zaznaczyć, iż pozytywne związki zaistniały między ocenami a zdolnościami intrapersonalnymi, adaptacyjnymi i radzeniem sobie ze stresem. Nie uzyskano związków sukcesu akademickiego ze zdolnościami interpersonalnymi. Ponadto inne badania (Barchard, 2003; Gumora, Arsenio, 2002) wskazały na pozytywny związek regulacji emocjonalnej z ocenami szkolnymi uczniów szkół średnich.

Udowodniono, że uczniowie o wyższym poziomie inteligencji emocjonalnej uzyskują lepsze oceny, a nauczyciele mają mniejsze obawy odnośnie do ich postępów w nauce, czy zachowania (Qualter i in., 2007). W badaniach licealistów Szczygieł i Kielkiewicz-Okrzesik (2005) uzyskano wyniki wskazujące na pozytywny związek inteligencji emocjonalnej z wynikami w nauce, jak i osiągnięciem wyższej pozycji socjometrycznej w klasie.

Stolarski (2010, s. 73) wymienia mechanizmy, które mogą stanowić ogniwa łączące poziom inteligencji emocjonalnej z powodzeniem szkolnym czy akademickim. Wśród nich są procesy na poziomie intrapersonalnym (czyli automotywacja, radzenie sobie ze stresem, wykorzystanie zasobów poznawczych) oraz interpersonalnym (umiejętność korzystania ze wsparcia społecznego i utrzymywanie dobrych relacji z nauczycielem).

Matczak (2007) twierdzi, wbrew opinii wielu autorów, że inteligencja emocjonalna nie jest lepszym predyktorem sprawniejszego funkcjonowania ani osiągnięć niż inteligencja ogólna. Jednak może ułatwiać ich przewidywanie. Badaczka podkreśla, że *to inteligencja poznawcza wyznacza pułap efektywności. Od inteligencji emocjonalnej zależy zaś, jak blisko tego pułapu jednostka rzeczywiście funkcjonuje* (Matczak, 2008, s. 54).

Istnieją również badania, w których nie wykazano związków między IE a powodzeniem szkolnym (np. O'Connor i Little, 2003, Piekarska, 2000, za: Matczak, Knopp, 2013).

2.2.6.2. Inteligencja emocjonalna a sukces zawodowy

Znaczenie inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka zależy od jego charakterystyki oraz sytuacji, w których funkcjonuje. Kluczowa jest umiejętność wykorzystania przez osobę swoich zdolności zawartych w inteligencji emocjonalnej. Czynnikiem, który pełni tu szczególną rolę jest autopercepcja. IE wiąże się bowiem z efektywnością funkcjonowania, o ile człowiek ma zaufanie do własnych zdolności emocjonalnych (Maczak, 2007).

Caruso i Wolfe (2001) podają, że inteligencja emocjonalna pełni kilka różnych ról w środowisku pracy. Wskazują, iż trafna identyfikacja emocji umożliwia zrozumienie uczuć innych ludzi, co przekłada się na możliwość motywowania innych i przyjmowanie różnych perspektyw w ocenie sytuacji. Wykorzystywanie emocji w myśleniu sprzyja generowaniu większej ilości pomysłów. Efektywna regulacja emocjonalna pozwala na otwartość na przeżywanie różnorodnych emocji i wyrażanie je w konstruktywny sposób. Salovey (2001) wskazuje na ważną funkcję inteligencji emocjonalnej w procesie podejmowania decyzji finansowych czy w inwestycjach giełdowych. Wyniki badań potwierdzają, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej ma pozytywny i znaczący wpływ na relacje osobiste i biznesowe (O'Boyle i in., 2011; Mortan, Ripoll, Carvalho, 2014). Badania Babiak, Bajcar i Borkowskiej (2017) dowiodły, że kobiety, dzięki wysokim zdolnościom z zakresu inteligencji emocjonalnej są skutecznymi menedżerami pod względem dbania o relacje w pracy, jak i wykonywania zadań. Ponadto badania kobiet pracujących na stanowiskach kierowniczych oraz niekierowniczych (Sękowski, Sitko, 2018) pokazują, że IE odgrywa rolę we wspieraniu pewnych obszarów motywacji osiągnięć. Zaobserwowane relacje występują jedynie u kobiet pełniących funkcje kierownicze. Według autorów omawiany pozytywny związek inteligencji emocjonalnej oraz motywacji osiągnięć sprzyja sukcesom.

Przez ostatnie lata zgromadzono wiele danych, które potwierdzają tezę dotyczącą związku zdolności emocjonalnych z efektywnym radzeniem sobie w pracy i sukcesami zawodowymi (Awad, Ali, 2012; Caruso, Wolfe, 2001; Charbonneau, Nicol, 2002a; Goleman i in., 2002) oraz zdolnościami przywódcy, lidera (Caruso, Wolfe, 2001; Kemerer, Ćwiekala-Lewis, 2016; Kellett, Humphrey, Sleeth, 2006). Otrzymane wyniki badań nad korelatami autentycznego przywództwa (Paliga, Pollak, 2017) wskazują, że inteligencja emocjonalna wraz z pozytywną orientacją sprzyjają wszystkim wymiarom takiego przywództwa: samoświadomości, przejrzystości, otwartości na informacje oraz etyce i moralności.

Ważnym czynnikiem, który zaznacza się w związku inteligencji emocjonalnej z sukcesami zawodowymi i efektywnym funkcjonowaniem w środowisku pracy może być satysfakcja z pracy (Zalewska, 2003). Takie elementy IE, jak regulacja emocjonalna oraz

wykorzystywanie emocji w myśleniu sprzyjają bowiem czynnikom subiektywnym, mającym związek z satysfakcją z pracy (Matczak, Knopp, 2013). Wysokie zdolności z zakresu inteligencji emocjonalnej są też czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym (Chang, 2009; Brotheridge, Grandey, 2002; Wróbel, 2013).

2.2.6.3. Inteligencja emocjonalna w życiu osobistym

Badacze wskazują na ważną rolę, jaką inteligencja emocjonalna odgrywa w obszarze poczucia dobrostanu jednostki, jej relacji osobistych, a nawet dla utrzymania zdrowia psychicznego i fizycznego (Basińska, Woźniewicz, 2012; Goleman, 1997; Knopp, 2014a; Parker, 2005; Salovey, 2001).

Aspekty inteligencji emocjonalnej, które mają największe znaczenie w budowaniu satysfakcjonujących relacji z innymi osobami, to przede wszystkim właściwa ocena swoich uczuć oraz adekwatne ich wyrażanie. Identyfikowanie własnych emocji związane jest z precyzyjnym określeniem swoich potrzeb oraz dostrzeganiem nawet niuansów między stanami emocjonalnymi, które motywują jednostkę do działania (Mayer, Salovey, 1999). Innym ważnym elementem w relacjach z innymi jest wyrażanie emocji, by były jasne i zrozumiałe w interakcji i innymi oraz mogły wpływać na jej wysoką jakość (Goleman 1997). Niski poziom wspomnianych zdolności może powodować problemy w nawiązywaniu oraz w podtrzymywaniu właściwych relacji społecznych.

Badania Lopeza, Saloveya i Strausa (2003) wykazały związek inteligencji emocjonalnej i spostrzeganej jakości związków interpersonalnych. Wysoki poziom IE związany był z pozytywną oceną własnych relacji z innymi oraz rzadszymi negatywnymi relacjami z przyjaciółmi. Brackett, Warner i Bosco (2005) również otrzymali wyniki potwierdzające pozytywną korelację między poziomem inteligencji emocjonalnej i satysfakcją czerpaną ze związku.

Jankowska i Ryś (2011) wykazały, iż małżonkowie o wysokim poziomie zdolności inteligencji emocjonalnej są bardziej szczęśliwi w porównaniu do par o ich niskim poziomie. Wyniki potwierdziły również, że relacje między badanymi partnerami o wysokim poziomie IE są prawidłowe i bardziej dojrzałe. Badania małżonków prowadziła również Adamczyk (2013). Wyniki wskazują, że wyższa inteligencja emocjonalna obojga partnerów koreluje z prawidłową komunikacją w związku. Wykazano pozytywny związek IE ze wsparciem i zaangażowaniem, natomiast negatywny z deprecjacją. Inne badania (Thomas, 2004, za: Matczak, Knopp, 2013) związku inteligencji emocjonalnej i więzi małżeńskiej również potwierdziły te zależności. Dodatkowo wyniki dostarczyły danych na temat znaczenia podobieństwa partnerów pod kątem

zdolności emocjonalnych. Okazało się, że im większa jest różnica między małżonkami w zakresie inteligencji emocjonalnej, tym mają oni mniejsze poczucie więzi.

Wielu badaczy podjęło się przeprowadzenia badań dotyczących związku inteligencji emocjonalnej z radzeniem sobie ze stresem. Wykazano, że inteligencja emocjonalna pozytywnie koreluje ze stylem radzenia sobie, który skoncentrowany jest na zadaniu, a negatywnie ze stylem skoncentrowanym na emocjach (Dudek, 2013; Austin, Saklofske, Mastoras, 2010) oraz stylem dotyczącym poszukiwania kontaktów towarzyskich (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, Osborne, 2012).

Inteligencja emocjonalna, z uwagi na znaczenie, jakie odgrywa w relacjach interpersonalnych, może mieć znaczący wpływ na efektywność w pełnieniu ról rodzicielskich. Badania Szostek (2012, za: Matczak, Knopp, 2013), które prowadzone były na matkach wychowujących niepełnosprawne dziecko, dotyczyły zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a ich postawami rodzicielskimi. Wykazano, iż postawa autonomii jest dodatnio związana ze zdolnościami inteligencji emocjonalnej, postawa nadmiernie ochraniająca natomiast ujemnie koreluje z rozumieniem emocji. Inteligencja emocjonalna pozytywnie wpływa zatem na prawidłowe postawy wobec dziecka. Jak pisze Knopp (2014a, s. 20), *dobre rodzicielstwo wymaga więc emocjonalnej świadomości, wsłuchiwania się w emocje, rozumienia ich i umiejętnego kierowania nimi. Te zaś zdolności łączy coś, co nazywamy inteligencją emocjonalną.*

Badania wskazują, że inteligencja emocjonalna ma duże znaczenie dla efektywności funkcjonowania społecznego człowieka (Matczak, 2007; Maruszewski, 2008). Istnieją pozytywne związki IE z zachowaniami prospołecznymi, kooperacyjnymi (Charbonneau, Nicol, 2002b), aktywnością społeczną (Van der Zee, Thijs, Schakel, 2002), statusem społecznym, jakością związków interpersonalnych czy satysfakcją czerpaną z interakcji z innymi ludźmi (Jaworowska, Matczak, 2001; Mayer, Cobb, 2000; Saarni, 1999) a także z zadowoleniem ze wsparcia społecznego, z którego się korzysta (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001).

2.2.7. Inteligencja emocjonalna a potrzeba poznania

Według Cacioppo i Petty'ego (1982) dla osób o wysokiej potrzebie poznania podejmowanie aktywności o charakterze intelektualnym wiąże się z pozytywnym afektem. Autorzy mają na myśli zarówno pozytywne emocje towarzyszące takim czynnościom, jak i satysfakcję płynącą z poczucia kompetencji. Jednostka jest nagradzana przyjemnością czerpaną z samego działania oraz doświadczaniem i poczuciem rozwijania swoich kompetencji. Pełni to dla niej funkcję motywacyjną dla podejmowania kolejnych aktywności tego rodzaju. Osoba z wysoką potrzebą poznania poszukuje sytuacji związanych z możliwością podjęcia wysiłku

poznawczego, który wiąże z przyjemnymi uczuciami, a z drugiej strony potrafi radzić sobie z niepowodzeniem w sytuacji zadaniowej (Doliński, Błaszczak, 2011). Osoby inteligentne emocjonalnie mają dużą świadomość emocji, rozumieją je oraz umieją nimi zarządzać. Efektywnie je odczytują i potrafią tak nimi kierować, by wspomagały myślenie i działanie (Mayer, Salovey, 1999). Dzięki temu, że zdolności emocjonalne współgrają ze sferą poznawczą, jednostka doświadcza jeszcze więcej poczucia kompetencji, które jest wzmocnieniem dla dalszego podejmowania aktywności poznawczych. Wysokie zdolności IE sprawiają, że osoba zarządzając swoim afektem, potrafi czerpać z działania pozytywne emocje: zauważać je, akceptować i nimi kierować. Ponadto identyfikacja swoich emocji jest związana z określaniem własnych potrzeb i motywacji. Osoba jest świadoma motywów podejmowanych przez siebie działań (Caruso, Wolfe, 2001). Rozumiejąc swoją motywację, człowiek może skuteczniej nadawać kierunek swojemu zachowaniu. Osoby o wysokich zdolnościach emocjonalnych, przejawiające dużą potrzebę poznania, dzięki świadomości swoich emocji, a także potrzeb i motywacji, mogą efektywnie działać w sferze dla siebie ważnej, tj. aktywności intelektualnej. Zdolności inteligencji emocjonalnej mogą pełnić szczególną funkcję w procesie kształtowania potrzeby poznania poprzez wzmacnianie motywacji dla wysiłku poznawczego.

2.2.8. Podsumowanie

Inteligencja emocjonalna łączy w sobie dwa obszary funkcjonowania jednostki: emocjonalny i intelektualny. Jest to rezultat współdziałania procesów odpowiedzialnych za poznawczą kategoryzację emocji, interpretację zarówno sytuacji wywołujących emocje, jak i mechanizmu odpowiadającego za powstawanie emocji (Matczak, 2004). Wysoki poziom IE przekłada się na efektywność w relacjach interpersonalnych oraz poczucie dobrostanu osoby. Ponadto jest ważnym czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu wysokich rezultatów w zakresie zarówno edukacji (Boryszewska, 2008; Kossowska, Schouwenburg, 2000; Stolarski, 2010), jak i sfery zawodowej (Caruso, Wolfe, 2001; Goleman, Boyatzis, McKee, 2002; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawker, Story, 2011). Badania wskazują, że pełni też pozytywną funkcję w utrzymaniu zdrowia (Borys, 2010; Piekarska, 2015; Terelak, Jasiura, 2012) i radzeniu sobie ze stresem, a nawet jest czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym (Basińska, Woźniewicz, 2012; Knopp, 2014a). W literaturze można spotkać różne ujęcia IE, związane z traktowaniem jej jako cechę (Bar-On, 1997; Goleman, 1997), jak i zdolność umysłową (Mayer, Salovey, 1999; Salovey i in., 2004).

2.3. Retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie

W literaturze rodzina jest traktowana jako grupa społeczna (Kosiński, 1989), jako instytucja społeczna (Tyszkowa, 1985, Ziemska, 1986), środowisko wychowawcze (Izdebska, 2000) oraz system społeczny (Braun-Galkowska, 1992; Sokał, 2001). Jak zauważa Bochniarz (2010) różnice w definiowaniu rodziny wynikają z jednej strony z różnorodności jej form i częstych jej przeobrażeń, z drugiej zaś strony z faktu, iż jest ona tematem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych.

Na potrzeby niniejszej pracy autorka traktuje rodzinę przede wszystkim jako środowisko wychowawcze. Przeclawska (1993) twierdzi, że składa się ono z kilku elementów. Wymienia kulturę stosunków interpersonalnych, potrzeby oraz umiejętności do wyrażania swoich uczuć i myśli oraz symbole kulturowe, które są podstawą komunikacji w rodzinie. Tyszkowa (1985) zaznacza, że rodzina to określony układ sytuacji, do którego przystosowuje się dziecko, uwzględniając swoje potrzeby i możliwości. Autorka podkreśla aktywną rolę dziecka w rodzinie. Twierdzi, że jest ono zdolne do kształtowania lub nawet przekształcania własnego środowiska wychowawczego.

Każda rodzina posiada swoją odrębną kulturę życia. Jak pisze Ziemska (1975) wypracowanie takiej kultury jest związane z wypracowaniem wspólnych wartości, wzorców życia, norm oraz z podziałem zadań dla poszczególnych ról w rodzinie. Autorzy opisują wiele funkcji rodziny: od prokreacyjnych, ekonomicznych, przez kulturalno-towarzyskie, wychowawcze, aż po przygotowujące do życia w społeczeństwie (Kawula, 2006b; Okoń, 2007). Rola rodzicielska dotyczy pełnienia w rodzinie funkcji nie tylko żywiciela, ale przede wszystkim opiekuna oraz wychowawcy. Ziemska (1975, s. 81) twierdzi, że rodzice mają *decydujący udział w kształtowaniu się osobowości dziecka, jego świata myśli, uczuć, dążeń oraz w tworzeniu się obrazu siebie samego, poczucia własnego „ja”*. Więzy uczuciowa z rodzicami jest niezbędna dla harmonijnego rozwoju dziecka oraz dla rozwoju właściwych postaw rodzicielskich. Ziemska zaznacza, że bardzo ważna jest koalicja wychowawcza rodziców, czyli zgodność zachowań i postaw wychowawczych obojga rodziców. Te ostatnie uznawane są za jeden z najistotniejszych czynników wpływających na rozwój dziecka i jego zachowanie (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013). Na rezultaty wychowania dziecka mają wpływ przede wszystkim jego relacje z rodzicami. Ważna jest forma i charakter stosunków z dzieckiem. Mniejsze znaczenie mają techniki wychowawcze. Postawy rodziców są istotnym czynnikiem psychospołecznego oddziaływania rodziny i w dużym stopniu decydują o rozwoju obrazu siebie u dziecka. Matka i ojciec, pełniąc role rodziców, wykorzystują różne sposoby oddziaływań w stosunku do swoich

dzieci. Postawy rodzicielskie przekładają się na sposób spostrzegania, oceny i traktowania swojego dziecka (Ziemska, 2009).

2.3.1. Różne ujęcia postaw rodzicielskich

W literaturze można spotkać wiele sposobów definiowania terminu postawa. W zależności od dyscypliny naukowej, badacze prezentują różne ujęcia tego konstruktu. Mika (1972, s. 65) określa postawę jako *względnie stałą dyspozycję psychiczną, charakteryzującą się stałym występowaniem tego samego uczucia w odniesieniu do pewnej całości*. Allport (1949, za: Lipiński, 2004) uważa, że postawa to rodzaj nastawienia oraz psychiczna gotowość kształtująca się na bazie doświadczeń, prowadząca do określonej reakcji wobec otaczającej rzeczywistości.

Postawy rodzicielskie, tak jak i inne postawy, składają się z trzech komponentów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego (Braun-Gałkowska, 1986; Rembowski, 1972; Ziemska, 1975). Ziemska (2009, s. 33) definiuje postawę rodzicielską jako *charakter emocjonalnego stosunku rodziców do dziecka oraz jako strukturę poznawczo-dążeniowo-afektywną, ukierunkowaną na zachowanie rodziców wobec dziecka*, która ma charakter nabyty. Autorka podkreśla, że na postawę składają się zarówno określony sposób zachowania się rodzica wobec dziecka, jak i wyrażanie swoich poglądów względem niego. Ziemska twierdzi, że najważniejszym komponentem postawy rodzica jest czynnik emocjonalny, ponieważ to on wyznacza sposób myślenia oraz zachowania rodzica. Podobnie uważa Płopa (2011), który ujmuje element uczuciowy jako warunkujący negatywne albo pozytywne zachowanie rodzica względem dziecka. Postawy rodzicielskie mają decydujący wpływ na określony styl wychowania i stosowane środki wychowawcze, a także na skutki ich stosowania. Według Roe i Siegelmana (1963, s. 355) postawy rodzicielskie to *charakterystyczne zachowania rodziców w stosunku do ich małych dzieci*. Płopa (2011) twierdzi, że postawą rodzicielską można nazwać całościowe ustosunkowanie się obojga rodziców do ich dziecka. Kształtuje się ono w trakcie pełnienia funkcji rodzicielskich. Trwałe tendencje rodziców do określonych zachowań względem dziecka pojawiają się w momencie jego narodzin i są obecne przez znaczną część jego życia. Postawy rodziców rozpatrywane są osobno: jako postawy matki i ojca (Cudak, 2000a).

Rodzice, którzy przejawiają pożądane postawy wobec dziecka umieją dostrzec jego potrzeby i efektywnie je zaspokajać. Są cierpliwi, chętnie i wytrwale wyjaśniają różne kwestie. Kontakt rodzica z dzieckiem jest przyjemny i łatwy. W rodzinie obecne jest zrozumienie i sympatia. Rodzice potrafią dokonać obiektywnej oceny cech i postępowania dziecka, zachowując przy tym zarówno odpowiedni dystans, jak i akceptację. Postawy właściwe wspierają rozwój dziecka we wszystkich obszarach (Bochniarz, 2010). Przejawianie postaw niewłaściwych sprawia, że dziecko ma ograniczone możliwości kształtowania samowiedzy na

temat swoich mocnych i słabych stron czy ukształtowania realistycznej samooceny (Ziemska, 1975).

Kołodziejska (2007) twierdzi, że postawy rodzicielskie są wynikiem uczenia się (tak jak i inne postawy przejawiane przez ludzi). Autorka uważa, że zależą one od sposobu pojmowania przez opiekunów dziecka pełnionych ról rodzicielskich. Zachowania rodzica i jego postawy mają związek z aktywnością dziecka, a także z jego rozwojem. Wraz z wiekiem zmieniają się potrzeby dziecka oraz jego spostrzeganie rodziców. Autorzy są zgodni co do zmian zachodzących w postawach rodzicielskich (Braun-Gałkowska, 1991; Rembowski, 1986; Ziemska, 2009). Dotyczą one głównie stopnia swobody dawanej dziecku, jak i kontroli sprawowanej przez rodzica. Zmianie ulega również forma kontaktu fizycznego oraz psychicznego z dzieckiem. Rodzice przejawiają inną postawę w stosunku do niemowlęcia, a zupełnie inną wobec adolescenta (Bochniarz, 2010). Autorzy (Braun-Gałkowska, 1991; Ziemska, 1986) podkreślają, że niedostosowanie postaw rodzicielskich do etapu rozwojowego dziecka powoduje najczęściej sytuacje konfliktowe w rodzinie, ale może też sprzyjać pojawieniu się zaburzeń zachowania czy zaburzeń osobowościowych. Problematyka postaw rodzicielskich nie dotyczy jedynie relacji między opiekunem a dzieckiem. Jest również związana z kształtowaniem u dziecka zachowań oraz postaw wobec innych osób: rodzeństwa czy też szerszego otoczenia społecznego (Karpowicz, 1997).

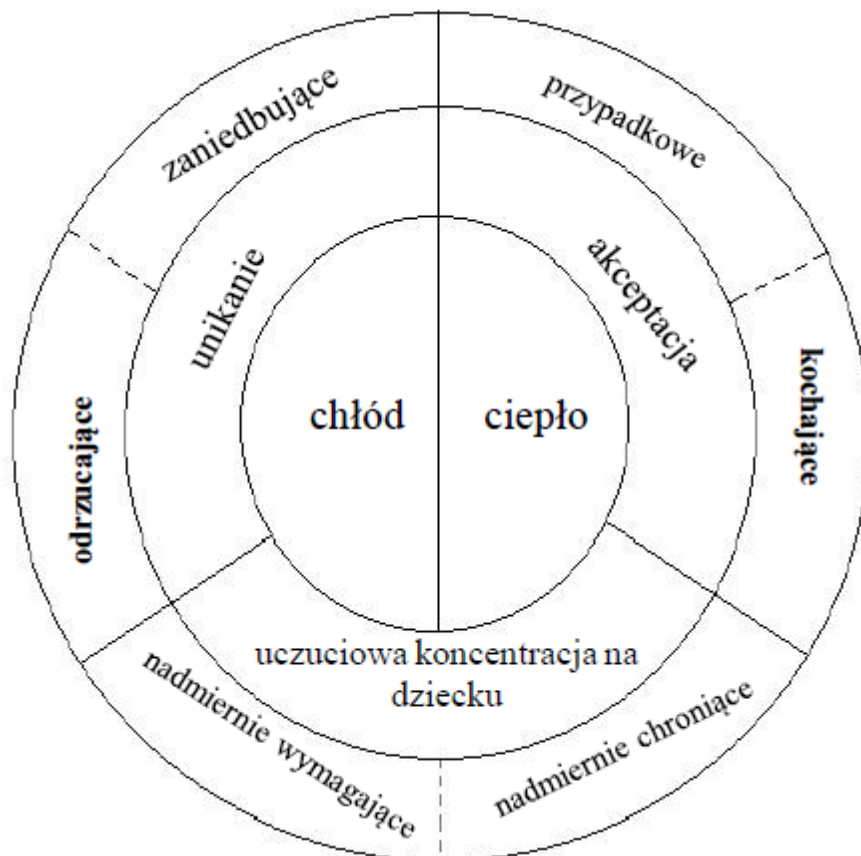
2.3.2. Typologie postaw rodzicielskich

Na przestrzeni lat powstało wiele typologii postaw rodzicielskich. Na podstawie badań empirycznych autorzy próbowali dokonać ich klasyfikacji. Badacze w swoich typologiach wyodrębniają różne konstrukty związane z postawami, stosując rozmaite nazewnictwo. Można jednakże zauważyć, że istnieją pewne wspólne, podstawowe wymiary postaw rodzicielskich związane z autonomią, akceptacją, odrzuceniem, ochranianiem, wymaganiem i konsekwencją (Plopa, 2012; Sękowski, Gwiazdowska-Stańczak, 2017).

Omawiając tematykę postaw rodzicielskich nietrudno zauważyć, że rzadko występują one w skrajnej postaci. Najczęściej określone postawy zaznaczają się wyraźniej niż inne, ale poprzez przejawianie różnych zachowań wobec dziecka w ramach swoich postaw rodzic rzadko jest całkowicie akceptujący lub całkowicie wymagający. Częściej rodzice prezentują postawy, które można umiejscowić bliżej środka poszczególnych wymiarów (Plopa, 2011).

2.3.2.1. Typologia A. Roe

Roe (1957, za: Ziemska) na podstawie danych z badań klinicznych opracowała model postaw zawierający 11 określeń opisujących stosunek rodziców do dziecka. Model został oparty na dwóch głównych postawach: ciepła i chłodu rodzica (rysunek 3).



Rysunek 3. Model postaw rodzicielskich według Roe (1957, za: Ziemska, 2009).

Wśród *ciepłych* zachowań rodzicielskich autorka rozróżnia akceptację pełną (związaną z pełnym zaangażowaniem emocjonalnym rodzica, czyli zachowanie kochające) oraz sporadyczną (zachowanie przypadkowe, bez silnego zaangażowania uczuciowego). Twierdzi też, że *ciepła* postawa może być związana z koncentracją uczuciową na dziecku, przejawiającą się nadmiernym ochranianiem. *Chłodne* zachowania rodzica wiążą się z zaniedbywaniem dziecka, unikaniem kontaktu z nim lub odrzuceniem. Z *chłodnymi* postawami również może wiązać się koncentracja uczuciowa, ale polegająca na nadmiernych wymaganiach. Autorka opisuje w sumie sześć podstawowych typów zachowań rodzicielskich:

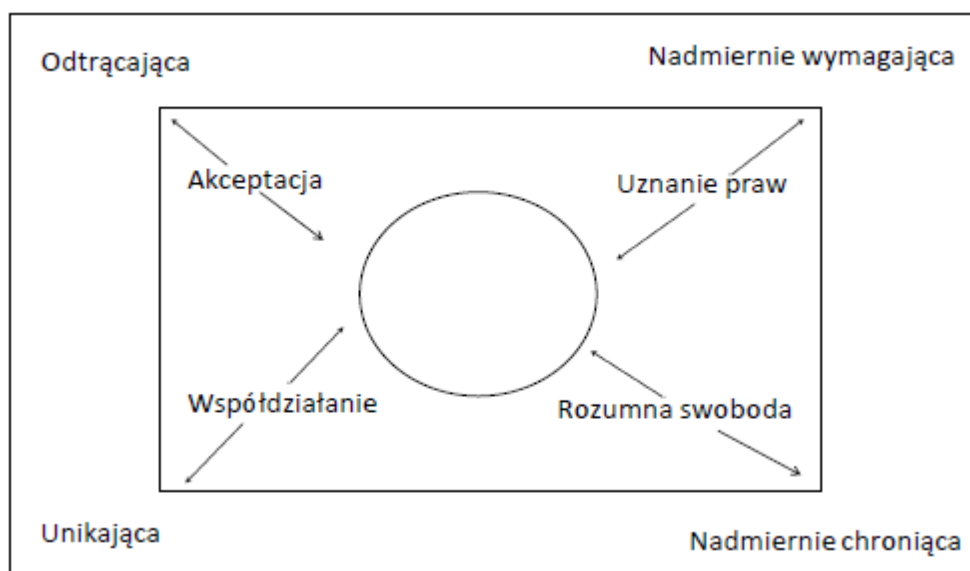
- (1) akceptacja przypadkowa,
- (2) akceptacja kochająca,
- (3) koncentracja nadmiernie chroniąca,
- (4) koncentracja nadmiernie wymagająca,

- (5) unikanie odtrącające,
- (6) unikanie zaniedbujące.

W centrum modelu stworzonego przez Roe (1957, za: Ziemska, 2009) znajdują się wymienione wcześniej dwie podstawowe postawy: ciepło i chłód. Kolejne krąg prezentuje relacje między chłodem vs ciepłem a postawami akceptacji, unikania oraz uczuciowej koncentracji na dziecku. Ostatni krąg przedstawia sześć wyodrębnionych w koncepcji postaw rodzicielskich. Ziemska (2009) podkreśla niewielką ilość właściwych postaw matki i ojca wyróżnionych przez Roe i zwraca uwagę na to, że być może przyczyn należy upatrywać w materiale badawczym, który stanowiła próba kliniczna.

2.3.2.2. Typologia M. Ziemskiej

Ziemska (1975; 2009) wymienia szereg pożądanych, jak i niepożądanych postaw rodziców. Do postaw właściwych zalicza akceptację, współdziałanie, dawanie swobody, uznawanie praw dziecka. Podłożem dla ich rozwoju jest zrównoważenie emocjonalne rodzica, jego autonomia wewnętrzna oraz swobodny kontakt rodzica z dzieckiem. Dzięki przejawianiu pożądanych postaw przez rodziców, możliwe jest zaspokajanie psychicznych potrzeb dziecka. Wśród postaw niewłaściwych autorka wymienia postawę unikającą; odtrącającą; nadmiernie wymagającą (zmuszającą, korygującą) i nadmiernie chroniącą (rysunek 4).



Rysunek 4. Typologia postaw rodzicielskich pożądanych i niepożądanych według koncepcji Ziemskiej (za: Ziemska, 2009).

Autorka dokonuje charakterystyki poszczególnych postaw rodzicielskich (Ziemska, 1975; 2009). Postawy niepożądane wyszczególnione przez Ziemską są przeciwieństwem postaw właściwych.

Rodzice przejawiający postawę akceptacji dziecka cieszą się z kontaktu z nim, okazują mu swoje pozytywne uczucia. Wyrażają aprobatę dla swojego dziecka i przyjmują je takim, jakie jest. Akceptują jego wszystkie cechy, przymioty oraz braki. Autorka nazywa takie podejście rodzica *postawą otwartego serca*.

Postawa współdziałania z dzieckiem przejawia się w zainteresowaniu i zaangażowaniu rodzica w to, czym zajmuje się dziecko oraz angażowanie go w swoje zajęcia, adekwatnie do jego rozwoju.

Dawanie swobody (adekwatnej dla wieku dziecka) jest związane ze stopniowym fizycznym uniezależnianiem się dziecka od rodziców oraz rozwojem świadomej więzi psychologicznej między nimi. Rodzic dający *rozumną* swobodę umie zarazem utrzymać swój autorytet.

Uznawanie praw dziecka to akceptacja działań dziecka, docenianie, ale nieprzecenianie jego roli w rodzinie.

Odrącający rodzic traktuje dziecko jak ciężar i szuka sposobów, by nie musieć się nim opiekować. Taki rodzic nie przejawia pozytywnych emocji w stosunku do dziecka i nie chce jego obecności.

Postawa unikająca, czyli ubóstwo uczuć względem dziecka, wiąże się z bezradnością czy obojętnością w stosunku do jego obecności.

Rodzice nadmiernie chroniący z kolei uważają swoje dziecko za wzór. Przejawiają zachowania nadmiernie opiekuńcze w stosunku do niego, a także pobłażliwe. Nie doceniają przy tym jego możliwości, rozwiązując za nie problemy i utrudniając tym samym rozwój jego samodzielności.

Postawa nadmiernie wymagająca względem dziecka dotyczy zmuszania go do sprostaniu standardom, jakie narzucają rodzice w kwestii osiągnięć czy określonych zachowań. Rodzice nie zważają na możliwości dziecka, a jedynie wymagają, by sprostało ich oczekiwaniom, poddając je tym samym presji.

Podsumowując, wymiary wyszczególnione w modelu Ziemskiej (1975) to:

- (1) akceptacja vs odrzucenie;
- (2) współdziałanie vs unikanie
- (3) rozumna swoboda vs nadmierne ochranianie;
- (4) uznanie praw vs nadmierne wymaganie.

2.3.2.3. Typologia M. Braun-Gałkowskiej

Model postaw rodzicielskich Braun-Gałkowskiej (1986) został oparty na założeniu, że najkorzystniejszy dla rozwoju dziecka jest umiar wychowawczy, czyli nieprzejawianie postaw skrajnych. Wspomniany umiar wychowawczy dotyczy wymiarów: (1) bliskość (czyli dystans emocjonalny między członkami rodziny), (2) pomoc (stopień darzenia się pomocą), (3) swoboda (zakres danej samodzielności) oraz (4) wymagania względem członków rodziny. Na podstawie powyższych wymiarów autorka określiła skrajne postawy rodzicielskie, niekorzystne dla rozwoju dziecka:

- (1) odrzucenie vs nadopiekuńczość;
- (2) brak pomocy i opieki vs nadmierna ochrona;
- (3) zupełna swoboda vs nadmierne zarządzanie;
- (4) brak wymagań vs nadmierne wymaganie.

Braun-Gałkowska uważa, że postawy pośrednie są najbardziej pożądane. Wymienia wśród nich: właściwą bliskość, adekwatną pomoc, rozumną swobodę i umiarkowane wymagania. Autorka twierdzi, że postawa dojrzałej miłości rodzicielskiej składa się ze wszystkich wymienionych czterech postaw.

2.3.2.4. Typologia M. Plopy

Plopa (2008a; 2008b; 2011; 2012) analizując różne typologie oddziaływań rodzicielskich, sprowadził postawy rodzicielskie do sześciu podstawowych, które wyróżnił w swojej koncepcji:

- (1) akceptacja vs (2) odrzucenie,
- (3) nadmierne wymagania,
- (4) autonomia,
- (5) niekonsekwencja,
- (6) nadmierne ochranianie.

Autor (Plopa, 2011) konstruując narzędzie badające wymienione postawy, założył, że niskie wyniki w skali akceptacji odpowiadają postawie odrzucenia. Zrezygnował więc tym samym z wyodrębnienia oddzielnej skali dla tej postawy. Plopa (2011; 2012) dokonuje charakterystyki wyłonionych przez siebie rodzajów oddziaływań rodzicielskich.

Postawa akceptacji to kochanie swojego dziecka takiego, jakie jest. Dotyczy pozytywnego kontaktu między rodzicem i dzieckiem, dbania o jego rozwój i potrzeby czy swobodnej wymiany uczuć i poglądów, przez co dziecko może uczyć się spontanicznego nawiązywania nowych relacji i zaufania do otaczającej je rzeczywistości. Jest zachęcane do otwartości. Rodzic zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa i wsparcie. Swoją akceptację może

okazywać z sposób niewerbalny, poprzez poświęcanie uwagi swojemu dziecku czy przytulenie go. Jeśli dziecko zachowuje się w sposób nieakceptowalny, odbiegający od norm społecznych i rodzinnych, rodzic nie toleruje takiego zachowania, ale wciąż zachowuje akceptację dla dziecka. Dzięki postawie akceptującej rodzic może być wzorem dla dziecka. Ponadto umiejętność akceptacji łączy się ze zdolnościami adaptacji do nowych okoliczności, zmian, nowych zdarzeń i osób.

Przeciwieństwem postawy akceptacji jest odrzucenie. Matka lub ojciec przejawia wtedy chłód emocjonalny i zdystansowanie, co dziecko może odbierać jako brak miłości. Dziecko nie odczuwa przyjemności w kontakcie z rodzicem. Próby zbliżenia się czy głębszego kontaktu z rodzicem traktowane są z dystansem z jego strony. Rodzic nie angażuje się w problemy dziecka, nie stara się zaspokajać jego potrzeb psychologicznych.

Postawa dotycząca nadmiernego wymagania przejawia się w oczekiwaniu bezwzględności posłuszeństwa i wykonywania poleceń, stosowania się do nakazów i zakazów. Nie toleruje niepowodzeń. Rodzic wymagający nie zważa na możliwości i potrzeby dziecka. Zachowuje się autorytarnie względem niego i potrafi być bezwzględny. Akceptuje tylko te zachowania, które są zgodne z jego oczekiwaniami. Karze natomiast postępowanie niezgodne z jego poleceniami. Nie pochwała samodzielnych wyborów dziecka. Rodzic często je krytykuje, ponieważ stawia mu zbyt wysokie wymagania, którym nie jest ono w stanie sprostać. Matka lub ojciec prezentujący powyższą postawę uważa swoje postępowanie jako właściwe dla dobra dziecka. Z powodu ciągłego oczekiwania perfekcjonizmu i presji z tym związanej, dziecko przeżywa lęk przed krytyką i popełnieniem błędu. Brak pewności siebie i zamykanie się w sobie wpływają na osłabienie interakcji z rówieśnikami i wycofanie. Lęk powoduje obniżenie zdolności koncentracji, co w połączeniu z brakiem pewności siebie i zaniżonymi aspiracjami rzutuje często na wyniki w nauce. Dzieci, których rodzice są nadmiernie wymagający, wbrew ich oczekiwaniom, mają często zaniżone osiągnięcia. Nie rozwijają swojego potencjału i zainteresowań z uwagi na presję ze strony rodzica. Boją się niepowodzenia i kary. Pozytywna postawa dotycząca wymagań względem dziecka to oczekiwanie adekwatnych dla jego wieku i etapu rozwoju osiągnięć z poszanowaniem jego decyzji i zainteresowań oraz możliwości. Wymagania powinny naturalnie wzrastać wraz z wiekiem dziecka.

Postawa autonomii to dawanie dziecku coraz więcej swobody w miarę jego rozwoju oraz szanowanie jego prywatności adekwatnie do wieku. Rodzic służy dziecku pomocą oraz radą w podejmowaniu decyzji, prezentuje i objaśnia różne możliwości. Wyraża aprobatę dla jego wyborów i zachęca do samodzielnego działania. Postawa autonomii pozwala na partnerską relację i dyskusję. Szacunek dla poglądów i decyzji dziecka sprzyja współpracy i prawidłowemu

zaspokajaniu potrzeb dziecka, a także kształtowaniu jego poczucia własnej wartości i postawy odpowiedzialności. Dzięki otrzymywanej swobodzie w podejmowanych aktywnościach, dziecko może rozwijać swoje zdolności. Przestrzeń dla eksperymentowania i samodzielnego rozwiązywania problemów sprzyja kształtowaniu się kreatywności. Odwrotnością omawianej postawy jest niedawanie swobody, autonomii czy nawet decyzyjności dziecku. Rodzic ingeruje wtedy we wszystkie jego sprawy.

Przejawiając postawę niekonsekwencji rodzic zmienia swój stosunek do dziecka w zależności od własnego nastroju i okoliczności. Zaangażowanie w sprawy dziecka miesza się z ingerencją, a nawet deklarowaniem kar i ograniczeń w związku z jego postępowaniem. Rodzic jest nieprzewidywalny. Za to samo zachowanie może swoje dziecko pochwalić, zganić lub też w ogóle nie zareagować. Wprowadza to chaos i poczucie braku wsparcia od rodzica. Powoduje to narastanie dystansu emocjonalnego ze strony dziecka i brak poczucia bezpieczeństwa. Ponadto rozwija się w nim przekonanie, że nie ma związku pomiędzy jego działaniem a konsekwencjami. Dziecko może również nie mieć umiejętności różnicowania dobra i zła. Często dzieci rodziców niekonsekwentnych zachowują się agresywnie lub są lękliwe. Cechują je niskie umiejętności interpersonalne. Coraz więcej rodziców, którzy przeżywają stale stres w pracy, tym właśnie tłumaczy swoje sprzeczne zachowania. Dbają oni częściej o zaspokajanie swoich potrzeb, natomiast potrzeby dziecka mają znaczenie wtórne i ich zaspokojenie zależy od aktualnego stanu emocjonalnego matki czy ojca. Postawa niekonsekwentna może wpływać na osiągnięcie wyników w nauce nieadekwatnych do możliwości intelektualnych dziecka.

Postawa nadmiernego ochraniania wyraża się w ciągłej trosce i opiece w stosunku do dziecka, nie zważając na to, czy jej ono potrzebuje. Rodzic reaguje lękiem oraz niepokojem na przejawy autonomii w aktywności dziecka. Ogranicza on samodzielność dziecka i maksymalnie uzależnia je od siebie. Jest silnie skoncentrowany na dziecku. Taka postawa matki lub ojca skutkuje brakiem samodzielności i ograniczaniem indywidualności dziecka. Brak mu inicjatywy oraz pewności siebie w obliczu zadań, które musi wykonać samodzielnie. Rozwój emocjonalny i społeczny dziecka może zostać opóźniony poprzez zależność od rodzica i swoją bierność. Co więcej, dzieci rodziców nadmiernie ochraniających gorzej radzą sobie w sytuacjach trudnych. Większość starszych dzieci, które dojrzewają i odczuwają potrzebę niezależności, spostrzega swoich rodziców, przejawiających omawianą postawę, jako nadmiernie troskliwych i nadopiekuńczych. Próby usamodzielnienia się są odbierane przez rodzica nadopiekuńczego jako zagrożenie.

2.3.3. Uwarunkowania postaw rodzicielskich

Uwarunkowania postaw matki i ojca związane są z ich systemem wartości, ich obrazem siebie oraz świata, prezentowanych ogólnych postaw do ludzi i otoczenia, a także mechanizmów obronnych (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018; Ziemska, 2009)

Czynniki warunkujące postawy rodziców można podzielić na dwie grupy: wewnątrzpochodne i zewnątrzpochodne (Ziemska, 2009). Do pierwszych zalicza się warunki podjęcia decyzji o posiadaniu dziecka, wcześniejsze doświadczenia rodzicielskie, gotowość do pełnienia funkcji rodzica, oczekiwania rodziców odnośnie do płci i liczby potomstwa, modele wychowawcze, które znają i stosują matka oraz ojciec, a także jakość i satysfakcja obojga rodziców z życia małżeńskiego. Za czynniki zewnętrzne Ziemska uznaje natomiast wielkość rodziny czy status społeczno-ekonomiczny, a także wpływ osób z otoczenia na style wychowawcze rodziców.

Duży wpływ na przejawianie niepożądanych postaw rodzicielskich ma niedojrzałość do rodzicielstwa matki i ojca (Rostowska, 2008). Przyczyn takiej niedojrzałości można doszukiwać się w niespójnej hierarchii wartości, braku równowagi emocjonalnej, niedojrzałości osobowej, nieliczeniu się z potrzebami, możliwościami oraz zainteresowaniami dziecka czy chęcią bezwzględnego podporządkowania go własnej woli.

Bochniarz (2010, s. 18-19) dokonuje przeglądu czynników warunkujących przejawiane przez rodziców postawy względem dziecka. Autorka wymienia czynniki związane z brakiem pozytywnych wzorów do naśladowania i doświadczeń społecznych wyniesionych z własnych rodzin pochodzenia; czynniki dotyczące oczekiwania vs nieoczekiwania na dziecko; brak satysfakcji ze swojego życia – głównie z życia małżeńskiego; wpływ osoby z otoczenia na jednego (lub obojga) rodziców – najczęściej dziadków dziecka; zaburzenia osobowości rodziców. Najważniejszym czynnikiem warunkującym przyjęte postawy rodzicielskie jest szczęście w małżeństwie. Istnieje bowiem pozytywny związek pomiędzy satysfakcją z życia małżeńskiego i z posiadania dziecka (Rostowski, 1993).

2.3.4. Konsekwencje przejawiania poszczególnych postaw rodzicielskich

Postawy rodzicielskie mają różny kierunek i siłę, które decydują o pozytywnym albo negatywnym reagowaniu opiekunów na dziecko. W postawach pozytywnych przejawia się zaangażowanie i dynamika w działaniu, kierowanie się dobrem dziecka. Dzięki temu ma ono poczucie bezpieczeństwa i więzi emocjonalnej z rodzicem. Negatywne postawy są związane z przejawianiem różnych form agresji: od zaniedbywania, unikania dziecka, przez złośliwe komentarze, aż po kary fizyczne. Takie zachowania ze strony rodzica powodują szereg

niepożądanych konsekwencji, jak niska samoocena, niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych czy niedostosowanie społeczne dziecka (Kuśpit, 2004; Plopa, 2011).

Postawy rodziców mają wpływ na pozycję dziecka w systemie rodzinnym. Postawy pożądane sprawiają, że dziecko może czuć się pełnowartościowym członkiem rodziny. Zachowana jest wtedy równowaga pomiędzy akceptacją i poszanowaniem dziecka oraz jego praw, jak i jego stosunkiem do praw i potrzeb innych członków systemu. Postawy niewłaściwe natomiast generują u dzieci zachowania związane albo z walką o swoją pozycję w rodzinie (przy postawach odtrącających), przeżywanie negatywnych emocji, a nawet dokonywanie samouszkodzeń (postawy unikające względem dziecka). Pozycja dziecka w rodzinie, gdzie rodzice prezentują postawę nadmiernie wymagającą lub ochraniającą, jest również osłabiona. Dzieje się tak poprzez nadmierną koncentrację na dziecku, na wymaganiach w stosunku do niego, nie pozwalając mu na autonomiczne działanie (Ziemska, 1975).

Właściwe postawy wpływają na rozwijanie się pozytywnych właściwości jednostki. Jak wylicza Ziemska (1975), poszczególne postawy mają określony wpływ na późniejsze cechy osobowości. W kontekście zachowań eksploracyjnych, związanych z motywacją poznawczą, można wymienić kilka związków postaw z konkretnymi zachowaniami. Postawa akceptacji sprzyja dominacji pozytywnych emocji i ich ekspresji. Współdziałanie przekłada się na satysfakcję ze swoich rezultatów działania i wytrwałość. Dawanie swobody wpływa na kształtowanie się kreatywności i umiejętności adaptacyjnych. Poszanowanie praw dziecka sprzyja rozwojowi własnej inicjatywy. Postawa odtrącająca powoduje lękliwość i bezradność. Unikanie kontaktu może być przyczyną problemów z koncentracją i wytrwałością w nauce, bojaźliwości czy poczucia bycia niepotrzebnym. Nadmierne ochranianie negatywnie wpływa na dojrzałość emocjonalną, może powodować bierność, bojaźliwość lub przeciwnie – nadmierną pewność siebie. Postawa nadmiernie wymagająca z kolei przekłada się na rozwój braku pewności siebie, lękliwości, uległości oraz braku koncentracji i niskie aspiracje.

Przejawiane postawy rodzicielskie dotyczą zaspokajania lub frustracji potrzeb psychospołecznych dziecka (Bochniarz, 2010; Rostowski, 1993). Najistotniejsze jest zaspokojenie podstawowych potrzeb: miłości, częstego kontaktu z rodzicem, samourzeczywistnienia oraz godności czy też szacunku (Rembowski, 1986; Skorny, 1992; Ziemska, 1986). Kadzikowska-Wrzosek (2011a; 2011b) przeprowadziła badania dotyczące weryfikacji istnienia relacji między poszczególnymi postawami rodzicielskimi a zaspokojeniem potrzeb psychologicznych wyróżnionych w teorii autodeterminacji oraz internalizacją standardów i siłą woli. Wyniki badań wykazały, że postawy akceptacji i autonomii przejawiane przez oboje rodziców są pozytywnie związane z zaspokajaniem podstawowych potrzeb dziecka.

Zanotowano też negatywną korelację między stopniem zaspokojenia wspomnianych potrzeb oraz postawami nadmiernego wymagania oraz niekonsekwencji. Co więcej, postawy akceptacji i autonomii są pozytywnie związane z poziomem internalizacji standardów, takich jak aktywność szkolna i pozaszkolna oraz z siłą woli dziecka. Postawy nadmiernego wymagania i niekonsekwencji są związane negatywnie zarówno z internalizacją, jak i z siłą woli.

Niekorzystne dla rozwoju dziecka jest prezentowanie innych czy nawet przeciwstawnych postaw przez matkę i ojca. W konsekwencji dziecko nie widzi klarownych kryteriów, do których mogłoby się dopasować. Powoduje to rozbicie, agresję oraz skłonności do manipulowania innymi (Gürsoy, Biçakçi, 2007; Ziemska, 2009).

Stosunki z osobami znaczącymi w rodzinie przekładają się na rozwój samooceny u dziecka. Jeśli jest ono otaczane miłością oraz akceptacją, poświęca się mu wystarczającą ilość uwagi i zachęca do własnej niezależności, może ono budować akceptację swojej osoby, zaufanie do siebie i swoich możliwości. Dziecko uczy się także otwartości na potrzeby otaczających je ludzi (Witkowska, 2013). Jednostka doświadczająca w dzieciństwie pozytywnych postaw rodzicielskich, potrafi wytrwale dążyć do realizacji swoich celów i jest aktywna w wielu obszarach życia. Umie planować w sposób realistyczny i z optymizmem podchodzi do pokonywania wszelkich trudności. Właściwe postawy rodzicielskie powodują, że dziecko może spostrzegać siebie i doświadczać siebie jako warte miłości i akceptacji. Dzięki temu uczy się ono okazywać miłość innym osobom (Sedikides, Skowronski, 2004). Więż z matką sprzyja tworzeniu się prawidłowych relacji interpersonalnych z innymi osobami w dalszych etapach rozwoju (Juroszek, Muszyńska, Pawłowska, Szoltyśnik, 2013).

Osoby, których rodzice przejawiali niepożądane postawy rodzicielskie, cechują się często niską samooceną, barakiem wiary we własne kompetencje i nieprzyjmowaniem pozytywnych komunikatów na swój temat. W mniejszym stopniu radzą sobie z sytuacjami trudnymi i często przyjmują postawę bierną wobec okoliczności (Vallacher, Nowak, 2004).

Jastrzębski i Baranowska (2015) prowadzili badania na temat roli postaw rodziców w rozwoju poczucia kontroli u dzieci. Dowiedli, iż w sytuacji sukcesu wewnętrznemu poczuciu kontroli sprzyja postawa akceptacji matki i ojca. W sytuacji porażki z wewnętrznym poczuciem kontroli wiąże się zarówno postawa akceptacji obojga rodziców, brak tendencji do nadmiernego ochraniania, jak i konsekwencja rodziców. Zewnętrzne umiejscowienie kontroli jest związane natomiast z unikaniem kontaktów oraz niekonsekwencją.

Rola rodziców zaznacza się również w kształtowaniu się twórczości u dziecka. Badania (Poraj, Świętochowski, 1994) dowiodły, że określone postawy rodzicielskie mogą wspierać lub przeciwnie – tłumić – potencjał twórczy dziecka. Do czynników hamujących rozwój twórczości

zaliczyć można: wymagania przekraczające aktualne możliwości dziecka, zniechęcanie do eksploracji świata, brak konsekwentnych zachowań rodzica, brak równowagi emocjonalnej, ograniczanie czasu i swobody dziecka.

2.3.5. Postawy rodziców a wartości dziecka

Ziemska (1975) zwraca uwagę, że dziecko wzoruje swoje zachowanie na zachowaniu innych, znaczących dla niego osób, które darzą je uczuciem. Takimi osobami są rodzice. Stanowią oni dla niego wzory osobowe. Proces identyfikacji, czyli *przejmowanie sposobów zachowań i postaw od rodziców czy innej osoby jest pobudzony i ożywiony przez to, że osoba ta darzy dziecko uczuciem, a nie przejawia wobec niego dystansu emocjonalnego, nie ignoruje czy odtrąca. Identyfikacja może się więc dokonać dzięki więzi uczuciowej i podziwowi dla rodziców* (Ziemska, 1975, s. 142). Dzięki więzi emocjonalnej z rodzicem możliwa jest internalizacja nakazów i zakazów rodzicielskich, co w konsekwencji przekłada się na jego przekonania i kształt systemu wartości. Rodzic może więc wpływać na zainteresowania dziecka, na jego poglądy odnośnie do różnych dziedzin i aspektów życia społecznego i osobistego. Dzieci przejmując postawy i zachowania rodziców utożsamiają się z nimi. Pojawia się modelowanie zachowania przez obserwację. Dziecko naśladuje zachowania rodzica, ponieważ jest z nim uczuciowo związane, ma w nim oparcie i jest dla niego autorytetem. Dziecko przejmuje wartości rodziców, ich opinie, przekonania czy oceny a także uczy się i odwzorowuje sposoby przeżywania emocji (Cudak, 2010a).

Rodzice wprowadzają dziecko w świat wartości. Wiąże się to z objaśnianiem znaczenia zjawisk, relacji i otaczającego świata. W każdej rodzinie obecny jest inny system wartości, który wyraża się w stylach konsumpcyjnych, edukacji, karierze, kulturze, awansie społecznym (Kawula, 2006a). Hierarchia wartości rodziny przejawia się w interakcjach rodzinnych, działaniach, które podejmują jej członkowie i życiu codziennym rodziny (Kukołowicz, 2004). W procesie przekazywania i internalizacji wartości niezwykle ważną rolę odgrywają więzi, komunikacja oraz identyfikacja (Cudak, 2010b).

Badania Turskiej, Chudzickiej-Czupały i Grabowskiego (2017) dowiodły, że dzieci, kochających rodziców, prezentujących postawę ochraniającą, traktujących dziecko liberalnie, a także mniej wymagających, w większym stopniu cenią uczciwość w porównaniu do osób, doświadczających w procesie wychowania postawy odrzucającej, wymagającej i mniej kochającej ze strony matki i ojca. Co ciekawe, te jednostki bardziej cenią pracę jako wartość, odznaczają się niezależnością w pracy oraz mają do siebie większe zaufanie. Prezentują jednak negatywne przekonania dotyczące swojego czasu wolnego. Wspomniane badania wykazały

również ujemny związek między postawą wymagającą (ojca i matki) oraz uczciwością i moralnością zachowania dziecka (w sytuacjach zarówno zawodowych, jak i prywatnych).

2.3.6. Postawy rodziców i osiągnięcia szkolne dzieci

Jak już wspomniano, postawy rodzicielskie wpływają na rozwój dziecka w wielu obszarach, w tym na samoocenę i obraz siebie. Te dwa czynniki z kolei mogą przekładać się na wyniki w nauce (Ziemska, 2009). Przejawiany przez rodziców stosunek do dziecka oddziałuje na jego późniejszą drogę edukacyjną i jego efektywność w uczeniu się (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018).

Dzieci, które osiągają wysokie wyniki w nauce określają swoich rodziców jako spójnych pod kątem prezentowanych postaw (Ochojska, 2012). Ci rodzice częściej rozmawiają ze swoimi dziećmi. Dzieci oceniają atmosferę w domu jako dobrą lub bardzo dobrą i podkreślają otwartość rodziców, możliwość wymiany informacji, ciepłe relacje, sprzyjający klimat intelektualny oraz brak zawyżonych oczekiwań rodziców dotyczących wyników w nauce. Matki i ojcowie dzieci z trudnościami szkolnymi przejawiają natomiast częściej albo postawę nadopiekuńczą, albo obojętną (Tyszkowa, 1990) lub też postawę dominacji i wrogości (Ochojska, 2012).

Spostrzeżenie postaw rodzicielskich ma wpływ na percepcję innych ludzi, czyli na rozwój społeczny, jak również na rozwój poznawczy jednostki, czego dowiodła w swoich badaniach Napierzyńska (1978, za: Lipiński, 2004). Wyniki wskazywały, że dzieci matek przejawiających pożądane postawy rodzicielskie cechowały się wyższą inteligencją i wyższym poziomem decentracji (orientacji poznawczej) w porównaniu z dziećmi matek o niewłaściwych postawach. Skarżyńska (1979) interpretuje powyższe rezultaty opisując zachodzący mechanizm sprzężenia zwrotnego. Współdziałanie z dzieckiem, plastyczność zachowania rodzica, swoboda kontaktu czy pozwalanie na samodzielność dziecka przyczyniają się do efektywnego rozwoju procesów poznawczych. Z kolei właściwy rozwój poznawczy sprzyja kształtowaniu się adekwatnego obrazu siebie oraz innych ludzi, co przekłada się na posiadanie realistycznych oczekiwań i efektywniejszego funkcjonowania społecznego. Właściwe funkcjonowanie dziecka w sferze społecznej wzmacnia też postawy rodzica.

Badania Sękowskiego i Gwiazdowskiej-Stańczak (2017) pokazują, że osoby z wysokimi osiągnięciami szkolnymi spostrzegają postawę matki jak i ojca jako bardziej akceptującą, mniej niekonsekwentną oraz mniej wymagającą niż osoby badane w grupie porównawczej. Nie wykazano różnic między obiema grupami w zakresie spostrzegania postawy ochraniającej. Badacze (Dawidson, 2012; Sękowski, Gwiazdowska-Stańczak, 2017) na podstawie rezultatów badań twierdzą, że postawa nadmiernych wymagań nie sprzyja osiągnięciu przez dziecko wysokich osiągnięć edukacyjnych,

Badania dowodzą, że wpływ postaw rodzicielskich zaznacza się również w zjawisku zwanym syndromem nieadekwatnych osiągnięć. Pojawia się on często u dzieci, których rodzice przejawiają nadopiekuńczość, niekonsekwencję lub nie mają jasnych oczekiwań, a także w rodzinach, gdzie rodzice są wrodzy, odrzucający i stosujący rygor (Dyrda, 2007).

2.3.7. Spostrzeganie postaw rodzicielskich

Spostrzeganie czyli percepcja to *zespół schematów reagowania na sygnały i bodźce pochodzące ze środowiska zewnętrznego i własnego ciała. Sygnały i bodźce są przez podmiot percepcji odczuwane, rozpoznawane, werbalizowane, różnicowane i oceniane* (Lipiński, 2004). Docierające do jednostki bodźce ze środowiska uruchamiają jej ośrodki nerwowe. Spostrzeganie jest więc szeregiem aktywności poznawczych i celową eksploracją rzeczywistości.

Spostrzeganie innych osób (czyli spostrzeganie społeczne) jest szczególnym rodzajem percepcji. Środowisko społeczne, w którym wychowuje się jednostka ma specyficzne znaczenie dla jej rozwoju i socjalizacji. Człowiek inaczej spostrzega ludzi, a inaczej pozostałe objekty. Związek z otoczeniem społecznym powoduje silniejsze emocje oraz częściej uruchamia procesy wartościowania (Lewicka, 1985). Spostrzeganie społeczne (siebie oraz innych ludzi) zawiera dwa rodzaje informacji: deskryptywne (opisujące właściwości jednostki) oraz afektywne (oceniające i wartościujące). Spostrzeganie afektywne pojawia się już we wczesnym okresie ontogenezy, podczas gdy do wykształtowania się spostrzegania deskryptywnego potrzebne jest myślenie logiczne i abstrakcyjne (Lipiński, 2004).

Matuszewska (1989, za: Lipiński, 2004) przeprowadziła badania dotyczące związku faktycznych postaw rodzicielskich z postawami spostrzeganymi przez dzieci. Autorka twierdzi, że jednostki, które osiągnęły trzecie stadium rozwoju spostrzegania społecznego mają adekwatne oczekiwania odnośnie do zachowań ludzi, również rodziców, w określonych sytuacjach. Matuszewska uważa, że spostrzeganie postaw rodzicielskich jest uzależnione nie tylko od ich zachowań, ale przede wszystkim od struktur poznawczych oraz emocjonalnych dziecka. Wyniki badań wskazały na nieadekwatność percepcji postaw rodziców przez część osób badanych. Matuszewska utrzymuje, że spostrzeganie postaw rodzicielskich jest funkcją osobowości dziecka oraz sytuacji zewnętrznej (obiektywnej).

Retrospektywna percepcja postaw rodzicielskich to aktualnie posiadany obraz zachowań i relacji między dzieckiem i rodzicem w okresie dzieciństwa (Marchwicki, 2017). Spostrzeganie postawy matki i ojca są ważniejsze dla rozwoju dziecka niż faktyczne oddziaływania rodzicielskie (Juroszek, 2017). *Postępowanie rodziców wpływa na rozwój dziecka w takim stopniu, w jakim ono je odbiera; nie postawy rodzicielskie są eksponowane jako najważniejsze, ale ich percepcja* (Plopa, 2011, s. 293).

2.3.8. Spostrzegane postawy rodzicielskie a potrzeba poznania

Rolą rodzica jest stworzenie dziecku warunków sprzyjających jego rozwojowi, w tym rozwojowi poznawczemu. Wspieranie autonomii, okazywanie akceptacji, konsekwencja w oddziaływaniach rodzicielskich, adekwatne ochranianie dziecka, jak i stawianie adekwatnych wymagań – to postawy, których spostrzeganie powinno mieć korzystny wpływ na rozwijanie zdolności, zainteresowań i pasji u dziecka (Plopa, 2011). Aktywności poznawcze wiążą się z zachowaniami dotyczącymi ciekawości świata, chęcią odkrywania czegoś nowego i rozumienia rzeczywistości. Osoby o dużej potrzebie poznania są otwarte na wszelkie możliwości pogłębiania wiedzy i poszerzania horyzontów. Jeśli rodzice wspierali dziecko w jego działaniach związanych z odkrywaniem i próbą zrozumienia tego, co go otacza oraz zachęcali je do uczenia się, czytania, eksploracji otoczenia, i przejawiali przy tym pożądane postawy rodzicielskie, wtedy mogło ono wykształcić u siebie motywację do podejmowania aktywności poznawczych.

Deci i Ryan (1993, za: Kadzikowska-Wrzosek, 2011a) dowiedli, że komunikaty o charakterze informacyjnym (towarzyszące wspieraniu autonomii) w dużo większym stopniu wpływają na kształtowanie motywacji samoistnej w porównaniu do komunikatów dyrektywnych. Co więcej, pierwszy z wymienionych stylów komunikacji sprzyja zadowoleniu z wykonywanej aktywności oraz autonomicznemu charakterowi dążeń dziecka. Swoboda w działaniu pozytywnie wpływa na rozwój zdolności i motywacji dziecka, a także na jego samodzielność w rozwiązywaniu problemów, również o charakterze poznawczym. Poznawanie wynikające ze zdolności związane jest z celami autonomicznymi – z autonomiczną motywacją poznawczą, która jest warunkiem wszechstronnego rozwoju i stanowi podstawę samoregulacji (Stańczak, 2009).

Badania (Kadzikowska-Wrzosek, 2011a) pokazują, że okazywanie dziecku akceptacji wspiera u niego rozwój zdolności do podejmowania aktywności dzięki wewnętrznym mechanizmom regulacyjnym. Jednostka nie potrzebuje przymusu ani zewnętrznych gratyfikacji, by podjąć określone działanie. Co więcej, spostrzegana akceptacja ze strony rodziców pozytywnie wpływa na kształtowanie się autonomicznej motywacji dotyczącej nauki szkolnej.

Ciepło okazywane przez opiekunów sprzyja odczuwaniu pozytywnego afektu, akceptacji pojawiających się emocji, zachowaniom eksploracyjnym (Przetacznik-Gierowska, 2011b).

2.3.9. Podsumowanie

Postawy rodzicielskie matki i ojca niewątpliwie odgrywają ważną rolę w rozwoju człowieka. Autorzy podejmowali wiele prób usystematyzowania oddziaływań rodzicielskich, czego efektem są typologie zawierające różne wymiary opisujące postawy matki i ojca. Najczęściej pojawiającymi się w rozmaitych koncepcjach są postawy: akceptacja, autonomia,

wymagania, ochranianie oraz konsekwencja. Autorzy wskazują na szereg pozytywnych aspektów rozwoju dzieci, których rodzice oddziałują na dziecko w sposób pożądaný oraz negatywne konsekwencje występujące u dzieci matek i ojców przejawiających niewłaściwe postawy.

Postawy rodzicielskie mają wpływ na rozwój emocjonalno-społeczny dziecka (w szczególności na samoocenę i poczucie własnej wartości), ale również na cenione przez niego wartości, na kształtowanie się przekonań, postaw w stosunku do ludzi i świata oraz zachowań czy nawyków.

ROZDZIAŁ II WYSOKIE OSIĄGNIĘCIA EDUKACYJNE

Autorka niniejszej rozprawy, analizując problematykę potrzeby poznania, zwróciła uwagę na obszar zdolności jednostki. Z uwagi na częstość podejmowanych aktywności poznawczych przez osoby zdolne, jak i ich preferencję angażowania się w czynności o charakterze intelektualnym, a także posiadanie osiągnięć wynikających z wysokiego poziomu wykonywanych zadań na różnych szczeblach edukacji, potrzeba poznania powinna być istotnym elementem ich motywacji epistemicznej.

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano treści teoretyczne związane z tematyką zdolności. Najpierw przedstawiono problematykę osiągnięć jako kryterium zdolności. Następnie dokonano przeglądu wybranych definicji zdolności oraz ich ujęć teoretycznych. Na końcu podrozdziału poświęcono uwagę charakterystyce ucznia zdolnego.

1. Osiągnięcia edukacyjne jako kryterium zdolności

Z osiągnięciami edukacyjnymi nierozzerwalnie wiąże się pojęcie zdolności. Badacze niekiedy definiują zdolności w kontekście osiągnięć. Roth (za: Łubianka, Sękowski, 2016, s. 52) traktuje *zdolności jako gotowość do osiągnięć oraz predyspozycje do uczenia się*. Takie ujęcie łączy możliwości intelektualne jednostki z rozumieniem zdolności jako sprawności w uczeniu się. Podobne stanowisko przyjmuje Sillamy (1994).

Osiągnięciom poświęcono dotychczas w literaturze dość dużo uwagi (np. Boryszewska, 2008; Karwowski, 2005; Sękowski, 2001; 2010) z uwagi na to, że wydają się one najwyraźniejszym wskaźnikiem zdolności. Badacze starają się odpowiedzieć na pytanie, jakie czynniki wpływają na uzyskiwanie osiągnięć, np. w nauce. Część uwarunkowań dotyczy samego procesu kształcenia, natomiast ważniejszymi czynnikami są właściwości jednostki: jej inteligencja, zdolności oraz motywacja (Czerniawska, Zawadzki, 2010). Dowiedziono, że sama inteligencja nie wyjaśnia w całości wysokich wyników szkolnych czy akademickich (Czerniawska, 2006a; Nęcka, 2003). Badania wskazują, że związek między inteligencją a osiągnięciami szkolnymi jest na poziomie 0,5 (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001). Zwrócono więc uwagę na inne czynniki, związane z osobowością, które mogą warunkować osiągnięcia edukacyjne. Badania pokazują, że czynniki osobowościowe wpływają na uzyskiwanie wysokich rezultatów w nauce w różnym stopniu, zależnie od poziomu kształcenia, jak i kryteriów przyjętych jako miara osiągnięć (Czerniawska, Zawadzki, 2010). Wykazano, iż sumienność najsilniej koreluje z osiągnięciami edukacyjnymi na wszystkich poziomach edukacji (Chamorro-Premuzic, 2006). Podobnie otwartość jest pozytywnie związana z osiąganiem wysokich rezultatów, natomiast ten związek jest silniejszy na etapie kształcenia akademickiego (Bratko,

Premuzic, Saks, 2006). Neurotyczność zaś ma negatywny wpływ na wyniki w nauce, natomiast siła tego związku rośnie wraz z poziomem edukacji (Gray, Watson, 2002). Ekstrawersja dodatkowo koreluje z osiągnięciami edukacyjnymi u dzieci, ujemnie natomiast u młodzieży (Bratko i in., 2006). Badacze zwracają uwagę na znaczenie form kształcenia, które niekiedy faworyzują introwertyków (De Raad, Schouwenburg, 1996) oraz formy oceny, które również wymagają różnych umiejętności od uczniów, np. pracy w samotności lub też aktywności na zajęciach czy oryginalności myślenia. W zależności od przyjętych miar osiągnięć ekstrawersja będzie zatem wykazywała różny związek z osiąganymi rezultatami (Chamorro-Premuzic, 2006).

Według badaczy (Niemierko, 2002; Sękowski, 2001; Ziegler, Heller, 2000) osiągnięcia edukacyjne są uwarunkowane związanymi ze sobą czynnikami o charakterze zarówno psychologiczno-pedagogicznym, jak i społecznym. Autorzy wskazują szereg predyktorów osiągnięć edukacyjnych (Czerniawska, Zawadzki, 2010; Sękowski, 2001). Dzielą je na dwie grupy: uwarunkowania dyspozycyjne, czyli inteligencja i zdolności kierunkowe oraz emocjonalno-motywacyjne: samoocena, hierarchia wartości czy motywacja (Renzulli, 2005; Sękowski, 2010). Autorzy coraz częściej wyróżniają wymiary, które łączą w sobie obie te sfery. Przykładem może być inteligencja emocjonalna, która jest konstruktem sprawnościowym, dotyczy procesów poznawczych i emocjonalnych zarazem (Mayer, Salovey, 1999).

Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć edukacyjnych dotyczą sfery poznawczej i pozapoznawczej (Czerniawska, 2002; 2006b; Sękowski, 2001, 2004; Kossowska, 2004). Do czynników poznawczych badacze zaliczają: inteligencję, zdolności (ogólne, specjalne, twórcze), style myślenia oraz style poznawcze, metapoznanie oraz kategorię oceny. Wymiary należące do sfery kognitywnej nie są wystarczające do prognozowania sukcesów akademickich czy życiowych. Dlatego też akcentowane jest znaczenie pozaintelektualnych czynników motywacyjnych i osobowościowych, takich jak: motywacja, samoocena, obraz siebie, zainteresowania, poziom aspiracji, preferowane wartości, aktywność własna, odporność na stres, potrzeby (przede wszystkim potrzeba samorealizacji), sumienność czy otwartość na doświadczenia (De Raad, Schouwenburg, 1996; Sękowski, 2001; Strelau, Zawadzki, 2008). Ponadto wśród czynników warunkujących sukces (nie tylko akademicki) obecnie badacze wymieniają coraz częściej mądrość (Sękowski, Knopik, 2014), zdolności emocjonalne (Matczak, 2007) czy kompetencje społeczne (Wołpiuk-Ochocińska, 2010).

Mimo wszystko, bez wątpienia jednym z ważniejszych czynników wpływających na uzyskiwanie wysokich rezultatów edukacyjnych jest inteligencja i uzdolnienia. Co więcej, poziom osiągnięć uważany jest często za wskaźnik inteligencji oraz zdolności (Williams, Blythe, White, Gardner, Sternberg, 2002; Sękowski, 2006). Dzięki bardzo dobrej pamięci,

efektywnemu przetwarzaniu informacji, sprawnemu rozwiązywaniu problemów, a także zdolnościom metapoznawczym, jednostki osiągają wysokie rezultaty w nauce. Umieją dostrzegać istotne problemy oraz podejmować trafne decyzje (Sękowski, 2004).

Rozważając problematykę osiągnięć edukacyjnych nie sposób pominąć kwestii wartości. Rokeach (1973) podkreśla, że psychologiczny świat wartości ma duże znaczenie dla motywacji człowieka. Badania wskazują, że osoby osiągające wysokie rezultaty edukacyjne preferują wartości estetyczno-artystyczne, teoretyczne oraz prestiżowe (Sękowski, 2001; Łubianka, Sękowski, 2016).

Dotychczasowe badania dostarczyły danych odnośnie do rodzinnych uwarunkowań sukcesu szkolnego ucznia. Wysokie wymagania stawiane dziecku wraz z pozostawieniem mu swobody i samodzielności oraz atmosfera bliskości, emocjonalnego ciepła i wsparcia ma pozytywny związek z późniejszymi osiągnięciami edukacyjnymi jednostki (Borzym, 1979; Sokołowska-Dzioba, 1995; Tyszkowa, 1990). Duże znaczenie dla sukcesów szkolnych dziecka ma stymulowanie rozwoju intelektualnego przez rodzica oraz zachęcanie go do nauki poprzez zainteresowanie okazywane jego pasjom czy sprawom szkolnym. Autorzy (Borzym, 1983; Brzozowski, 1988) podkreślają również znaczenie wartości w rodzinie i przekazywanie ich dziecku. Osiągnięciom edukacyjnym sprzyja pielęgnowanie przez rodziców takich wartości jak wiedza, ciekawość poznawcza czy mądrość.

Jak już wspomniano, część czynników warunkujących osiągnięcia ucznia pozostaje po stronie procesu kształcenia. Zarówno postawa nauczyciela (wiara w możliwości ucznia, zachęcanie go do rozwoju i kształtowanie w nim autonomicznej motywacji do nauki), jak i wsparcie ze strony szkoły: dopingowanie w szkole do osiągania sukcesów, stosowanie metod pracy pozwalających na wspólne rozwiązywanie problemów przez uczniów (Gardner i in., 2001). Ważne jest również samo pojmowanie osiągnięć. W jednym środowisku rezultat będzie oceniany jako osiągnięcie, podczas gdy w innym może być postrzegany inaczej (Sękowski, 2004). Wysokie osiągnięcia edukacyjne, związane zarówno z dużymi możliwościami intelektualnymi, jak i motywacją, zaangażowaniem i wysiłkiem włożonym w działanie, mogą być predyktorem kolejnych osiągnięć (Siekańska, 2004).

Dyspozycje do osiągnięć dotyczą wielu właściwości poznawczych oraz osobowościowych jednostki. Szczególną rolę odgrywa tu motywacja (Tokarz 2005; Limont, 1994). Jak podaje Tokarz (2005) kryteria identyfikowania uczniów zdolnych dotyczą przede wszystkim dwóch obszarów: wyposażenia intelektualnego oraz efektywności (przejawianej w rezultatach i związanej z motywacją, wytrwałością, realizacją celów). Niemierko (1993) dzieli osiągnięcia edukacyjne na poznawcze oraz motywacyjne. Pierwsza grupa osiągnięć odnosi się

np. do umiejętności wykonywania na przykład zadań matematycznych i jest związana z ocenianiem szkolnym. Druga grupa osiągnięć dotyczy chęci do nauki oraz zainteresowania pewnymi dziedzinami czy aktywnościami. Osiągnięcia edukacyjne poznawcze i motywacyjne wzajemnie się uzupełniają, jednak nie można zastąpić jednych drugimi.

2. Różne ujęcia zdolności

Tematyka zdolności podejmowana jest od czasów starożytnych. Konfucjusz postulował, iż osoby zdolne należy otaczać szczególną opieką. Platon zaznaczał, iż u podstaw zdolności leżą wrodzone predyspozycje i należy je rozwijać poprzez wykonywaną dla państwa pracę. Arystoteles mówił natomiast o roli środowiska w kształtowaniu zdolności (Wołoszyn, 2004). Na rozwój zdolności zwracali uwagę w późniejszych epokach również inni myśliciele: Juan L. Vives (wyd. 1968), Rene Descartes (wyd. 1950) czy Andrzej Frycz Modrzewski (Wołoszyn, 2004). Jednak dopiero XIX i XX wiek przyniósł pierwsze badania nad inteligencją i zdolnościami, które kontynuowane są do dziś (Limont, 2010; Sękowski, 2010). Od 1921 roku Terman (1925, za: Laznibatova, 2005) prowadził szerokie badania na próbie 1528 dzieci o wysokiej inteligencji (od 135 do 200 punktów). Wnioski z badań wzbogaciły wiedzę dotyczącą funkcjonowania psychologicznego, społecznego oraz fizycznego jednostek zdolnych. Wykazano, iż takie osoby cechuje silna motywacja oraz chęć osiągnięcia sukcesu.

Zdolności dotyczą wielu różnych aspektów psychologicznych: począwszy od poznawczego, przez emocjonalno-motywacyjny, aksjologiczny (wartości, przekonania, wola podejmowania ryzyka oraz doniosłość działań) po strategiczny, czyli dotyczący poziomu metapoznania, metamotywacji oraz metaaksjologii (Tokarz, 2005; Strzałecki, 2003).

Limont (2013) zwraca uwagę na istnienie dwóch sposobów traktowania problematyki zdolności. Pierwszy opiera się na kryterium osiągnięć, natomiast drugi koncentruje się na rozwoju jednostki zdolnej. Pierwsze podejście podkreśla przede wszystkim rezultaty działania ucznia zdolnego i koncentruje się na wynikach. Identyfikacja zdolności dotyczy zewnętrznych kryteriów osiągnięć czy sukcesów szkolnych bądź akademickich. Limont zaznacza, że ten sposób traktowania zdolności wiąże się z duchem rywalizacji, jak i ryzykiem dysharmonii rozwojowej. Drugie podejście zakłada, że zdolności są integralnym komponentem osobowości człowieka. Większe znaczenie nadaje się harmonijnemu rozwojowi jednostki. Badacze (Tolan, Piechowski, 2013) uważają, że uczeń posiada możliwość i zdolność do samookreślenia się. Ważne, aby wzmacniać wiedzę i świadomość zależności między rozwojem zdolności i osobowości.

3. Pojęcie zdolności

Nie ma jednej definicji zdolności ani jednej teorii mówiącej o ich strukturze czy rozwoju. Również diagnozowanie zdolności zależy od przyjętego kryterium. Pojęcie zdolności może odnosić się zarówno do ogólnych właściwości człowieka lub do specyficznych uzdolnień dotyczących wąskiej dziedziny (Limont, 2010).

Zdolności były przez długi czas utożsamiane tylko ze zdolnościami poznawczymi, a osoby zdolne charakteryzowano przez pryzmat funkcjonowania intelektualnego (Borzym, 1979). Zgodnie z takim rozumieniem zdolności, wszelkie osiągnięcia jednostki są determinowane jej możliwościami intelektualnymi (Kossowska, 2004; Sękowski, 2004). Badacze na przestrzeni lat zaczęli dostrzegać jednak rolę innych aspektów (pozapoznawczych), które zaznaczają się w charakterystyce osoby zdolnej, czyli określonych właściwości w sferze emocjonalno-motywacyjnej, jak i społecznej, a także posiadanych osiągnięć (Popek, 2004; Sękowski 2001; 2010). Pozaintelektualne predyktory osiągnięć mają większe znaczenie w późniejszych etapach rozwojowych – w szkole średniej i wyższej (Sękowski, 2001).

Do najbardziej znaczących definicji zdolności można zaliczyć ujęcie Pietrasińskiego (1976, s. 736), który mówi, iż *zdolnościami nazywamy takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu*. Pojęcie zdolności określa zatem właściwości psychiki człowieka warunkujące możliwości efektywnego działania w konkretnej dziedzinie czy skuteczność rozwiązywania zadań. Badacze (Panek, 1977) podkreślają również podłoże biologiczne zdolności, ujmując je jako zespół czynników organicznych, które pozwalają na efektywne wykonywanie skomplikowanych zadań. W definicjach zdolności zaznaczany jest również aspekt twórczości. Okoń (2007) mówi, że zdolności ujawniają się w szybkości i łatwości przetwarzania informacji, podejmowaniu trafnych decyzji i w twórczym działaniu. Hornowski (1986, s. 48) definiuje zdolności jako *indywidualną właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki i umiejętności*.

Moon (2006) twierdzi, że istnieją dwa typy definicji zdolności. Pierwszy z nich to definicje pojęciowe, czyli konceptualne, opierające się przede wszystkim na modelach teoretycznych oraz opisujące charakterystykę jednostki zdolnej. Drugim typem definicji są ujęcia operacyjne, czyli dokonujące przekładu teorii na język praktyki. Dostarczają one wiedzy odnośnie do identyfikowania jednostek zdolnych. Limont (2010) wskazuje na definicje i teorie zdolności, które albo koncentrują się na charakterystyce jednostki zdolnej lub jej rozwoju, albo

opisują strukturę uzdolnień. Ledzińska (2010, s. 68) dzieli z kolei definicje zdolności na cztery kategorie: (1) *zdolności jako rodzaj różnic indywidualnych, wyjaśniających odmienne osiągnięcia w identycznych lub podobnych sytuacjach, bez sprecyzowania genezy owych różnic;* (2) *zdolności jako aktualna umiejętność wykonywania określonych zadań (ability) lub jako potencjalność (aptitude), ewentualnie maksymalny możliwy poziom sprawności, jaki daje się osiągnąć dzięki wrodzonym zadatkom (capacity);* (3) *zdolności jako względnie trwałe cechy procesów poznawczych, decydujące o wysokim poziomie osiągnięć w rozwiązywaniu zadań (istota ujęcia kognitywnego);* (4) *zdolności jako podstawowe właściwości indywidualne, dzięki którym można kształtować pozostałe umiejętności.*

Opisując zdolności, badacze ujmują także stopień ich rozwoju, czyli poziom zdolności. Do klasyfikowania poziomu zdolności ogólnych wykorzystuje się najczęściej wyniki badań w zakresie inteligencji. Jednostki otrzymujące w testach inteligencji wyniki w górnej części rozkładu normalnego, stanowiące 2-3% populacji to osoby wybitnie zdolne, zaś 25% to osoby posiadające znaczny potencjał rozwojowy (Limont, 2010; 2013). Inni badacze (Ledzińska, 2010) wskazują, że osoby wybitnie zdolne stanowią jedynie 1% populacji. Zdolności wyższe niż przeciętne przejawia natomiast 15-20% populacji.

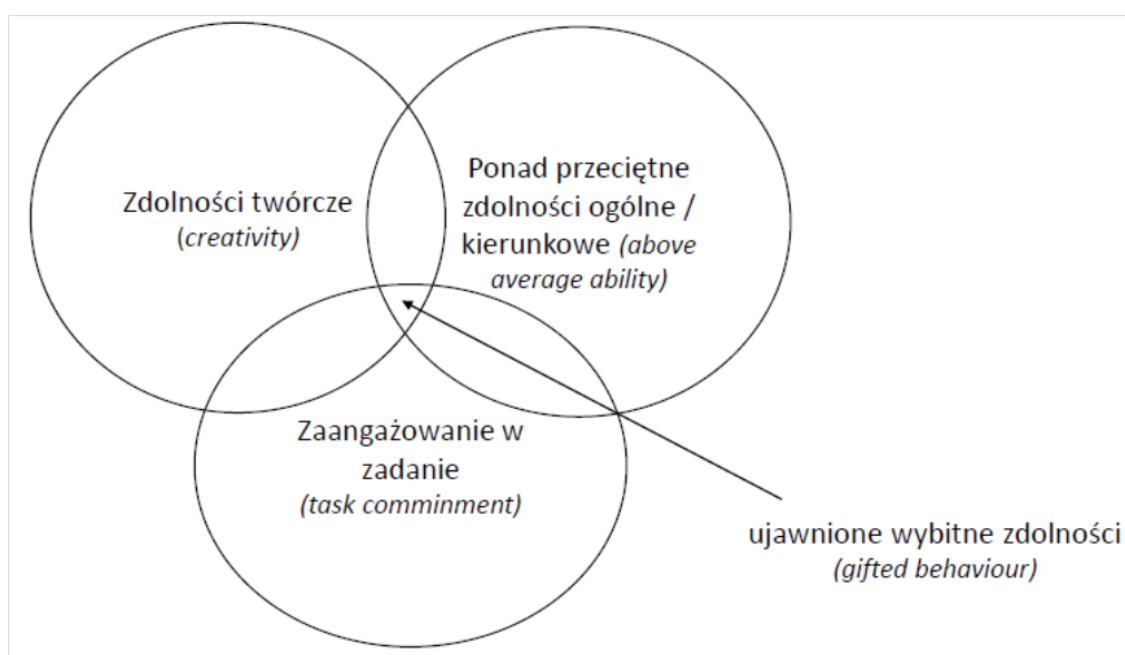
4. Wybrane koncepcje zdolności

Teorie zdolności związane są najczęściej z modelowym ujęciem zdolności. Modele te prezentują uwarunkowania zdolności i są inspiracją dla badaczy oraz praktyków, którzy pracują z osobami zdolnymi. Niestety, modelowe ujęcie zdolności rzadko może być rzetelnie zweryfikowane empirycznie (Sękowski, 2004). Modele zdolności najczęściej dzielone są na dwie grupy. Pierwsza z nich to modele strukturalno-interakcyjne, wśród których wymienić można model Tannenbauma (1983), Renzulliego (2005), Mönksa (2008), Sternberga (2005b) oraz Feldmana (Feldman, Goldsmith, 1986). Wymienione modele odnoszą się wprost do problematyki wybitnych zdolności. Drugą grupę stanowią modele rozwojowe, do których zaliczamy wszystkie koncepcje akcentujące rozwój jednostki: koncepcje Dąbrowskiego (1979), Gardnera (2002) oraz Csikszentmihalyiego (1988). Modele rozwojowe w zróżnicowanym stopniu koncentrują się na inteligencji i zdolnościach, by podkreślić rozwój osobowości oraz relację między kształtowaniem się sfery poznawczej z innymi obszarami życia psychicznego (Sękowski, 2004).

4.1. Trójpierścieniowy Model Wybitnych Zdolności J. S. Renzulliego

Renzulli (1999; 2005, 2012) w swoich rozważaniach na temat czynników wpływających na skuteczność działania i uczenia oparł się na założeniu o złożonym charakterze zdolności.

Według niego istnieją trzy grupy zmiennych psychologicznych, które współdziałając ze sobą warunkują wysokie rezultaty i są niezbędne dla ujawnienia się wybitnych zdolności. Autor wymienia w swoim modelu (rysunek 5) jako pierwszy pierścień zawierający ponadprzeciętny poziom zdolności ogólnych (inteligencji) lub zdolności kierunkowe. Badacz zaznacza, że powinno się uwzględniać jak najwięcej możliwych dyscyplin, w których osoba może przejawiać wysokie zdolności. Kryterium zdolności może stanowić zarówno wynik otrzymany w teście inteligencji, jak i osiągnięcie w danej dziedzinie. Drugi pierścień w modelu stanowią zdolności twórcze, czyli otwartość na doświadczenia, ciekawość poznawcza, myślenie cechujące się oryginalnością, płynnością i giętkością. Jako trzeci komponent Renzulli wymienia zaangażowanie w pracę (w zadanie), które przejawia się zdolnością koncentracji na zadaniu. Wyróżniając ten czynnik, badacz nawiązuje do sfery osobowości, do takich jej cech jak wytrwałość w aktywności, wytrzymałość, dążenie do celu konsekwencja w kontynuowaniu działaniu, pracowitość, ale i zainteresowanie oraz fascynacja podjętą aktywnością. Interakcja wszystkich wymienionych komponentów pozwala na rozwój wybitnych zdolności. Według autora zdolności oraz twórczość są czynnikami dyspozycyjnymi, czyli umożliwiającymi osiągnięcie wysokich rezultatów, natomiast zaangażowanie decyduje o kierunku działania.



Rysunek 5. Trójpierścieniowy Model Wybitnych Zdolności Renzulliego (za: Renzulli, 2005).

Autor koncepcji próbuje zdefiniować, czym jest uzdolnione zachowanie jednostki w oparciu o jej procesy umysłowe oraz wolicjonalno-motywacyjne. Renzulli (1988) zwraca uwagę,

że aby wymienione czynniki mogły zaistnieć, potrzebne są odpowiednie warunki środowiskowe, wsparcie otoczenia, by jednostka mogła rozwinąć swój potencjał. W Trójpierścieniowym Modelu Zdolności wyróżnione komponenty pełnią różne funkcje w procesie rozwoju jednostki. Zdolności oraz twórczość umożliwiają człowiekowi osiągnięcie wysokich wyników, natomiast zaangażowanie (aspekt motywacyjny) wyznacza konsekwencję działania oraz jego kierunek (Renzulli, Reiss, 2001, za: Renzulli, 2005). W omawianym modelu podkreślony jest wyraźnie czynnik motywacyjny, co nawiązuje do osobowościowych uwarunkowań rozwoju zdolności. Zainspirowało to innych badaczy do dalszej eksploracji obszarów związanych z osobowością jednostki, które mogą wyjaśniać wiele problemów lub kryzysów występujących u osób zdolnych, ale także stwarzać nowe możliwości ich rozwoju (Sękowski, 2001).

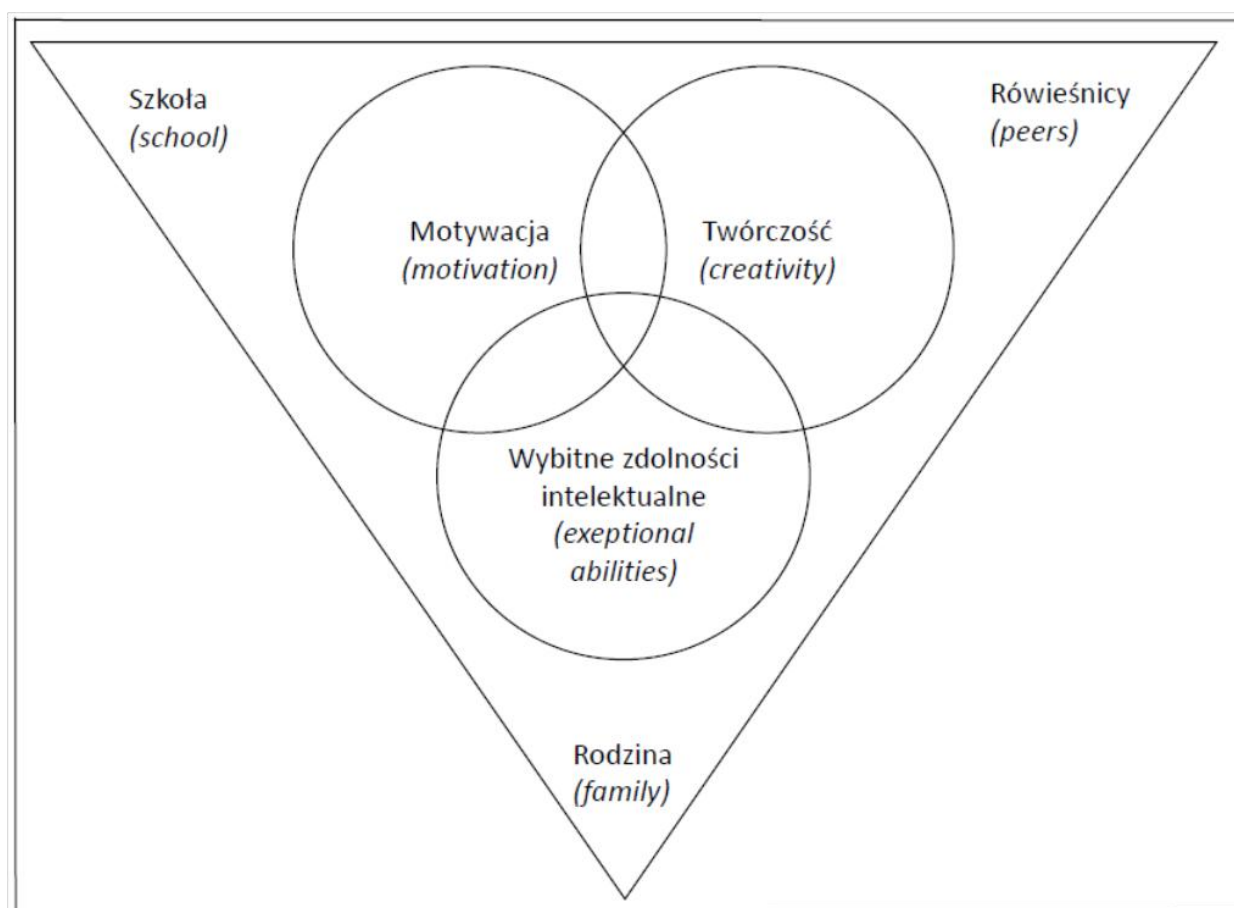
Renzulli (2005) wyróżnił dodatkowo sześć czynników zawierających zmienne pozaintelektualne znaczące dla rozwoju zdolności. Autor wyodrębnił optymizm, odwagę (jako niezależność intelektualną i psychiczną), umiłowanie danej dyscypliny, wrażliwość na problemy związaną z empatią i wglądem, mentalną oraz fizyczną energię – charyzmę, wizję dotyczącą wycucia zmian i dążenia do celu. Wymienione wymiary nie są związane z obszarem zdolności (sferą poznawczą i sprawnościową). Wspierają natomiast rozwój zdolności poprzez sprzyjanie osiągnięciu samorealizacji, satysfakcji z życia czy nawet mądrości.

Koncepcja zdolności Renzulliego dotyczy czynników zarówno intelektualnych, jak i sprawnościowych oraz pozaintelektualnych, dzięki czemu dość szeroko ujmuje rozwój zdolności i może być efektywnie wykorzystywana w kształceniu osób zdolnych (Limont, 2010). Zdaniem Wieczerkowskiego i Wagnera (1985, za: Kantor, 2011) równowaga między wymienianymi przez Renzulliego trzema pierścieniami jest bazą dla rozwinięcia się talentu, który badacze traktują jako konstrukt odrębny od zdolności. Podobnie Gagné (2005) we własnym modelu *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) rozróżnia te dwa pojęcia. Autor traktuje zdolność jako niewycwiczoną naturalną i spontaniczną sprawność, stanowiącą skłonność do działania w danej dziedzinie (np. zdolności twórcze). Jeśli jednostka rozwija swoje zdolności w sprzyjających warunkach, przede wszystkim środowiskowych, może rozwinąć talent.

4.2. Wieloczynnikowy Model Zdolności F. J. Mönksa

Model wieloczynnikowy Mönksa (2008) należy do koncepcji rozwojowych. Autor rozszerzył model Renzulliego dokonując w nim pewnych zmian (rysunek 6). Określa zaangażowanie w pracę mianem motywacji, zaznaczając tym samym szerszy aspekt tego czynnika (mówi m.in. o umiejętności planowania, dążenia do celu) i podkreślając jego znaczenie. Uwzględnił też w swojej koncepcji środowisko zewnętrzne jednostki zdolnej jako dodatkowy kontekst uwarunkowań jej rozwoju. Przez środowisko zewnętrzne Mönks rozumie

rówieśników, środowisko szkolne oraz rodzinne. Autor modelu podkreśla, jak ważną rolę pełni rodzina dziecka zdolnego w rozwijaniu jego potencjału. Opiekunowie wybierają bowiem szkołę, której środowisko może kształtować jego zdolności, jak i motywację. W środowisku rodzinnym dziecko rozwija swoją ciekawość poznawczą, uczy się eksploracji rzeczywistości. Rodzina wspiera rozwój społeczno-emocjonalny dziecka, by zdobywało niezbędne kompetencje potrzebne do funkcjonowania w społeczeństwie. Dla rozwoju społecznego dziecka ważna jest również grupa rówieśnicza, w której przebywa. Mönks wskazuje, jak istotne jest, aby rówieśnicy byli na zbliżonym poziomie rozwoju poznawczego. Jego zdaniem sprzyja to wymianie doświadczeń, wspólnemu rozwiązywaniu problemów oraz uczeniu się od siebie. Autor, podobnie jak Renzulli, podkreśla, iż brak harmonii pomiędzy poszczególnymi komponentami modelu hamuje rozwój zdolności (Mönks, Katzko, 2005).

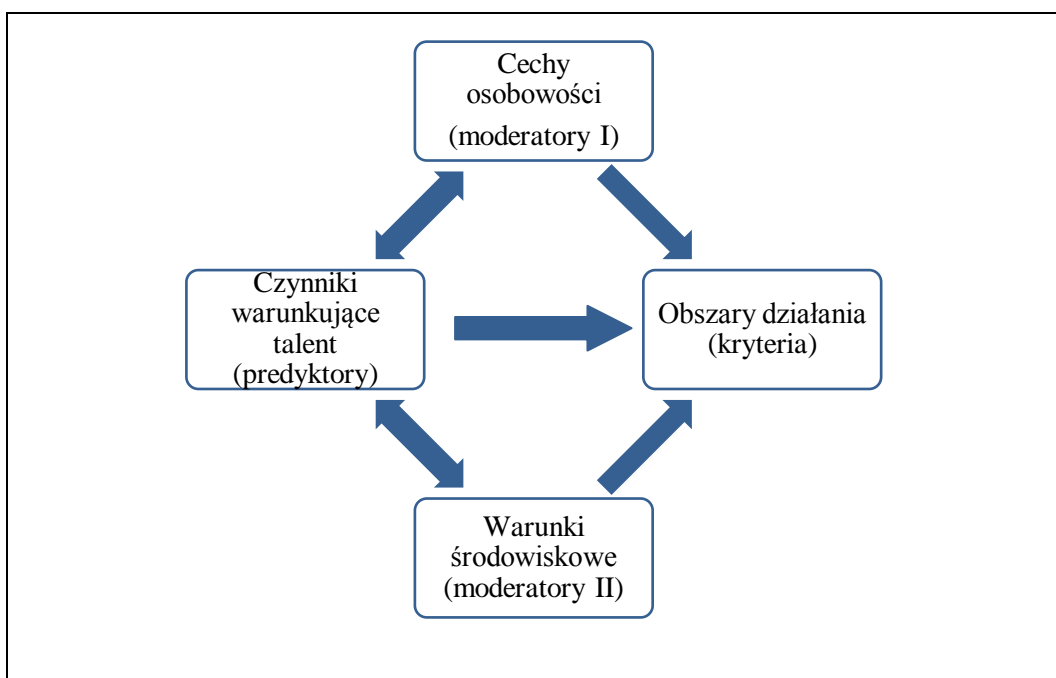


Rysunek 6. Wieloczynnikowy Model Zdolności Mönksa (za: Mönks, Ypenburg, 2007).

4.3. Monachijski Model Zdolności

W Monachijskim Modelu Zdolności Hellera i jego zespołu (Heller, 2004; Heller, Perleth, 2008) zdolności traktowane są jako struktura wzajemnie na siebie oddziałujących elementów, przy czym akcentuje się ich dynamikę oraz wskazuje na czynniki warunkujące ich rozwój i kształtowanie. Omawiana koncepcja jest więc zaliczana do modeli systemowych oraz do modeli rozwojowych, co oznacza, że w sposób możliwie kompleksowy ujmuje zjawisko zdolności.

W Monachijskim Modelu Zdolności (Heller, Perleth, Lim, 2005) zostały ujęte cztery wymiary (rysunek 7): (1) czynniki talentu, czyli zdolności; (2) obszary działalności, w których przejawiają się zdolności; (3) czynniki osobowościowe; (4) czynniki środowiskowe. Określa się je w modelu mianem *predyktorów*, *moderatorów* i *kryteriów*. *Predyktory* stanowią wrodzone zdolności (potencjał), które są niezbędne do uzyskiwania wysokich osiągnięć, ale niewystarczające. Warunkują one talent, ale do zaistnienia rzeczywistego sukcesu potrzeba także odpowiednich czynników osobowościowych i środowiskowych. Heller zaliczył do predyktorów: zdolności intelektualne, twórcze, artystyczne, psychomotoryczne, kompetencje społeczne, inteligencję praktyczną oraz muzykalność. Jako *kryteria*, autor wymienia obszary działania, w których ujawnia się talent: technologia, matematyka, nauki przyrodnicze, informatyka, sztuka, relacje społeczne, sport oraz języki. Heller podkreśla, że lista dziedzin działania nie jest wyczerpująca. Zależy również w dużej mierze od kontekstu kulturowego (Heller, 2004). W omawianej koncepcji *moderatorom* odpowiadają zarówno czynniki osobowościowe, jak i środowiskowe. Te pierwsze z jednej strony są rozwijane przez zdolności, z drugiej zaś strony oddziałują na nie zwrotnie i wpływają na uzyskiwanie osiągnięć. Do moderatorów osobowościowych zaliczone zostały: motywacja osiągnięć, lokalizacja kontroli, style uczenia się, radzenie sobie ze stresem, nadzieja na sukces, samoocena oraz ciekawość poznawcza. Moderatorzy środowiskowe z kolei mają za zadanie dostarczać informację zwrotną oraz wzmocnienia w obszarach działania, w których funkcjonuje talent. Heller do tej grupy czynników zalicza: klimat rodzinny, stymulację ze strony rodziny, wymagania stawiane przez opiekunów, pozycję dziecka w rodzinie oraz liczbę rodzeństwa, poziom wykształcenia rodziców, przyjazne otoczenie dla nauki, jakość i styl nauczania, klimat w klasie, społeczne reakcje na sukces vs porażkę oraz krytyczne wydarzenia życiowe.



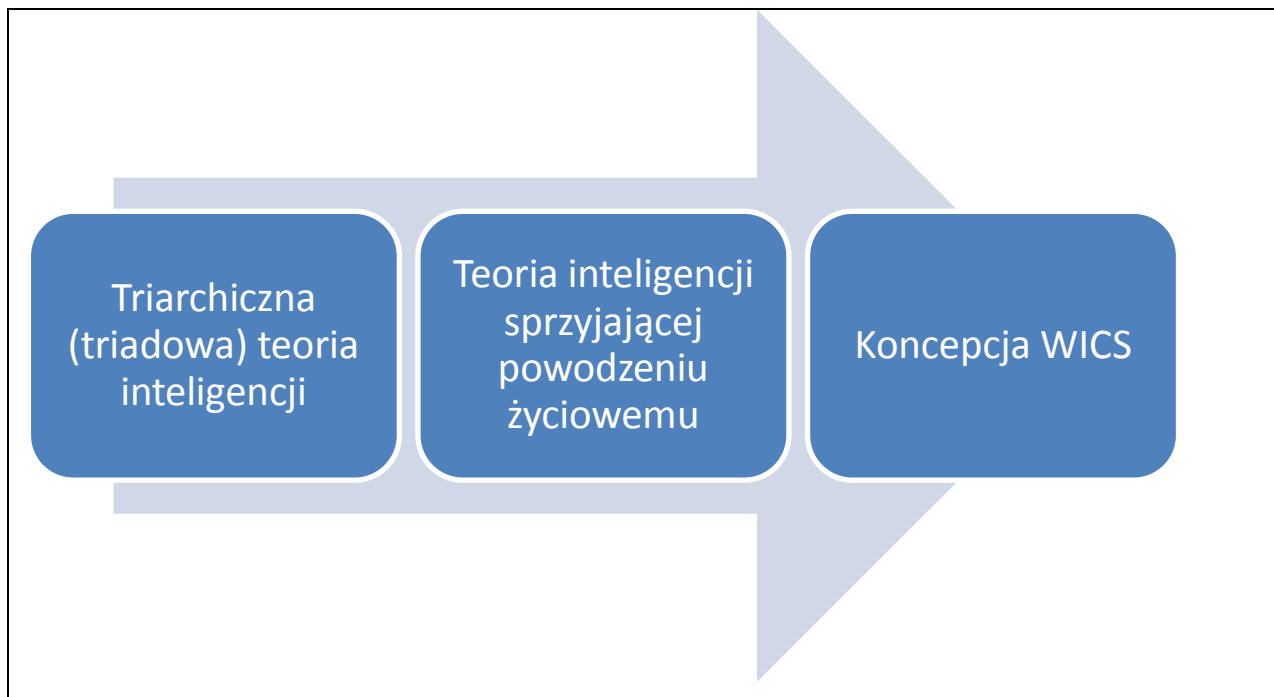
Rysunek 7. Monachijski Model Zdolności (za: Heller, 2004).

Monachijski Model Zdolności uwzględnia wielość i różnorodność czynników wpływających na aktualizację potencjału jednostki. Autorzy ujmują w nim rolę zarówno rodzajów zdolności, jak i dziedzin, w których te zdolności się ujawniają oraz ich uwarunkowań. Prezentowana koncepcja ma szczególną wartość z uwagi na jej zweryfikowanie empiryczne, którego dokonali autorzy w wielu badaniach podłużnych oraz badaniach międzykulturowych (Heller, 2004; Heller, Perleth, 2008; Heller, Perleth, Lim, 2005).

4.4. Koncepcje zdolności J. Sternberga

Teorie zdolności Sternberga zaliczyć można do koncepcji systemowych, ponieważ podkreślona jest w nich rola interakcji sfery kognitywnej i osobowościowej w kształtowaniu się zdolności (Sternberg, 1986). Autor zaznacza w swoich modelach pragmatyczny aspekt inteligencji, którą traktuje w kontekście optymalnego przystosowania jednostki do otoczenia w celu osiągnięcia powodzenia życiowego (Sternberg, 1996, za: Knopik, 2012).

Ujęcia teoretyczne zdolności Sternberga ewaluowały (rysunek 8). Autor stworzył trzy koncepcje dotyczące tej problematyki: (1) triadową (triarchiczną) teorię inteligencji (Sternberg, 1986); (2) teorię inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (Sternberg, 2005a); (3) koncepcję WICS (Sternberg, 2005b).



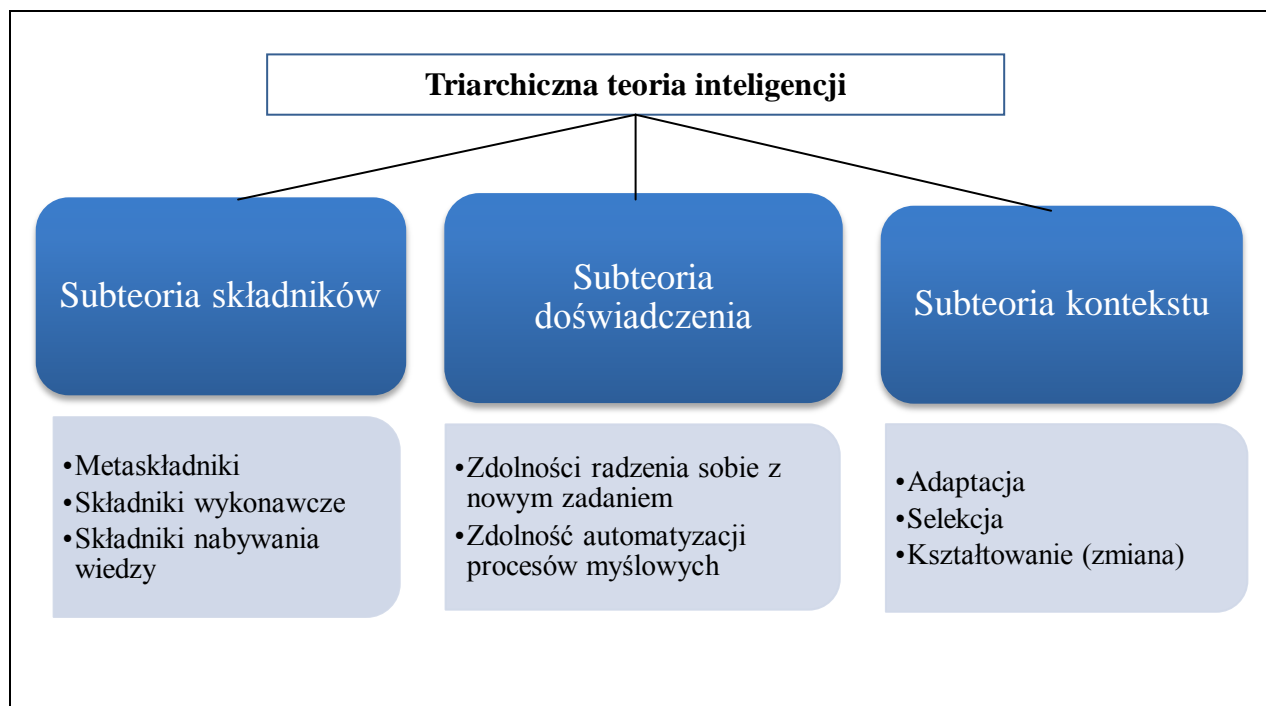
Rysunek 8. Ewolucja koncepcji zdolności wg Sternberga (opracowanie własne).

W ramach triarchicznej koncepcji inteligencji (rysunek 9) autor wymienia trzy elementy, będące subteoriami w omawianej koncepcji. Są to: składniki, doświadczenie oraz kontekst.

Składniki to procesy przetwarzania informacji przez jednostkę dotyczące efektywności funkcjonowania intelektualnego. Sternberg wymienia następujące składniki: metakomponenty (odpowiadające za planowanie oraz kontrolowanie procesów poznawczych, a także za nadzorowanie innych składników); składniki wykonawcze (dotyczące wykonania określonych zadań); składniki nabywania wiedzy (związane z uczeniem się oraz włączaniem nowych informacji w istniejące systemy wiedzy czy struktury poznawcze).

Drugim elementem koncepcji Sternberga jest doświadczenie dotyczące funkcjonowania komponentów w nowej sytuacji. Według autora szybka adaptacja, czyli zdolność uczenia się i przystosowania do nowych warunków jest istotą inteligencji. Oprócz radzenia sobie w nowych okolicznościach, do tego obszaru zaliczona została również zdolność do automatyzacji myślenia.

Ostatnią subteorią wyróżnioną przez Sternberga jest kontekst związany z umiejętnością kształtowania relacji osoby z otoczeniem. Inteligencja wiąże się ze zdolnościami adaptacji lub modyfikacji otaczających warunków, jeśli jest to możliwe. Element kontekstu wskazuje na pragmatyczny aspekt zachowań inteligentnych, które pozwalają jednostce na kontrolowanie swojego życia, podejmowanie świadomych decyzji i działań. Podsumowując, autor włączył do subteorii kontekstu: adaptację, selekcję oraz zmianę.



Rysunek 9. Triadowa koncepcja inteligencji Sternberga (Sternberg, 1986).

W omawianej triarchicznej teorii inteligencji zaznacza się rola osobowości człowieka, ponieważ gotowość do zmiany w środowisku niesprzyjającym dobrostanowi jednostki jest warunkowana też cechami osobowości, takimi jak otwartość na doświadczenie czy ekstrawersja (Oleś, 2011).

Sternberg (2005a), kontynuując prace nad ujęciem teoretycznym zdolności, stworzył pojęcie *inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu* oznaczającego zdolność realizowania wyznaczonych sobie celów w danym środowisku poprzez wykorzystanie swoich uzdolnień oraz cech osobowości. Autor uważa bowiem, iż inteligencja przejawia się przede wszystkim w osiągnięciu sukcesu – czyli zrealizowanym potencjale. W swojej koncepcji badacz podkreśla, że jednostka zdobywa zamierzony cel nie tylko poprzez adaptację do otoczenia, w którym funkcjonuje, ale również dzięki modyfikacji tego środowiska w sposób sprzyjający własnemu rozwojowi lub wybraniu innych warunków do takiego rozwoju. Osoba wykorzystuje przy tym swoje zdolności analityczne, praktyczne oraz twórcze (Sternberg, 2001a; 2002).

Sternberg (2005b), podejmując się kolejnego poszerzenia perspektywy ujmowania zdolności, poświęcił dużo uwagi problematyce mądrości. Wynikiem tego jest jego model WICS, będący koncepcją zdolności obejmującą cztery kluczowe czynniki wybitnych zdolności. Z ich nazw utworzony został akronim WICS. Jako pierwszy komponent autor wymienia mądrość (*wisdom*) związaną z wykorzystywaniem wiedzy o samym sobie, innych ludziach oraz kontekście sytuacyjnym. Autor mówi o związku mądrości z inteligencją praktyczną oraz z umiejętnością działania na rzecz innych. Ponadto jest to zdolność do znajdowania harmonii

między swoimi potrzebami, a potrzebami innych. Sternberg (2001b; Sternberg, Reznitskaya, Jarvin, 2007) uważa, że mądrość można kształtować poprzez edukację uczniów w zakresie problemów etycznych. Uczniowie dzięki temu mogą wykorzystywać swoje osobiste doświadczenia, czerpać z doświadczeń innych osób, jak i trenować swoją intuicję. Uczą się tym samym zachowywania równowagi między swoimi i cudzymi korzyściami, podejmowania aktywności w imię dobra wspólnego. Drugim czynnikiem wyróżnionym w modelu jest inteligencja (*intelligence*), czyli zdolność pozwalająca na osiągnięcie celów (sukcesów) szkolnych, akademickich i zawodowych. Inteligencja wiąże się z myśleniem analitycznym, pamięcią, ale i umiejętnością oceny, porównania oraz rozumowaniem krytycznym. Trzecim komponentem wymienianym przez Sternberga jest twórczość (*creativity*). Przez twórczość autor modelu rozumie przede wszystkim zdolność podejmowania decyzji w zakresie problemu do rozwiązania, czyli znalezienia takiego pola działania, które było dotąd słabo eksplorowane i można jeszcze wiele w nim odkryć. Sternberg nawiązuje tu do teorii inwestowania twórczego (Sternberg, Lubart, 1992). Zdaniem autora twórcze myślenie wiąże się zarówno ze zdolnościami intelektualnymi, jak i osobowościowymi (w tym motywacyjnymi), kontekstem kulturowym i społecznym oraz umiejętnością wyboru właściwego problemu do rozwiązania – by był wartościowy. Ponadto ważna jest umiejętność przedefiniowania problemu, krytycznego ujęcia przyjętych założeń, wiedza odnośnie do danej dziedziny jak i umiejętność przekonania innych do swoich pomysłów i ich wartości. Osoba cechująca się zdolnościami twórczymi przejawia przede wszystkim potrzebę, by podejmować nowe problemy. Ostatnim elementem koncepcji Sternberga (2005b) jest synteza – czyli harmonijne połączenie trzech pozostałych czynników, co pozwala na ujawnienie się wybitnych zdolności. Synteza sprzyja nie tylko rozwojowi zdolności jednostki, ale i jej rozwojowi osobowościowemu, kształtowaniu harmonii między intelektem a osobowością, samorealizacji oraz dążeniu do mądrości i szczęścia (Limont, 2010).

5. Charakterystyka osób zdolnych

W literaturze przedmiotu często opisywana jest specyfika funkcjonowania jednostki zdolnej. Badacze przypatrują się zarówno jej poznawczym zdolnościom i uzdolnieniom kierunkowym, zdolnościom twórczym, jak i cechom osobowości (Limont, 2010). Dotąd nie udało się stworzyć jednolitego profilu jednostki zdolnej, jednakże badania dostarczają danych na temat wielu powtarzających się cech odnośnie do specyfiki funkcjonowania osób zdolnych (Limont i in., 2010). Poprzez poszczególne zachowania i przejawiane cechy jednostki można wnioskować o jej zdolnościach czy potencjale.

Zdaniem Sękowskiego (2001) charakterystyki osób zdolnych dzielą się na endogenne i egzogenne. Cechy endogenne to zdolności intelektualne, motywacja poznawcza, ciekawość, ufność w osobiste sądy, zainteresowania, krytycyzm, indywidualizm, a także potrzeba stymulacji i potrzeba poznania (Sękowski, Dudek, 2016). Cechy egzogenne dotyczą charakterystyki środowiska jednostki, charakteru szkoły oraz etapu edukacji, a także stereotypów funkcjonujących w otoczeniu.

Stosuje się również różne kryteria przy określaniu, kim jest osoba zdolna. Kryterium psychologiczne dotyczy wyników testów (najczęściej testów inteligencji), kryterium pedagogiczne odnosi się do wyników w nauce szkolnej, natomiast kryterium psychologiczno-pedagogiczne wiąże się z zarówno z badaniami testowymi jak i wynikami w nauce (Sękowski, 2001) lub osiągnięciami, traktowanymi jako wymierny wskaźnik zdolności (Sękowski, 2006).

5.1. Poznawcze funkcjonowanie osób zdolnych

Badania dostarczają wielu danych odnośnie specyfiki funkcjonowania poznawczego jednostek zdolnych. O'Regan (2005) dokonała podziału cech jednostki zdolnej na pięć obszarów. Pierwszą kategorię stanowią zdolności werbalne. Według autorki dziecko zdolne wczesnie interesuje się słowami, książkami, słuchaniem opowiadań. Ma bogate słownictwo oraz szybko uczy się budować poprawnie gramatycznie zdania. W drugim obszarze wyróżniono style przyswajania wiedzy. Dotyczą one zdolności pamięciowych, zadawania pytań, szybkiego uczenia się, ciekawości poznawczej oraz krytycznego myślenia. Trzecia kategoria cech dotyczy stylów myślenia związanych ze zdolnością do uogólniania, abstrahowania i kojarzenia, myśleniem oryginalnym, wykorzystywaniem zdobytej wiedzy. O'Regan wymienia też obszar rozumienia działania różnych mechanizmów (np. rozumienie działania danego sprzętu) oraz obszar związany z realizacją talentów artystycznych.

Autorzy prowadzący badania osób zdolnych wymieniają również wiele innych cech związanych z ich funkcjonowaniem intelektualnym. Terman (1925, za: Laznibatova, 2005) pisał w swoich pracach o charakterystyce dzieci zdolnych. Wskazywał, iż cechują się one dużą ciekawością poznawczą, szybkim tempem myślenia i zapamiętywania, bogatym słownictwem, szeroką wiedzą i zainteresowaniami. Ponadto preferują zadania wymagające intelektualnie i potrzebują tylko minimalnego wsparcia opiekuna czy nauczyciela przy pracy. Zdolne dzieci same poszukują potrzebnych im informacji, korzystając przy tym z różnych źródeł. Opracowują problemy kompleksowo, przejawiając myślenie logiczne, abstrakcyjne i analityczne (Davis, Rimm, 2004). Posiadają zdolności efektywnego wykorzystania zdobytej wiedzy w różnych kontekstach, nawet dotąd im nieznanymi. Umieją posługiwać się też symbolami i posiadają metawiedzę dotyczącą własnego myślenia i rozwiniętą samoświadomość. Cechuje ich

korzystniejsze podłoże energetyczne (Ledzińska, 1996). Jednostki zdolne cechują się również zdolnościami twórczymi. Przejawiają się one w dostrzeganiu problemów, myśleniu krytycznym, oryginalnym rozwiązywaniu problemów. Są otwarte i niezależne w działaniu. Odznaczają się plastycznością myślenia, myśleniem metaforycznym, rozwiniętą wyobraźnią, otwartością na nowe doświadczenia i tolerancją na informacje dwuznaczne (Nęcka, 2001). Ponadto często same wymyślają własne zabawy i gry, formułują zasady i przekonują do nich inne osoby. Są także przekonane o wartości swojego pomysłu i umieją go obronić (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2011). Dzieci zdolne przejawiają zwykle zainteresowanie książkami oraz wolą przebywać w towarzystwie osób starszych. Poszukują wyzwań oraz odznaczają się poczuciem humoru (Eby, Smutny, 1998).

Osoby zdolne kształtują swoje zdolności i rozwijają zainteresowania poprzez aktywność własną związaną z podejmowaniem zachowań związanych z angażowaniem się w rozwiązywanie problemów, uczeniem się często ponadobowiązkowych treści czy korzystaniem z pozapodręcznikowych źródeł informacji. Jest to związane z ich samodzielnością poznawczą, którą Palka (1984, s. 53) definiuje jako *umiejętność rozwiązywania problemów badawczych oraz opracowywania zagadnień na podstawie różnorodnych źródeł informacji*. W zakresie samodzielności poznawczej znajdują się m.in. formułowanie problemu, gromadzenie informacji czy analizowanie danych pochodzących z różnych źródeł. Samodzielność myślenia jest węższa zakresowo. To *cecha myślenia polegająca na zdolności do własnego sposobu rozwiązywania przez jednostkę problemów teoretycznych i/lub praktycznych* (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 159). Okoń (2007) zwraca uwagę, że samodzielność myślenia kształtuje się u jednostki wtedy, gdy wzbogaca ona swoją wiedzę czy doświadczenie poprzez rozwiązywanie problemów teoretycznych (lub praktycznych). Pozytywny wpływ na rozwijanie samodzielności poznawczej, jak i samodzielności myślenia, ma nauczanie problemowe. Aby było ono skuteczne, wybrane problemy powinny cechować się adekwatnym poziomem trudności do możliwości jednostki oraz atrakcyjnością, ponieważ kluczowe jest zaangażowanie do ich rozwiązywania (Jabłonowska, 2016). Samodzielne myślenie, zdaniem Okonia (2007) jest bardziej charakterystyczne dla osób posiadających pozytywną postawę do zdobywania nowej wiedzy lub są zainteresowane problemem. Pozytywne emocje związane z postawą sprzyjającą uczeniu się (czy też rozwiązywaniu problemów) sprzyjają samodzielności poznawczej. Ta z kolei rozwija zainteresowanie danym tematem.

W funkcjonowaniu poznawczym dzieci zdolnych mogą pojawiać się również cechy świadczące o niedojrzałości, jak popełnianie podstawowych błędów, niechęć do pisania lub czytania przy równoczesnym zainteresowaniu wypowiedziami ustnymi, problemy z ortografią

czy wygłaszanie prowokacyjnych opinii lub zadawanie prowokacyjnych pytań. Dzieci uzdolnione twórczo dość szybko się nudzą lub ignorują informacje, które nie wydają się im interesujące. Poszukują bodźców atrakcyjnych dla siebie. Mogą też często łamać obowiązujące reguły i przeciwstawiać się autorytetom (Łukasiewicz-Wielba, Baum, 2011).

5.2. Osobowość osób zdolnych

Cechy przejawiane przez jednostki zdolne przekładają się na efektywność ich działań, osiąganie wysokich rezultatów, jak i na funkcjonowanie w społeczeństwie.

Borzym (1979) wskazuje na wysoką samoocenę i samoświadomość uczniów zdolnych. Ponadto cechuje ich samodzielność, krytycyzm i stawianie wysokich wymagań samemu sobie, jak i otoczeniu oraz umiejętność wglądu. Mają dobre rozeznanie dotyczące sprawiedliwości lub jej braku oraz odróżniania dobra i zła. Przejawiają pozytywne nastawienie do nauki. Tyszkowa (1990) również mówi o cechach związanych z przywiązaniem do wartości i moralności. Dodatkowo jednostki zdolne charakteryzują się zrównoważeniem i dojrzałością, a także niezależnością. Ujawniają też tendencję do dominowania w grupie. Zwykle nie są osobami konfliktowymi czy egoistycznymi. Są lubiani przez rówieśników (Limont, 2010). Uczniów zdolnych cechuje odwaga, śmiałość, ale i spokój. Mogą jednak przejawiać lękliwość, płaczliwość czy niepewność (Panek, 1977, Borzym, 1979).

Częstą cechą charakterystyczną w funkcjonowaniu jednostki zdolnej jest perfekcjonizm (Robinson, 2002; Sękowski, 2001; Tyszkowa, 1990). Z reguły wiąże się on z uzyskiwaniem wysokich wyników, jednakże nadmierny perfekcjonizm może prowadzić do nieadekwatnych osiągnięć. Uczeń zdolny często stawia sobie wysokie wymagania i wyznacza wysokie standardy wykonania. Kiedy postawione sobie cele są nierealistyczne do osiągnięcia, jednostka może przestać dążyć do wysokich rezultatów lub nieefektywnie wykorzystywać czas i energię poświęcone otrzymaniu dobrych wyników. Perfekcjonizm zależy zarówno od cech osobowości (np. duża emocjonalność), jak i wymagań otoczenia, metod wychowawczych. Wynika on ze zdolności jednostki zdolnej do dostrzegania niedoskonałych rozwiązań zastosowanych przez siebie. Innym zachowaniem, które mogą przejawiać uczniowie zdolni jest unikanie podejmowania ryzyka. Doznanie porażki, zaniżona samoocena i nieadekwatny obraz siebie, a także niesprzyjające warunki środowiskowe mogą prowadzić do niepodejmowania wyzwań przez jednostkę zdolną. Część badaczy uznaje podejmowanie ryzyka (poszukiwanie wyzwań) za warunek rozwoju (Satir, Baldwin, 1983, za: Sękowski, 2001).

Kolejną cechą przejawianą przez jednostki zdolne jest nadmierny samokrytycyzm (Borzym, 1979; Reis, McCoach, 2002, Sękowski, 2001) związany z idealizmem, chęcią rozwoju i silnymi emocjami towarzyszącymi potrzebie samorealizacji. Uczniowie zdolni boją się

niekiedy oceny innych z powodu przekonania o niewystarczalności swoich dokonań w stosunku do swoich standardów i wartości. Zarówno nadmierny samokrytycyzm, perfekcjonizm, jak i unikanie podejmowania ryzyka często jest przyczyną zaniżonych osiągnięć uczniów zdolnych.

Wspomniany idealizm jest związany z podejmowaniem zadań trudnych, a czasem niewykonalnych, co może budzić frustracje u osoby zdolnej i spadek wiary we własne możliwości, a nawet obniżenie nastroju (Neihart, 2002). Czasami jednak konfrontacja ze zbyt trudnym zadaniem może sprzyjać kształtowaniu się samoświadomości dotyczącej własnych możliwości (Knopik, 2012). Weryfikacja ideałów związanych z wyznawanymi wartościami, jak również z posiadanymi zdolnościami może kształtować dojrzałość, rozwijać umiejętności metapoznawcze, regulujące przetwarzanie informacji i uczestniczące w podejmowaniu decyzji (Czerniawka, 2006b; Ledzińska, 1996). Osoby zdolne cechuje także indywidualizm, postrzegany przez wielu badaczy jako czynnik kształtujący w dużym stopniu sposób funkcjonowania w relacjach społecznych tych jednostek (Strzałecki, 2005). Knopik (2012) dokonał syntezy różnych ujęć indywidualizmu i zdefiniował go jako *pewien styl funkcjonowania jednostki w grupie, charakteryzujący się odwagą w wyrażaniu własnych poglądów, niezależnością, oryginalnością, a także konsekwencją w samorealizacji* (s. 109). Indywidualizm osób zdolnych postrzegany jest przez pryzmat ich niezależnych sądów dotyczących zdarzeń i ludzi czy norm społecznych. Nie boją się wyrażać swojego zdania, które często różni się od powszechnie przyjętych opinii. Dodatkowo, poprzez koncentrację na własnym rozwoju, jednostka zdolna może być traktowana jako zamknięta w sobie czy nietowarzyska (Sękowski, 2004).

W ogólnej charakterystyce jednostki zdolnej bardzo ważne miejsce zajmuje samoocena, która bardzo często wpływa na efektywność działań osoby (Kantor, 2011, Tyszkowa, 1990). Sękowski (2001) w swoich badaniach porównał samoocenę uczniów o różnych osiągnięciach szkolnych i różnym poziomie zdolności intelektualnych. Okazało się, że osoby o wysokich osiągnięciach i przeciętnej inteligencji mają wyższą samoocenę niż jednostki o wyższych zdolnościach intelektualnych. Co więcej, jednostki o wyższym poziomie inteligencji, ale nieposiadające osiągnięć otrzymywali istotnie niższe wyniki w zakresie samooceny. Badacz wnioskuje zatem, iż wysoka samoocena jednostek zdolnych sprzyja osiągnięciu wysokich rezultatów. Zaznacza jednak, że wyraźnie zawyżona samoocena może powodować dążenie do nierealnych celów.

6. Rola rodziny ucznia zdolnego

Zdolności lub też uzdolnienia ujawniają się dość wcześnie, zwykle we wczesnym dzieciństwie. W zależności od rodzaju zdolności mogą pojawić się również nieco później, gdy

osoba poznaje nowe dziedziny (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2011; Popek, 2001). Niezmiernie istotne jest w pierwszej kolejności rozpoznanie potencjału dziecka, a następnie stworzenie przez rodzinę dziecka warunków dla rozwoju jego zdolności czy ujawnionych uzdolnień. Wczesne rozpoczęcie nauki w konkretnej dziedzinie warunkuje bowiem późniejsze osiągnięcia (Sękowski, Gwiazdowska-Stańczak, 2017). Badacze wskazują na istnienie okresu krytycznego w rozwoju zdolności, czyli czas, kiedy powinno się zacząć kształtować zdolności czy uzdolnienia dziecka, by mogły się w pełni rozwinąć. Jeśli rodzice nie postarają się o zapewnienie sprzyjających warunków dla rozwoju zdolności dziecka, mogą one ujawnić się zbyt późno, by kształtować je na poziomie, na którym mogłyby być rozwinięte wcześniej (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013). Ponadto rodzice dziecka powinni zadbać również o to, by miało ono styczność z sytuacjami lub bodźcami, które zainteresują je i dzięki temu jego potencjalne zdolności będą mogły się ujawnić. Chcąc stworzyć sprzyjające warunki dla zainteresowania dziecka, a później rozwijania jego pasji, rodzice mogą zapisać je dodatkowe zajęcia, zabierać na wydarzenia tematyczne, wystawy, spotkania z inspirującymi osobami czy zachęcać do zapoznania się z daną książką lub też wysłać na obóz tematyczny (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2011).

Opiekunowie dziecka mogą wzmacniać potrzebę angażowania się w daną aktywność poprzez okazywanie entuzjazmu oraz uznania dla jego działań i zainteresowań, wspierać jego niezależność w poznawaniu świata (Dyrda, 2009). Rodzic musi zatem obserwować preferowane przez dziecko aktywności lub też stwarzać mu możliwość zetknięcia się z nowymi dziedzinami i działaniami. Niezmiernie istotne jest zatem dostarczanie mu różnych bodźców o charakterze zarówno naukowym, społecznym, jak i kulturalnym. Ważnym zadaniem rodzica jest pokazywanie dziecku, że nauka jest satysfakcjonująca i pożyteczna, a także przyjemna, ponieważ dzięki niej można poznać otaczający nas świat (Jabłonowska, 2011). Aby warunki stwarzane przez rodzica sprzyjały rozwojowi dziecka, muszą być one dostosowane również do etapu rozwoju, na którym się ono znajduje, do dojrzałości jego struktur umysłowych (Tyszkowa, 1990). Opiekunowie powinni umożliwiać i zachęcać dziecko do udziału w zajęciach dodatkowych, ale także szanować jego wybór dotyczący dziedziny, którą chce się ono zajmować, nawet jeśli nie jest ona zgodna z ich oczekiwaniami.

Rolą rodziny jest zaspokojenie najważniejszych potrzeb dziecka, niezbędnych dla jego rozwoju. Zapewnienie miłości, poczucia bezpieczeństwa i przynależności oraz autonomii (Deci, Ryan, 1980) jest podstawą do rozwoju i aktualizowania swojego potencjału. Zaspokojenie potrzeb niższego rzędu jest bazą dla późniejszej samorealizacji (Maslow, 1990). Dziecko uczy się ponadto od swoich opiekunów sposobu postrzegania świata. Poznawanie różnych poglądów i

postaw, a także możliwości, jak i zdobywanie różnych doświadczeń sprzyja kształtowaniu się własnego światopoglądu i otwartości (Lewis, 1988, za: Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2011).

Dzieci zdolne sprawiają niekiedy problemy wychowawcze ze względu na niechęć do podporządkowania się autorytetom i panującym zasadom (Sękowski, Gwiazdowska-Stańczak, 2017). Niektórzy rodzice oczekują od swoich dzieci posłuszeństwa (niekiedy bezwzględnego posłuszeństwa), uległości, konwencjonalnych zachowań i bezkrytycznego stosowania się do ich poleceń, hamując tym samym ich rozwój chociażby w zakresie kształtowania się niezależności, krytycznego myślenia, otwartości czy elastyczności. Istnieją też rodziny, w których opiekunowie starają się za wszelką cenę rozwinąć zdolności dziecka, nie zważając na ich rzeczywisty poziom ani pragnienia samego dziecka. Rodzice stwarzają mu możliwości uczęszczania na rozmaite zajęcia, dostarczają wielu bodźców, które mają stymulować jego rozwój, by było wybitne i odniosło sukces. Oczekują od niego osiągnięć i stawiają tym samym wysokie wymagania. Może to skutkować problemami emocjonalnymi dziecka, które chcąc sprostać oczekiwaniom rodziców żyje w napięciu i stresie (Stańczak, 2009). Współcześnie coraz więcej rodziców poświęca swojemu dziecku zbyt mało czasu, by poznać zarówno jego zainteresowania i zdolności, jak i problemy oraz potrzeby (Parczewska, 2009).

7. Preferencja wartości osób zdolnych

System wartości ma duże znaczenie dla rozwoju człowieka i podejmowanych przez niego aktywności oraz decyzji. Dzięki wartościom jednostka wyznacza sobie cele, widzi sens swojego życia i działania (Sękowski, 2001). Badania pokazują, że inteligencja człowieka stanowi czynnik, który w znaczący sposób różnicuje preferowane wartości. Terman (1925, za: Laznibatova, 2005) wskazał, iż dzieci o wysokim poziomie inteligencji cenią sobie autonomię, niezależność oraz są wrażliwe etycznie. Badania Tyszkowej (1990) pokazały, że uczniowie o wysokiej inteligencji preferowali takie wartości jak samorealizacja, rozwój aktywności własnej, nauka, praca i związki z innymi osobami. Ważne dla nich były także wartości moralne i religijne. Są jednak badacze, którzy twierdzą, iż wysoki poziom inteligencji nie jest wyznacznikiem zachowań moralnych i dojrzałych ocen w tym zakresie, ale tylko je umożliwia (Tirri, Pehkonen 2002). Czerniawska (1995) dowiodła, iż osoby cechujące się wysoką inteligencją cenią wartości poznawczo-intelektualne.

Posiadane uzdolnienia kierunkowe również wywierają wpływ na preferencję wartości przez jednostkę (Kasof, Chen, Himesl, Greenberger, 2007; Łubianka, Sękowski 2016). W zależności od przejawianych zdolności specjalnych osoby preferują wartości, które odpowiadają tym uzdolnieniom, np. uczniowie uzdolnieni humanistycznie i muzycznie preferują piękno,

kulturę i harmonię, uczniowie o zdolnościach humanistycznych cenią sobie dobro społeczne, altruizm, rodzinę czy patriotyzm (Sękowski, Łubianka, 2009). Łubianka (2010) zwraca uwagę, że problematyka wartości ma istotne znaczenie dla opisu funkcjonowania jednostki zdolnej. Wartości wiążą się bowiem zarówno ze sferą intelektualną, jak i emocjonalno-motywacyjną oraz osobowością. Mają znaczenie dla wyborów życiowych, wyznaczanych sobie celów, kariery edukacyjnej i zawodowej. Rzutują na samorealizację i satysfakcję z życia (Siekańska, Sękowski, 2006).

8. Potrzeba poznania a zdolności

Mówiąc o kluczowych wyznacznikach zdolności, coraz częściej akceptuje się rolę czynników motywacyjnych i osobowościowych. Autorzy podkreślają rolę m.in. takich cech, jak wytrwałość, zaangażowanie w zadanie oraz samoistna motywacja poznawcza, będącą podstawą dla kształtowania się zainteresowań. Coraz więcej uwagi poświęca się również potrzebom osób zdolnych, jak i osobistym celom oraz sposobom ich realizacji (Sękowski, Siekańska, Klinkosz, 2009). Jednostki zdolne posiadają najczęściej wysokie osiągnięcia w obszarze edukacyjnym, co pozwala im na poczucie kompetencji. Dodatkowo czerpią pozytywne emocje z własnej aktywności poznawczej, która sprawia im przyjemność i przynosi satysfakcję. Autorzy koncepcji potrzeby poznania (Cacioppo, Petty, 1982) podkreślają możliwość jej rozwoju na podstawie doświadczania kompetencji oraz rolę pozytywnych uczuć towarzyszących aktywnościom o charakterze intelektualnym. Wysoki poziom potrzeby poznania sprzyja z kolei rozwojowi poznawczemu, ponieważ skłania do podejmowania wciąż nowych działań w sferze poznawczej.

Charakterystyka osób zdolnych dotycząca ich funkcjonowania poznawczego w dużym stopniu pokrywa się z opisem jednostki o wysokim poziomie potrzeby poznania. Osoby zdolne przejawiają otwartość na nowe problemy czy chęć do kierowania swoją aktywnością poznawczą. Sięgają też po nowe, ponadobowiązkowe źródła wiedzy. Ponadto, ucząc się, próbują strukturalizować nowo przyswajaną wiedzę, odnosić ją do już znanych informacji czy dostrzegać zależności między danymi (Jabłonowska, 2016). Podobne tendencje wykazują jednostki o dużej potrzebie poznania. Cechuje je otwartość na nowe zagadnienia i gotowość rozwiązywania problemów. Częściej korzystają z rozmaitych źródeł informacji. Wkładają więcej wysiłku w rozwiązywanie zadania oraz stosują głębsze strategie uczenia się (Heijne-Penninga i in., 2010; Petty i in., 2009).

Przytoczona charakterystyka funkcjonowania poznawczego osób o wysokim poziomie PP wyraźnie wskazuje, że ich strategie uczenia się, chęć podejmowania aktywności poznawczych, podejście do nowych problemów i gotowość refleksji nad nimi może przekładać się na rozwój

zdolności intelektualnych. Jak w wskazują Cazan i Indreicab (2014), osoby o dużym nasileniu potrzeby poznania osiągają wyższe wyniki w nauce. Potrzeba poznania jest ponadto zmienną motywacyjną, związaną z chęcią podejmowania aktywności intelektualnych i zaangażowaniem w nie, co z kolei nieodzownie towarzyszy funkcjonowaniu osoby zdolnej.

9. Podsumowanie

Celem rozdziału było zaprezentowanie ujęć teoretycznych problematyki zdolności. Autorka przedstawiła zarówno wybrane koncepcje i modele zdolności, jak również specyfikę funkcjonowania i cechy jednostki zdolnej. Przywołane koncepcje wyraźnie wskazują, że do uzyskania osiągnięć potrzebne są, oprócz zdolności, motywacja oraz zdolności twórcze. Omówiona charakterystyka osoby zdolnej zawiera aspekt poznawczy, jak również osobowościowy oraz społeczny. Na powodzenie życiowe mają bowiem wpływ czynniki nie tylko intelektualne, ale i te związane z cechami osobowości jednostki zdolnej, jak też jej otoczeniem społecznym. Ponadto ważna jest harmonia między trzema rodzajami inteligencji, wyróżnionymi przez Sternberga: inteligencją analityczną, twórczą oraz praktyczną.

Zdolności przejawiają się w wielu obszarach funkcjonowania jednostki: nie tylko w sferze kognitywnej, ale i osobowościowej, motywacyjnej czy behawioralnej (Sękowski, Dudek, 2015).

ROZDZIAŁ III PROGRAM BADAŃ WŁASNYCH

Zaprezentowane dotychczas treści teoretyczne są punktem wyjścia do prowadzenia badań dotyczących psychospołecznych uwarunkowań potrzeby poznania oraz porównania potrzeby poznania u osób zdolnych, posiadających wysokie osiągnięcia edukacyjne z osobami bez takich osiągnięć. Interesującym wydaje się również opracowanie charakterystyki potrzeby poznania u osób w badanej próbie w oparciu o pozyskane wyniki.

Niniejszy rozdział zawiera wprowadzenie do planu badań własnych oraz sprawozdanie z ich realizacji. Na początku została przedstawiona szczegółowa problematyka badań wraz z postawionymi hipotezami badawczymi. Autorka w dalszej części rozdziału scharakteryzowała wykorzystane w projekcie narzędzia badawcze. Opisano także procedurę przeprowadzonych badań. Wreszcie zaprezentowano charakterystykę badanej próby w oparciu o zmienne uzyskane z metryczki własnego autorstwa.

1. Problem badawczy oraz hipotezy

Przedmiotem niniejszych badań jest potrzeba poznania wraz z jej psychospołecznymi uwarunkowaniami (tj. odnoszącymi się do sfery psychicznej i społecznej), takimi jak: temperament, inteligencja emocjonalna oraz retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie.

Celem teoretycznym pracy jest opisanie potrzeby poznania w kontekście jej psychospołecznych uwarunkowań, a także scharakteryzowanie jej (w wymiarze behawioralnym, emocjonalnym, metapoznawczym i temporalnym) u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych. Chcąc uchwycić specyfikę potrzeby poznania u tych osób, ich wyniki zostaną odniesione do rezultatów badania grupy porównawczej. Celem praktycznym jest z kolei opracowanie naukowych podstaw dla stworzenia wskazań i wniosków poszerzających wiedzę na temat możliwości rozwoju potrzeby poznania oraz jej uwarunkowań, zwłaszcza u osób zdolnych – dla nauczycieli, pedagogów oraz rodziców.

Nawiązując do celów pracy, a także opierając się na zaprezentowanych w dwóch pierwszych rozdziałach rozprawy podstawach teoretycznych, sformułowano główny problem badawczy:

Jaki jest związek pomiędzy potrzebą poznania a temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi matek i ojców u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?

Poniżej znajdują się szczegółowe pytania badawcze wraz z odnoszącymi się do nich hipotezami badawczymi, które opatrzone uzasadnieniem.

1. Jaki jest związek pomiędzy potrzebą poznania a cechami temperamentu u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?

Hipoteza 1.1. Istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a aktywnością u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Strelau (2000) w Regulacyjnej Teorii Temperamentu definiuje aktywność jako odpowiedzialną za podejmowanie stymulujących działań i sprzyjającą rozwojowi poznawczemu. Aktywność wpływa pozytywnie na poszukiwanie sytuacji o charakterze zadaniowym i na angażowanie się w różne czynności – również o charakterze poznawczym. Dzięki niej człowiek poszerza wachlarz własnych doświadczeń oraz przeżywa rozmaite emocje.

Powyzsza hipoteza oparta jest na założeniu, że potrzeba poznania rozwija się w oparciu o doświadczanie aktywności natury intelektualnej, które budują poczucie kompetencji (Cacioppo, Petty, 1982; Soubelet, Salthouse, 2017). Im więcej takich doświadczeń posiada osoba, tym jej potrzeba poznania jest silniejsza. PP wiąże się z podejmowaniem aktywności poznawczych w różnej formie i dostarczających jednostce różnej ilości stymulacji (Tokarz, 1985). Aktywność odpowiada za regulację poziomu pobudzenia (Strelau, 2006). Można zatem przypuszczać, że będzie związana z podejmowaniem przez osobę różnych działań – też o charakterze poznawczym. Dodatkowo, potrzeba poznania sprzyja, podobnie jak aktywność, eksploracji świata (Strelau, 2000; Zawadzki, Strelau, 1997).

Hipoteza 1.2. Istnieje pozytywny związek między potrzebą poznania a wytrzymałością u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Aby wykonywać pewne aktywności o charakterze poznawczym, jednostka powinna cechować się wytrzymałością. Natura zadań intelektualnych dotyczy niekiedy żmudnej i długotrwałej pracy. Wytrzymałość według Regulacyjnej Teorii Temperamentu (Zawadzki, Strelau, 1997) jest zdolnością do reagowania w sposób adekwatny do wymagającej sytuacji, która jest wysoce stymulująca lub wymaga długotrwałego działania. Osoby wytrzymałe są odporne na zmęczenie i dystraktory z otoczenia. Zasadnym więc wydaje się przypuszczenie, że osoby o dużym nasileniu potrzeby poznania będą cechowały się również wysokim poziomem wytrzymałości, która pozwala na efektywne działanie przy konieczności wyczerpanego wysiłku – również umysłowego.

Hipoteza 1.3. Istnieje negatywny związek pomiędzy potrzebą poznania a reaktywnością emocjonalną u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Reaktywność emocjonalna wyraża się w niskiej odporności emocjonalnej i wysokiej wrażliwości (Zawadzki, Strelau, 1997). Można przypuszczać, że osoby przejawiające wysoką potrzebę poznania będą cechowały się niższym poziomem reaktywności emocjonalnej z uwagi na podejmowanie aktywności, które często są problemowe i stanowią wyzwanie oraz dostarczają w związku z tym wysokiej stymulacji i powodują stres. Częste angażowanie się w różnorodne działania o charakterze poznawczym wiąże się również z koniecznością radzenia sobie z porażkami i trudnymi emocjami. Niektóre z takich aktywności wymagają determinacji i umiejętności radzenia sobie z sytuacjami problemowymi (Tokarz, 1985).

2. Jaki jest związek między potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?

Hipoteza 2.1. Istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

W myśl koncepcji Mayera i Saloveya (1999) inteligencja emocjonalna, zawierająca m.in. zdolności asymilowania emocji w procesy poznawcze czy wykorzystywanie wiedzy emocjonalnej, odpowiada za regulację emocjonalną sprzyjającą rozwojowi emocjonalnemu i intelektualnemu. Dzięki działaniu mechanizmów emocjonalno-poznawczych możliwe jest stymulowanie aktywności własnej człowieka (Zeidner, 2008). Inteligencja emocjonalna może być zatem znaczącym wyznacznikiem potrzeby poznania, szczególnie w kontekście jej intensyfikowania. Zdolności składające się na inteligencję emocjonalną odgrywają bowiem decydującą rolę we wspieraniu myślenia i poznawania. Ponadto, jak zaznaczają w swojej koncepcji Cacioppo i Petty (1982), potrzeba poznania jest pozytywnie wzmocniana poprzez doświadczanie pozytywnych emocji. Jednostka inteligentna emocjonalnie jest świadoma swoich emocji, umie nimi zarządzać i wykorzystywać je w działaniu. Stąd przewidywany jest dodatni związek PP z inteligencją emocjonalną.

Hipoteza 2.2. Istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a akceptacją emocji u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

W modelu zdolnościowym (Mayer, Salovey, 1999) akceptacja emocji u jednostki dotyczy zarówno świadomości doświadczanych emocji, ale też rozumienia, że uczucia niosą informacje o człowieku. Osoba akceptująca emocje jest otwarta na uczucia pozytywne i negatywne. Akceptacja własnych uczuć połączona z ich świadomością prowadzi do czerpania satysfakcji i

poczucia kompetencji dotyczących własnych działań (Saarni, 1999). Te wzmocnienia pozytywne wpływają dodatnio na coraz to nowe poszukiwania, rozwijanie ciekawości i poczucia skuteczności, a także radzenia sobie z niepowodzeniami (Matczak, 2004a). Konceptualizacja potrzeby poznania Cacioppo i Petty (1982) wskazuje, iż kształtuje się ona właśnie na podstawie doświadczania sukcesów i przekonania o własnej kompetencji i możliwościach. Jednostka dostrzega, że aktywności o charakterze intelektualnym są dla niej źródłem satysfakcji i lubi je podejmować. Można zatem podejrzewać, że osoby z wysoką potrzebą poznania będą cechowały się wysokim poziomem akceptacji emocji.

Hipoteza 2.3. Istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a kontrolą emocjonalną u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Doliński i Błaszczak (2011) twierdzą, że kontrola emocjonalna to intencjonalny wpływ jednostki na jej emocje, a także na ich przebieg. Kontrola ujawnia się wtedy, gdy osoba unika bodźców powodujących emocje negatywne lub poszukuje sytuacji wywołujących emocje pozytywne. Jednostka cechująca się wysoką kontrolą w omawianym zakresie wie, jakie emocje wpływają pozytywnie na jej działanie. Aktywności poznawcze zwykle implikują w sobie ryzyko porażki. Jednostki o dużej potrzebie poznania nie unikają jednak takich działań i nie zniechęcają się niepowodzeniami przy kolejnych aktywnościach tego rodzaju. Można zatem postulować, że potrzeba poznania wiąże się z kontrolą emocjonalną.

Hipoteza 2.4. Istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a rozumieniem emocji u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Dzięki rozumieniu emocji jednostka wie, że kierują one jej uwagę na ważne dane oraz pomagają zapamiętywać różne informacje (Mayer, Salovey, 1999). Osoby o wysokiej potrzebie poznania podczas aktywności intelektualnych doświadczają pozytywnych emocji, które napędzają je do podtrzymywania podjętej czynności. Można przypuszczać, że w związku z tym jednostki o wysokim poziomie PP są bardziej świadome własnych emocji i ich znaczenia dla swojej aktywności. Ponadto ludzie o wysokiej PP cechują się wyższymi zdolnościami w zakresie abstrakcyjnego myślenia (Cacioppo, Petty, Kao, 1984), co może również ujawniać się w sferze rozumienia i myślenia o emocjach i przekładać się na ich rozumienie.

3. Jaki jest związek między potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi matek i ojców osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?

Hipoteza 3.1. Istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą akceptacji matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Rodzic akceptujący swoje dziecko zachęca je do otwartości, adaptacji do nowych sytuacji, do zmian. Stwarza atmosferę zaufania, a także swobody w wymianie poglądów i ekspresji emocji (Guzik, Guzik, 2010). Zgodnie z konceptualizacją potrzeby poznania (Caccioppo, Petty, 1982), podlega ona rozwojowi na bazie wzmocnień w postaci doświadczanej kompetencji. Akceptujący rodzice wspierają poczucie sprawstwa u dziecka, zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa oraz zachęcają je do aktywności (Plopa, 2008b). Można zatem podejrzewać, iż postawa akceptująca ze strony matki i ojca w percepcji badanych będzie pozytywnie związana z poziomem ich potrzeby poznania.

Hipoteza 3.2. Istnieje negatywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą nadmiernych wymagań matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Deci i Ryan (1980; 2000a) zakładają w swojej koncepcji, że autodeterminacja kształtuje się na bazie zaspokojenia trzech, ich zdaniem najważniejszych, potrzeb. Wymieniają obok potrzeby przynależności i autonomii również potrzebę kompetencji, która jest zaspokajana poprzez stawianie wymagań adekwatnych do możliwości rozwojowych dziecka oraz informacje zwrotne dotyczące rezultatów jego działania: zarówno negatywnych, ale przede wszystkim pozytywnych rezultatów.

Potrzeba poznania kształtuje się i wzmacnia drogą doświadczania kompetencji przez jednostkę (Cacioppo i in., 1983). Rodzice, którzy stawiają dziecku wymagania dostosowane do jego aktualnych możliwości, dają mu szansę, by mogło realizować swój potencjał i dostrzegać swoje kompetencje oraz czerpać z tego satysfakcję. Ponadto, komunikując pozytywną informację zwrotną, rodzice wzmacniają w dziecku poczucie sprawstwa, dzięki czemu może ono doświadczać jeszcze więcej pozytywnych emocji. Dziecko więc jeszcze chętniej podejmuje aktywności o charakterze poznawczym, które są dla niego źródłem satysfakcji i poczucia kompetencji. Nadmierne wymagania z kolei wiążą się z oczekiwaniem bezwzględного posłuszeństwa dziecka, egzekwowaniem wszelkich poleceń i nieakceptowaniem jego wyborów, a także brakiem tolerancji dla niepowodzenia. Biorąc pod uwagę, że realizacja potrzeby poznania dotyczy angażowania się w interesujące jednostkę problemy poznawcze i

autonomicznego decydowania o podejmowaniu takich aktywności, zasadnym wydaje się przypuszczenie o negatywnym związku spostrzeganych nadmiernych wymagań rodziców z poziomem potrzeby poznania ich dziecka.

Hipoteza 3.3. Istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą autonomii ze strony matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

We wspomnianej już teorii autodeterminacji (Deci, Ryan, 1982; 2000a) szczególną wagę przywiązuje się do wspierania autonomii dziecka, ponieważ uznaje się, że jest ona kluczowa w kształtowaniu się jego samostanowienia, czyli autodeterminacji (Deci, Ryan, 2000b; 2008; Wojtowicz, 2014). Autorzy uważają, że osoby zachęcane do autonomii zachowań wykazują znacznie większą motywację wewnętrzną, ciekawość i chęć podejmowania wyzwań niż osoby, którym narzucono kontrolę. Dzięki temu procesowi rozwijają swoje kompetencje, samodzielnie wyznaczają cele i znajdują drogi do ich realizacji.

Osoby o dużej potrzebie poznania chętnie podejmują wysiłek intelektualny z uwagi na wewnętrzną preferencję i potrzebę aktywności o charakterze poznawczym. Percypowana postawa rodziców wspierająca autonomię dziecka będzie zatem miała korzystny wpływ na kształtowanie się jego potrzeby poznania.

Hipoteza 3.4. Istnieje negatywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą niekonsekwencji matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

W swojej koncepcji siły woli Kuhl (1996) podkreśla korzystny wpływ zdolności wzbudzania pozytywnych uczuć i neutralizacji negatywnych emocji na podejmowanie działania i jego jakość. Rodzice konsekwentni w swoim podejściu do dziecka wspierają jego zdolności w tym zakresie. Spójne oddziaływania rodziców odgrywają istotną rolę przede wszystkim w rozwoju umiejętności radzenia sobie z codziennymi niepowodzeniami i emocjami o negatywnej walencji, które są z nimi związane. Niekonsekwencja ze strony rodziców nie sprzyja kształtowaniu się wysokich zdolności w zakresie samoregulacji jednostki. Konieczny jest wtedy przymus zewnętrzny, by dziecko podjęło określone działanie (Kuhl, Fuhrmann, 2009, za: Kadzikowska-Wrzosek, 2012). Jednostki cechujące się wysokim poziomem potrzeby poznania muszą radzić sobie również z niepowodzeniami w rozwiązywaniu problemów (neutralizacja negatywnego afektu), by mimo ich doświadczenia, wciąż chętnie podejmować działania w tym zakresie i doświadczać przy tym uczuć pozytywnych (wzbudzanie pozytywnego afektu). Bardzo

ważna dla tych umiejętności jest wspomniana samoregulacja związana z proaktywnym poszukiwaniem sytuacji zadaniowych o charakterze intelektualnym (Petty i in., 2009). Spostrzegana niekonsekwencja rodziców będzie zatem wiązała się negatywnie z poziomem potrzeby poznania.

Hipoteza 3.5. Istnieje negatywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą nadmiernego ochraniania ze strony matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Specyfika potrzeby poznania jest bardziej związana z samoregulacją zgodną z *Ja*, niż samoregulacją zgodną z celem (przyjemność wykonywania aktywności poznawczej ze względu na jej charakter, a nie cel). Kuhl i Fuhrmann (2009, za: Kadzikowska-Wrzosek, 2012) uważają, że kontrola działania rozwija się poprzez przejście od samokontroli do samoregulacji. Silna wola według Kuhla (1996) cechuje jednostki w dużej mierze zorientowane na działanie i mające większe umiejętności w zakresie samoregulacji. Aby dziecko mogło kształtować zdolności samoregulacji, niezbędne jest podejście rodziców umożliwiające doświadczanie rozmaitych sytuacji, w których można trenować – najpierw samokontrolę, a w późniejszym etapie rozwojowym umiejętności samoregulacji. Postawa nadmiernego ochraniania nie sprzyja autonomicznym zachowaniom ze strony dziecka, jak i jego samodzielności. Przekłada się na brak inicjatywy i bierność dziecka (Plopa, 2011). Można podejrzewać, że taka postawa rodziców w percepcji jednostki będzie negatywnie związana z podejmowaniem przez nią zachowań, także związanych z realizacją potrzeby poznania.

4. Jakie zmienne mają największy wpływ na poziom potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?

Z uwagi na brak przesłanek teoretycznych, które mogłyby stanowić podstawę do postawienia hipotezy badawczej, pytanie to ma charakter eksploracyjny.

5. Czy inteligencja emocjonalna pełni funkcję mediatora zależności temperamentu i retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?

Hipoteza 5.1. Inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku aktywności z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Aktywność sprzyja poszukiwaniu rozmaitych sytuacji o charakterze zadaniowym oraz

społecznym. Ma pozytywny związek z tendencją jednostki do eksploracji świata i rozwijaniem jej ciekawości. Sprzyja również rozwojowi intelektualnemu (Strelau, 1998; Zawadzki, Strelau, 1997). W niniejszej pracy postulowany jest też jej pozytywny związek z potrzebą poznania (uzasadnienie hipotezy 1.1.). Dzięki angażowaniu się jednostki w szerokie spektrum działań w różnych obszarach funkcjonowania, może ona rozwijać swoją świadomość emocjonalną, doświadczać rozmaitych stanów emocjonalnych, uczyć się akceptacji i rozumienia emocji czy ich kontroli. Badania potwierdzają pozytywny związek inteligencji emocjonalnej z aktywnością (Martowska, 2014; Matczak, Martowska, 2011). Autorka uzasadniła również przypuszczenie, że inteligencja emocjonalna jest dodatnio skorelowana z potrzebą poznania (uzasadnienie hipotez 2.1. – 2.4.) Można zatem postulować, że aktywność sprzyjająca rozwojowi inteligencji emocjonalnej wpływa również pozytywnie w sposób pośredni – poprzez mediującą rolę IE – na potrzebę poznania.

Hipoteza 5.2. Inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku wytrzymałości z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Cecha wytrzymałości sprzyja możliwości długotrwałego działania, odporności na dystraktory oraz rozwojowi intelektualnemu (Martin, Holbrook, 1985; za: Strelau, 1998). Badania dowodzą pozytywnej korelacji pomiędzy wytrzymałością i inteligencją emocjonalną (Martowska, 2014; Matczak, Martowska, 2011). Dzięki tej cesze temperamentu jednostka ma możliwość efektywniejszego radzenia sobie z dyskomfortem, zmęczeniem czy długotrwałym wysiłkiem. Wymienione sytuacje wiążą się z negatywnymi emocjami, z którymi osoba musi sobie radzić, rozpoznawać je i nimi zarządzać, a także je akceptować. W niniejszej pracy autorka uzasadniła przypuszczenie o istnieniu pozytywnej relacji wytrzymałości z potrzebą poznania (hipoteza 1.2.). Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, można podjąć próbę wyjaśnienia mechanizmu stojącego za relacją wytrzymałości z potrzebą poznania poprzez mediującą rolę inteligencji emocjonalnej. Autorka stawia zatem hipotezę, że wytrzymałość będzie wpływać dodatnio w sposób pośredni na potrzebę poznania poprzez wzmacnianie inteligencji emocjonalnej.

Hipoteza 5.3. Inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku reaktywności emocjonalnej z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Autorka pracy postuluje, że niski poziom reaktywności emocjonalnej będzie sprzyjał podejmowaniu i podtrzymywaniu wymagających działań o charakterze intelektualnym, czyli realizacji potrzeby poznania (uzasadnienie hipotezy 1.3.). Ponadto dowiedziono, że reaktywność

emocjonalna, wyrażająca się w niskiej odporności emocjonalnej, jest negatywnie związana z inteligencją emocjonalną (Martowska, 2014; Matczak, Martowska, 2011). Oznacza to, że osoby wysokoreaktywne posiadają mniejsze zdolności w zakresie wyrażania, kontroli czy zarządzania emocjami. Reagują silnie na bodźce o małej stymulacji (Strelau, 2011). Można przypuszczać zatem, że reaktywność emocjonalna, osłabiając zdolności inteligencji emocjonalnej, również pośrednio wpływa negatywnie na potrzebę poznania.

Hipoteza 5.4. Inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku retrospektywnie spostrzeganej postawy akceptacji matki i ojca z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Badania (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001; Lopes, Salovey, Straus, 2003; Knopp, 2007a; 2007b; Martowska, 2009; 2012) dostarczają danych potwierdzających pozytywną korelację spostrzeganej postawy akceptacji rodziców ze zdolnościami inteligencji emocjonalnej. Jeśli jednostka odczuwała w dzieciństwie ciepło i akceptację ze strony matki i ojca, to mogła śmiało podejmować rozmaite formy i rodzaje aktywności, co sprzyjało jej rozwojowi w różnych obszarach, również w zakresie inteligencji emocjonalnej. Spostrzeganie akceptacji rodzicielskiej dotyczy również akceptacji emocji dziecka, co wpływa na jego zdolności emocjonalne. Autorka pracy uzasadnia też przypuszczenie, że percypowana akceptacja rodzicielska sprzyja kształtowaniu się potrzeby poznania (hipoteza 3.1.). Chcąc zatem wyjaśnić mechanizm relacji spostrzeganej akceptacji ze strony matki i ojca z kształtowaniem się potrzeby poznania, można postulować, że postawa ta, wzmacniając inteligencję emocjonalną jednostki, pośrednio wpływa pozytywnie na poziom potrzeby poznania.

Hipoteza 5.5. Inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku retrospektywnie spostrzeganej postawy autonomii matki i ojca z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Percypowana postawa matki lub ojca wspierająca autonomię wzmacnia proces internalizacji standardów kierujących działaniami, czyli integracji standardów działania z *Ja* jednostki. Taka postawa zachęca do samodzielnego rozwiązywania problemów. W przypadku różnicy zdań wysłuchuje się argumentów i prowadzi partnerską dyskusję (Płopa, 2012; Sękowski, Gwiazdowska-Stańczak, 2017). Dowiedziono empirycznie, że istnieje pozytywna zależność między zdolnościami emocjonalnymi dziecka a postawą rodziców wspierającą jego autonomię (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Martowska, 2012; Mayer, Caruso, Salovey, 2000). Wspieranie autonomii w działaniach dziecka sprzyja rozwijaniu przez nie swoich kompetencji i

samodzielności w obszarze zarówno wyznaczania celów, jak i poszukiwania dróg ich realizacji. Jednostka zachęcana do autonomii przejawia większą chęć podejmowania wyzwań (Deci, Ryan, 2000a). Szerokie spektrum aktywności pozwala na rozwój emocjonalny poprzez odczuwane emocje, które są też informacją zwrotną dla osoby w odniesieniu do jej potrzeb, preferencji. Uzasadniony jest także związek percypowanej autonomii matki i ojca z poziomem potrzeby poznania (hipoteza 3.3.). Na podstawie wymienionych przesłanek teoretycznych sformułowano zatem hipotezę, która dotyczy pośredniego pozytywnego wpływu spostrzeganej postawy autonomii rodziców na kształtowanie się potrzeby poznania poprzez wzmacnianie zdolności emocjonalnych jednostki.

6. Jakie są różnice w zakresie potrzeby poznania pomiędzy osobami o wysokich osiągnięciach edukacyjnych oraz osobami nieposiadającymi takich osiągnięć?

Hipoteza 6.1. Osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych uzyskują wyższy poziom potrzeby poznania w porównaniu z osobami nieposiadającymi takich osiągnięć.

Osoby, które posiadają osiągnięcia edukacyjne, miały okazję doświadczyć swojej kompetencji oraz satysfakcji z podjętych aktywności poznawczych. W myśl koncepcji Cacioppo i Petty'ego (1982) potrzeba poznania rozwija się na bazie takich doświadczeń. Zaufanie do własnych kompetencji sprawia, że jednostka wybiera ambitne problemy czy zadania oraz przejawia większą skłonność do angażowania się w wymagające aktywności poznawcze, związane z kompleksowym rozwiązywaniem problemów (Jebb i in., 2016). Uzyskanie stypendium MNiSW wymaga od osoby konkretnych rezultatów działalności naukowej związanych ze złożonym opracowaniem podjętych zagadnień (np. publikacje naukowe, referaty na konferencjach). Skoro osoby posiadające wysokie osiągnięcia edukacyjne chętnie angażują się w aktywności o charakterze intelektualnym, można przypuszczać, że ich poziom potrzeby poznania będzie wyższy w porównaniu z osobami bez takich sukcesów.

Hipoteza 6.2. Osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych podczas podejmowania aktywności poznawczych częściej doświadczają pozytywnych emocji w porównaniu z osobami nieposiadającymi takich osiągnięć.

Jednostki doświadczają różnych emocji w obliczu zadań wymagających poznawczo. Przeżywane emocje często wpływają na wynik działania. Czasem uczucia towarzyszące zadaniom są uwarunkowane sytuacyjnie, ale istnieje również spójne międzysytuacyjne, stałe nastawienie do wysiłku poznawczego (Zajenkowski, Styła, Jędrasik-Styła, 2005). Potrzeba poznania odnosi się do różnic indywidualnych w podejściu do sytuacji wymagających

poznawczo i do zadowolenia z podjętej aktywności (Cacioppo, Petty, 1982). Zgodnie z tą koncepcją, jednostki o jej wysokim poziomie mają pozytywne, względnie stałe nastawienie do podejmowania czynności intelektualnych. Osoby, które posiadają wysokie osiągnięcia w obszarze edukacyjnym, często podejmują się zadań czy problemów poznawczych, które rozwiązują z sukcesem. Poczucie kompetencji oraz samo angażowanie się w aktywności poznawcze wiążą się z przeżywaniem pozytywnych emocji. Osoby z osiągnięciami edukacyjnymi będą zatem doświadczały ich częściej niż osoby z grupy porównawczej.

Hipoteza 6.3. Osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych częściej wskazują na dodatkowe aktywności poznawcze, realizujące ich potrzebę poznania, w porównaniu z osobami nieposiadającymi takich osiągnięć.

Osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych prawdopodobnie częściej angażują się w różne aktywności poznawcze w porównaniu do osób bez takich osiągnięć. Z uwagi na przyznane stypendium MNiSW, można zakładać, że musiały zaprezentować szeroki wachlarz sukcesów akademickich, starając się o to wyróżnienie. Osiągnięcia naukowe, punktowane przy przyznawaniu stypendium, są niewątpliwie związane z różnymi aktywnościami poznawczymi. Można również domyślać się, że takie osoby w przeszłości również chętnie podejmowały wysiłki dotyczące angażowania się w tego rodzaju aktywności, oraz że są do nich pozytywnie nastawione. Stąd hipoteza postulująca, że stypendyści będą częściej wskazywali i dzielili się informacją dotyczącą takich dodatkowych działań w sferze intelektualnej niż osoby z grupy porównawczej.

7. Czy wysokie osiągnięcia mają znaczenie dla relacji potrzeby poznania z cechami temperamentu, inteligencją emocjonalną oraz spostrzeganymi postawami rodzicielskimi?

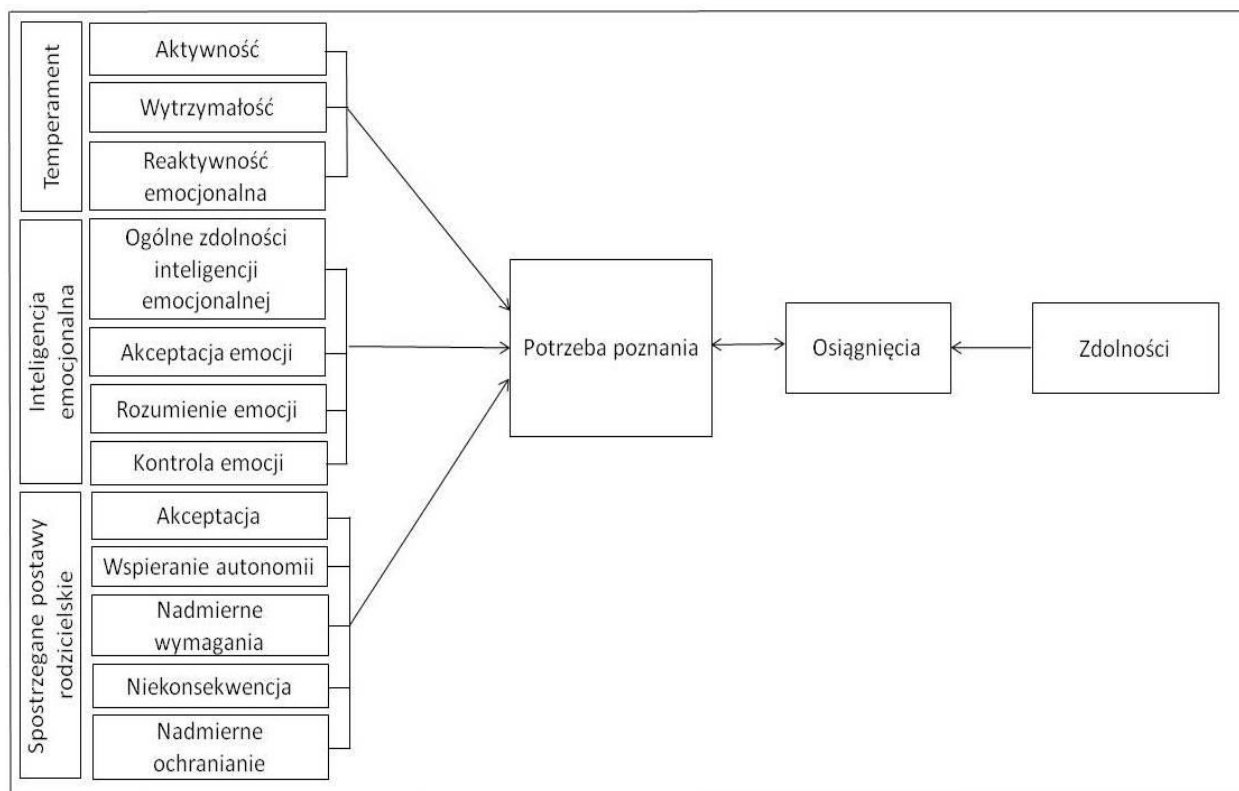
Przedstawione w pracy koncepcje teoretyczne dotyczące wybranej zmiennej wyjaśnianej, jak i zmiennych wyjaśniających, a także dotychczasowe badania nie pozwalają na przewidywanie, czy osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych różnią się od osób nieposiadających takich osiągnięć pod względem zależności potrzeby poznania z temperamentem, inteligencją emocjonalną i retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodziców. Problem badawczy ma zatem charakter eksploracyjny.

8. Jaka jest charakterystyka potrzeby poznania w wymiarze behawioralnym, emocjonalnym, metapoznawczym oraz temporalnym u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?

Konceptualizacja potrzeby poznania autorstwa Cacioppo i Petty'ego (1982) oraz późniejsze badania dotyczące tej zmiennej (np. Cacioppo i in., 1983; Cazan, Indreicab, 2014; Day i in., 2007; Petty i in., 2009) dostarczają podstaw do wyodrębnienia kilku aspektów potrzeby poznania (dotyczących zachowania, emocji, metapoznawczego spojrzenia na PP oraz orientacji temporalnej związanej z podejmowanymi aktywnościami poznawczymi). Autorka pracy postanowiła sprawdzić, jaka jest charakterystyka osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych w zakresie wymienionych aspektów potrzeby poznania. Problem badawczy ma charakter eksploracyjny.

2. Model zależności zmiennej wyjaśnianej oraz zmiennych wyjaśniających

W oparciu o podstawy teoretyczne stworzono model badawczy zawierający współzależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Przedstawia go poniższy rysunek 10.



Rysunek 10. Model zależności między potrzebą poznania a zmiennymi wyjaśniającymi oraz osiągnięciami.

Skonstruowany model prezentuje zależności pomiędzy potrzebą poznania (zmienną wyjaśnianą) oraz temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz postrzeganymi postawami

rodziców (zmiennymi wyjaśniającymi). W modelu ujęto także relację potrzeby poznania z osiągnięciami oraz tych ostatnich ze zdolnościami.

Linie ciągłe oznaczają postulowane zależności potrzeby poznania z poszczególnymi zmiennymi wyjaśniającymi, ujęte w hipotezach badawczych. Strzałki jednokierunkowe skierowane w kierunku PP oznaczają, że zmienne te traktowane są jako jej predyktory (z uwagi na ich pierwotny charakter względem potrzeby poznania). Strzałka obukierunkowa pomiędzy potrzebą poznania a osiągnięciami wskazuje na współzależność tych dwóch zmiennych: zarówno PP wpływa na uzyskiwanie osiągnięć, jak i posiadanie osiągnięć ma pozytywny wpływ na rozwój potrzeby poznania. Dodatkowo w modelu została ujęta też zależność zdolności i osiągnięć (strzałka jednokierunkowa w stronę osiągnięć). Te ostatnie są bowiem uznawane za kryterium i przejaw zdolności.

3. Narzędzia badawcze

W badaniach wykorzystano metody badające potrzebę poznania oraz wybrane przez autorkę zmienne wyjaśniające: temperament, inteligencję emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzegane postawy matki i ojca. Wymienione zmienne zostały zoperacjonalizowane przy pomocy następujących narzędzi: Kwestionariusz Potrzeby Poznania KPP (Matusz, Traczyk, Gąsiorowska, 2011), Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT (R) (Cyniak-Cieciura, Zawadzki, Strelau, 2016), Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE (Jaworowska, Matczak, Ciechanowicz, Stańczak, Zalewska, 2005), Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców KPR-Roc (Plopa, 2008b), narzędzie własne badające potrzebę poznania. Posłużono się także metryczką badającą szereg zmiennych socjodemograficznych.

Zastosowane narzędzia zostały wybrane z uwagi na zadowalające współczynniki trafności i rzetelności, jak również ze względu na inne aspekty. Kwestionariusz Potrzeby Poznania został skonstruowany na podstawie konceptualizacji PP autorstwa Cacioppo i Petty'ego (1982), na której opiera się autorka niniejszej rozprawy. W świetle jej założeń zostały postawione również hipotezy badawcze. FCZ-KT (R) to narzędzie stworzone na bazie Regulacyjnej Teorii Temperamentu (Strelau, 2001), do której również nawiązuje autorka, nakreślając podstawy teoretyczne prowadzonych badań. PKIE został oparty na modelu zdolnościowym Mayera i Saloveya (1999), do założeń którego też odniesiono się w pracy. Ponadto pozwala on na zmierzenie nie tylko ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej, ale również czterech zdolności w jej ramach, co wzbogaci wyniki badań. KPR-Roc z kolei jest metodą pozwalającą na retrospektywną ocenę postaw matki i ojca, co pozwala na zbadanie

percypowanych postaw rodziców przez dorosłe już osoby. Taka ocena jest istotna, ponieważ pokazuje, jak jednostka odbiera stosunek swoich rodziców do siebie. Badacze podkreślają, że ważna jest nie tyle faktyczna postawa matki i ojca wobec dziecka, ale przede wszystkim to, jak ono ją spostrzega (Juroszek, 2017; Plopa, 2011).

Autorka pracy stworzyła na potrzeby niniejszych badań własne narzędzie do zmierzenia różnych aspektów potrzeby poznania, by móc opracować dokładniejszą charakterystykę badanych osób w zakresie tej zmiennej. Dane metryczkowe pozwalają z kolei na kontrolę zmiennych ubocznych w procesie doboru badanych grup i mogących mieć znaczenie dla uzyskanych wyników. Pozwalają też scharakteryzować grupę pod kątem wybranych danych socjo-demograficznych.

Poniżej przedstawiono charakterystyki zastosowanych narzędzi, zachowując kolejność, w jakiej zostały uporządkowane do badania.

3.1. Metryczka

W metryczce zawarto pytania odnoszące się do danych socjodemograficznych oraz związanych z edukacją osób badanych. Badani zostali poproszeni o podanie swojego wieku, płci, określenie swojego miejsca zamieszkania (*wieś, miasto do 100 tys. mieszkańców, miasto od 100 do 500 tys. mieszkańców oraz miasto powyżej 500 tys. mieszkańców*), wykształcenia rodziców. Pojawiły się również pytania o posiadanie rodzeństwa, liczbę rodzeństwa i kolejność, w której osoba badana się urodziła. Każdy respondent został zapytany ponadto, czy oboje rodziców uczestniczyło w procesie wychowania go. Pytanie to pozwoliło na wykorzystanie w analizach statystycznych jedynie kwestionariuszy badanych posiadających oboje rodziców w dzieciństwie. Z uwagi na budowę kwestionariusza KPR-Roc składającego się z dwóch skal – oddzielnie dla matki i ojca, aby móc wykorzystać wyniki w analizach statystycznych, istnieje konieczność uczestniczenia obojga rodziców w wychowaniu osoby badanej. W metryczce zamieszczono też pytanie o uczestnictwo badanego oraz ewentualne osiągnięcia w konkursach i olimpiadach przedmiotowych podczas nauki w szkole średniej. Respondenci zostali poproszeni również o wskazanie studiowanego kierunku (lub kierunków) oraz uczelni. Jeśli osoba badana studiuje dwa kierunki lub więcej, została dodatkowo poproszona o wybranie jednego kierunku studiów, w którym lepiej się odnajduje i studiowanie którego daje jej więcej satysfakcji.

Autorka zamieściła również pytanie o otrzymywanie stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jest to pytanie badające zmienną grupującą. Otrzymane dane posłużą do pogrupowania osób badanych (próba badana – stypendyści oraz próba porównawcza – osoby nieotrzymujące stypendium MNiSW). Pojawia się też pytanie o rodzaj osiągnięć, za które przyznano stypendium dla osób, które je otrzymują (lub otrzymywały). Informacje z tego punktu

metryczki pozwalają na wyodrębnienie grupy stypendystów, którzy posiadają osiągnięcia z obszaru nauki, ponieważ z uwagi na temat rozprawy, tylko takie osoby włączono do próby badanej. W ostatnim punkcie w metryczce osoby badane zostały poproszone o wskazanie swojego stosunku do studiów doktoranckich (czy chcą kontynuować naukę na studiach doktoranckich, czy też nie, czy są doktorantami obecnie, czy może zrezygnowali z nauki na studiach doktoranckich).

Autorka wykorzystała pytania dotyczące charakterystyk z obszaru życia rodzinnego oraz edukacji z uwagi na ich możliwy związek z potrzebą poznania badaną w pracy doktorskiej. Celem niektórych pytań była konieczność kontrolowania pewnych istotnych zmiennych ubocznych, jak np. status finalisty lub laureata w konkursie przedmiotowym, co również stanowi wysokie osiągnięcie edukacyjne.

3.2. Kwestionariusz Potrzeby Poznania

Kwestionariusz Potrzeby Poznania jest polską adaptacją narzędzia stworzonego przez Johna Cacioppo oraz Richarda Petty'ego. Oryginalny kwestionariusz badający tę zmienną to *Need for Cognition Scale* (Cacioppo, Petty, 1982). Metoda mierząca potrzebę poznania powstała na potrzeby badań dotyczących funkcjonowania poznawczego jednostek w okolicznościach perswazyjnych. Autorzy założyli, że potrzeba poznania to zmienna związana z tendencją do angażowania się w sytuacje wymagające poznawczo i różnicująca jednostki w tym zakresie. Cacioppo i Petty włączają konstrukt potrzeby poznania do szerszej rozumianej motywacji epistemicznej.

Autorzy oryginalnego narzędzia wygenerowali pozycje testowe, które miały uchwycić reakcje osoby w konkretnych sytuacjach wymagających intelektualnie. Wykorzystując strategię empiryczną, przebadano dwie grupy osób. Do jednej należeli pracownicy uniwersytetu, a do drugiej pracownicy fabryki (Cacioppo, Petty, 1982). Badanie wykazało jednoczynnikową strukturę potrzeby poznania. W kolejnych badaniach, przeprowadzonych na studentach, powtórnie otrzymano wyniki świadczące o jednoczynnikowej naturze omawianej zmiennej. Badacze potwierdzili też trafność zbieżną i rozbieżną potrzeby poznania. Kwestionariusz NCS składa się z 34 itemów.

Adaptacją *Need for Cognition Scale* na gruncie polskim zajęli się Paweł J. Matusz, Jakub Traczyk oraz Agata Gąsiorowska. Autorzy polskiego narzędzia oparli się na konceptualizacji potrzeby poznania autorstwa Cacioppo i Petty'ego (1982, s. 116) czyli *tendencji do angażowania się w wymagające poznawczo aktywności i czerpanie z tego przyjemności* (Cacioppo, Petty, 1982, s. 116) oraz do *wkładania większego wysiłku w poszukiwanie informacji, rozumowanie*

oraz rozwiązywanie problemów (...) służących poradzeniu sobie z trudnościami życiowymi (Petty, Jarvis, 1996, s. 199).

Podczas adaptacji kwestionariusza zadbano o równoważność oryginalnego oraz adaptowanego narzędzia. Zachowano format pytań pochodzący z oryginalnego narzędzia. Osoby badane zaznaczają swoje odpowiedzi na poszczególne pozycje od 1 – *zdecydowanie nie zgadzam się* do 5 – *zdecydowanie zgadzam się*.

Zweryfikowano rzetelność pomiaru narzędziem. Wykorzystano metodę test-retest (odstęp dwóch tygodni) do przeprowadzenia analizy stabilności bezwzględnej wyników KPP. Otrzymane wyniki wskazują na wysoki poziom stałości czasowej wyniku omawianej skali: $r(29) = 0,86$; $p < 0,01$, co świadczy o dyspozycyjnym charakterze potrzeby poznania (tj. jej względnej niezależności od sytuacji).

Do zbadania trafności skali zastosowano porównania międzygrupowe oraz Macierz Wielu Cech – Wielu Metod. Potwierdzono trafność teoretyczną Kwestionariusza Potrzeby Poznania porównując wyniki studentów oraz pracowników naukowych. Tak, jak przyjęto, pracowników naukowych cechował wyższy poziom PP niż studentów. Trafność zbieżną i rozbieżną narzędzia weryfikowano poddając korelacji jego wyniki z wynikami kwestionariusza mierzącego zmienne związane teoretycznie z potrzebą poznania. Użyto Skali Potrzeby Domknięcia Poznawczego (Kossowka, 2003, za: Matusz i in., 2011). Nie otrzymano istotnych związków między PP a PDP, co wynika z odmiennej natury mechanizmów leżących u podstaw obu zmiennych.

Otrzymane rezultaty badań nad psychometrycznymi właściwościami narzędzia wskazują na równoważność funkcjonalną potrzeby poznania mierzoną oryginalną metodą, jak i adaptowaną skalą. KPP pozwala na rzetelny pomiar poziomu potrzeby poznania.

Osoba uzyskująca wysoki wynik w kwestionariuszu cechuje się przede wszystkim pozytywnym nastawieniem wobec sytuacji, bodźców czy doświadczeń o charakterze poznawczym, które wymagają od niej wysiłku intelektualnego. Przejawia się to między innymi w częstotliwości sięgania po źródła informacji, korzystania z baz danych czy poszukiwania wiadomości. Jednostki o dużej potrzebie poznania charakteryzuje chęć poszerzania swoich horyzontów.

Podsumowując, Kwestionariusz Potrzeby Poznania składa się z 36 itemów, a respondenci zaznaczają swoje odpowiedzi na pięciostopniowej skali. Niektóre pozycje mają odwrócony klucz. Narzędzie jest metodą jednowymiarową. W badaniu otrzymywany jest jeden wynik ogólny, który jest wskaźnikiem poziomu potrzeby poznania. Zweryfikowana trafność oraz rzetelność skali świadczy o jej użyteczności badawczej (Matusz i in., 2011).

3.3. Narzędzie własne badające potrzebę poznania

Oprócz opisanego powyżej KPP, do zbadania potrzeby poznania autorka posłuży się także krótkim kwestionariuszem własnego autorstwa. Został on stworzony na potrzeby niniejszych badań w celu uchwycenia różnych aspektów potrzeby poznania.

Narzędzie zostało zbudowane na podstawie koncepcji potrzeby poznania autorstwa Cacioppo i Petty'ego (1982). Przypomnijmy, że zakłada ona, iż PP dotyczy tendencji do podejmowania aktywności o charakterze poznawczym oraz czerpania przyjemności z tego procesu. Potrzeba poznania dotyczy zatem zachowań (sfera behawioralna) oraz emocji. Koncentracja na procesie poznawania odnosi się z kolei do charakterystyk temporalnych. Z uwagi na to, że jej przedmiotem są aktywności intelektualne, postanowiono zbadać również aspekt metapoznawczy PP: sposób spostrzegania własnego zaangażowania w wysiłek intelektualny. Wyniki analizy otrzymanych danych pozwolą na opracowanie charakterystyki potrzeby poznania u badanych osób posiadających osiągnięcia edukacyjne, poprzez opisanie, w jaki sposób poszczególne aspekty PP wiążą się z jej poziomem, a także odniesienie rezultatów uzyskanych przez stypendystów do grupy porównawczej.

Skonstruowano narzędzie składające się z ośmiu punktów, w których zawarto albo stwierdzenia, do których należy się odnieść, albo pytania. Badani ustosunkowują się do stwierdzeń, jak również odpowiadają na pytania na pięciostopniowej skali. Wszystkie itemy zawarte w ankiecie zostały ocenione przez czterech sędziów kompetentnych (dwóch będących psychologami i dwóch niebędących psychologami). Przeprowadzono również badania pilotażowe wśród 11 osób. Na tej podstawie narzędzie przyjęło swój ostateczny kształt. Itemy poprzedzone są krótką definicją potrzeby poznania, aby podczas odnoszenia się do poszczególnych pozycji respondentci pojmowali przedmiot badań w ten sam sposób. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych, a także weryfikacji przez sędziów kompetentnych, zmieniono nieco brzmienie definicji. Jej ostateczna wersja przytoczona w ankiecie brzmi następująco: *Potrzeba poznania to tendencja do angażowania się w wymagające intelektualnie aktywności, zdobywanie wiedzy oraz czerpanie z tego przyjemności i satysfakcji. Potrzeba poznania jest związana z czerpaniem przyjemności z samego działania, rozwiązywania problemów, angażowania się w tego rodzaju zadania.*

Punkt pierwszy w ankiecie to grupa itemów dotyczących zachowań i aktywności, które są związane z potrzebą poznania. Osoba badana ocenia, w jakim stopniu wymienione dziesięć zachowań odnosi się do jej PP (tj. czy dana aktywność realizuje jej potrzebę poznania). Badany odpowiada na pięciostopniowej skali: od 1 – *nie realizuje mojej potrzeby poznania* do 5 – *bardzo realizuje moją potrzebę poznania*. Punkt drugi to pytanie, czy badany dostrzega inne

aktywności, które jego zdaniem mogą wyrażać (lub realizować) jego potrzebę poznania i jeśli tak, to jakie (jest to pytanie otwarte).

W punkcie trzecim zawarte zostały itemy opisujące emocje doświadczane w sytuacji wysiłku intelektualnego (związanego z potrzebą poznania). Badany ustosunkowuje się do 10 emocji (pięć emocji o walencji pozytywnej, pięć o walencji negatywnej) i określa, jak często doświadcza wymienionych emocji podczas aktywności o charakterze poznawczym: od 1 – *nigdy* do 5 – *bardzo często*.

Kolejne punkty pojawiające się w kwestionariuszu to pytania o temporalne oraz metapoznawcze aspekty potrzeby poznania. Punkt czwarty dotyczy spostrzeganej ważności potrzeby poznania na tle innych potrzeb (odpowieź na pięciostopniowej skali od 1 – *mało ważna* do 5 – *bardzo ważna*). Pytanie piąte i szóste odnosi się do orientacji temporalnej związanej z potrzebą poznania. Badany ocenia, jak często myśli o efektach swoich działań, kiedy podejmuje wysiłek intelektualny oraz jak często jest skupiony na *tu i teraz* (odpowiezi na pięciostopniowej skali od 1 – *nigdy* do 5 – *bardzo często*). Punkt siódmy i ósmy to pytania o stopień ujawniania się potrzeby poznania oraz realizowania jej w życiu badanego. Respondent odpowiada również w tym przypadku na pięciostopniowej skali: od 1 – *w małym stopniu* do 5 – *w bardzo dużym stopniu*.

Reasumując, opisane punkty zawarte w ankiecie można pogrupować w cztery obszary:

- 1) behawioralny (punkt 1, 2);
- 2) emocjonalny (punkt 3);
- 3) metapoznawczy (punkt 4, 7 i 8);
- 4) orientacji temporalnej (punkt 5 i 6).

Każdy z wymienionych ośmiu punktów stanowi osobną zmienną opisującą tendencję do angażowania się w aktywności poznawcze. Otrzymane wyniki będą zatem odnoszone odrębnie do poziomu PP, a także analizowane pod kątem różnic międzygrupowych. W narzędziu nie uzyskuje się bowiem jednego wyniku ogólnego. Każda zmienna stanowi oddzielną charakterystykę.

Wyniki otrzymane w badaniu omawianym narzędziem dostarczą dodatkowych informacji na temat potrzeby poznania (obok jej poziomu, mierzonego Kwestionariuszem Potrzeby Poznania KPP). Autorka ma na celu zweryfikowanie, w jakim stopniu osoby badane myślą o swoich aktywnościach poznawczych, jakie emocje towarzyszą określonym czynnościom o charakterze intelektualnym, w jaki sposób spostrzegają realizację własnej potrzeby poznania i jak ją wyrażają. KPP nie mierzy wymienionych aspektów tej zmiennej – stąd pojawiła się potrzeba zastosowania innej, dodatkowej metody.

3.4. Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu

Kwestionariusz FCZ-KT (R) (wersja zrewidowana) autorstwa Marii Cyniak-Cieciury, Bogdana Zawadzkiego oraz Jana Strelaua (2016) został wydany przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Podjęcie pracy nad zrewidowaną wersją inwentarza wiąże się z szeregiem niedoskonałości, jakie wskazywano przy stosowaniu jego poprzedniej wersji. Dotyczyły one przede wszystkim wad psychometrycznych kwestionariusza, wątpliwości związanych z aprobatą społeczną czy samej struktury temperamentu, a także względów kulturowych.

Kwestionariusz FCZ-KT jest jedną z najbardziej popularnych metod badających temperament. Obecna wersja narzędzia (jak i poprzednie) bada podstawowe cechy temperamentu dotyczące formalnego aspektu zachowania, tak jak ujmuje to Regulacyjna Teoria Temperamentu (RTT) Strelaua (1974; 2001; 2006). Temperamentem, w definicji Strelaua (2001, s. 184), są *podstawowe, względnie stałe cechy osobowości, odnoszące się przede wszystkim do formalnych charakterystyk (energetycznych i czasowych) reakcji i zachowań. Cechy te ujawniają się już we wczesnym dzieciństwie i mają swój odpowiednik w świecie zwierząt. Temperament, choć pierwotnie uwarunkowany wrodzonymi mechanizmami neurobiochemicznymi, podlega powolnym zmianom pod wpływem dojrzewania i specyficznych dla jednostki oddziaływań między genotypem a środowiskiem.* Autor RTT wyodrębnia energetyczne oraz czasowe cechy temperamentalne (Strelau, 1974). Te pierwsze to właściwości związane mechanizmami fizjologicznymi odpowiedzialnymi za kumulowanie i rozładowywanie energii. Oznacza to, że pewne cechy dotyczą regulacji pobudzenia na określone bodźce. Są to: reaktywność emocjonalna, wrażliwość sensoryczna, wytrzymałość oraz aktywność. Czasowy aspekt temperamentu jest związany z cechami, które charakteryzują *przebieg reakcji w czasie* (Strelau, 1974, s. 20). Są to właściwości zachowania dotyczące szybkości powstania i zanikania pobudzenia. RTT zakładała istnienie sześciu cech składających się na ten aspekt zachowania (szybkość, tempo, utrzymywanie, powtarzanie, rytmiczność i ruchliwość). Autorzy w poprzedniej wersji kwestionariusza wyodrębnili dwa wymiary czasowej charakterystyki zachowania: *zwawość* i *perseweratywność* (które zawierały w sobie wymienione cechy). Na podstawie dalszych badań zrewidowano jednak wymiary dotyczące czasowego aspektu temperamentu i obok dwóch wyróżnionych, w obecnej wersji inwentarza pojawiła się również *rytmiczność*.

FCZ KT (R) składa się z sześciu skal po 15 stwierdzeń oraz jednej skali (Rytmiczność) zawierającej 10 pozycji, co daje w sumie 100 itemów. Badani odpowiadają na czterostopniowej skali: od 1 – *zdecydowanie nie zgadzam się* do 4 – *zdecydowanie zgadzam się*.

Normalizacja narzędzia została przeprowadzona na grupie 1236 osób z uwzględnieniem płci oraz wieku. Ustalono normy staninowe dla poszczególnych grup.

Autorzy inwentarza porównali zrewidowane skale z wymiarami poprzedniej wersji narzędzia. Badanie wykazało wysokie korelacje pomiędzy jednymi i drugimi (od 0,58 do 0,78). Największe różnice pojawiły się w skalach Żwawość i Wrażliwość sensoryczna – z uwagi na największe zmiany, jakich dokonano w nowej wersji tych wymiarów.

Rzetelność pomiaru narzędzia FCZ-KT(R) została potwierdzona dwukrotnie. Wyznaczono współczynniki zgodności wewnętrznej i otrzymano wysokie wyniki: od 0,73 do 0,88. Zmierzono stabilność czasową wyników skal i uzyskano wysokie korelacje: od 0,76 do 0,90 (odstęp czasowy dla jednej grupy badanej wynosił cztery tygodnie, a dla drugiej cztery-sześć miesięcy).

Trafność teoretyczna inwentarza została zbadana i potwierdzona za pomocą porównania jego wyników z wynikami innych narzędzi mierzących cechy osobowościowe i temperamentalne, takich jak NEO-FFI, EPQ-R(48) i PTS oraz charakterystyk poznawczych (np. uwaga czy spostrzegawczość).

Kwestionariusz FCZ-KT(R) bada następujące cechy zachowania (Cyniak-Cieciura i in., 2016, s.16):

ŻW – żwawość, czyli tendencja do szybkiej reakcji, jak i utrzymywania wysokiego tempa podczas wykonywania czynności.

PE – perseweratywność, czyli skłonność do utrzymywania lub powtarzania zachowania mimo, że bodziec je wywołujący już ustał.

RY – rytmiczność, tj. tendencja do wykonywania czynności dotyczących cyklu snu i czuwania, jedzenia czy stylu życia w sposób rytmiczny. Przejawia się w regularności przerw między jednorodnymi reakcjami.

WS – wrażliwość sensoryczna, czyli zdolność reagowania na bodźce sensoryczne cechujące się niską wartością stymulującą lub zdolność do wykrywania małych różnic w wartości stymulującej bodźców zmysłowych. Przejawia się w wysokiej czułości zmysłowej.

WY – wytrzymałość, tj. zdolność adekwatnej reakcji w okolicznościach wymagających wysoce stymulującej i długotrwałej aktywności. Przejawia się w dużej odporności na zmęczenie czy dystraktory.

RE – reaktywność emocjonalna, tj. tendencja do intensywnego reagowania na bodźce o charakterze emocjonalnym. Przejawia się w niskiej odporności i wysokiej wrażliwości emocjonalnej.

AKT – aktywność, czyli skłonność do podejmowania wysoko stymulującej aktywności lub podejmowania zachowania, które dostarcza stymulacji z otoczenia.

Interpretacji wyników uzyskanych w badaniu kwestionariuszem FCZ-KT(R) należy dokonywać dla każdej ze skal. W narzędziu nie ma jednego wyniku ogólnego.

Osoby uzyskujące niskie wyniki w skali Żwawości mają skłonność do wolnego reagowania, jak i utrzymywania spokojnego tempa swojej aktywności. Cechuje je mała energiczność. Jednostki charakteryzujące się wysoką żwawością to osoby z tendencją do szybkich reakcji oraz utrzymywania żywego, szybkiego tempa aktywności i zachowania.

Jednostki o niskim nasileniu cechy perseweratywności charakteryzują się stosunkowo szybkim zapominaniem o minionych doświadczeniach czy decyzjach, ale i niepowodzeniach oraz stratach. Nie rozmyślają o nich. Nie mają skłonności do powtarzania tego samego zachowania w sytuacjach trudnych. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w tej skali przejawiają tendencję do szczegółowego analizowania zdarzeń i decyzji, powracania w myślach do zdarzeń minionych, szczególnie wydarzeń związanych z negatywnymi emocjami. Koncentrują się w dużym stopniu na przeszłości, na problemach. Mają skłonność do powtarzania swoich reakcji, zwłaszcza w stresie.

Niska rytmiczność oznacza, że jednostka nie wykonuje codziennych czynności w sposób regularny (np. nie ma regularnego cyklu snu i czuwania czy spożywania posiłków). Utrzymuje nieregularny tryb życia. Osoba o wysokiej rytmiczności z kolei ma skłonność do rytmicznego wykonywania czynności w życiu codziennym, a regularny tryb życia zachowuje nawet kiedy nie wymagają tego okoliczności.

Osoby uzyskujące niskie wyniki w skali Wrażliwości sensorycznej przejawiają małą wrażliwość zmysłową oraz niewielką czujność i spostrzegawczość. Ignorują różnice między bodźcami sensorycznymi, a także słabiej reagują na bodźce, które mają niewielką wartość stymulującą. Wysoka wrażliwość sensoryczna dotyczy dużej czułości zmysłowej, spostrzegawczości oraz czujności, jak również ogólnej otwartości na otoczenie. Ponadto jednostka silniej odczuwa i rozróżnia różne bodźce sensoryczne.

Jednostki o niskiej wytrzymałości cechują się przeżywaniem trudności w funkcjonowaniu w warunkach niekorzystnych i gorszym samopoczuciem, co wiąże się z niewielką wytrzymałością na niewygodę życia codziennego. Dodatkowo nie jest im łatwo utrzymać efektywność w sytuacji zmęczenia czy bólu. Mają potrzebę robienia przerw podczas pracy. Wysoka wytrzymałość z kolei dotyczy radzenia sobie z niekorzystnymi warunkami otoczenia, niewygodami i złym samopoczuciem, a także zdolnością do długotrwałej pracy.

Niska reaktywność emocjonalna przejawia się tendencją do niezbyt intensywnych reakcji emocjonalnych w odpowiedzi na bodźce nawet silnie stymulujące. Osoby nisko reaktywne cechuje wysoka odporność emocjonalna oraz skuteczne podejmowanie aktywności mimo stresu. Rzadko odczuwają też napięcie emocjonalne. Jednostki o wysokiej reaktywności emocjonalnej są skłonne do intensywnego i łatwego reagowania emocjami, nawet w okolicznościach o niskiej wartości stymulującej. Przejawiają małą odporność emocjonalną, a także tendencję do załamывania się w sytuacjach trudnych.

Osoby uzyskujące niskie wyniki w skali Aktywność zwykle nie podejmują dużej aktywności o charakterze społecznym, fizycznym czy zawodowym. Charakteryzują się małą towarzyskością, unikaniem ryzyka. Podejmują działania spokojne i raczej bezpieczne. Wysoka aktywność wiąże się z kolei z częstymi i intensywnymi działaniami na polu społecznym, fizycznym czy zawodowym. Przejawia się z ekspansywności, towarzyskości, realizowaniu różnorodnych zadań, jak też podejmowaniu ryzyka. Osoby wysoko aktywne negatywnie reagują na monotonię.

Podsumowując, inwentarz FCZ-KT (R) bada siedem cech temperamentalnych odnoszących się do formalnej (czasowej i energetycznej) charakterystyki zachowania człowieka. Kwestionariusz składa się ze 100 stwierdzeń, do których osoby badane ustosunkowują się z czterostopniowej skali odpowiedzi. Niektóre pozycje mają odwrócony klucz.

3.5. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej

Narzędzie mierzące poziom inteligencji emocjonalnej autorstwa Aleksandry Jaworowskiej, Anny Matczak, Anny Ciechanowicz, Joanny Stańczak i Ewy Zalewskiej zostało wydane w 2005 roku przez Pracownię Testów psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Kwestionariusz opiera się na koncepcji inteligencji emocjonalnej w ujęciu Saloveya i Mayera (1990). Model ten zakłada, że IE to zdolności przetwarzania danych o charakterze emocjonalnym, będące podstawą dla skutecznej regulacji emocjonalnej i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi (o charakterze zarówno społecznym, jak i zadaniowym). Badacze w swojej koncepcji opisują istnienie czterech czynników składających się na ogólny poziom inteligencji emocjonalnej. Są to zdolności związane ze spostrzeganiem oraz ekspresją emocji, asymilowaniem ich z procesami intelektualnymi, rozumieniem i analizą emocji oraz ich kontrolowaniem i regulacją (Mayer, Salovey, 1999; Jaworowska, Matczak, 2005).

Na Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej składają się 94 itemy o charakterze stwierdzeń, do których osoby badane odnoszą się na pięciostopniowej skali odpowiedzi (od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam*; 5 – *zdecydowanie zgadzam się*). W niektórych pozycjach jest odwrócony klucz.

Wyróżnione cztery wymiary inteligencji emocjonalnej w PKIE (Jaworowska, Matczak, 2005) to:

- (1) AKC – akceptacja, ekspresja oraz wykorzystywanie emocji w działaniu (15 pozycji);
- (2) EMP – empatia: zarówno rozpoznawanie, jak i rozumienie cudzych emocji (18 itemów);
- (3) KON – kontrola własnych emocji, również na poziomie poznawczym (11 pozycji);
- (4) ROZ – rozumienie własnych emocji i uwiadomianie ich sobie (10 itemów).

Pozostałe 40 stwierdzeń nie wchodzi w skład żadnej z wymienionych skal, natomiast wraz z pozycjami z poszczególnych wymiarów składają się na wynik ogólny w kwestionariuszu.

Zweryfikowano rzetelność PKIE. Rzetelność wyniku ogólnego okazała się bardzo wysoka (*alfa* Cronbacha wynosi 0,90). Rzetelności poszczególnych wymiarów są nieco niższe (*alfa* Cronbacha waha się od 0,70 do 0,80).

Trafność teoretyczna narzędzia została potwierdzona dzięki korelacji jego wyników z wynikami innego kwestionariusza mierzącego omawiany konstrukt – Kwestionariusza Inteligencji emocjonalnej INTE i stwierdzono bardzo wysokie korelacje między wynikami obu metod (Jaworowska, Matczak, 2005).

Normalizacja narzędzia została przeprowadzona na próbie uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz na osobach dorosłych (18-71 lat). Wyniki tych badań pozwoliły na stworzenie norm stenowych zarówno dla uczniów, jak i dorosłych. Uwzględniona została też płeć badanych.

Osoby uzyskujące wysokie wyniki w poszczególnych skalach oraz wysoki wynik ogólny charakteryzują się szeregiem zdolności związanych z emocjami (Jaworowska, Matczak, 2005), które zostaną tu pokrótce opisane.

Ogólny wynik otrzymany w PKIE to wskaźnik inteligencji emocjonalnej ujmowanej jako zdolności poznawcze uczestniczące w wykorzystywaniu swoich emocji do radzenia sobie w sytuacjach społecznych oraz zadaniowych. Wysoki wynik ogólny świadczy o zdolnościach w zakresie świadomości własnych emocji pozytywnych oraz negatywnych. Doświadczane uczucia stwarzają okazję do refleksji nad sobą oraz relacjami, w jakich osoba pozostaje. Jednostce cechującej się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej towarzyszy umiejętność wykorzystywania wiedzy o emocjach do motywowania się i samodyscypliny oraz pokonywania trudności. Osoba potrafi wyrazić swoje uczucia, ale również kontrolować je. Rozpoznaje również uczucia innych ludzi i rozumie je. Umie wyczuć potrzeby emocjonalnej drugiego człowieka, pocieszyć go czy zachęcić do działania.

Wysoki wynik w skali AKC (Akceptacja, wyrażanie i wykorzystywanie emocji) wskazuje na zdolności wyrażania tego, co osoba czuje, umiejętności ekspresji zarówno pozytywnych, jak i

negatywnych emocji. Jednostka jest świadoma znaczenia odczuwanych emocji i tego, że niosą one informacje o niej samej. Świadomość przeżywanych emocji oraz pamięć swoich przeżyć emocjonalnych powoduje, że osoba wie, jakie aktywności powodują u niej uczucia negatywne, a jakie pozytywne. Tych pierwszych unika, a te drugie podejmuje. Wysoki wynik w tej skali świadczy też o łatwości okazywania innym swoich uczuć i dzielenia się nimi z drugim człowiekiem. Dzięki temu komunikacja z ludźmi staje się łatwiejsza.

Wysokie zdolności w skali EMP (Empatia, rozumienie i rozpoznawanie cudzych emocji) pozwalają osobie rozumieć uczucia i zachowania drugiego człowieka oraz trafnie odczytywać jego intencję. Jednostka cechująca się empatią wie, jakie zachowania wpływają na odczucia innych osób.

Skala KON (Kontrola własnych emocji) dotyczy zdolności sterowania swoimi emocjami, a także wyciszania emocji negatywnych. Jednostka, która otrzymuje wysokie wyniki w tej skali cechuje się umiejętnościami zakresie dostosowywania stopnia ekspresji emocji do okoliczności. Wie, jakie uczucia sprzyjają efektywnemu działaniu.

Wysoki wynik w skali ROZ (Rozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji) jest związany z umiejętnościami nazywania swoich stanów emocjonalnych, odróżniania emocji jednych od drugich oraz świadomością, skąd biorą się poszczególne uczucia, które przeżywa. Rozumie swoje emocje.

Badaniu zostały poddane związki między poszczególnymi wymiarami inteligencji emocjonalnej (Jaworowska, Matczak, 2005). Wykazano, iż skala AKC koreluje najwyżej z EMP oraz ROZ, najniżej natomiast z KON. EMP jest najbardziej skorelowana z AKC, najmniej zaś z KON i ROZ. Wymiar KON ma najwyższy związek z ROZ, a najmniejszy z AKC i EMP. ROZ natomiast skorelowana jest najwyżej z KON, a najniżej z AKC i EMP. Wyniki analizy skupień pozwalają wnioskować o podobieństwie między skalami AKC i EMP (obie skale dotyczą otwartości na emocje i można ująć je jako *doświadczeniową* inteligencję emocjonalną) oraz KON i ROZ (związanych z rozumieniem i kierowaniem uczuciami, a zatem mogą być traktowane jako *strategiczna* inteligencja emocjonalna).

Najlepszym wskaźnikiem poziomu IE w omawianym kwestionariuszu pozostaje wynik ogólny. Zostało to potwierdzone wysoką korelacją z wynikiem Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworowska, Matczak, 2008).

Reasumując, kwestionariusz PKIE mierzy inteligencję emocjonalną ujętą w modelu poznawczym Saloveya i Mayera (1990). Narzędzie składa się z 94 stwierdzeń. Respondenci udzielają odpowiedzi na pięciostopniowej skali. Na wynik składają się wyniki z czterech skal i wynik ogólny.

3.6. Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich

Kwestionariusz autorstwa Mieczysława Plopy (2008b) bada sześć wymiarów w zakresie sposobów postępowania rodzica względem dziecka. Ocena tych relacji dokonywana jest retrospektywnie – przez dorosłe dziecko. Podstawy teoretyczne narzędzia dotyczą transmisji poszczególnych aspektów związanych z funkcjonowaniem rodziny generacyjnej do dorosłego życia jednostki z niej pochodzącej i jej rodziny prokreacji (Plopa, 2008b; 2011). Podkreślone są relacje dziecka zarówno z matką, jak i z ojcem.

Autor narzędzia (Plopa, 2008b) opisuje postawy rodzicielskie jako bazę dla procesu indywiduacji. Pomyślna indywiduacja jest związana z posiadaniem bogatych zasobów zarówno podmiotowych, jak i społecznych niezbędnych do dobrego funkcjonowania psycho-społecznego. Wspomniane postawy rodzicielskie (czyli sposoby postępowania wobec dziecka) mogą wspierać ten proces albo go hamować. Niezmiernie ważne jest, by rozwijająca się jednostka równoważyła adekwatnie do swojego wieku autonomię i współzależność, co pozwala na trening kontroli nad swoim życiem i zachowaniem, jak i na zdrowe, autonomiczne relacje z innymi. Rodzice szanujący podmiotowość dziecka wspierają jego indywidualność i autonomiczne zachowania. W procesie rozwoju poziom zależności od rodziców ewoluuje aż do niezależności.

Kwestionariusz jest narzędziem pięcioczynnikowym składającym się z 50 pozycji będących opisem postępowania rodziców (osobno matki i ojca) wobec swojego dziecka. Wyodrębnione wymiary (Plopa, 2008b, s. 13-14), opisujące relacje rodzica z dzieckiem, to: Akceptacja vs Odrzucenie, Autonomia, Niekonsekwencja, Nadmierne Ochranianie oraz Nadmierne Wymaganie. Osoby badane ustosunkowują się do poszczególnych pozycji w kwestionariuszu poprzez wybór wybranej odpowiedzi (skala pięciopunktowa) od a – *zdecydowanie taka była (taki był) i tak się zachowywała (zachowywał)* do e – *zdecydowanie taka nie była (taki nie był) i tak się nie zachowywała (nie zachowywał)*. Na każdy z wymiarów składa się 10 stwierdzeń.

W celu potwierdzenia rzetelności poszczególnych wymiarów narzędzia oraz określenia mocy dyskryminacyjnych stwierdzeń w skalach, zbadano dwie grupy osób dorosłych i przeprowadzono confirmacyjną analizę czynnikową, która wykazała, korzystne wskaźniki dobroci dopasowania, a co za tym idzie – dopasowanie do modelu. Wykazano pięcioczynnikową strukturę narzędzia, satysfakcjonujące moce dyskryminacyjne itemów w skalach oraz wysokie wartości rzetelności poszczególnych wymiarów (zbliżone w obu wersjach kwestionariusza). W kwestionariuszu Moja Matka: *alfa* Cronbacha waha się od 0,86 (postawa autonomii) do 0,93 (postawa niekonsekwentna). W skali Mój Ojciec wartość *alfa* Cronbacha mieści się w przedziale od 0,84 (postawa nadmiernie ochraniająca) do 0,90 (postawa nadmiernie wymagająca).

Interkorelacje obu wersji kwestionariusza (*Mój Ojciec* oraz *Moja Matka*) wskazują na grupowanie się poszczególnych wymiarów w dwie wiązki: (1) skala Autonomii i Akceptacji vs Odrzucenia, (2) skala Niekonsekwencji, Ochroniania i Wymagania. Wymienione korelacje skal postaw pożądaných oraz korelacje skal postaw niepożądanych ujawniają wysoką trafność teoretyczną kwestionariusza w aspekcie strukturalnym (Plopa, 2008, s. 20).

Normalizacji dokonano na podstawie badania 5100 osób. Wyodrębniono normy stenowe dla otrzymywanych wyników.

Charakterystyka poszczególnych skal w kwestionariuszu dotyczy tego, jak osoba badana obecnie spostrzega postawę matki oraz ojca w przeszłości, w procesie wychowania (Plopa, 2008).

1) Postawa Akceptacji vs Odrzucenia

Postawa Akceptacji wskazuje na rodzica, który był bezwarunkowo akceptujący. Taka postawa sprzyja ekspresji emocji (pozytywnych, jak i negatywnych), budowaniu zaufania do ludzi i świata, czerpania radości ze wspólnego przebywania. Rodzic przejawiał zachowania świadczące o otwartości, spontaniczności. Dawał poczucie bezpieczeństwa, wspierał i był wrażliwy na problemy, potrzeby czy aspiracje swojego dziecka.

Postawa Odrzucenia wiąże się z poczuciem, że nie było się akceptowanym przez rodzica. Osoba badana wspomina relacje z ojcem/matką jako pozbawione dialogu, a nawet chłodne. Nie było atmosfery sprzyjającej wyrażaniu uczuć czy mówieniu o problemach. Rodzic traktował dziecko w sposób zdystansowany. Również w okresie dorastania osoba badana czuła, że matka/ojciec nie rozumie jej potrzeb i nie chce ich poznać.

2) Postawa Nadmiernego Wymagania

Badany dorosły wspomina rodzica jako wymagającego bezwzględne posłuszeństwa. W domu panowały przede wszystkim nakazy, zakazy, kary oraz brak jakiegokolwiek dialogu. Najważniejsze było zdanie matki/ojca, nawet kiedy dorastające dziecko chciało współdecydować o swoich sprawach. Rodzic nie tolerował sprzeciwów i egzekwował wykonywanie poleceń. Z jego akceptacją spotykały się tylko te zachowania dziecka, które wpisywały się w jego własne plany. Osoba badana pamięta, że jeśli nie odnosiła spodziewanych sukcesów, spotykało się to z krytyką i karą.

3) Postawa Autonomii

Dorosły spostrzega swojego rodzica w przeszłości jako osobę rozumiejącą potrzebę autonomii dziecka. Dlatego też w domu była atmosfera sprzyjająca eksperymentowaniu, uczeniu się na swoich błędach, samodzielnemu rozwiązywaniu problemów czy podejmowaniu decyzji – adekwatnie do okresu rozwoju. Rodzic rozumiał, że dziecko może popełniać błędy. Pozwalał

współdecydować o swoich prawach. Nie upierał się przy swoim zdaniu, ale proponował różne rozwiązania problemów i wskazywał ewentualne konsekwencje. Zachęcał do refleksji i analizy różnych aspektów sytuacji przy podejmowaniu decyzji. Rodzic był otwarty na udzielanie porady, wsparcia i wyrażenie swojego zdania, natomiast nie krytykował ani nie negocjował zachowań, aktywności czy znajomości dziecka. Reagował kategorycznie w sytuacjach, gdy postępowanie dziecka odbiegało od reguł panujących w domu.

4) Postawa Niekonsekwentna

Badany dorosły wspomina matkę/ojca jako osobę nerwową, niekonsekwentną i zmienną, jeśli chodzi o opinie, uczucia oraz decyzje. Ta nastrojowość i niekonsekwencja przenosiła się na relacje rodzinne. Rodzic niekiedy wyrażał zaangażowanie w sprawy dziecka poprzez otwartość i wysłuchanie go, ale i poprzez krzykliwość, stawianie ograniczeń oraz karanie. U dziecka pojawiał się zatem opór przed zwierzaniem się matce/ojcu ze swoich spraw, co z kolei powodowało pretensje rodzica dotyczącą skrytości dziecka. Dorosłe dziecko spostrzega matkę/ojca z perspektywy czasu jako osobę kochającą, ale bez umiejętności zbudowania w rodzinie klimatu sprzyjającego integracji jej członków.

5) Postawa Nadmiernie Ochraniająca

Osoba badana postrzega matkę/ojca z perspektywy czasu jako osobę nadmiernie ingerującą w jej sprawy, problemy osobiste i chcącą wszystko wiedzieć oraz wyrażać swoją opinię. Rodzic przejawiał takie zachowania ze względu na przekonanie o konieczności nieustannej troski i opieki nad dzieckiem, które nie może samo poradzić sobie w świecie. Dorosły wspomina zachowanie matki/ojca jako utrudniające budowanie własnej tożsamości oraz jako źródło konfliktów. Powodowało ono również bunt dziecka i zamykanie się w sobie.

Podsumowując, narzędzie KPR-Roc ma strukturę czynnikową. Wyodrębniono sześć wymiarów opisujących postawy rodzica w stosunku do dziecka. KPR-Roc złożony jest z dwóch wersji kwestionariusza: osobno do badania oceny postaw ojca i matki. W każdej wersji umieszczono 50 stwierdzeń, do których badany musi odnieść się na pięciostopniowej skali.

3.7. Podsumowanie narzędzi badawczych

Na kolejnej stronie znajduje się tabela 2. zawierająca zestawienie wyodrębnionych w projekcie badawczym zmiennych oraz zastosowanych metod ich pomiaru.

Tabela 2

Badane zmienne oraz narzędzia wykorzystane do ich pomiaru

BADANA ZMIENNA	METODA BADAWCZA
Dane socjodemograficzne, informacje o rodzinie i osiągnięciach edukacyjno-naukowych, główna zmienna grupująca – status stypendysty MNiSW	Metryczka
Potrzeba poznania	Kwestionariusz Potrzeby Poznania KPP (Matusz, Traczyk, Gąsiorowska, 2011)
Potrzeba poznania	Narzędzie własne
Temperament	Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT (R) (Cyniak-Cieciura, Zawadzki, Strelau, 2016)
Inteligencja emocjonalna	Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE (Jaworowska, Matczak, Ciechanowicz, Stańczak, Zalewska, 2005)
Spostrzegane postawy rodziców	Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich KPR-Roc (Plopa, 2008)

4. Procedura badań własnych

W niniejszym podrozdziale autorka przedstawia kryteria doboru badanej próby, przebieg badań, wykorzystane metody statystyczne do analizy danych i charakterystykę badanych osób.

4.1. Kryteria doboru osób badanych

W projekcie uczestniczyli studenci i doktoranci z grupy badanej oraz grupy porównawczej. W procesie doboru grupy porównawczej starano się zachować zbliżoną proporcję liczebną respondentów. Z uwagi na specyfikę badanych zmiennych, autorka uznała, iż należy kontrolować również kierunki, na których studiują badani, tak, aby zachować zbliżone proporcje liczby osób studiujących w określonym obszarze nauk. W tym celu posłużono się klasyfikacją z Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (z 8 sierpnia 2011) dotyczącego obszarów wiedzy oraz dziedzin nauki i sztuki (Dz. U. z 2011 Nr 179 poz.1065). Niniejsze Rozporządzenie grupuje kierunki studiów w osiem obszarów wiedzy: obszar nauk humanistycznych, nauk społecznych, nauk ścisłych, nauk przyrodniczych, nauk technicznych,

nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, obszar nauk medycznych, o zdrowiu i o kulturze fizycznej oraz obszar sztuki.

W celu wykonania dodatkowych analiz statystycznych porównujących badane zależności u kobiet i mężczyzn zachowano zbliżoną proporcję liczebności obu płci w obu grupach.

4.1.1. Grupa badana – stypendyści MNiSW

Próbę badaną stanowią studenci i doktoranci o wysokich osiągnięciach edukacyjnych. Za wysokie osiągnięcia uznano uzyskanie stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Posiadanie osiągnięć tego rodzaju jest psychologiczno-pedagogicznym kryterium zdolności (Sękowski, 2006). Stypendium jest przyznawane studentom i doktorantom za wybitne osiągnięcia akademickie: naukowe, artystyczne lub sportowe. Z uwagi na temat niniejszej rozprawy, odnoszący się do potrzeby poznania, zdecydowano, że do projektu badawczego wzięci pod uwagę zostaną jedynie stypendyści nagrodzeni za wybitne osiągnięcia naukowe. Ich osiągnięcia korespondują bezpośrednio z badaną zmienną, jaką jest potrzeba poznania. W tabeli 3. (na następnej stronie) umieszczono rodzaje osiągnięć punktowanych w procesie oceniania wniosków o stypendium MNiSW w zakresie naukowości.

Przepisy regulujące zasady przyznawania stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za wybitne osiągnięcia dla studentów zostały zawarte w art. 173, art. 178, art. 181, art. 184 oraz art. 187 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2016 r. poz. 1842, z późniejszymi zmianami), a dla doktorantów w art. 181, art. 184, art. 199 oraz art. 199c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2016 r. poz. 1842, z późniejszymi zmianami). 17 lipca 2015 roku weszły w życie dwa rozporządzenia MNiSW dotyczące nowych szczegółowych warunków oraz trybu przyznawania i wypłacania stypendiów dla studentów (poz. 1050) i doktorantów (poz. 1051). Niniejsze rozporządzenia zmniejszają liczbę nagrodzonych stypendystów do maksymalnie 845 studentów, natomiast liczba doktorantów, którym przyznaje się stypendia nie może przekroczyć 84. Dla przykładu w latach poprzednich ilość przyznanych studentom stypendiów przekraczała 1000 (np. w roku 2010/2011 przyznano 1 012 stypendiów, w roku 2011/2012 – 1 138 stypendiów).

Tabela 3

Osiągnięcia uwzględniane przy ocenie wniosków o stypendium MNiSW w zakresie wybitnych osiągnięć naukowych (dane ze strony MNiSW, opracowanie własne)

Dziedzina osiągnięć	Osiągnięcia studentów	Osiągnięcia doktorantów
Osiągnięcia naukowe	<ul style="list-style-type: none"> - publikacje naukowe w czasopismach naukowych (zamieszczonych w wykazie czasopism punktowanych) lub w formie książki, z wyłączeniem publikacji pokonferencyjnych; - udział w projektach badawczych realizowanych przez uczelnię lub we współpracy z innymi jednostkami naukowymi; - autorstwo / współautorstwo wynalazku, wzoru użytkowego, wzoru przemysłowego, wyhodowanej albo odkrytej odmiany rośliny lub topografii układu scalonego; - referaty wygłoszone na konferencjach naukowych, co najmniej ogólnopolskich; - nagrody w konkursach międzynarodowych. 	<ul style="list-style-type: none"> - publikacje naukowe w czasopismach naukowych (zamieszczonych w części A lub C wykazu czasopism punktowanych) o zasięgu międzynarodowym lub w formie książki o zasięgu co najmniej krajowym, z wyłączeniem publikacji pokonferencyjnych; - znaczący udział w projektach badawczych realizowanych przez uczelnię lub we współpracy z innymi jednostkami naukowymi lub akademickimi; - autorstwo / współautorstwo wynalazku, wzoru użytkowego, wzoru przemysłowego, wyhodowanej albo odkrytej odmiany rośliny lub topografii układu scalonego; - referaty wygłoszone na międzynarodowych konferencjach naukowych; - nagrody w konkursach międzynarodowych.

Warunkiem uzyskania stypendium zarówno przez studenta, jak i doktoranta jest zaliczenie roku akademickiego poprzedzającego złożenie wniosku o stypendium. Ocenie podlegają osiągnięcia uzyskane od początku studiów (dla studentów) lub studiów doktoranckich

(dla doktorantów). U osoby, która otrzymała stypendium w poprzednich latach, ocenia się osiągnięcia uzyskane od początku roku akademickiego, w którym zostało przyznane jej ostatnie stypendium MNiSW.

Złożone wnioski o stypendium ocenia się metodą punktową. Poszczególnym osiągnięciom naukowym, artystycznym i sportowym jest przypisana odpowiednia liczba punktów.

Stypendyści badani na potrzeby niniejszej rozprawy zostali nagrodzeni przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach akademickich 2016/2017 oraz 2017/2018. Poniżej (tabela 4) przedstawiono dane liczbowe obrazujące liczbę osób ubiegających się o stypendium MNiSW oraz faktycznie przyznanych stypendiów z podziałem na studentów i doktorantów.

Tabela 4

Dane liczbowe dotyczące ilości przedstawionych wniosków oraz przyznanych stypendiów w latach 2016/2017 oraz 2017/2018 (dane ze strony MNiSW, opracowanie własne)

Stypendyści	Rok akademicki, na który przyznano stypendium MNiSW	Ilość wniosków o stypendium przedstawionych MNiSW	Limit przyznawanych stypendiów	Liczba nagrodzonych stypendystów
Studenci	2017/2018	1275	845	645
	2016/2017	1230	845	709
Doktoranci	2017/2018	586	84	78
	2016/2017	672	84	76

4.1.2. Grupa porównawcza

Grupę porównawczą stanowią studenci i doktoranci nieposiadający wysokich osiągnięć edukacyjnych, tj. nieotrzymujący stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorka zdecydowała się na zbadanie grupy porównawczej z uwagi na możliwość odniesienia do niej wyników osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych. Odniesione wyniki dotyczą zarówno zależności między zmiennymi wyjaśniającymi a potrzebą poznania, jak i rezultatów otrzymanych w zakresie samej potrzeby poznania. Aby móc dokonać weryfikacji, czy odkryte zależności między predyktorami a PP są charakterystyczne tylko dla osób zdolnych, czy też są bardziej uniwersalne, należy uzyskane wyniki porównać do rezultatów innej grupy (tu: różniące

się pod względem wspomnianych osiągnięć). Co więcej, dzięki porównaniu wyników obu grup, będzie możliwe określenie różnic między nimi w potrzebie poznania: w poziomie tej zmiennej, jak i w zakresie zmiennych dotyczących poszczególnych jej aspektów (behawioralnego, emocjonalnego, metapoznawczego czy temporalnego).

Mając na celu dobór próby porównawczej, którą będą stanowiły osoby niemające wysokich osiągnięć edukacyjnych, w metryczce pojawiło się pytanie dotyczące udziału w konkursach przedmiotowych ogólnopolskich lub międzynarodowych podczas nauki szkolnej. Autorka pracy zawarła to pytanie, by kontrolować zmienną uboczną, jaką jest posiadanie osiągnięcia w postaci tytułu finalisty lub laureata olimpiady/konkursu tego rodzaju. W niniejszych badaniach zastosowano kryterium zdolności związane z posiadaniem osiągnięć edukacyjnych. Wybrano konkretny rodzaj osiągnięcia, jakim jest otrzymanie stypendium MNiSW. Uzyskanie statusu finalisty lub laureata konkursu przedmiotowego jest również szczególnym osiągnięciem edukacyjnym, wskazującym na wysokie zdolności jednostki. Z tego powodu umieszczone w metryczce pytanie o udział w olimpiadach przedmiotowych posłużyło odrzuceniu wyników osób badanych z grupy porównawczej, którzy zakwalifikowali się do finału takiego konkursu.

4.2. Sposób przeprowadzenia badań

Badania były prowadzone od lutego do maja 2017 roku oraz od listopada 2017 do lipca 2018 roku. Osoby badane pochodzą z terenu całej Polski.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego publikuje na swojej stronie internetowej *Listę nagrodzonych studentów za wybitne osiągnięcia* oraz *Listę nagrodzonych doktorantów za wybitne osiągnięcia* w danym roku akademickim. Listy te zawierają imię i nazwisko stypendysty, nazwę kierunku studiów oraz uczelnię. W celu nawiązania kontaktu z narodzonymi osobami, autorka posłużyła się portalem społecznościowym, jakim jest Facebook, ponieważ wielu jego użytkowników zamieszcza na swoich profilach informacje o studiowanym kierunku i uczelni, co ułatwia dotarcie do danej osoby. Na prośbę autorki, stypendyści, z którymi udało się nawiązać kontakt, polecali też swoich znajomych, którzy również otrzymali stypendium MNiSW oraz osoby, które takiego stypendium nie uzyskały, ale chętnie wzięłyby udział w badaniu (jako badani w grupie porównawczej). Z uwagi na ogólnopolski zasięg badań, osobom, które zgodziły się na udział w badaniu, kwestionariusze zostały przesłane pocztą tradycyjną.

Badania grupy porównawczej również miały zasięg ogólnopolski. Jak już wspomniano, dzięki poleceniom stypendystom udało się nawiązać kontakt z ich znajomymi, którzy nie są stypendystami. Ponadto, wykorzystując swoje osobiste kontakty, autorka dotarła drogą poleceń do szerokiego grona osób niebędących stypendystami, którzy zgodzili się na wzięcie udziału w

badaniach. Duża część respondentów z grupy porównawczej otrzymała kwestionariusze pocztą tradycyjną. Natomiast części osób zestawy kwestionariuszy przekazano osobiście. Respondenci z obu grup zostali zbadani bez obecności autorki.

Wszyscy badani otrzymujący kwestionariusze deklarowali wcześniej swoją dyspozycyjność do uzupełnienia badania. Autorka ustalała zawsze z osobą badaną termin odesłania (lub oddania) kwestionariuszy: maksymalnie do dwóch tygodni. Wraz z baterią testów, osoby badane otrzymywały krótką instrukcję dotyczącą: informacji o projekcie badawczym, sposobu poprawnego wypełniania testów oraz sposobu i terminu zwrotu kwestionariuszy.

Badania obu grup były prowadzone w pierwszym okresie (luty – maj 2017) równocześnie. W drugim okresie (listopada 2017 do lipca 2018), autorka zdecydowała o badaniu w pierwszej kolejności stypendystów, aby później uzupełnić grupę porównawczą o określoną liczbę osób z uwzględnieniem kierunków studiów z obszarów odpowiadających studiom osób nagrodzonych stypendium MNiSW.

Nawiązując kontakt ze stypendystami, autorka często spotykała się z zainteresowaniem tematem badań oraz pytaniami o szczegóły projektu badawczego. Badani chętnie zgadzali się na udział w badaniach, jednakże ze względu na ich różne aktywności (wyjazdy, konferencje, pisanie publikacji, egzaminy) część osób prosiła o powtórny kontakt po upływie określonego czasu, po którym, zgodnie z wcześniejszą deklaracją, brała udział w badaniach. 12 osób z tej grupy prosiło o udostępnienie wyników badań. Badając grupę porównawczą, autorka nie spotkała się z podobnym zainteresowaniem tematem pracy doktorskiej. Jednak osoby z tej grupy również wyrażały chęć pomocy przy uzupełnieniu kwestionariuszy.

Łącznie wysłano do stypendystów 111 zestawów kwestionariuszy, z czego wróciły wszystkie. 9 zestawów arkuszy odrzucono: 6 osób badanych wskazało w metryczce, iż jeden rodzic brał udział w wychowaniu (z uwagi na badane w pracy spostrzegane postawy matki i ojca, zachodziła konieczność, by respondenci mogli ustosunkować się do postaw obojga rodziców) oraz 3 osoby odesłało niekompletnie uzupełnione kwestionariusze. Finalnie do analiz wzięto po uwagę wyniki 102 osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

Jeśli chodzi o grupę porównawczą, to autorka projektu wysłała (lub wręczyła) łącznie 141 zestawów arkuszy testowych. Odesłało lub oddało je z powrotem 130 osób. Spośród nich 9 to badani wychowywani tylko przez jednego rodzica. 6 osób wskazało w metryczce, że posiada status finalisty lub laureata konkursu przedmiotowego o zasięgu ogólnopolskim lub międzynarodowym, co jest wysokim osiągnięciem edukacyjnym. Postanowiono odrzucić wyniki tych respondentów, by jak najbardziej ujednoczyć grupę porównawczą jako osoby nieposiadające wysokich osiągnięć edukacyjnych. 10 zestawów kwestionariuszy uzupełniono niekompletnie lub

w sposób budzący wątpliwości (zaznaczając ciągle tę samą odpowiedź). Ostatecznie do projektu badawczego zakwalifikowano 105 osób w grupie porównawczej.

4.3. Techniki statystycznej analizy danych

Analizę zależności pomiędzy zmiennymi wyjaśniającymi a potrzebą poznania, badaną za pomocą Kwestionariusza Potrzeby Poznania, przeprowadzono przy pomocy metod korelacyjnych. Najpierw wykonano korelację r Pearsona, co pozwoliło na zweryfikowanie i zrozumienie istniejących współzależności między zmiennymi w obu grupach (wyróżnionych na podstawie przyjętego w pracy kryterium posiadania wysokich osiągnięć edukacyjnych, tj. otrzymywania stypendium MNiSW).

Strukturę powiązań pomiędzy zmiennymi wyjaśniającymi: temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie percypowanymi postawami rodzicielskimi a zmienną wyjaśnianą, tj. potrzebą poznania poddano analizie krokowej regresji wielokrotnej. W ten sposób ustalono, jaka konfiguracja predyktorów w największym stopniu przewiduje poziom potrzeby poznania w obu grupach.

W pracy wykorzystano również analizę mediacji w celu przetestowania zaproponowanych modeli zawierających pośredniczącą rolę inteligencji emocjonalnej w relacjach zmiennych wyjaśniających, tj. cech temperamentu oraz spostrzeganych postaw rodziców z potrzebą poznania w obu badanych grupach. Posłużono się metodą procesów warunkowych z makro PROCESS Hayesa (2009; 2013, za: Zarzycka: 2017). Narzędzie to jest wszechstronną metodą modelowania, która integruje różne funkcje narzędzi statystycznych do przeprowadzania analizy mediacji czy moderacji, a także ich integracji. Zawiera stosunkowo prostą procedurę, dostarczając przy tym wiele modeli mediacji i moderacji. Dzięki makro PROCESS możliwy staje się zarówno pomiar wielkości efektów pośrednich w modelach mediacyjnych, jak i równoczesne testowanie interakcji. Wielkości efektów zostały oszacowane metodą bootstrapową, związaną z generowaniem reprezentacji rozkładu badanej próby i traktowaniem jej w kategoriach miniaturowej reprezentacji populacji. W wyniku oszacowań efektów pośrednich zostały wygenerowane ich 95% przedziały ufności: jeśli pomiędzy dolną i górną granicą przedziału ufności nie pojawia się 0, to z 95% pewnością można wnioskować, że efekt nie jest zerowy. Badania (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, Sheets, 2002) wykazały, że narzędzie użyte wraz z metodą bootstrapową jest trafniejszą metodą w zakresie testowania efektów pośrednich oraz posiada większą moc w porównaniu do metody zaproponowanej przez Barona i Kenny'ego (1986) czy testu Sobela (1982).

Celem odpowiedzi na pytanie, czy osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych różnią się od badanych nieposiadających takich osiągnięć pod względem poziomu potrzeby poznania,

zastosowano test *t*-Studenta dla prób niezależnych (porównując średnie wyniki w poziomie potrzeby poznania uzyskane w KPP). Porównując różne aspekty opisujące PP (mierzone własnym narzędziem), wykorzystano zarówno test *t*-Studenta, jak i test U-Manna Whitneya oraz test *chi* kwadrat Pearsona. Obie grupy porównano też pod kątem badanych zmiennych wyjaśniających, stosując test *t*-Studenta dla prób niezależnych. W zakresie potrzeby poznania porównano też kobiety i mężczyzn. Wykorzystano również analizę wariancji (ANOVA), by zweryfikować, czy istnieje istotna interakcja czynnika, jakim jest płeć badanych z ich przynależnością do grupy (posiadaniem *vs* nieposiadaniem osiągnięć edukacyjnych) oraz innymi zmiennymi wyjaśniającymi.

Ostatnią metodą statystyczną, którą posłużono się do analizy danych jest przekształcenie z Fishera (test istotności różnic między korelacjami *r* Pearsona), które wykorzystano do weryfikacji, czy zależności między potrzebą poznania a zmiennymi wyjaśniającymi różnią się u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych i osób bez takich osiągnięć.

5. Charakterystyka grupy badanej

W części poświęconej charakterystyce badanej grupy autorka szczegółowo zaprezentuje dane socjodemograficzne oraz informacje związane z edukacją respondentów uzyskane w metryczce załączonej do zestawu kwestionariuszy. Pytania w metryczce własnego autorstwa (zob. aneks) dotyczyły kolejno: płci, wieku, wielkości miejsca zamieszkania, posiadania rodzeństwa i jego ilości, a także kolejności urodzenia, wykształcenia rodziców, obecności obojga rodziców w wychowaniu osoby badanej, udziału w olimpiadach przedmiotowych, kierunku (kierunków) studiów, uczelni, otrzymywania stypendium MNiSW oraz ustosunkowania do studiów doktoranckich.

Do analizy danych autorka zakwalifikowała wyniki 207 osób badanych, z czego 102 osoby to stypendyści Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, natomiast 105 to osoby z grupy porównawczej. Zamieszczona na kolejnej stronie tabela 5. prezentuje liczebność wraz z rozkładem procentowym obu grup.

Tabela 5

Liczebność oraz rozkład procentowy osób badanych w dwóch badanych grupach

	N	%
Stypendyści MNiSW	102	49,3 %
Grupa porównawcza	105	50,7 %
Suma	207	100 %

5.1. Płeć badanych

W badaniach wzięło udział 106 kobiet oraz 101 mężczyzn. Tabela 6. prezentuje rozkład liczebności oraz rozkład procentowy pod względem płci w obu badanych grupach.

Tabela 6

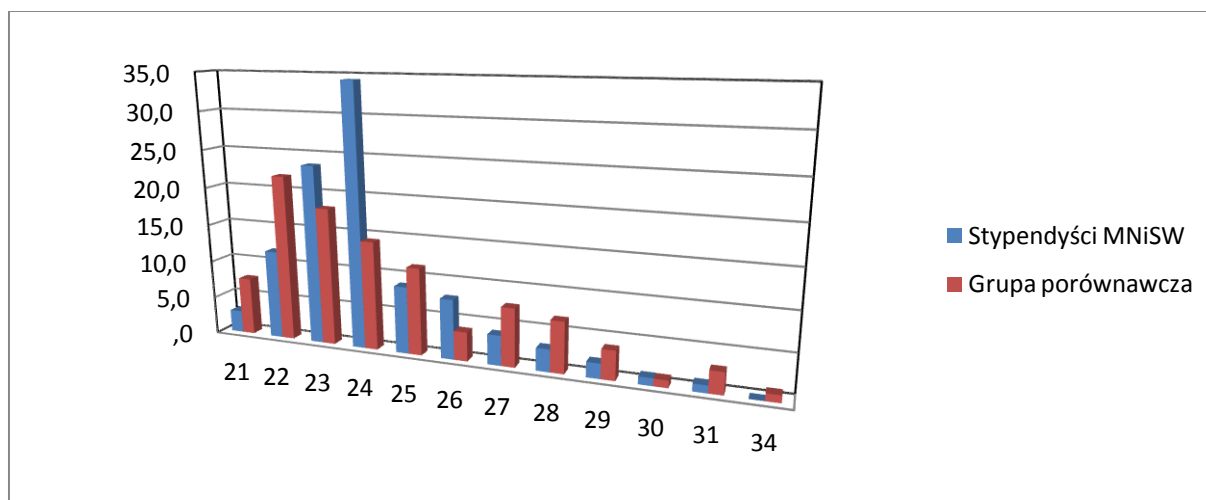
Liczebność oraz rozkład procentowy badanych osób z uwagi na płeć

		Kobiety	Mężczyźni
Stypendyści MNiSW	N	49	53
	%	48,04%	51,96%
Grupa porównawcza	N	57	48
	%	54,29%	45,71%
Suma	N	106	101
	%	51,21%	48,79%

5.2. Wiek badanych

Osoby biorące udział w badaniach były w wieku 21 – 34 lata (stypendyści: 21 – 31 lat, grupa porównawcza: 21 – 34 lata). Wśród stypendystów najwięcej osób jest w wieku 23 lata (23,5%) oraz 24 lata (34,3%). W grupie porównawczej natomiast najwięcej badanych jest w wieku 22 lata (21,9%) oraz 23 lata (18,1%). Średnia wieku w grupie stypendystów MNiSW wyniosła 24,1 (SD = 1,9). Średnia wieku w grupie porównawczej wyniosła 24,4 (SD = 2,7). Rys. 11. przedstawia procentowy rozkład badanych ze względu na wiek.

Osoby badane są w wieku wczesnej dorosłości, mieszczącej się w przedziale: 20-40 lat (Bee, 2004) lub, jak podają inni autorzy: 18/20 – 30/35 lat (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008).



Rysunek 11. Procentowy rozkład liczby osób badanych pod względem wieku, z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.

5.3. Uczelnie oraz kierunki studiów badanych osób

Osoby, które wzięły udział w badaniach studiują na 26 uczelniach w całej Polsce:

Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie,

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II,

Politechnika Białostocka,

Politechnika Gdańska,

Politechnika Lubelska,

Politechnika Łódzka,

Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki,

Politechnika Warszawska,

Politechnika Wrocławska,

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,

SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny w Warszawie,

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Uniwersytet Gdański,

Uniwersytet Jagielloński,

Uniwersytet Łódzki,

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,

Uniwersytet Medyczny w Lublinie,

Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Poznaniu,

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,

Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie,

Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu,

Uniwersytet Śląski w Katowicach,

Uniwersytet Warszawski,

Uniwersytet Wrocławski,

Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

Najwięcej osób badanych uczęszczało na Uniwersytet Warszawski (27 osób), Uniwersytet Jagielloński (24), Katolicki Uniwersytet Lubelski (17) oraz do Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (17 osób).

Stypendyści MNiSW, którzy wzięli udział w badaniach studiują rozmaite kierunki z różnych dziedzin. Jak już wspomniano, autorka posłużyła się klasyfikacją kierunków studiów zawartą w Rozporządzeniu MNiSW (Dz. U. z 2011 Nr 179 poz.1065), które kategoryzuje dyscypliny naukowe i artystyczne w osiem obszarów wiedzy. Podczas dobierania próby porównawczej uwzględniano, jaki kierunek studiuje osoba. Ważne było zachowanie zbliżonej proporcji liczby badanych z obu grup w poszczególnych obszarach wiedzy. Postanowiono kontrolować zmienną uboczną dotyczącą kierunku

studiów tak, aby obie badane grupy (stypendyści i niestypendyści) były zbliżone do siebie liczebnie pod kątem studiowanych treści, zakładając, że są one związane ze zdolnościami i zainteresowaniami respondentów. Jeśli osoba studiowała więcej niż jeden kierunek – proszono, aby wskazała, które studia są dla niej ważniejsze, dają jej więcej satysfakcji i którymi jest bardziej zainteresowana. Na podstawie podanego kierunku włączano ją do grupy z określonego obszaru wiedzy. Tabela 7. przedstawia kierunki studiowane przez badanych, przypisane do konkretnego obszaru wiedzy wraz z liczebnościami respondentów.

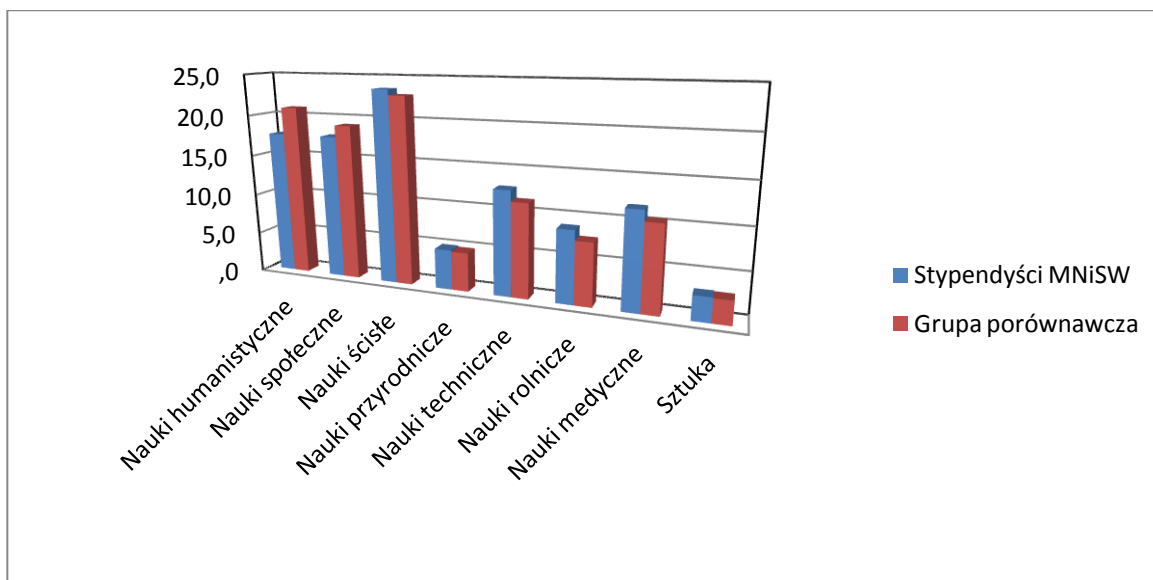
Tabela 7

Liczebność osób badanych ze względu na studiowany kierunek, należący do określonego obszaru wiedzy i przynależność do badanej próby

Obszar wiedzy	Dyscypliny naukowe/artystyczne	Stypendyści MNiSW	Grupa porównawcza
Obszar nauk humanistycznych	Archeologia	18	22
	filmoznawstwo i kultura mediów		
	Polonistyka		
	Retoryka		
	Kogniistyka		
	informacja naukowa i bibliotekoznawstwo		
	nauki o rodzinie		
	etnologia i antropologia kulturowa		
	historia		
	filologia rosyjska		
Obszar nauk społecznych	filozofia	18	20
	pedagogika		
	socjologia		
	psychologia		
	ekonomia		
	zarządzanie		
	dziennikarstwo i komunikacja społeczna		
	finanse i rachunkowość		
	European Studies		
	prawo		
politologia			
Obszar nauk ścisłych	chemia	24	24
	biotechnologia		
	matematyka		
	fizyka		
	biofizyka		
	informatyka		
technologia chemiczna			

Obszar nauk przyrodniczych	geologia	5	5
	biologia		
	geografia		
	gospodarka przestrzenna		
	oceanografia		
Obszar nauk technicznych	ochrona środowiska	13	12
	elektrotechnika		
	mechanika i budowa maszyn		
	automatyka i robotyka		
	energetyka		
	lotnictwo i kosmonautyka		
	elektronika i telekomunikacja		
	mechatronika		
	architektura		
	budownictwo		
	inżynieria samochodowa		
	bioinżynieria produkcji żywności		
	inżynieria środowiska		
inżynieria produkcji			
odnawialne źródła energii			
fizyka techniczna			
Obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych	ogrodnictwo	9	8
	zielarstwo		
	hipologia i jeździectwo		
	technologia żywności i żywienie człowieka		
	bezpieczeństwo i certyfikacja żywności		
	technologia drewna		
	leśnictwo		
	medycyna weterynaryjna		
Obszar nauk medycznych, o zdrowiu i o kulturze fizycznej	kierunek lekarski	12	11
	kierunek lekarsko-dentystyczny		
	dietetyka		
	fizjoterapia		
	farmacja		
Obszar sztuki	inżynieria biomedyczna	3	3
	grafika		
	wzornictwo		

Najwięcej badanych osób studiuje kierunki humanistyczne, społeczne oraz ścisłe. Najmniejszą grupę respondentów stanowią studenci kierunków przyrodniczych i artystycznych (obszar sztuki). Jak wynika z danych liczbowych, autorce pracy udało się zachować zbliżoną proporcję osób studiujących w danych obszarach wiedzy w próbie stypendystów oraz próbie porównawczej. Rysunek 12. prezentuje procentowy rozkład ilości badanych osób w poszczególnych obszarach wiedzy z uwzględnieniem przynależności do grupy.

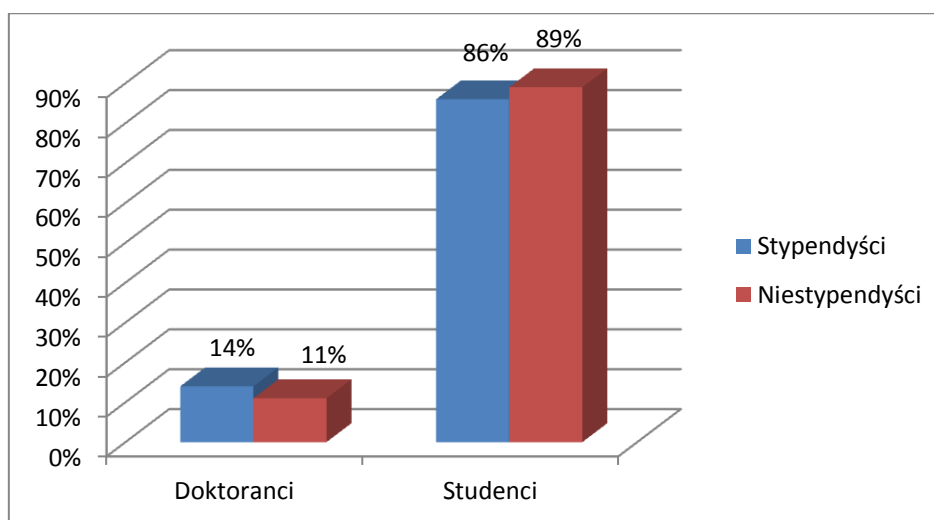


Rysunek 12. Rozkład procentowy liczby osób badanych w ośmiu obszarach wiedzy w podziale na badane grupy.

Wśród badanych stypendystów 76,5 % osób studiuje jeden kierunek, natomiast 23,5 % stypendystów podjęło naukę na dwóch (lub więcej) kierunkach. Podobna proporcja zaznacza się w grupie porównawczej: osoby studiujące jeden kierunek stanowią 80% wszystkich badanych w tej grupie, a osoby podejmujące naukę na dwóch i większej ilości kierunków studiów stanowią 20%.

5.4. Studenci i doktoranci w badanych grupach

Z uwagi na możliwość otrzymania stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zarówno przez studentów, jak i przez doktorantów, do próby badanej włączono jednych i drugich. Główna badana zmienna, tj. potrzeba poznania, ma charakter motywacyjny. Badania (Cacioppo i in., 1996; Matusz i in., 2011) wskazują, że doktoranci cechują się wyższym jej poziomem w porównaniu ze studentami. Postanowiono zatem kontrolować proporcję liczby doktorantów w grupie stypendystów i grupie porównawczej, ponieważ zachwianie tej proporcji mogłoby zaburzyć wyniki dotyczące porównania obu grup. W grupie stypendystów 14 osób posiada status doktoranta, zaś 88 osób to studenci. Grupę porównawczą stanowi natomiast 12 doktorantów oraz 93 studentów. Rysunek 13. przedstawia procentowy rozkład ilości badanych doktorantów i studentów w obu grupach.

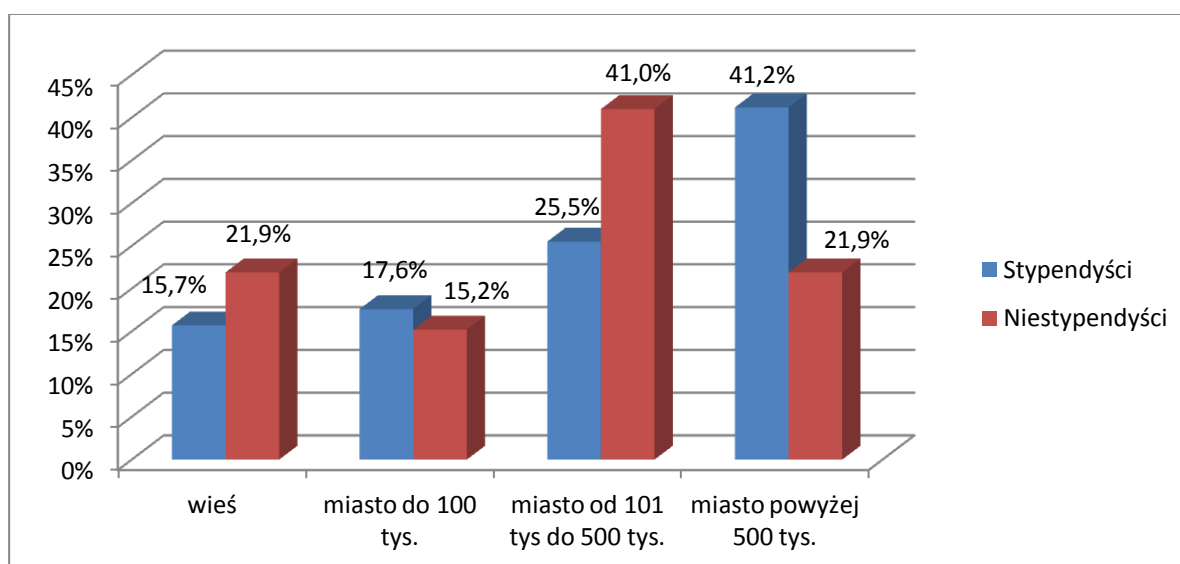


Rysunek 13. Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na status studenta lub doktoranta.

5.5. Miejsce zamieszkania

Osoby badane zostały poproszone o wskazanie swojego miejsca zamieszkania na czterostopniowej skali: 1 – wieś, 2 – miasto do 100 tys. mieszkańców, 3 – miasto od 101 do 500 tys. mieszkańców, 4 – miasto powyżej 500 tys. mieszkańców.

Najwięcej stypendystów (42 osoby) mieszka w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców, a najmniej na wsi (16 osób). Najwięcej osób z grupy porównawczej (43 osoby) mieszka w mieście od 100 do 500 tys. mieszkańców, a najmniej w mieście poniżej 100 tys. mieszkańców (16 osób). Procentowy rozkład niniejszych danych prezentuje rysunek 14.

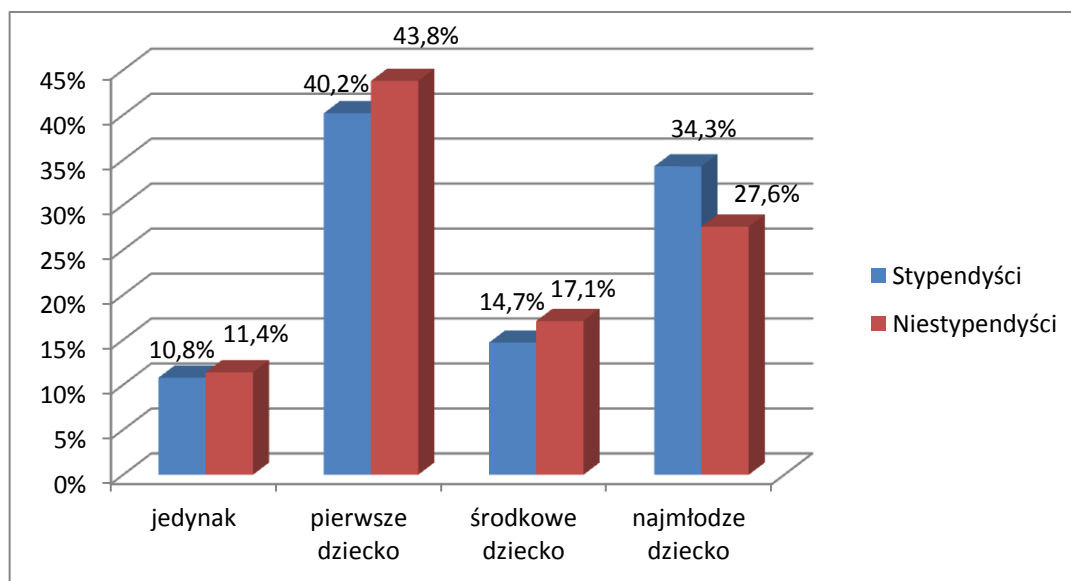


Rysunek 14. Rozkład procentowy liczby badanych ze względu na miejsce zamieszkania, z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.

5.6. Posiadanie rodzeństwa, kolejność urodzenia w rodzinie

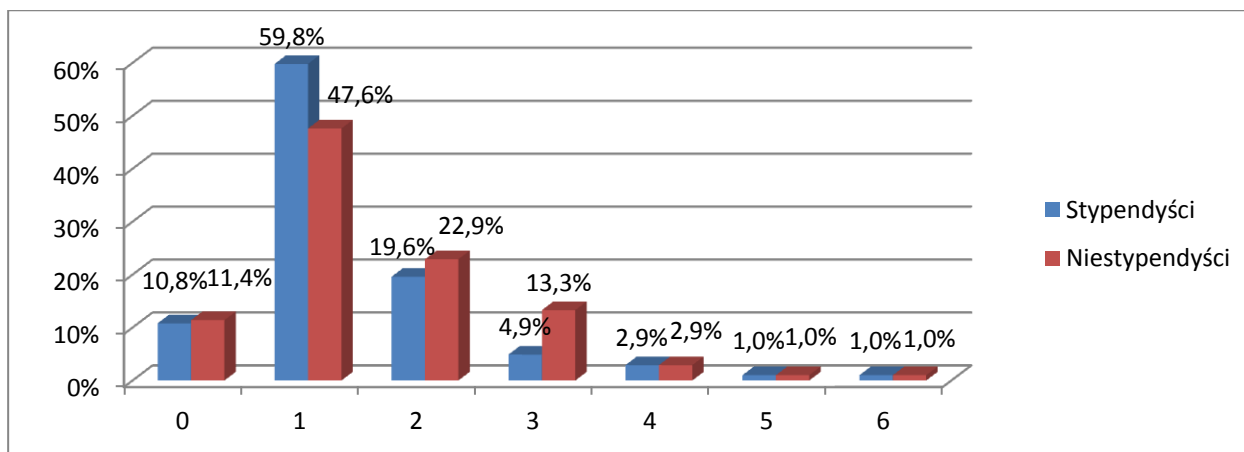
Osoby badane wskazały w metryczce, czy posiadają rodzeństwo, które w kolejności urodziły się w rodzinie oraz jaką liczbę rodzeństwa posiadają.

Jeśli chodzi o kolejność urodzenia w rodzinie, to wśród stypendystów MNiSW najwięcej osób to najstarsze dzieci z rodzeństwa (41 osób) i najmłodsze (35 osób). Również w grupie porównawczej najwięcej jest osób będących najstarszymi (46 osób) i najmłodszymi (29 osób). Rozkład procentowy danych liczbowych został przedstawiony na wykresie 15.



Rysunek 15. Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na kolejność urodzenia z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.

Zdecydowana większość badanych (91 osób w grupie stypendystów oraz 93 osoby w grupie porównawczej) posiada rodzeństwo. Najwięcej stypendystów posiada 1 brata lub siostrę (61 osób) oraz dwoje rodzeństwa (20 osób). Najmniejszą grupę stanowią osoby mające więcej niż troje rodzeństwa (5 osób). Również w grupie porównawczej respondentów posiadających jedno rodzeństwo jest najwięcej (50 osób). Drugą co do wielkości grupę stanowią osoby mające dwoje rodzeństwa (24 osób). Najmniej osób (5 respondentów) posiada więcej niż troje rodzeństwa. Rysunek 16. zawiera dane procentowe odnoszące się do liczby posiadanego rodzeństwa w obu grupach.

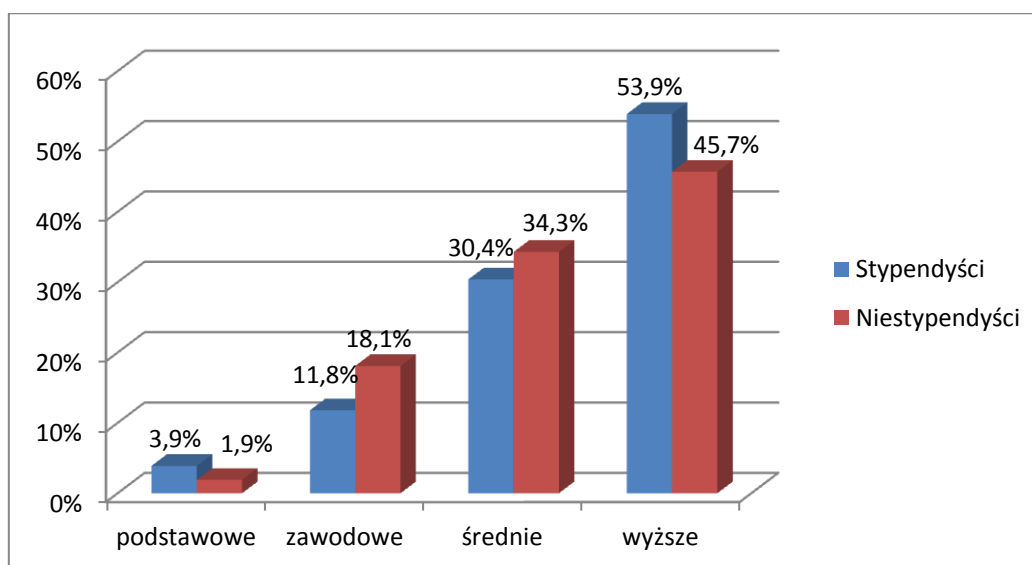


Rysunek 16. Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na ilość posiadanego rodzeństwa z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.

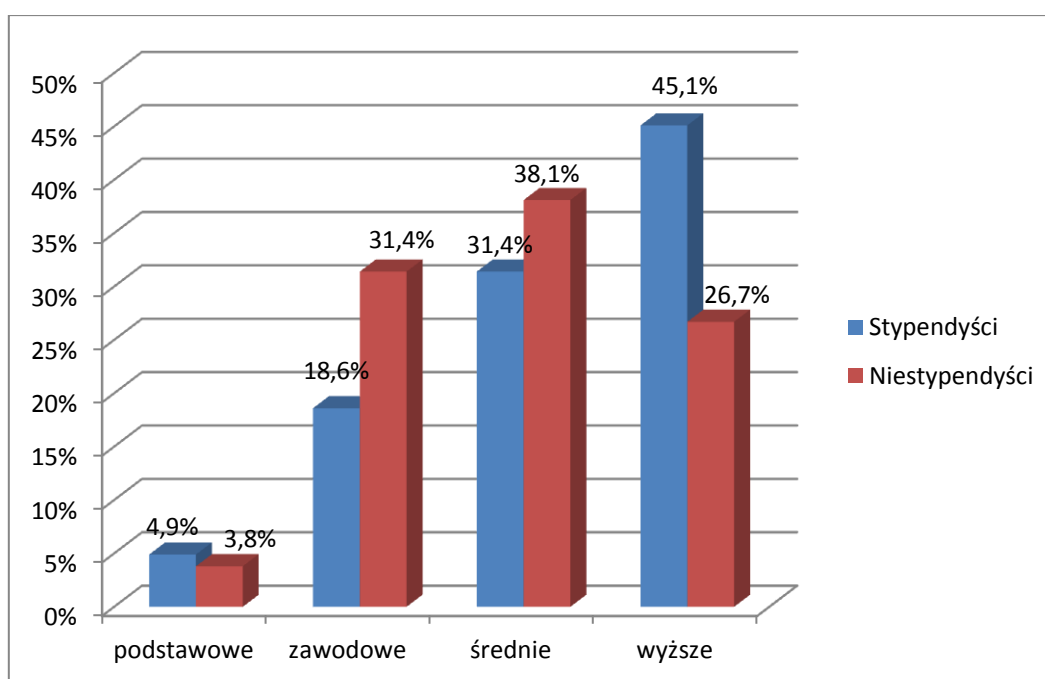
5.7. Wykształcenie rodziców

Badani zostali poproszeni o określenie wykształcenia swoich rodziców na czterostopniowej skali: 1 – *podstawowe*, 2 – *zawodowe*, 3 – *średnie/średnie techniczne*, 4 – *wyższe*.

Wśród badanych stypendystów najwięcej osób posiada rodziców z wyższym wykształceniem (55 osób ma matkę z wyższym wykształceniem oraz 46 respondentów posiada ojca z wyższym wykształceniem). Najmniej osób posiada rodziców z wykształceniem podstawowym (podstawowe wykształcenie matki: 4 osoby oraz ojca: 5 osób). W grupie porównawczej najwięcej osób wskazało wyższe wykształcenie swojej matki (48 osób) i średnie/średnie techniczne wykształcenie ojca (40 respondentów). Podobnie jak wśród stypendystów – najmniej osób posiada rodziców z wykształceniem podstawowym (2 osoby wskazały na podstawowe wykształcenie matki, a 4 respondentów na podstawowe wykształcenie ojca). Rozkłady procentowe niniejszych danych liczbowych oddzielnie dla matek i ojców prezentują rysunki 17 i 18.



Rysunek 17. Rozkład procentowy liczby matek z poszczególnymi rodzajami wykształcenia z podziałem badanych na grupy.



Rysunek 18. Rozkład procentowy liczby ojców z poszczególnymi rodzajami wykształcenia z podziałem badanych na grupy.

5.8. Udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych w szkole średniej

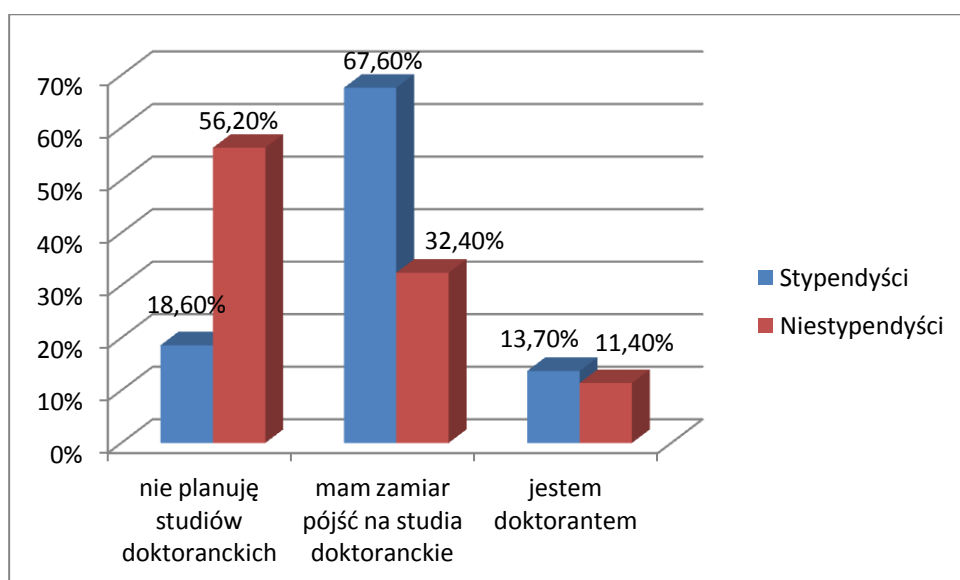
Osoby badane zostały zapytane o udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych o zasięgu ogólnopolskim lub międzynarodowym podczas nauki w szkole średniej. Jak już zostało wspomniane w podrozdziale dotyczącym kryteriów doboru osób badanych (zob. podrozdział 4.1.

w niniejszej części pracy), pytanie to miało na celu odrzucenie wyników osób z grupy porównawczej, które posiadały status finalisty lub laureata olimpiady przedmiotowej, by uzyskać taką próbę porównawczą, w której badani nie posiadają wysokich osiągnięć edukacyjnych.

Niemniej zebrano dane dotyczące udziału w olimpiadach przedmiotowych w obu badanych grupach. W próbie stypendystów 29 (28,4%) osób zadeklarowało, iż było finalistą lub laureatem olimpiady przedmiotowej (etap centralny). Również 29 (28,4%) respondentów z tej grupy zakwalifikowało się do etapu okręgowego. 17 (16,7%) stypendystów brało udział w konkursie jedynie na etapie szkolnym, a 27 (26,5%) osób nie uczestniczyło w tego rodzaju zmaganiach. Spośród osób w grupie porównawczej 29 (27,6%) osób dotarło do etapu okręgowego, 30 (28,6%) osób brało udział w konkursie na etapie szkolnym, podczas gdy 46 (43,8%) osób nie uczestniczyło w zawodach tego rodzaju.

5.9. Ustosunkowanie do studiów doktoranckich

Wśród badanych osób znalazło się 26 doktorantów (14 wśród stypendystów oraz 12 w grupie porównawczej). 69 stypendystów i 34 osoby w grupie porównawczej deklaruje zamiar kontynuowania nauki na studiach doktoranckich. 19 stypendystów oraz 59 osób nieotrzymujących stypendium nie planuje dalszego kształcenia na studiach doktoranckich. Wśród badanych nie znalazły się osoby, które zrezygnowały ze studiów doktoranckich. Dane procentowe w tym zakresie przedstawia graficznie rysunek 19.



Rysunek 19. Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na ich ustosunkowanie do studiów doktoranckich (z uwzględnieniem przynależności do badanych grup).

ROZDZIAŁ IV ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

W niniejszym rozdziale autorka zaprezentuje wyniki uzyskane w trakcie przeprowadzonych badań wśród stypendystów MNiSW i osób z grupy porównawczej z użyciem opisanych wcześniej narzędzi badawczych. Dane pozyskane z badań empirycznych zostały poddane analizom statystycznym. W tej części pracy zostaną ustalone prawidłowości związane z potrzebą poznania i zmiennymi wyjaśniającymi u osób badanych w obu grupach.

W pierwszym podrozdziale zamieszczono wyniki dotyczące otrzymanych zależności między potrzebą poznania a zmiennymi wyjaśniającymi, socjodemograficznymi oraz zmiennymi odnoszącymi się do badanych aspektów potrzeby poznania u osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi oraz u osób bez takich osiągnięć. Autorka pracy zawarła tu wyniki analizy korelacji między badanymi zmiennymi, analizy regresji oraz analizy mediacji. Drugi podrozdział prezentuje wyniki dotyczące różnic międzygrupowych (stypendyści vs niestypendyści) w zakresie zarówno potrzeby poznania (jej poziomu oraz poszczególnych wymiarów), jak i zmiennych wyjaśniających. Autorka przedstawia też analizy dotyczące porównania badanych w zakresie potrzeby poznania ze względu na płeć. Kolejny podrozdział zawiera wyniki analizy wariancji (ANOVA) odnoszące się do różnic międzygrupowych w potrzebie poznania oraz w zmiennych wyjaśniających z uwzględnieniem interakcji zmiennej grupującej z płcią osób badanych. W podrozdziale czwartym przedstawione zostały wyniki testu istotności różnic korelacji między potrzebą poznania a zmiennymi wyjaśniającymi w podziale na grupy ze względu na status stypendysty, płeć oraz profil studiów.

1. Potrzeba poznania a inne zmienne badane w pracy

Analizy korelacji między zmiennymi zostały przeprowadzone w obu badanych grupach. Autorka przedstawia wyniki zarówno dla grupy stypendystów, jak i porównawczej celem stwierdzenia, jakie zależności ujawniają się w tych dwóch grupach.

W niniejszym części zaprezentowane zostaną związki potrzeby poznania (badanej Kwestionariuszem Potrzeby Poznania KPP) a zmiennymi z obszaru: temperamentu (mierzonego narzędziem FCZ KT w wersji zrewidowanej), inteligencji emocjonalnej (mierzonej PKIE), spostrzeganych postaw rodzicielskich (badanych KPR-Roc), danych socjodemograficznych (pozyskanych w badaniu metryczką) oraz czterech aspektów potrzeby poznania: behawioralnego, emocjonalnego, metapoznawczego oraz orientacji temporalnej (mierzonych własnym narzędziem).

1.1. Poziom potrzeby poznania a zmienne wyjaśniające

Autorka przeprowadziła analizę korelacji r Pearsona w celu zweryfikowania zależności pomiędzy poziomem potrzeby poznania a wybranymi zmiennymi wyjaśniającymi. W niniejszej części rozdziału zaprezentowane zostaną kolejno wyniki dla zależności PP z temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi.

1.1.1. Poziom potrzeby poznania a cechy temperamentu

Pierwszą grupę badanych zależności stanowią związki potrzeby poznania z cechami temperamentu wyróżnionymi w FCZ KT – R (Strelau, 2000). Zamieszczona poniżej tabela 8. prezentuje wskaźniki korelacji między poziomem potrzeby poznania a badanymi zmiennymi temperamentalnymi w obu grupach.

Tabela 8

Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a cechami temperamentu u stypendystów oraz w grupie porównawczej

Zmienne temperamentalne	Potrzeba poznania	
	Stypendyści	Niestyndyści
Aktywność	0,35**	0,22*
Wytrzymałość	0,21*	0,16
Rytmiczność	-0,08	0,01
Reaktywność emocjonalna	-0,25*	-0,30**
Wrażliwość sensoryczna	0,13	0,32**
Żwawość	0,13	0,04
Perseweratywność	0,10	-0,03

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

W obu badanych grupach uzyskano kilka istotnych zależności między potrzebą poznania a temperamentem. Zaobserwowane związki mają słabą lub umiarkowaną¹ siłę.

W grupie stypendystów otrzymano istotne zależności między potrzebą poznania oraz trzema cechami temperamentu. Wykazano pozytywny związek między PP a aktywnością oraz wytrzymałością. Oznacza to, że im jednostka jest bardziej aktywna oraz wytrzymała, tym cechuje ją większa potrzeba poznania. Otrzymano także ujemny związek PP z reaktywnością emocjonalną, który wskazuje na to, że im jednostka jest mniej reaktywna emocjonalnie (czyli posiada większą odporność emocjonalną), tym przejawia wyższy poziom potrzeby poznania.

¹ Interpretacja współczynnika korelacji: 0-0,30 słaba (niska) korelacja; 0,31- 0,50 umiarkowana korelacja; 0,51-

W grupie porównawczej (niestypendyści) wykazano – podobnie jak u stypendystów – istotne zależności między potrzebą poznania a aktywnością (związek pozytywny) oraz reaktywnością emocjonalną (związek negatywny). Nie dowiedziono związku potrzeby poznania z wytrzymałością, natomiast otrzymano istotną pozytywną korelację PP z wrażliwością sensoryczną, czego nie stwierdzono u stypendystów. Zatem u osób z próby porównawczej wyższy poziom wrażliwości sensorycznej sprzyja wyższemu poziomowi potrzeby poznania.

1.1.2. Poziom potrzeby poznania a inteligencja emocjonalna

Kolejną grupę badanych związków stanowią zależności potrzeby poznania z wymiarami inteligencji emocjonalnej i jej ogólnym poziomem. W tabeli 9. znajdują się wskaźniki korelacji pomiędzy tymi zmiennymi w obu badanych grupach.

Tabela 9

Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a wymiarami inteligencji emocjonalnej i jej ogólnym poziomem u stypendystów oraz u osób badanych z grupy porównawczej

Zmienne w zakresie IE	Stypendyści	Niestypendyści
	Potrzeba poznania	
Akceptacja	0,27**	0,34**
Empatia	0,33**	0,28**
Kontrola emocji	0,31**	0,35**
Rozumienie emocji	0,33**	0,39**
Ogólny poziom IE	0,48**	0,42**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

W obu grupach otrzymano istotne zależności między potrzebą poznania a wszystkimi wymiarami inteligencji emocjonalnej oraz jej wynikiem ogólnym. Są to korelacje o niskiej i umiarkowanej sile. Wykazane współzależności mają znak dodatni, co oznacza, że w im większym stopniu badane zdolności emocjonalne cechują jednostkę, tym większą potrzebą poznania się ona charakteryzuje. Najsilniej z PP jest związany ogólny poziom inteligencji emocjonalnej, zarówno w grupie stypendystów ($r = 0,48$; $p < 0,001$), jak i w grupie porównawczej ($r = 0,42$; $p < 0,001$). Należy dodać, że wynik ogólny jest najlepszym wskaźnikiem IE (Jaworowicz, Matczak, 2005).

1.1.3. Poziom potrzeby poznania a retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie matek i ojców

Trzecią grupą weryfikowanych korelacji są związki potrzeby poznania z retrospektywnie percypowanymi postawami rodzicielskimi matek i ojców osób badanych. W tabeli 10. zamieszczono wyniki analizy korelacji pomiędzy PP a spostrzeganymi postawami w obu grupach.

Tabela 10

Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi matek i ojców u stypendystów oraz u osób w grupie porównawczej

		Stypendyści	Niestyndyści
Spostrzegane postawy rodzicielskie		Potrzeba poznania	
Spostrzegane postawy matki	Akceptacja	0,14	0,11
	Nadmierne wymagania	0,02	-0,12
	Autonomia	0,08	0,10
	Niekonsekwencja	0,05	-0,18
	Nadmierne ochranianie	0,03	-0,06
Spostrzegane postawy ojca	Akceptacja	0,07	0,01
	Nadmierne wymagania	-0,06	-0,11
	Autonomia	0,10	0,16
	Niekonsekwencja	-0,08	-0,22*
	Nadmierne ochranianie	0,11	-0,08

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

W grupie stypendystów nie otrzymano żadnych istotnych zależności między potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi. W grupie porównawczej natomiast wykazano istotny negatywny związek między potrzebą poznania a spostrzeganą niekonsekwencją ojca ($r = -0,22$; $p = 0,028$), co oznacza, że im jednostka spostrzega postawę ojca jako mniej niekonsekwentną, tym wyższy poziom potrzeby poznania przejawia. Również w tej grupie odnotowano nieistotną statystycznie tendencję dla istnienia ujemnej zależności między PP a percypowaną postawą niekonsekwencji matki ($r = -0,18$; $p = 0,072$).

1.2. Potrzeba poznania a zmienne socjodemograficzne

Celem uzupełnienia informacji o istnieniu związków potrzeby poznania z poszczególnymi zmiennymi socjodemograficznymi, przeprowadzono analizy korelacji między PP a danymi uzyskanymi w badaniu metryczką. Poniżej przedstawiono wyniki analizy korelacji dla tych zmiennych w obu grupach (tabela 11).

Tabela 11

Korelacje między potrzebą poznania a zmiennymi socjodemograficznymi w grupie stypendystów oraz w grupie porównawczej

Zastosowana analiza korelacji	Zmienna	Potrzeba poznania	
		Stypendyści	Niestyndyści
<i>r</i> Pearsona	Wiek	0,20*	0,18
<i>rho</i> Spearmana	Kolejność urodzenia	-0,29*	-0,08
<i>r</i> Pearsona	Liczba rodzeństwa	0,04	-0,05
<i>rho</i> Spearmana	Miejsce zamieszkania	0,08	0,01
<i>rho</i> Spearmana	Wykształcenie matki	-0,10	0,05
<i>rho</i> Spearmana	Wykształcenie ojca	-0,10	-0,02

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Spośród badanych zmiennych socjodemograficznych, w grupie stypendystów istotnie związane z potrzebą poznania są wiek oraz kolejność urodzenia. Otrzymana pozytywna korelacja PP z wiekiem wskazuje, że im starsza osoba, tym uzyskuje wyższy wynik w zakresie potrzeby poznania. Wykazana ujemna zależność między PP a kolejnością urodzenia oznacza w tym przypadku, że pozycja starszego (lub najstarszego) dziecka sprzyja wyższemu poziomowi potrzeby poznania.

W grupie porównawczej nie zaobserwowano żadnych zależności między PP a badanymi zmiennymi socjodemograficznymi. Wykazano jedynie nieistotną statystycznie tendencję dla związku PP z wiekiem ($r = 0,18$; $p = 0,063$): im starsza jednostka, tym cechuje się wyższą potrzebą poznania.

1.3. Potrzeba poznania a zmienne opisujące jej aspekt behawioralny, emocjonalny, metapoznawczy oraz temporalny

Zastosowanie własnego narzędzia badającego różne aspekty potrzeby poznania pozwoliło na otrzymanie wyników związanych z jej wymiarem behawioralnym, emocjonalnym, metapoznawczym oraz temporalnym. W tej części pracy autorka przedstawi zależności pomiędzy ogólnym poziomem potrzeby poznania mierzonym KPP a wynikami uzyskanymi z badania narzędziem własnym w zakresie zmiennych z wymienionych obszarów.

1.3.1. Potrzeba poznania a zmienne behawioralne

Celem przyjrzenia się, jakie czynności intelektualne wyrażają według badanych ich potrzebę poznania, autorka dokonała analizy korelacji między poziomem PP a poszczególnymi, wybranymi aktywnościami intelektualnymi. Aktywności te zostały ocenione przez badanych pod kątem stopnia, w którym realizują potrzebę poznania u badanych. W tabeli 12. znalazły się wskaźniki korelacji *rho* Spearmana dla tych związków.

Tabela 12

Korelacje rho Spearmana między potrzebą poznania a stopniem, w jakim poszczególne aktywności intelektualne wyrażają ją u badanych w obu grupach

Aktywności wyrażające PP	Potrzeba poznania	
	Stypendyści	Niestypendyści
Rozwiązywanie krzyżówek	-0,04	0,069
Czytanie książek	-0,06	0,21*
Uczestnictwo w debatach	0,25*	0,36**
Korzystanie z Wikipedii	-0,08	-0,10
Korzystanie z Internetu	-0,01	-0,04
Czytanie czasopism popularnonaukowych	-0,11	0,03
Śledzenie serwisów informacyjnych	-0,09	0,12
Zdobywanie bardzo dobrych ocen w szkole	0,21*	0,08
Studiowanie	0,18	0,33**
Oglądanie TV	-0,22*	-0,02

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Wśród stypendystów wykazano istotne zależności między potrzebą poznania a uczestnictwem w debatach, zdobywaniem dobrych ocen w procesie edukacji oraz oglądaniem telewizji, przy czym dwie pierwsze zależności są dodatnie, a ostatnia ujemna. Oznacza to, że im wyższy poziom potrzeby poznania osoba przejawia, tym wyżej ocenia uczestnictwo w debatach jako wyrażające jej potrzebę poznania, jak również wyżej pozycjonuje zdobywanie dobrych ocen podczas nauki jako jej przejaw. Im zaś niżej ocenia oglądanie telewizji jako wyrażanie potrzeby poznania, tym wyższy poziom PP osiąga. Zanotowano także nieistotną statystycznie tendencję dla pozytywnej zależności PP ze studiowaniem ($r = 0,18$; $p = 0,066$).

W grupie porównawczej otrzymano pozytywne zależności między poziomem potrzeby poznania a oceną następujących czynności będących jej przejawem: czytania książek, uczestnictwa w debatach oraz studiowania. Im wyższy poziom PP cechuje osobę badaną, tym wyżej pozycjonuje te aktywności jako wyrażające jej potrzebę poznania.

1.3.2. Potrzeba poznania a pozytywne i negatywne emocje towarzyszące aktywnościom poznawczym

Chcąc zweryfikować istnienie związków między PP a pojawiającymi się pozytywnymi emocjami w trakcie aktywności poznawczych, autorka wykonała analizę korelacji dla poziomu potrzeby poznania i wyników w zakresie częstości doświadczanych emocji uzyskanych w badaniu własnym narzędziem. Poniżej znajdują się wskaźniki korelacji między poziomem potrzeby poznania a przeżywanymi poszczególnymi emocjami towarzyszącymi aktywnościom poznawczym (tabela 13) u stypendystów oraz w grupie porównawczej.

Tabela 13

Korelacje rho Spearmana między potrzebą poznania a częstością doświadczanych określonych emocji w obu grupach badanych

Emocje towarzyszące aktywnościom poznawczym	Stypendyści	Niustypendyści
	Potrzeba poznania	
Podekscytowanie	0,40**	0,48**
Złość	-0,11	-0,27**
Satysfakcja	0,38**	0,24*
Obojętność	-0,34**	-0,29**
Zniecierpliwienie	-0,02	-0,15
Znudzenie	-0,35**	-0,45**
Przyjemność	0,48**	0,47**
Duma	0,40**	0,30**
Niepokój	-0,09	-0,24*
Radość	0,46**	0,51**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

W grupie stypendystów, jak i w grupie porównawczej, wszystkie badane emocje o walencji pozytywnej korelują z poziomem potrzeby poznania. Oznacza to, że im wyższy poziom potrzeby poznania przejawia jednostka, tym częściej doświadcza emocji pozytywnych towarzyszących jej aktywnościom poznawczym. Zaobserwowano, że u osób o wysokich osiągnięciach najsilniej związane pozytywnie z PP są przyjemność ($\rho = 0,48$; $p < 0,001$) oraz radość ($\rho = 0,46$; $p < 0,001$). W grupie porównawczej zaś najsilniejsze korelacje dodatnie wykazano między poziomem potrzeby poznania a podekscytowaniem ($\rho = 0,48$; $p < 0,001$), przyjemnością ($\rho = 0,47$; $p < 0,001$) oraz radością ($\rho = 0,51$; $p < 0,001$). Są to korelacje umiarkowane. Jeśli chodzi o związki PP z emocjami o walencji negatywnej, to u stypendystów zanotowano istotne ujemne korelacje z obojętnością i znudzeniem. Im wyższą potrzebę poznania przejawiają osoby z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi, tym rzadziej w trakcie czynności intelektualnych towarzyszą im te dwie emocje. W grupie porównawczej natomiast zaobserwowano więcej ujemnych związków PP z negatywnymi emocjami. Oprócz obojętności i znudzenia (znudzenie koreluje z PP najsilniej: $r = -0,45$; $p < 0,001$), są to również złość i niepokój. Oznacza to, że im wyższa potrzeba poznania u niestypendystów, tym rzadziej doświadczają tych emocji podczas aktywności poznawczych. Są to współzależności o słabej i umiarkowanej sile związku.

Autorka chcąc sprawdzić, czy istnieją związki potrzeby poznania ogólnie z emocjami o walencji pozytywnej oraz negatywnej, zsumowała itemy dotyczące emocji o określonym znaku i wyodrębniła dwie zmienne: emocje pozytywne i negatywne. Poniżej przedstawiono wyniki uzyskanych korelacji (tabela 14).

Tabela 14

Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a przeżywaniem pozytywnych i negatywnych emocji w obu grupach badanych

Zmienne	Stypendyści	Niestypendyści
	Potrzeba poznania	
Emocje pozytywne	0,61**	0,51**
Emocje negatywne	-0,24*	-0,34**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

W obu próbach otrzymano wyniki wskazujące na istotną dodatnią zależność między PP z emocjami o walencji pozytywnej oraz ujemną zależność z emocjami o walencji negatywnej. Im wyższa potrzeba poznania, tym jednostka częściej przeżywa emocje pozytywne oraz w rzadziej doświadczają emocji negatywnych, towarzyszących aktywnościom intelektualnym.

1.3.3. Potrzeba poznania a zmienne o charakterze metapoznawczym

Celem zweryfikowania istnienia związków między potrzebą poznania a zmiennymi dotyczącymi jej percypowania, wykonano analizę korelacji między poziomem potrzeby poznania a jej ważnością na tle innych potrzeb, ujawnianiem się jej u badanych osób oraz spostrzeganym stopniem jej realizacji. W tabeli 15. zostały zaprezentowane wskaźniki korelacji *rho* Spearmana między wymienionymi zmiennymi u stypendystów oraz w grupie porównawczej.

Tabela 15

Korelacje rho Spearmana między poziomem potrzeby poznania a zmiennymi metapoznawczymi w obu grupach

Zmienne	Potrzeba poznania	
	Stypendyści	Nietyndyści
Ważność PP	0,35**	0,49**
Realizacja PP	0,31**	0,26**
Ujawnianie PP	0,34**	0,37**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

W grupie osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi otrzymane wyniki wskazują na istotne pozytywne zależności między poziomem PP a stopniem jej realizacji, ujawniania się oraz jej ważności na tle innych potrzeb. Oznacza to, że im wyższy poziom potrzeby poznania, tym jednostka wyżej ocenia stopień jej realizacji przez siebie oraz stopień ujawniania się jej. Wyżej pozycjonuje też PP w hierarchii swoich potrzeb.

Te same zależności między zmiennymi otrzymano w grupie osób bez wysokich osiągnięć edukacyjnych. Analogicznie zatem: im wyższa PP u osób z grupy porównawczej, tym w większym stopniu ujawnia się ona u nich, bardziej ją realizują, oceniają wyżej w hierarchii swoich potrzeb.

1.3.4. Potrzeba poznania a zmienne o charakterze temporalnym

Chcąc sprawdzić, czy istnieją związki między potrzebą poznania a zmiennymi temporalnymi dotyczącymi nastawienia jednostki co do teraźniejszości lub przyszłości podczas wykonywania aktywności intelektualnych, wykonano analizę korelacji między poziomem potrzeby poznania a koncentracją na *tu i teraz* oraz koncentracją na wyniku działania. W tabeli 16. (na kolejnej stronie) zostały zawarte wskaźniki korelacji *rho* Spearmana dotyczące wymienionych zmiennych u stypendystów i w grupie porównawczej.

Tabela 16

Korelacje rho Spearmana między poziomem potrzeby poznania a zmiennymi temporalnymi związanymi z aktywnością poznawczą w obu grupach

Zmienne	Stypendyści	Nietypendyści
	Potrzeba poznania	
Wynik działania	0,04	0,09
Koncentracja na <i>tu i teraz</i>	0,17	0,25**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

W grupie stypendystów nie dowiedziono istotnych związków potrzeby poznania z koncentracją na wyniku działania ani z koncentracją na *tu i teraz*. Wykazano jednak pozytywny związek między poziomem potrzeby poznania a koncentracją na wykonywanej czynności w czasie terażniejszym w grupie nietypendystów ($\rho = 0,25$; $p = 0,009$). Oznacza to, że im wyższy poziom potrzeby poznania, tym w większym stopniu osoby z grupy porównawczej skupiają się na *tu i teraz*.

1.4. Uwarunkowania potrzeby poznania

Celem analizy struktury powiązań między czynnikami determinującymi poziom potrzeby poznania u osób badanych, przeprowadzono analizę krokowej regresji wielokrotnej. Umożliwia ona przewidywanie poziomu jednej zmiennej na podstawie wartości innych zmiennych (Brzeziński, 2004). W analizie uwzględniono zmienne wyjaśniające z obszaru temperamentu, inteligencji emocjonalnej oraz retrospektywnie spostrzeganych postaw matek i ojców.

Poniższe tabele (tabela 17 i 18) prezentują predyktory PP i stopień, w jakim wyjaśniają one poziom potrzeby poznania w grupie stypendystów oraz w grupie porównawczej.

Tabela 17

Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu poziomu potrzeby poznania u osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi

Zmienne	B	Błąd standardowy	Beta	T	Istotność
(Stała)	74,37	11,02	-	6,75	< 0,001
Ogólny poziom IE	0,16	0,03	0,47	4,77	< 0,001
Matka - Niekonsekwencja	0,36	0,14	0,24	2,61	0,011
Aktywność	0,36	0,17	0,20	2,11	0,037

R = 0,55; Skorygowane R² = 0,28; F (3, 96) = 14,04; $p < 0,001$

Weryfikacja modelu krokowej regresji wielokrotnej dla grupy stypendystów wskazuje, że największy wpływ na poziom potrzeby poznania mają trzy zmienne: ogólny poziom inteligencji emocjonalnej, retrospektywnie spostrzegana postawa niekonsekwencji matki oraz aktywność temperamentalna. Model okazał się dobrze dopasowany do danych ($F(3, 96) = 14,04$; $p < 0,001$). Najsilniejszym predyktorem jest ogólny poziom inteligencji emocjonalnej ($beta = 0,47$; $p < 0,001$), co oznacza, że w największym stopniu wyjaśnia on poziom PP. Współczynnik determinacji wielokrotnej R^2 wynosi 0,28. Trzy wymienione zmienne oraz ich interakcje wyjaśniają zatem 28% wyniku poziomu potrzeby poznania. Wskaźnik $beta$ dla tych trzech predyktorów ma wartości dodatnie, co wskazuje, że wszystkie podwyższają poziom potrzeby poznania.

Tabela 18

Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu poziomu potrzeby poznania u osób w grupie porównawczej

Zmienne	B	Błąd standardowy	Beta	T	Istotność
(Stała)	79,12	13,92	-	5,68	< 0,001
Ogólny poziom IE	0,18	0,04	0,41	4,59	< 0,001
Ojciec – Niekonsekwencja	- 0,34	0,15	- 0,20	- 2,25	0,027
R = 0,46; skorygowane $R^2 = 0,19$; $F(2, 101) = 13,42$; $p < 0,001$					

Wyniki analizy regresji przeprowadzonej dla grupy porównawczej wskazują na dwie najważniejsze zmienne wyjaśniające dla potrzeby poznania: ogólny poziom inteligencji emocjonalnej oraz retrospektywnie spostrzeganą postawę niekonsekwencji ojca. Podobnie jak w grupie stypendystów, najsilniejszym predyktorem jest ogólny poziom inteligencji emocjonalnej ($beta = 0,41$; $p < 0,001$), co przekłada się na większy stopień wyjaśniania poziomu potrzeby poznania przez tę zmienną niż przez niekonsekwencję ojca. Ponadto dodatni znak wskaźnika $beta$ oznacza, że im wyższa IE tym wyższy poziom potrzeby poznania. Z kolei im niższa percypowana postawa niekonsekwencji ojca, tym większa PP (wskaźnik $beta$ ma wartość ujemną: $beta = -0,199$; $p = 0,027$). Wymienione dwa predyktory oraz ich interakcje wyjaśniają 19% wyniku potrzeby poznania ($R^2 = 0,19$). Model jest dobrze dopasowany do danych: $F(2, 101) = 13,42$; $p < 0,001$.

1.5. Mediacyjna rola inteligencji emocjonalnej w relacjach potrzeby poznania z temperamentem oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi

Podstawą do wykonania analizy mediacji dla związku dwóch zmiennych (zależnej i niezależnej), jest istnienie korelacji między tymi dwiema zmiennymi. Jak wykazano w podrozdziałach dotyczących związków potrzeby poznania z temperamentem (zob. podrozdz. 1.1.1. w niniejszym rozdziale) oraz spostrzeganymi postawami matek i ojców (zob. podrozdz. 1.1.3.), w grupie stypendystów MNiSW istotne współzależności zachodzą pomiędzy PP a aktywnością, wytrzymałością i reaktywnością emocjonalną. Nie dowiedziono korelacji PP ze spostrzeganymi postawami rodzicielskimi. W grupie porównawczej wykazano związki potrzeby poznania z aktywnością, reaktywnością emocjonalną oraz wrażliwością sensoryczną, jak również zaobserwowano korelację PP ze spostrzeganą postawą niekonsekwencji ojca.

Z uwagi na powyższe wyniki, wykonano analizę mediacji dla związków potrzeby poznania z korelującymi z nią zmiennymi, uwzględniając w roli mediatora inteligencję emocjonalną (jej poziom ogólny, będący najlepszym wskaźnikiem IE), adekwatnie do postawionych hipotez w tym zakresie. Wykorzystano w tym celu metody procesów warunkowych z makro PROCESS Hayesa (2009; 2015). Wielkości efektów oszacowano przy pomocy metody bootstrapowej.

1.5.1. Modele mediacji inteligencji emocjonalnej w relacjach temperamentu oraz retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich z potrzebą poznania w grupie stypendystów MNiSW

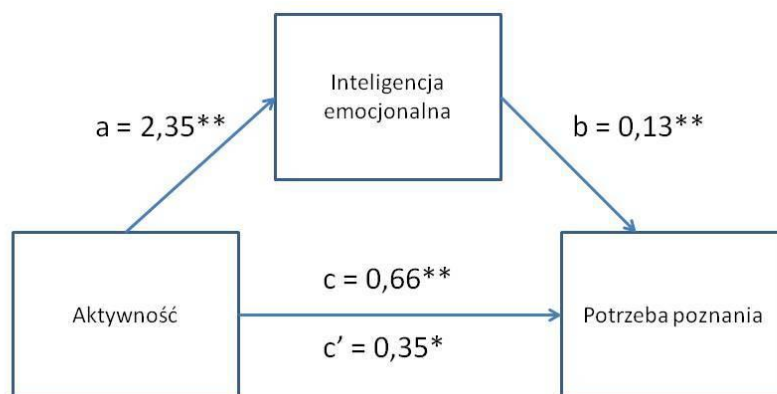
Pierwszym testowanym był model uwzględniający związek aktywności (jako zmiennej niezależnej, X) z potrzebą poznania (zmienną zależną, Y) i mediacyjną rolę inteligencji emocjonalnej (M) w tej relacji. W tabeli 19. zawarto wyniki przeprowadzonej analizy mediacji, a graficznie przedstawia je na kolejnej stronie rysunek 20.

Tabela 19

Współczynniki² regresji modelu mediacji relacji aktywności z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród stypendystów

Predyktor	Zmienne wynikowe					
	M (Inteligencja emocjonalna)			Y (Potrzeba poznania)		
	B	SE	P	B	SE	p
X (Aktywność)	2,35	0,5	< 0,001	0,35	0,17	0,048
M (Inteligencja emocjonalna)	-	-	-	0,13	0,03	< 0,001
Stała	245,13	19,16	< 0,001	87,91	9,93	< 0,001
		$R^2 = 0,18$			$R^2 = 0,26$	
	$F(1,99) = 22,42; p < 0,001$			$F(2,98) = 16,94; p < 0,001$		

² Przedstawione wagi regresyjne są niestandardyzowane.



Rysunek 20. Model mediacji związku aktywności z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną u studentów.

W wyniku przeprowadzonej analizy mediacji zaobserwowano istotność trzech efektów:

- pośredniego: otrzymany parametr jest dodatni ($EP = 0,31$; 95% PU [0,163; 0,490]),
- bezpośredniego: uzyskany parametr ma znak dodatni ($EB = 0,35$; 95% PU [0,004; 0,698]),
- całkowitego: efekt ten również jest dodatni ($EC = 0,66$; 95% PU [0,320; 0,994]).

Po uwzględnieniu inteligencji emocjonalnej w roli mediatora efekt bezpośredni aktywności na potrzebę poznania jest nadal istotny, natomiast siła związku zmniejszyła się. Zatem mediacja ma charakter częściowy.

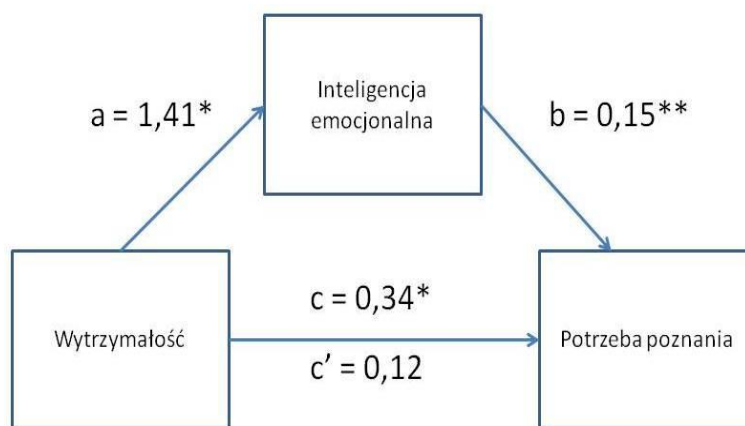
Kolejnym testowanym modelem był model mediacji inteligencji emocjonalnej w relacji wytrzymałości z potrzebą poznania. Tabela 20. przedstawia wyniki przeprowadzonej analizy.

Tabela 20

Współczynniki regresji modelu mediacji relacji wytrzymałości z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną u studentów

Predyktor	Zmienne wynikowe						
	M (Inteligencja emocjonalna)			Y (Potrzeba poznania)			
	B	SE	P	B	SE	P	
X (Wytrzymałość)	1,41	0,46	0,003	0,12	0,15	0,405	
M (Inteligencja emocjonalna)	-	-	-	0,15	0,03	< 0,001	
Stała	287,03	15,88	< 0,001	90,39	10,06	< 0,001	
		R ² = 0,09			R ² = 0,23		
		F(1,99) = 9,36; p < 0,003			F(2,98) = 14,79; p < 0,001		

Wykazane zależności między zmiennymi przedstawia na następnej stronie rysunek 21.



Rysunek 21. Model mediacji związku wytrzymałości z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie stypendystów.

W rezultacie przeprowadzonej analizy mediacji wykazano istotność dwóch efektów:

- pośredniego: otrzymany parametr ma znak dodatni ($EP = 0,34$; 95% PU [0,025; 0,645]),
- całkowitego: uzyskany parametr jest dodatni ($EC = 0,66$; 95% PU [0,059; 0,409]).

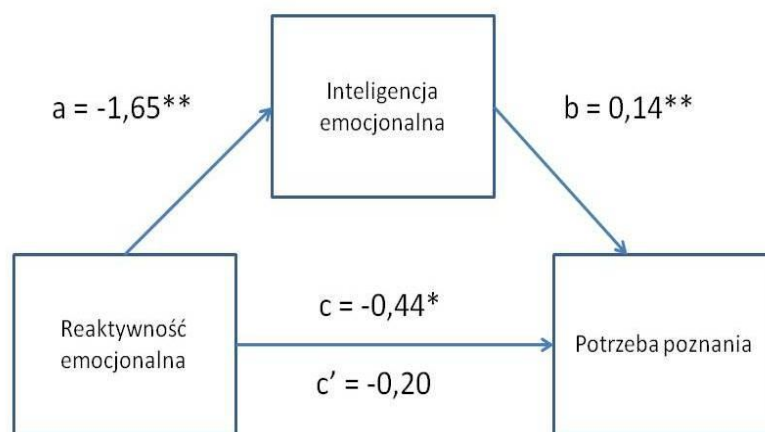
Po włączeniu inteligencji emocjonalnej jako mediatora efekt bezpośredni wytrzymałości na potrzebę poznania jest nieistotny ($EB = 0,12$; 95% PU [-0,169; 0,416]), co oznacza, że zachodzi mediacja całkowita.

Trzecim weryfikowanym modelem była mediacja inteligencji emocjonalnej w relacji reaktywności emocjonalnej z potrzebą poznania. Wyniki analizy zawiera tabela 21, a graficzne opracowanie otrzymanych zależności przedstawia rysunek 22.

Tabela 21

Współczynniki regresji modelu mediacji relacji reaktywności emocjonalnej z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie stypendystów

Predyktor	Zmienne wynikowe					
	M (Inteligencja emocjonalna)			Y (Potrzeba poznania)		
	B	SE	P	B	SE	p
X (Reaktywność emocjonalna)	-1,65	0,45	< 0,001	-0,20	0,15	0,181
M (Inteligencja emocjonalna)	-	-	-	0,14	0,03	< 0,001
Stała	396,23	17,44	< 0,001	104,36	13,45	< 0,001
		$R^2 = 0,12$			$R^2 = 0,24$	
		$F(1,99) = 13,38$; $p < 0,001$			$F(2,98) = 15,51$; $p < 0,001$	



Rysunek 22. Model mediacji związku reaktywności emocjonalnej z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną wśród studentów.

Przeprowadzona analiza mediacji ujawniła istotność dwóch efektów:

- pośredniego: efekt jest ujemny ($EP = -0,24$; 95% PU $[-0,402; -0,092]$),
- całkowitego: parametr ma również znak ujemny ($EC = -0,44$; 95% PU $[-0,740; -0,133]$).

Po uwzględnieniu inteligencji emocjonalnej w roli mediatora efekt bezpośredni reaktywności emocjonalnej na potrzebę poznania jest nieistotny ($EB = -0,20$; 95% PU $[-0,495; 0,095]$). Mediacja ma zatem charakter całkowity.

Reasumując, analiza mediacji przeprowadzona w grupie osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych ujawniła cztery sposoby warunkowania potrzeby poznania:

- aktywność warunkuje rozwój potrzeby poznania na dwa sposoby: pośrednio – poprzez wzmacnianie zdolności składających się na inteligencję emocjonalną, jak i bezpośrednio – im większa aktywność jednostki, tym w większym stopniu angażuje się w aktywności intelektualne będące wyrazem potrzeby poznania;

- wytrzymałość wpływa pośrednio na kształtowanie się potrzeby poznania poprzez wzmacnianie inteligencji emocjonalnej;

- pośredni efekt ujemny reaktywności emocjonalnej na potrzebę poznania wskazuje, że osłabia ona inteligencję emocjonalną i wpływa pośrednio w sposób negatywny na potrzebę poznania. Oznacza to również, że jej niskie nasilenie (czyli odporność emocjonalna) ma pozytywny wpływ na potrzebę poznania dzięki pośredniczeniu inteligencji emocjonalnej, którą wzmacnia.

1.5.2. Modele mediacji inteligencji emocjonalnej w relacji temperamentu oraz retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich z potrzebą poznania w grupie porównawczej

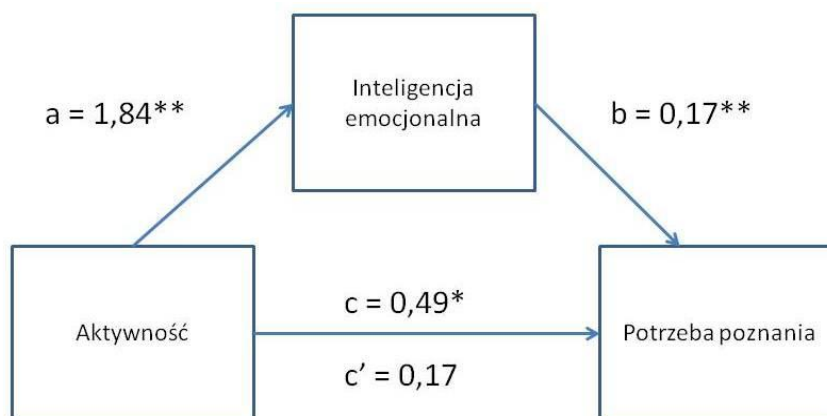
Podobnie jak w grupie stypendystów, w pierwszej kolejności został zweryfikowany model mediacji inteligencji emocjonalnej dla związku aktywności z PP (tabela 22).

Tabela 22

Współczynniki regresji modelu mediacji relacji aktywności z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie niestypendystów

Predyktor	Zmienne wynikowe					
	M (Inteligencja emocjonalna)			Y (Potrzeba poznania)		
	B	SE	P	B	SE	P
X (Aktywność)	1,84	0,46	< 0,001	0,17	0,22	0,425
M (Inteligencja emocjonalna)	-	-	-	0,17	0,04	< 0,001
Stała	272,04	18,49	< 0,001	69,65	14,18	< 0,001
	R ² = 0,13			R ² = 0,18		
	F(1,103) = 15,91; p < 0,001			F(2,102) = 10,97; p < 0,001		

Wyniki powyższej analizy prezentuje rysunek 23.



Rysunek 23. Model mediacji związku aktywności z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie porównawczej.

Zanotowano istotność dwóch efektów:

- pośredniego: otrzymany parametr jest dodatni ($EP = 0,32$; 95% PU [0,113; 0,549]),
- całkowitego: efekt ten jest dodatni ($EC = 0,49$; 95% PU [0,063; 0,916]).

Włączenie mediatora w postaci inteligencji emocjonalnej sprawiło, że efekt bezpośredni aktywności na potrzebę poznania jest nieistotny ($EB = 0,17$; 95% PU [-0,256; 0,601]). Mediacja jest zatem całkowita.

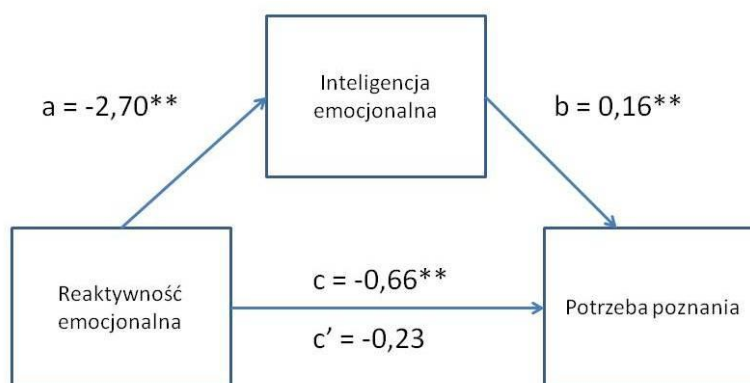
Drugim testowanym był model mediacji inteligencji emocjonalnej dla związku reaktywności emocjonalnej z potrzebą poznania. Otrzymane wyniki prezentuje tabela 23.

Tabela 23

Współczynniki regresji modelu mediacji relacji reaktywności emocjonalnej z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród niestypendystów

Predyktor	Zmienne wynikowe						
	M (Inteligencja emocjonalna)			Y (Potrzeba poznania)			
	B	SE	P	B	SE	p	
X (Reaktywność emocjonalna)	-2,70	0,40	< 0,001	-0,23	0,23	0,330	
M (Inteligencja emocjonalna)	-	-	-	0,16	0,05	< 0,001	
Stała	454,75	16,80	< 0,001	90,36	23,19	0,001	
		R ² = 0,30			R ² = 0,18		
		F(1,103) = 44,70; p < 0,001			F(2,102) = 11,16; p < 0,001		

Otrzymane wyniki zostały graficznie przedstawione na rysunku 24.



Rysunek 24. Model mediacji związku reaktywności emocjonalnej z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną u osób z grupy porównawczej.

W rezultacie przeprowadzonej analizy otrzymano istotność dwóch efektów:

- pośredniego: współczynnik efektu jest ujemny ($EP = -0,43$; 95% PU $[-0,738; -0,173]$),
- całkowitego: efekt ten jest ujemny ($EC = -0,66$; 95% PU $[-1,064; -0,251]$).

Uwzględnienie inteligencji emocjonalnej jako mediatora sprawiło, że efekt bezpośredni reaktywności emocjonalnej na potrzebę poznania jest nieistotny ($EB = -0,23$; 95% PU $[-0,694; 0,235]$). Zachodząca mediacja ma więc charakter całkowity.

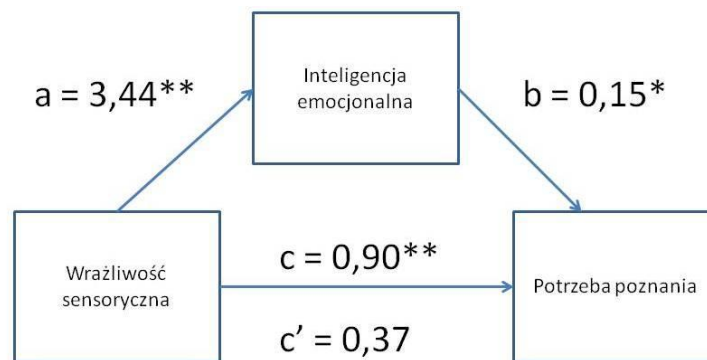
Kolejnym testowanym modelem mediacji był model związku wrażliwości sensorycznej z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną. Uzyskane rezultaty zawarto w tabeli 24.

Tabela 24

Współczynniki regresji modelu mediacji relacji wrażliwości sensorycznej z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród niestypendystów

Predyktor	Zmienne wynikowe						
	M (Inteligencja emocjonalna)			Y (Potrzeba poznania)			
	B	SE	P	B	SE	p	
X (Wrażliwość sensoryczna)	3,44	0,53	< 0,001	0,37	0,30	0,219	
M (Inteligencja emocjonalna)	-	-	-	0,15	0,05	0,002	
Stała	181,43	25,53	< 0,001	65,13	14,89	< 0,001	
		R ² = 0,29			R ² = 0,18		
		F(1,103) = 41,43; p < 0,001			F(2,102) = 11,51; p < 0,001		

Graficzne przedstawienie wyników tej analizy zawiera rysunek 25.



Rysunek 25. Model mediacji związku wrażliwości sensorycznej z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie porównawczej.

W rezultacie przeprowadzonej analizy otrzymano istotność dwóch efektów:

- pośredniego: parametr efektu ma znak dodatni ($EP = 0,53$; 95% PU [0,198; 0,962]),
- całkowitego: efekt ten jest również dodatni ($EC = 0,90$; 95% PU [0,372; 1,432]).

Po uwzględnieniu mediatora – inteligencji emocjonalnej – efekt bezpośredni wrażliwości sensorycznej na potrzebę poznania stał się nieistotny ($EB = 0,37$; 95% PU [-0,226; 0,975]). Zachodząca mediacja jest całkowita.

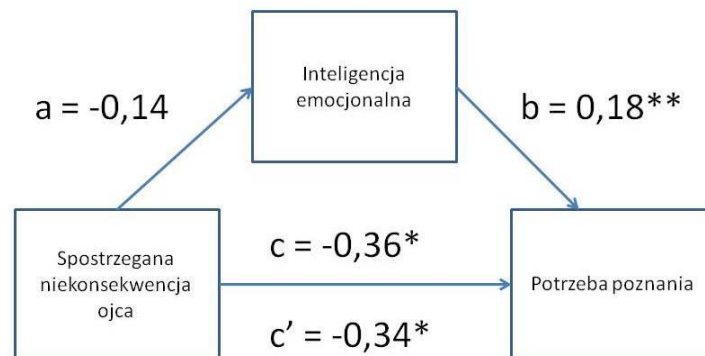
Spośród spostrzeganych postaw matek i ojców osób z grupy porównawczej, dowiedziono istotnej korelacji jedynie między percypowaną postawą niekonsekwencji ojca i potrzebą poznania (zob. 1.1.3. w niniejszym rozdziale). Przeprowadzono zatem analizę mediacji tylko dla tego związku, uwzględniając w roli mediatora inteligencję emocjonalną (tabela 25).

Tabela 25

Współczynniki regresji modelu mediacji relacji retrospektywnie spostrzeganej postawy niekonsekwencji ojca z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród niestypendystów

Predyktor	Zmienne wynikowe					
	M (Inteligencja emocjonalna)			Y (Potrzeba poznania)		
	B	SE	P	B	SE	p
X (Niekonsekwencja ojca)	-0,14	0,38	0,718	-0,34	0,15	0,025
M (Inteligencja emocjonalna)	-	-	-	0,18	0,04	< 0,001
Stała	346,73	7,35	< 0,001	78,91	13,87	< 0,001
	R ² = 0,01			R ² = 0,21		
	F(1,103) = 0,13; p = 0,718			F(2,102) = 13,72; p < 0,001		

Wykazane wyniki ilustruje rysunek 26.



Rysunek 26. Model mediacji związku retrospektywnie spostrzeganej postawy niekonsekwencji ojca z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie porównawczej.

W rezultacie przeprowadzonej analizy otrzymano istotność efektu całkowitego ($EC = -0,36$; 95% PU [-0,689; -0,041]) oraz bezpośredniego ($EB = -0,20$; 95% PU [-0,636; -0,044]). Efekt pośredni jest natomiast nieistotny ($EP = -0,02$; 95% PU [-0,160; 0,111]), co wskazuje, że nie zachodzi mediacja relacji percypowanej postawy niekonsekwencji ojca z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną.

Podsumowując, analiza mediacji przeprowadzona w grupie porównawczej ujawniła trzy sposoby warunkowania potrzeby poznania. Inteligencja emocjonalna pośredniczy w efekcie aktywności, reaktywności emocjonalnej oraz wrażliwości sensorycznej na potrzebę poznania:

- aktywność oraz wrażliwość sensoryczna wzmacniają inteligencję emocjonalną, a ta wpływa pozytywnie na kształtowanie się potrzeby poznania;

- ujemny efekt pośredni reaktywności emocjonalnej na potrzebę poznania, jak i jej ujemna zależność z IE wskazują, że niska reaktywność emocjonalna (tj. odporność emocjonalna)

sprzyja rozwojowi zdolności emocjonalnych, które wpływają pozytywnie na potrzebę poznania. Wysoka reaktywność z kolei ma negatywny wpływ na kształtowanie się PP.

2. Różnice międzygrupowe

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano najpierw wyniki analiz różnic pomiędzy obiema badanymi grupami (stypendyści vs niestypendyści) w poziomie potrzeby poznania mierzonym KPP, jak i w zakresie związanych z nią zmiennych o charakterze behawioralnym, emocjonalnym, metapoznawczym oraz temporalnym, zmierzonych za pomocą własnego narzędzia. Autorka zawarła w nim również różnice międzygrupowe w zakresie zmiennych wyjaśniających i zmiennych ubocznych. W ostatniej części podrozdziału zostały przedstawione różnice w poziomie badanych zmiennych w podziale na grupy z uwzględnieniem płci.

2.1. Różnice międzygrupowe w zakresie potrzeby poznania

Aby porównać PP u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych z osobami nieposiadającymi takich osiągnięć, przeprowadzono testy istotności różnic między średnimi w zakresie poziomu potrzeby poznania oraz jej poszczególnymi aspektami.

2.1.1. Różnice międzygrupowe w poziomie potrzeby poznania

Celem przetestowania różnic międzygrupowych w zakresie poziomu potrzeby poznania u badanych, przeprowadzono test *t*-Studenta, którego wyniki wraz ze statystykami opisowymi znajdują się w tabeli 26.

Tabela 26

Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w zakresie poziomu potrzeby poznania dla grupy stypendystów oraz grupy porównawczej

Zmienna	Grupa	M	SD	t	Istotność (dwustronna)
Potrzeba poznania	Stypendyści	144,48	13,90	4,07	< 0,001
	Niestypendyści	135,61	17,21		

Wykazano istotne statystycznie różnice w zakresie ogólnego poziomu potrzeby poznania między badanymi grupami ($t(205) = 4,07$; $p < 0,001$). Stypendyści cechują się wyższą potrzebą poznania ($M = 144,48$; $SD = 13,90$) w porównaniu do osób nieotrzymujących stypendium MNiSW ($M = 135,61$; $SD = 17,21$). Wartość *d* Cohena wynosi 0,57 i wskazuje na umiarkowaną wielkość efektu. Oznacza to, że istnieje umiarkowana zależność poziomu potrzeby poznania od posiadanych osiągnięć edukacyjnych związanych z otrzymywaniem stypendium MNiSW.

2.1.2. Różnice międzygrupowe w aspekcie behawioralnym potrzeby poznania

Aby sprawdzić, czy istnieją różnice międzygrupowe w ocenie poszczególnych czynności poznawczych jako realizujących potrzebę poznania badanych oraz różnice w zakresie wskazywania na dodatkowe aktywności wyrażające PP, porównano wyniki stypendystów oraz osób nieotrzymujących stypendium MNiSW.

2.1.2.1. Różnice międzygrupowe w ocenie aktywności poznawczych jako wyrażających potrzebę poznania u osób badanych

W poniższej tabeli (tabela 27) przedstawiono statystyki opisowe wraz z testem różnic w zakresie stopnia wyrażania potrzeby poznania przez poszczególne aktywności o charakterze intelektualnym u osób w badanych grupach.

Tabela 27

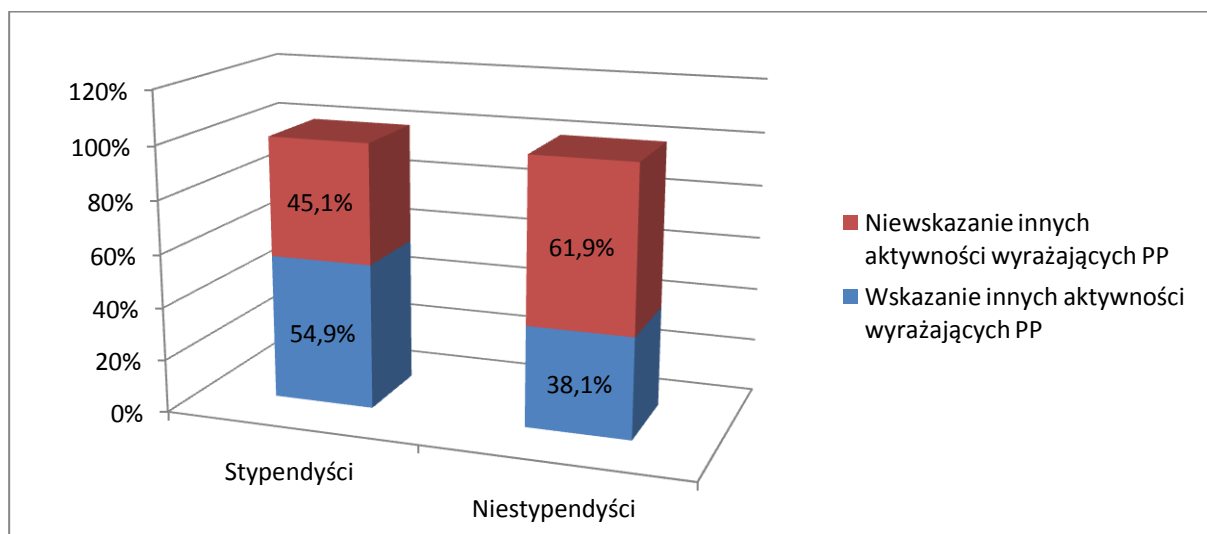
Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w ocenie aktywności jako wyrażających potrzebę poznania osób badanych w obu grupach

Aktywności wyrażające PP	Stypendyści			Niestypendyści			Z	Istotność (dwustronna)
	M	Me	SD	M	Me	SD		
Rozwiązywanie krzyżówek	3,12	3,16	1,28	3,45	3,55	1,05	1,87	0,061
Czytanie książek	4,59	4,63	0,62	4,55	4,61	0,68	0,27	0,789
Uczestnictwo w debatach	4,46	4,61	0,90	4,29	4,40	0,86	2,07	0,039
Korzystanie z Wikipedii	3,58	3,71	1,15	3,35	3,45	1,16	1,49	0,136
Korzystanie z Internetu	3,85	3,88	0,99	3,82	3,95	1,04	0,06	0,951
Czytanie czasopism popularnonaukowych	4,25	4,36	0,88	4,16	4,31	0,96	0,54	0,587
Śledzenie serwisów informacyjnych	3,67	3,76	1,06	3,45	3,53	1,09	1,49	0,137
Zdobywanie bardzo dobrych ocen w szkole	2,88	2,96	1,21	2,98	2,97	0,99	0,40	0,691
Studiowanie	3,86	3,98	1,05	3,96	4,00	0,81	0,27	0,785
Oglądanie TV	2,24	2,23	0,97	2,28	2,25	0,99	0,20	0,841

Badania wykazały, że istnieją różnice między osobami z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi oraz osobami bez takich osiągnięć w zakresie oceny, w jakim stopniu uczestnictwo w debatach wyraża ich potrzebę poznania ($z = 2,07$; $p = 0,039$). Stypendyści ocenili tę aktywność jako bardziej wyrażającą ich potrzebę poznania ($M = 4,46$; $SD = 0,90$) w porównaniu z osobami nieotrzymującymi stypendium MNiSW ($M = 4,29$; $SD = 0,86$). Zaobserwowano ponadto nieistotną statystycznie tendencję związaną z różnicą w ocenie stopnia, w jakim rozwiązywanie krzyżówek realizuje PP w obu grupach. Osoby z grupy porównawczej ocenili tę aktywność wyżej niż stypendyści. Badani w obu próbach nie różnią się w ocenie pozostałych pozycji.

2.1.2.2. Różnice międzygrupowe we wskazywaniu na dodatkowe czynności wyrażające potrzebę poznania

Osoby badane miały możliwość wskazania na inne, dodatkowe aktywności poznawcze, będące wyrazem ich potrzeby poznania. Rysunek 27. prezentuje rozkład procentowy liczby osób w obu grupach, które wskazały lub nie wskazały takich aktywności.



Rysunek 27. Rozkład procentowy ilości osób wskazujących i niewskazujących na dodatkowe aktywności związane z realizacją własnej potrzeby poznania w obu grupach.

Spośród stypendystów większa część badanych wskazała dodatkowe aktywności poznawcze wyrażające ich potrzebę poznania (56 osób), podczas gdy w grupie porównawczej większą część stanowią osoby niepodające przykładów takich czynności (40 osób wspomniało o dodatkowych aktywnościach, natomiast 65 respondentów ich nie wskazało). W celu sprawdzenia, czy istnieje istotna statystycznie różnica między obiema grupami pod tym kątem, wykonano test *Chi-kwadrat* Pearsona. Jego wynik wskazuje na istotne różnice międzygrupowe w

tym zakresie ($chi^2 = 5,88$; $p = 0,015$). Stypendyści częściej podają dodatkowe czynności intelektualne, które wyrażają ich PP w porównaniu z osobami nieotrzymującymi stypendium.

Badani przedstawiali różne formy aktywności poznawczych, będące wyrazem ich potrzeby poznania (tabela 28).

Tabela 28

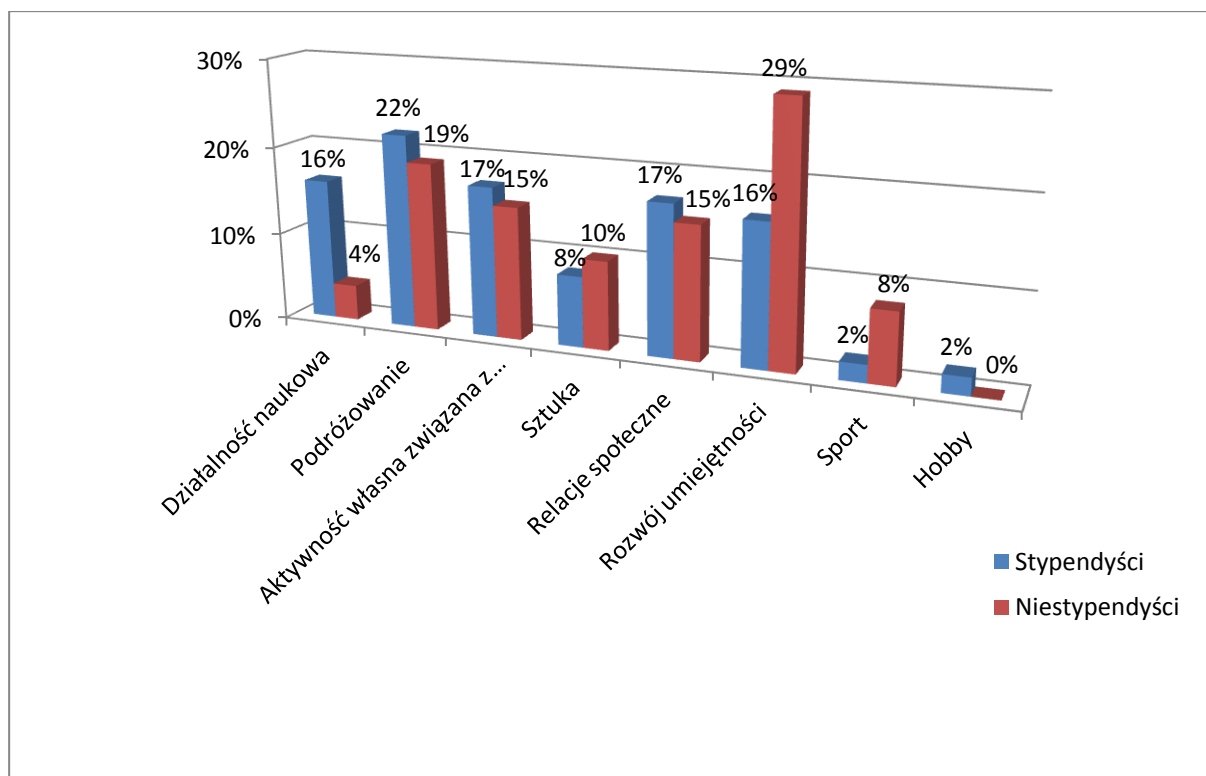
Liczebność osób badanych wskazujących poszczególne dodatkowe aktywności poznawcze jako wyrażające ich potrzebę poznania w obu grupach w 8 obszarach tematycznych

Obszar	Aktywność	Stypendyści	Niestyndyści
Działalność naukowa	praca naukowa (czytanie publikacji naukowych, prowadzenie badań naukowych)	17	3
	Podróżowanie		
	Podróże	14	14
	poznawanie innych kultur	9	0
	eksperymentowanie	9	1
Aktywność własna związana z analizowaniem rzeczywistości	obserwacja rzeczywistości, analiza przypadków	8	5
	medytacja	1	2
	poznawanie siebie	0	2
	filozofia	0	1
Sztuka	sztuka (chodzenie do teatru, kina, na koncerty, działalność artystyczna)	8	7
	poznawanie nowych ludzi	5	1
Relacje społeczne	rozmowy z innymi ludźmi	7	5
	dyskusja z autorytetami, obcowanie ze specjalistami w danej dziedzinie	6	4
	praca z ludźmi	0	1
	szkolenia (szkolenia online, uczestnictwo w warsztatach, wykładach)	8	7
Rozwój umiejętności	nauka nowych umiejętności	0	2
	Majsterkowanie	1	1
	samodzielna nauka	1	3
	gry, łamigłówki, gra w szachy	1	4
	studiowanie kilku kierunków	0	1
	rozwiązywanie równań matematycznych	1	0
	uczenie się języka obcego	0	2
	praktyka zawodowa	4	1
Sport	sport	2	6
Hobby	hobby	2	0

Zamieszczona tabela 28. prezentuje listę różnych aktywności poznawczych z uwzględnieniem, w której grupie badanej podano określone czynności. Większość badanych wskazała więcej niż jedną aktywność. Przedstawiona liczebność dotyczy zatem ilości osób podających dane działania. W celu syntetycznego spojrzenia na charakter poszczególnych czynności autorka pogrupowała je w 8 obszarów aktywności. Wyodrębniono: działalność naukową, podróżowanie, aktywność własną związaną z analizowaniem rzeczywistości, sztukę, relacje społeczne, rozwój umiejętności, sport i hobby.

Otrzymane dane wskazują, że wśród stypendystów, najwięcej osób, które zdecydowały się podać dodatkowe działania realizujące ich potrzebę poznania, łączy ją z aktywnością naukową (17 osób) oraz z podróżowaniem i poznawaniem innych kultur (łącznie 23 osoby), a także z aktywnością własną związaną z analizowaniem rzeczywistości (łącznie 18 osób). W grupie porównawczej najczęściej wskazywane były działania związane z rozwojem umiejętności (m.in. uczestnictwo w szkoleniach, studiowanie kilku kierunków, nauka języka obcego czy gry, łącznie 21 osób) i podróżowanie (14 osób). Nikt spośród niestypendystów nie wymienił hobby jako wyrażania swojej PP.

Poniżej zamieszczono wykres (rysunek 28) przedstawiający rozkład procentowy poszczególnych obszarów aktywności w obu grupach.



Rysunek 28. Rozkład procentowy dodatkowych aktywności wyrażających potrzebę poznania wskazanych w obu grupach w 8 obszarach tematycznych.

Największa dysproporcja we wskazywanych aktywnościach w obu grupach dotyczy obszaru rozwoju umiejętności (częściej były to działania wskazywane przez osoby z próby porównawczej), działalności naukowej (którą osoby z osiągnięciami edukacyjnymi łączą w większym stopniu ze swoją potrzebą poznania aniżeli osoby bez takich osiągnięć) oraz sportu (niestypendyści częściej podawali sport jako wyraz ich PP niż osoby otrzymujące stypendium). Można zaobserwować, że stypendyści w większym stopniu (aniżeli próba porównawcza) łączą swoją potrzebę poznania z aktywnościami *stricte* intelektualnymi – np. badaniami naukowymi, oraz czytaniem publikacji naukowych. Osoby z grupy porównawczej natomiast jako wyraz swojej PP częściej podawały działania związane z praktycznym aspektem aktywności poznawczych – czyli nabywaniem umiejętności, np. poprzez szkolenia, naukę języka obcego czy świadome uprawianie sportu, podczas gdy zdecydowanie rzadziej łączą z intelektualnymi przedsięwzięciami.

Autorka postanowiła przeprowadzić również analizę dotyczącą porównania poziomu potrzeby poznania u osób wskazujących na dodatkowe aktywności poznawcze z osobami, które takich aktywności nie podały (bez podziału na grupę stypendystów i niestypendystów). Wyniki prezentuje tabela 29.

Tabela 29

Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w poziomie potrzeby poznania dla grupy osób wskazujących (n = 96) i niewskazujących (n = 111) na dodatkowe aktywności poznawcze wyrażające ich potrzebę poznania

Zmienna	Grupa	M	SD	t	Istotność (dwustronna)
Potrzeba poznania	Osoby wskazujące dodatkowe aktywności poznawcze	143,76	15,05	3,18	0,002
	Osoby niewskazujące dodatkowych aktywności poznawczych	136,71	16,61		

Zaobserwowano istotne różnice w zakresie poziomu potrzeby poznania w obu porównywanych grupach ($t(205) = 3,18$; $p = 0,002$). Osoby podające przykłady dodatkowych czynności wyrażających ich potrzebę poznania cechuje wyższy jej poziom ($M = 143,76$; $SD = 15,05$) w porównaniu z badanymi niewskazującymi takich aktywności ($M = 136,71$; $SD = 16,61$). Oznacza to najprawdopodobniej większą różnorodność aktywności o charakterze intelektualnym podejmowanych przez osoby o silniejszej potrzebie poznania. Jest to zgodne z założeniem, że angażowanie się w wiele działań realizujących PP rozwija ją i intensyfikuje.

2.1.3. Różnice międzygrupowe w aspekcie emocjonalnym potrzeby poznania

Celem przyjrzenia się różnicom międzygrupowym w zakresie doświadczanych emocji pojawiających się w trakcie podejmowanych aktywności o charakterze poznawczym, autorka pracy dokonała porównania częstości przeżywanych emocji pozytywnych oraz negatywnych wśród stypendystów oraz osób nieotrzymujących stypendium MNiSW. Statystyki opisowe wraz z testem różnic w zakresie częstości przeżywania poszczególnych emocji zostały zamieszczone w tabeli 30.

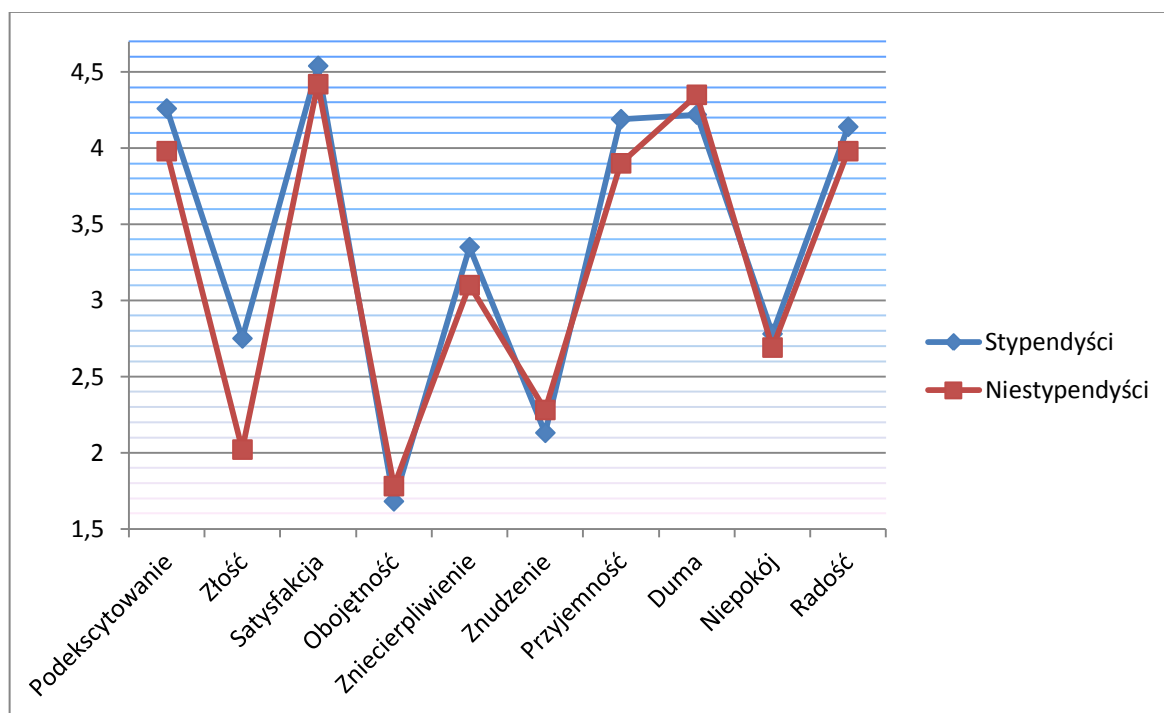
Tabela 30

Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w częstości przeżywania poszczególnych emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym w grupie stypendystów oraz w grupie porównawczej

Emocje towarzyszące aktywnościom poznawczym	Stypendyści			Niestypendyści			Z	Istotność (dwustronna)
	M	Me	SD	M	Me	SD		
Podekscytowanie	4,26	4,37	0,86	3,98	4,12	0,98	2,27	0,023
Złość	2,75	2,66	1,26	2,02	1,93	0,94	4,16	< 0,001
Satysfakcja	4,54	4,59	0,67	4,42	4,47	0,68	1,51	0,132
Obojętność	1,68	1,56	0,86	1,78	1,65	0,92	0,82	0,411
Zniecierpliwienie	3,35	3,47	1,16	3,10	3,20	1,06	1,76	0,089
Znudzenie	2,13	2,05	0,95	2,28	2,19	1,00	0,99	0,322
Przyjemność	4,19	4,25	0,75	3,90	3,99	0,95	2,20	0,028
Duma	4,22	4,35	0,92	4,35	4,43	0,76	0,78	0,433
Niepokój	2,78	2,74	1,36	2,69	2,62	1,16	0,44	0,659
Radość	4,14	4,27	0,91	3,98	4,11	0,94	1,37	0,171

Zaobserwowano różnice międzygrupowe w zakresie częstości doświadczania podekscytowania, złości oraz przyjemności towarzyszącym aktywnościom intelektualnym. Stypendyści deklarują częstsze pojawianie się w trakcie zadań o charakterze poznawczym wszystkich wymienionych emocji – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – w porównaniu do osób nieotrzymujących stypendium MNiSW. Zanotowano też nieistotną statystycznie

tendencję dotyczącą różnicy w zakresie zniecierpliwienia ($z = 1,76$; $p = 0,089$). Stypendyści częściej przeżywają tę emocję niż osoby z grupy porównawczej. Wykres 29. ilustruje średnie wyniki w zakresie przeżywania poszczególnych emocji u osób w obu grupach.



Rysunek 29. Średnie wyniki w obu grupach w zakresie częstości doświadczanych emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym.

Poniżej znajduje się tabela 31. zawierająca statystyki opisowe wraz z wynikami testu różnic w zakresie częstości ogólnego doświadczania emocji pozytywnych i negatywnych między obiema grupami.

Tabela 31

Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w zakresie przeżywania emocji o pozytywnej oraz negatywnej walencji w obu grupach

Zmienne	Grupa	M	SD	t	df	Istotność (dwustronna)
Emocje pozytywne	stypendyści	21,34	2,97	1,64	205	0,102
	niestypendyści	20,63	3,29			
Emocje negatywne	stypendyści	12,69	3,61	1,66	205	0,099
	niestypendyści	11,86	3,59			

Badania nie wykazały istotnych różnic między obiema grupami pod względem częstości pojawiających się w trakcie aktywności poznawczych emocji pozytywnych oraz negatywnych.

2.1.4. Różnice międzygrupowe w metapoznawczym aspekcie potrzeby poznania

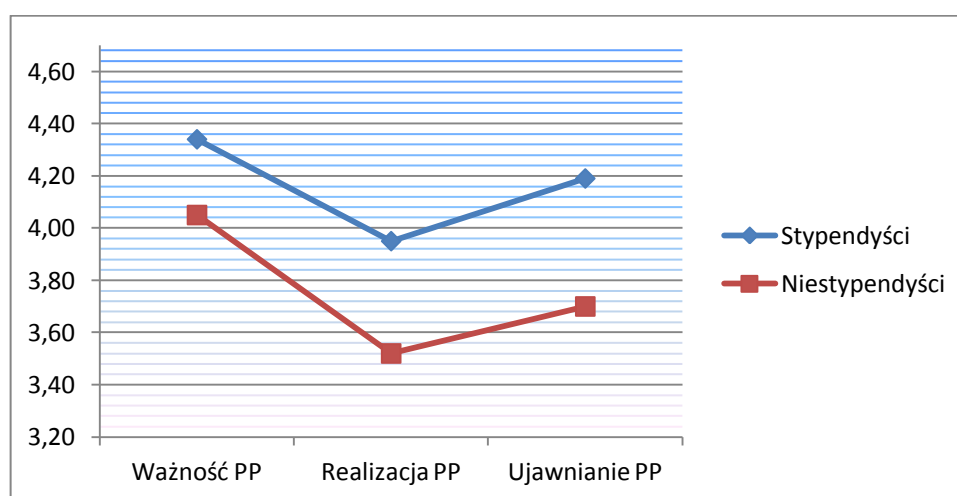
Chcąc zweryfikować różnice międzygrupowe w zakresie percypowania i myślenia o własnej potrzebie poznania, przeprowadzono analizy dotyczące porównania wyników uzyskiwanych przez osoby badane w obu grupach w zakresie zmiennych: ocena ważności PP na tle innych potrzeb, ocena stopnia ujawniania się PP u badanego, ocena stopnia realizacji własnej PP. Tabela 32. prezentuje statystyki opisowe oraz wyniki testu różnic w zakresie wymienionych zmiennych.

Tabela 32

Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w spostrzeganiu własnej potrzeby poznania w obu grupach

Zmienne	Stypendiści			Niestypendiści			Z	Istotność (dwustronna)
	M	Me	SD	M	Me	SD		
Ważność PP	4,34	4,41	0,74	4,05	4,09	0,68	3,40	< 0,001
Realizacja PP	3,95	3,99	0,74	3,52	3,56	0,86	3,71	< 0,001
Ujawnianie PP	4,19	4,25	0,74	3,70	3,75	0,87	4,20	< 0,001

Badania ujawniły różnice międzygrupowe w zakresie oceny ważności potrzeby poznania na tle innych potrzeb, a także oceny stopnia realizacji oraz ujawniania się potrzeby poznania u osób badanych. Wyniki wskazują, że stypendiści MNiSW pozycjonują wyżej potrzebę poznania w odniesieniu do innych potrzeb w porównaniu w osobami nieotrzymującymi stypendium. Ponadto osoby z osiągnięciami oceniają wyżej stopień, w którym PP ujawnia się u nich, jak również stopień jej realizacji w porównaniu do osób nieotrzymujących stypendium. Graficzne przedstawienie średnich wyników w zakresie omawianych zmiennych zawiera rysunek 30.



Rysunek 30. Średnie wyniki w obu grupach w zakresie oceny ważności PP na tle innych potrzeb, oceny stopnia ujawniania się PP oraz oceny stopnia realizacji własnej PP.

Jak widać na wykresie, osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych uzyskują wyższe wyniki w zakresie wszystkich trzech zmiennych opisujących percypowanie i myślenie o własnej potrzebie poznania w porównaniu z osobami nieposiadającymi osiągnięć.

Badania pokazały, że stopień ujawniania się potrzeby poznania w obu grupach jest wyższy niż stopień jej realizacji. W celu sprawdzenia, czy jest to różnica istotna statystycznie, wykonano dodatkowo test znaków rangowych Wilcozona dla dwóch prób zależnych.

Wykazano, że stopień ujawniania się PP u stypendystów jest większy ($Mrang1 = 24,87$) w porównaniu do stopnia jej realizacji ($Mrang2 = 23,50$). Wykonany test Wilcozona ujawnił, że różnica ta jest istotna statystycznie: $Z = 3,267$; $p < 0,001$. Również w grupie porównawczej zaobserwowano tę samą różnicę (spostregane ujawnianie się potrzeby poznania jest większe [$Mrang1 = 23,35$] niż jej realizacja [$Mrang2 = 18,84$]) i wykazano jej istotność statystyczną: $Z = 2,383$; $p = 0,017$. Niniejsze wyniki szczegółowo przedstawione są w aneksie (tabele 5-8).

Otrzymane wyniki wskazują, że badani z obu grup spostrzegają realizację swojej potrzeby poznania jako mniejszą w porównaniu do stopnia, w jakim się u nich ujawnia. Może to wskazywać na pewien niedosyt w zakresie jej zaspokajania.

2.1.5. Różnice międzygrupowe w temporalnym aspekcie potrzeby poznania

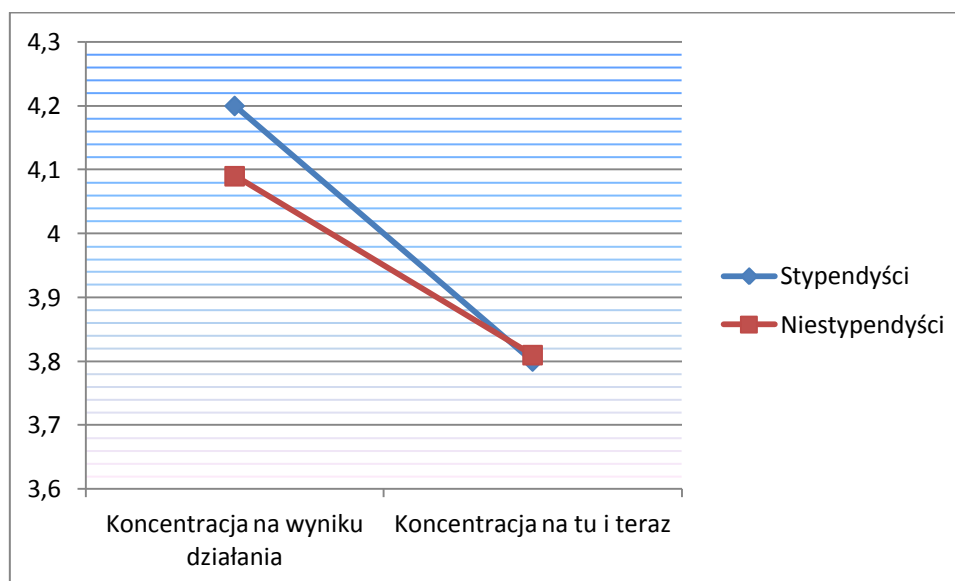
Chcąc zweryfikować, czy osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych różnią się od osób z grupy porównawczej w zakresie orientacji temporalnej związanej z wykonywaniem aktywności poznawczych, przeprowadzono test różnic analizując dwie zmienne: stopień koncentracji na wyniku swojej aktywności oraz koncentracji na działaniu *tu i teraz* (tabela 33).

Tabela 33

Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w orientacji temporalnej związanej z aktywnością poznawczą w obu grupach

Zmienne	Stypendyści			Niestypendyści			Z	Istotność (dwustronna)
	M	Me	SD	M	Me	SD		
Koncentracja na wyniku działania	4,20	4,33	0,89	4,09	4,18	0,83	1,29	0,198
Koncentracja na <i>tu i teraz</i>	3,80	3,81	0,89	3,81	3,88	0,87	0,24	0,807

W rezultacie przeprowadzonego testu różnic między średnimi wynikami nie otrzymano różnic między stypendystami i niestypendystami w zakresie temporalnego aspektu dotyczącego angażowania się w aktywności poznawcze. Rysunek 31. ilustruje, jakie wyniki otrzymali badani w obu grupach.



Rysunek 31. Średnie wyniki w obu grupach w zakresie stopnia koncentracji na wyniku swojej aktywności oraz koncentracji na działaniu *tu i teraz*.

Badane próby różnią się nieznacznie jedynie w ocenie stopnia koncentracji na wyniku swojego działania podczas aktywności intelektualnej. Nie jest to jednak istotna statystycznie różnica. W zakresie koncentracji na *tu i teraz* osoby z obu grup otrzymały prawie identyczny średni wynik.

Powyższy wykres wskazuje dość wyraźnie, że badane osoby z obu grup wyżej oceniają swoją koncentrację na wyniku działania niż koncentrację na chwili obecnej (na bieżącej czynności). Celem zweryfikowania, czy są to różnice istotne statystycznie, ponownie posłużono się testem znaków rangowych Wilcoxona dla dwóch prób zależnych.

Stopień koncentracji na rezultatach swojej aktywności poznawczej u stypendystów jest wyższy ($M_{rang1} = 37,04$) niż koncentracji na *tu i teraz* ($M_{rang2} = 36,91$). Analiza testem Wilcoxona dowiodła, że jest to różnica istotna statystycznie: $Z = 3,084$; $p = 0,002$. Wśród badanych z grupy porównawczej wykazano tę samą różnicę: koncentracja na wyniku aktywności jest wyższa ($M_{rang1} = 34,30$) niż na bieżącym działaniu ($M_{rang2} = 33,10$). Dowiedziono również istotności statystycznej omawianej różnicy: $Z = 2,352$; $p = 0,019$. Szczegółowe wyniki wykonanej analizy znajdują się w aneksie (tabele 1-4).

Uzyskane rezultaty wskazują, że zarówno stypendyści, jak i niestypendyści koncentrują się w większym stopniu na wyniku swoich aktywności poznawczych niż na bieżącej czynności. Oznacza to, że podejmując działania o charakterze intelektualnym, kierują się również innymi motywami, niż samą przyjemnością czerpaną z aktu poznawania.

2.2. Temperament, inteligencja emocjonalna oraz retrospektywnie spostrzegane postawy ojców i matek w badanych grupach oraz różnice międzygrupowe w zakresie wymienionych zmiennych

W tej części podrozdziału autorka prezentuje średnie wyniki surowe, jak i średnie wyniki standaryzowane osób z osiągnięciami edukacyjnymi oraz osób bez takich osiągnięć, uzyskane w obszarze zmiennych wyjaśniających ujętych w pracy: cechach temperamentalnych, inteligencji emocjonalnej oraz retrospektywnie percypowanych postawach rodzicielskich. Zostaną również przedstawione różnice międzygrupowe w zakresie tych zmiennych.

2.2.1. Cechy temperamentu u stypendystów i niestypendystów oraz różnice międzygrupowe w ich zakresie

Interpretacja psychometryczna rezultatów otrzymanych przez osoby badane z obu grup wskazuje na umiarkowane³ wyniki w zakresie wszystkich cech temperamentu – mieszczące się w granicach 4-6 stanin (zob. tabela 24. w aneksie).

Wyniki testu t różnic międzygrupowych oraz statystyki opisowe dotyczące badanych cech temperamentu ujęto w tabeli 34.

Tabela 34

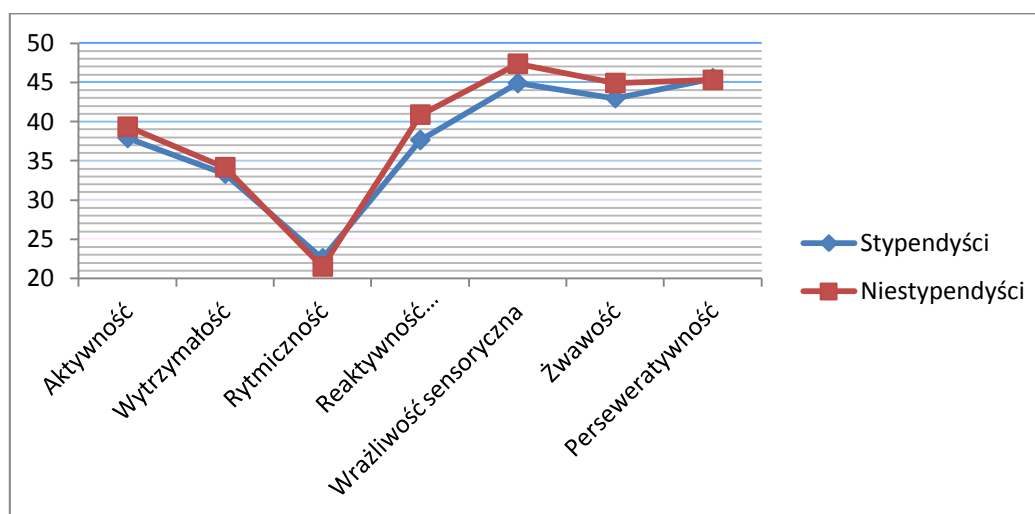
Statystyki opisowe oraz wyniki testu t dla prób niezależnych w zakresie cech temperamentu stypendystów i osób z grupy porównawczej

Zmienna	Grupa	M	SD	t	Istotność (dwustronna)
Aktywność	Stypendyści	37,89	7,58	- 1,35	0,179
	Niestypendyści	39,32	7,69		
Wytrzymałość	Stypendyści	33,34	8,64	- 0,76	0,450
	Niestypendyści	34,16	6,86		
Rytmiczność	Stypendyści	22,54	6,04	1,30	0,197
	Niestypendyści	21,49	5,66		
Reaktywność emocjonalna	Stypendyści	37,63	8,72	- 2,80	0,006
	Niestypendyści	40,87	7,89		
Wrażliwość sensoryczna	Stypendyści	44,89	6,23	- 2,90	0,004
	Niestypendyści	47,36	6,02		
Żwawość	Stypendyści	42,97	6,70	- 2,18	0,030
	Niestypendyści	44,90	6,05		
Perseweratywność	Stypendyści	45,51	7,34	0,22	0,825
	Niestypendyści	45,30	6,60		

³ Interpretacja wyników wyrażonych w staninach: 1-3 niski wynik; 4-6 umiarkowany (przeciętny) wynik; 7-9 wysoki wynik.

Wyniki testu istotności różnic wykazały, że osoby z obu badanych grup różnią się w zakresie reaktywności emocjonalnej, wrażliwości sensorycznej, a także zwawości. Stypendyści są mniej reaktywni emocjonalnie ($M = 37,63$; $SD = 8,72$) w porównaniu do osób nieotrzymujących stypendium MNiSW ($M = 40,87$; $SD = 7,89$). Ponadto osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych cechują się niższym poziomem wrażliwości sensorycznej ($M = 44,89$; $SD = 6,23$) niż osoby z grupy porównawczej ($M = 47,36$; $SD = 6,02$) oraz mniejszą zwawością ($M = 42,97$; $SD = 6,70$) niż niestypendyści ($M = 44,90$; $SD = 6,05$).

Średnie wyniki surowe uzyskane przez osoby badane w obu grupach w zakresie poszczególnych cech temperamentu przedstawiono graficznie na rysunku 32.



Rysunek 32. Średnie wyniki uzyskane przez badanych w obu grupach w zakresie poszczególnych cech temperamentalnych.

2.2.2. Inteligencja emocjonalna stypendystów i niestypendystów oraz różnice międzygrupowe w jej zakresie

Na kolejnej stronie znajduje się tabela 35., w której zawarto statystyki opisowe wraz z wynikami testu t różnic między średnimi wynikami otrzymanymi przez osoby badane w obu grupach w zakresie inteligencji emocjonalnej.

Tabela 35

Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w zakresie inteligencji emocjonalnej stypendystów oraz osób w grupie porównawczej

Zmienna	Grupa	M	SD	t	Istotność (dwustronna)
Akceptacja emocji	Stypendiści	52,15	10,56	- 1,00	0,318
	Niestypendiści	53,53	9,35		
Empatia	Stypendiści	69,55	9,90	- 1,79	0,075
	Niestypendiści	71,70	7,16		
Kontrola emocjonalna	Stypendiści	33,45	7,10	- 0,39	0,698
	Niestypendiści	33,82	6,52		
Rozumienie emocji	Stypendiści	32,96	7,49	- 0,49	0,628
	Niestypendiści	33,43	6,35		
Wynik ogólny IE	Stypendiści	334,06	41,60	- 1,86	0,065
	Niestypendiści	344,45	38,72		

Nie zaobserwowano istotnych różnic między obiema grupami w zakresie inteligencji emocjonalnej mierzonej narzędziem PKIE. Można zauważyć jednak nieistotną statystycznie tendencję dotyczącą wyników testu *t* w skali Empatii oraz ogólnym poziomie inteligencji emocjonalnej. Wskazują one, iż osoby z grupy porównawczej cechują się wyższymi zdolnościami w zakresie empatii oraz wyniku ogólnego IE.

Po odniesieniu wyników uzyskanych przez stypendystów oraz niestypendystów do norm standaryzowanych okazało się, że zawierają się one w przedziale wartości umiarkowanych⁴ (zob. tabela 25. w aneksie).

2.2.3. Retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie matek i ojców wśród stypendystów i niestypendystów oraz różnice międzygrupowe w ich zakresie

Analiza psychometryczna otrzymanych wyników osób badanych w zakresie percypowanych postaw rodziców wskazuje, że część spostrzeganych postaw mieści się w przedziale wartości przeciętnych. Spostrzeganie postaw matek i ojców przez badanych z obu grup w zakresie akceptacji i autonomii, jak również postawy nadmiernego ochraniania ze strony matki nie odbiega od średnich ocen osób z próby normalizacyjnej. Niestypendiści spostrzegają

⁴ Interpretacja wyników wyrażonych w stenach: 1-3 niski wynik; 4-7 umiarkowany (przeciętny) wynik; 8-10 wysoki wynik.

swoje matki również jako umiarkowanie wymagające.

Niskie wyniki uzyskane w skali Niekonsekwencji ze strony zarówno matki jak i ojca (2 sten dla postawy matki i 3 sten dla ojca) oznaczają, że badani z obu grup spostrzegają swoich rodziców jako mniej niekonsekwentnych niż próba normalizacyjna. Podobnie stypendyści i niestypendyści spostrzegają postawę nadmiernego ochraniańia ze strony ojca oraz postawę nadmiernych wymagań ojca (percypują je jako mniej ochraniającą i mniej wymagającą niż osoby z próby normalizacyjnej). Taka sama tendencja ujawniła się u stypendystów oceniających postawę swoich matek w zakresie nadmiernych wymagań. Wszystkie wyniki zawarto w tabeli 26. w aneksie.

Przeprowadzono ponadto test t w celu porównania średnich wyników surowych w zakresie percypowanych postaw rodzicielskich obojga rodziców wśród osób z osiągnięciami edukacyjnymi oraz osób bez takich osiągnięć (tabela 36).

Tabela 36

Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w zakresie retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich matek i ojców u stypendystów oraz u osób w grupie porównawczej

Zmienne		Grupa	M	SD	t	Istotność (dwustronna)
Spostrzegane postawy matki	Akceptacja	Stypendyści	29,79	7,42	0,89	0,376
		Niestypendyści	28,80	8,63		
	Nadmierne wymagania	Stypendyści	15,12	8,82	- 1,59	0,114
		Niestypendyści	17,03	8,40		
	Autonomia	Stypendyści	27,59	7,76	1,03	0,305
		Niestypendyści	26,48	7,81		
	Niekonse- kwencja	Stypendyści	12,18	9,14	- 0,13	0,896
		Niestypendyści	12,33	8,16		
	Nadmierne ochranianie	Stypendyści	25,52	8,43	0,81	0,416
		Niestypendyści	24,59	7,99		
Spostrzegane postawy ojca	Akceptacja	Stypendyści	23,98	10,57	- 0,83	0,410
		Niestypendyści	25,16	10,02		
	Nadmierne wymagania	Stypendyści	16,83	9,95	- 0,40	0,693
		Niestypendyści	17,38	9,98		
	Autonomia	Stypendyści	26,08	7,94	- 0,30	0,763
		Niestypendyści	26,40	7,40		
	Niekonse- kwencja	Stypendyści	16,92	10,03	0,12	0,904
		Niestypendyści	16,75	10,14		
	Nadmierne ochranianie	Stypendyści	16,56	7,30	- 1,15	0,250
		Niestypendyści	17,74	7,47		

Przeprowadzona analiza wykazała, że osoby badane z obu grup nie różnią się istotnie w zakresie percypowanych postaw swoich rodziców. Zarówno jedni, jak i drudzy spostrzegają ustosunkowanie się matek i ojców względem nich w podobny sposób. Ich ocena postaw rodziców wskazuje, że w zbliżony sposób percypują zachowanie i nastawienie swoich rodziców czy wsparcie udzielane przez nich.

Autorka dokonała również porównania średnich wyników spostrzeganych postaw ojców wraz z analogicznymi postawami matek, stosując test t dla prób zależnych w obu grupach. Rezultaty zostały przedstawione w tabeli 9. w aneksie. Wyniki testu wskazują, że w obu grupach istnieją różnice między oceną postaw matek i ojców w zakresie Akceptacji, Niekonsekwencji oraz Nadmiernych wymagań. Zarówno stypendyści, jak i niestypendyści spostrzegają swoje matki jako bardziej akceptujące, mniej niekonsekwentne oraz bardziej ochraniające w porównaniu do ojców. Wyniki te są zbieżne z tezą pojawiającą się w literaturze odnośnie do cieplejszych relacji dziecka z matką niż z ojcem (Plopa, 2008b). Przeprowadzono również analizę korelacji w poszczególnych skalach postaw rodzicielskich przejawianych przez matki i ojców (zob. tabela 10. i 11. w aneksie). Wyniki dla spostrzeganych postaw ojców korelują pozytywnie z analogicznymi percypowanymi postawami matek we wszystkich skalach, co oznacza spójność spostrzeganych oddziaływań rodzicielskich w zakresie poziomu okazywanej akceptacji, sprzyjania autonomii dziecka, wymagań względem niego, ochraniań go oraz przejawianej niekonsekwencji wobec niego.

2.3. Różnice międzygrupowe z uwzględnieniem płci badanych

Mimo, że nie jest to bezpośrednim celem niniejszych badań, autorka pracy postanowiła zweryfikować różnice międzygrupowe ze względu na płeć w zakresie potrzeby poznania oraz interakcję zmiennej grupującej (posiadanie vs nieposiadanie statusu stypendysty MNiSW) z płcią badanych i sprawdzić, czy ma ona znaczenie dla poziomu potrzeby poznania w obu grupach.

2.3.1. Różnice międzygrupowe w zakresie poziomu potrzeby poznania u kobiet i mężczyzn

Mając do dyspozycji próbę badawczą o zbliżonej proporcji liczby kobiet i mężczyzn (bez podziału na stypendystów i niestypendystów), postanowiono sprawdzić, czy różnią się oni między sobą w zakresie potrzeby poznania. Przeprowadzono test t -Studenta (dla poziomu PP oraz częstości przeżywanych emocji pozytywnych i negatywnych towarzyszących aktywnościom intelektualnym) oraz test U Manna-Whitneya dla porównania wyników otrzymanych w badaniu narzędziem własnym. Tabela 37. prezentuje wyniki przeprowadzonego testu t dla prób niezależnych u kobiet i mężczyzn w zakresie poziomu PP.

Tabela 37

Porównanie kobiet ($n = 106$) i mężczyzn ($n = 101$) w zakresie poziomu potrzeby poznania mierzonej KPP

Zmienna	Grupa	M	SD	t	Istotność (dwustronna)
Potrzeba poznania	Kobiety	138,16	18,07	-1,66	0,099
	Mężczyźni	141,89	13,92		

Otrzymane wyniki testu t nie dają podstaw, by twierdzić, że między kobietami i mężczyznami istnieją różnice w zakresie potrzeby poznania. Jest to zbieżne z tezą, że PP jest konstruktem neutralnym płciowo (Matusz i in., 2011).

Dodatkowe analizy pozwoliły na porównanie kobiet i mężczyzn w zakresie wyodrębnionych w pracy wymiarów potrzeby poznania. Dostarczyły informacji na temat niewielkich różnic w różnych aspektach PP. Kobiety oceniają czytanie książek ($z = 2,43$; $p = 0,015$) oraz zdobywanie najlepszych ocen podczas nauki ($z = 2,47$; $p = 0,014$) jako bardziej wyrażające ich PP w porównaniu do mężczyzn. Ponadto kobietom częściej towarzyszy duma podczas aktywności intelektualnych niż mężczyznom ($z = 2,10$; $p = 0,036$), mężczyźni z kolei doświadczają częściej obojętności ($z = 2,41$; $p = 0,016$) w trakcie aktywności poznawczych w porównaniu do kobiet. Obie badane grupy nie różnią się natomiast pod względem częstości występowania ogólnie pozytywnych i negatywnych emocji w trakcie takich aktywności. Ponadto nie zaobserwowano różnic w zakresie zmiennych związanych z metapoznawczym aspektem potrzeby poznania ani orientacją temporalną. Wyniki wykonanych analiz znajdują się w aneksie (tabele 13-17).

Jeśli chodzi o korelacje potrzeby poznania ze zmiennymi opisującymi jej aspekt behawioralny, to u kobiet poziom PP jest związany pozytywnie z oceną czytania książek, uczestnictwa w debatach, śledzenia serwisów informacyjnych oraz studiowania. Oznacza to, że im wyższa potrzeba poznania u kobiet, tym częściej wskazują one te cztery aktywności jako wyrażające ich PP. U mężczyzn natomiast zachodzą następujące relacje: im większa PP, tym częściej spostrzegają debaty oraz zdobywanie dobrych ocen w szkole jako realizujące tę potrzebę. W zakresie współzależności PP z emocjami towarzyszącymi aktywnościom poznawczym, zarówno u kobiet, jak i mężczyzn występują dodatnie związki potrzeby poznania z podekscytowaniem, satysfakcją, przyjemnością, dumą i radością (czyli wszystkimi emocjami o walencji pozytywnej). Jeśli chodzi o emocje negatywne, to u kobiet wykryto ujemne zależności PP z obojętnością i znudzeniem, a u mężczyzn ze złością, obojętnością i znudzeniem. Spośród zmiennych temporalnych PP koreluje dodatnio jedynie z koncentracją na *tu i teraz* – ale jedynie

w grupie kobiet. Wykazano, że wszystkie zmienne o charakterze metapoznawczym badane w pracy (tj. spostrzegana ważność PP, stopień jej ujawniania się oraz jej realizacji) są pozytywnie związane z poziomem potrzeby poznania zarówno u kobiet, jak i w grupie mężczyzn. Wszystkie wyniki przeprowadzonych analiz zawiera aneks (tabela 12).

2.3.2. Różnice międzygrupowe z uwzględnieniem płci w zakresie poziomu potrzeby poznania

W rezultacie zastosowanej dwuczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), gdzie jako zmienne niezależne przyjęto przynależność do grupy (otrzymywanie stypendium MNiSW vs nieotrzymywanie stypendium) oraz płeć, nie zaobserwowano istotnej interakcji między płcią badanych a ich przynależnością do grupy w zakresie potrzeby poznania. Zaobserwowano jednak efekt główny przynależności do grupy w obszarze tej zmiennej ($F(1, 203) = 15,69$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,072$). Wyniki analizy wskazują zatem, że poziom potrzeby poznania jest niezależny od płci, współzależny natomiast z posiadanymi osiągnięciami edukacyjnymi (analizy różnic międzygrupowych ze względu na posiadany status stypendysty zostały zawarte w podrozdziale 2.1. niniejszej części rozprawy). Wyniki przeprowadzonej ANOVY przedstawiono w aneksie (tabela 18).

2.3.3. Różnice międzygrupowe z uwzględnieniem płci w zakresie zmiennych wyjaśniających: cech temperamentu, inteligencji emocjonalnej oraz retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich

Przeprowadzona analiza nie wykazała żadnej istotnej interakcji płci z przynależnością do grupy w zakresie cech temperamentu osób badanych ani w obszarze inteligencji emocjonalnej. Jedynie w spostrzeganych postawach rodziców otrzymano jedną istotną statystycznie interakcję tych dwóch czynników w zakresie spostrzeganego nadmiernego ochraniania przez matkę ($F(1, 203) = 4,72$; $p = 0,031$; $\eta^2 = 0,02$). W rezultacie przeprowadzonej analizy efektów prostych, zauważono, że istotna statystycznie różnica dotyczy porównania średnich wyników percypowanego ochraniania przez matkę wśród mężczyzn będących stypendystami MNiSW ($M = 26,93$; $SD = 1,12$) oraz mężczyzn nieotrzymujących stypendium ($M = 23,50$; $SD = 1,18$). Mężczyźni posiadający to osiągnięcie spostrzegają swoje matki jako bardziej ochraniające w porównaniu z mężczyznami nieposiadającymi takich osiągnięć edukacyjnych ($M = 3,43$; $SD = 1,62$; $p = 0,036$). Oprócz wymienionego efektu interakcji płci z przynależnością do grupy wśród badanych, nie zaobserwowano żadnych istotnych efektów głównych. Oznacza to, że spostrzegana postawa nadmiernego ochraniania ze strony matki nie ma związku z płcią ani z posiadanymi osiągnięciami edukacyjnymi, a jedynie interakcją tych dwóch czynników.

Istotne efekty główne uzyskano w obszarze temperamentu. W zakresie reaktywności emocjonalnej zaobserwowano efekt główny przynależności do grupy ($F(1, 203) = 7,33$; $p = 0,007$; $\eta^2 = 0,04$) oraz płci ($F(1, 203) = 12,60$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$). W skali wrażliwości sensorycznej również otrzymano efekt główny przynależności do grupy ($F(1, 203) = 7,91$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,04$) oraz płci ($F(1, 203) = 5,55$; $p = 0,019$; $\eta^2 = 0,03$). W zakresie żwawości zanotowano efekt główny przynależności do grupy ($F(1, 203) = 4,77$; $p = 0,030$; $\eta^2 = 0,02$). Oznacza to, że zarówno reaktywność emocjonalna, jak i wrażliwość sensoryczna mają związek z posiadanymi osiągnięciami edukacyjnymi oraz płcią, podczas gdy żwawość współzależy tylko z osiągnięciami. Wyniki odnoszące się do różnic międzygrupowych zawiera podrozdział 2.2. niniejszej części pracy.

Rezultaty przeprowadzonej analizy wariancji dla wszystkich zmiennych wyjaśniających przedstawiono w aneksie (tabele 19-22).

2.3.4. Różnice międzygrupowe z uwzględnieniem płci w zakresie częstości przeżywania emocji pozytywnych i negatywnych towarzyszących aktywnościom poznawczym

W obszarze przeżywanych emocji pozytywnych nie uzyskano istotnych efektów głównych ani interakcji między wprowadzonymi czynnikami.

Zaobserwowano istotną statystycznie interakcję między płcią a przynależnością do grupy badanej na częstość doświadczania negatywnych emocji podczas angażowania się w aktywności poznawcze ($F(1, 203) = 4,79$; $p = 0,030$; $\eta^2 = 0,02$). Analiza efektów prostych wykazała, że jedyna istotna różnica dla tego efektu interakcji dotyczy porównania średniej częstości przeżywania negatywnych emocji przez kobiety posiadające wysokie osiągnięcia edukacyjne ($M = 13,25$; $SD = 0,51$) z kobietami nieposiadającymi takich osiągnięć ($M = 11,35$; $SD = 0,47$). Stypendystki cechuje częstsze przeżywanie negatywnych emocji w trakcie podejmowanych aktywności poznawczych w porównaniu do kobiet nieotrzymujących stypendium MNiSW ($M = 1,89$; $SE = 0,70$; $p = 0,007$). Pozostałe porównania średnich wyników są nieistotne statystycznie. Nie uzyskano również efektów głównych w zakresie doświadczanych emocji negatywnych ze względu na płeć oraz posiadane osiągnięcia. Szczegółowe wyniki znajdują się w aneksie (tabela 23).

3. Różnice między zależnościami potrzeby poznania i zmiennych wyjaśniających w podziale na grupy ze względu na posiadanie osiągnięć edukacyjnych, płeć oraz profil studiów

Ustalając relacje pomiędzy potrzebą poznania oraz cechami temperamentalnymi, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami matek i ojców,

autorka pracy postanowiła sprawdzić, czy zmienna grupująca (tj. posiadanie osiągnięć) ma znaczenie dla odkrytych związków. Zastosowano test istotności różnic między współczynnikami korelacji potrzeby poznania i zmiennych wyjaśniających, porównując pod tym kątem grupę stypendystów i niestypendystów, a otrzymane wyniki zaprezentowano w podrozdziale 3.1. Wartości prawdopodobieństwa testowego zostały obliczone dla testu dwustronnego.

Mimo, że nie zawierał tego cel niniejszych badań, autorka pracy w toku analiz postanowiła zweryfikować również, czy czynniki socjo-demograficzne uwzględnione w pracy (tj. płeć i profil studiów) mogą mieć znaczenie dla związków potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi. Porównano więc korelacje PP z tymi zmiennymi w grupach kobiet i mężczyzn oraz osób uczących się na kierunkach o profilu humanistyczno-społecznym i osób o profilu techniczno-ścisłym, co prezentują podrozdziały 3.2. oraz 3.3.

3.1. Różnice między związkami PP i zmiennych wyjaśniających w grupie stypendystów i niestypendystów

W wyniku zastosowania testu istotności różnic między związkami PP i zmiennych wyjaśniających w grupie stypendystów i niestypendystów nie zaobserwowano żadnych istotnych różnic między korelacjami. Tabela 38. na kolejnej stronie przedstawia zestawienie współczynników korelacji potrzeby poznania z cechami temperamentu, inteligencją emocjonalną, jak i retrospektywnie spostrzeganymi postawami matki i ojca oraz wynik testu istotności różnic między tymi związkami w obu grupach badanych.

Na podstawie uzyskanych wyników nie ma podstaw, by stwierdzić istnienie różnic w relacjach potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi badanymi w pracy między osobami posiadającymi osiągnięcia edukacyjne a osobami nieposiadającymi takich osiągnięć. Może to oznaczać, że istniejące współzależności między tymi zmiennymi są uniwersalne dla wszystkich badanych, a posiadanie osiągnięć edukacyjnych nie ma znaczenia dla wspomnianych związków.

Tabela 38

Wyniki testu istotności różnic między związkami potrzeby poznania z cechami temperamentu, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi matek i ojców w grupie osób otrzymujących stypendium MNiSW (n = 102) oraz nieotrzymujących takiego stypendium (n = 105)

Zmienne	Stypendyści	Niestypendyści	Test istotności różnic między korelacjami
	Potrzeba poznania		
Aktywność	0,35**	0,22*	1,02
Wytrzymalność	0,21*	0,16	0,37
Rytmiczność	- 0,08	0,01	- 0,60
Reaktywność emocjonalna	- 0,25**	- 0,30*	0,37
Wrażliwość sensoryczna	0,13	0,32**	- 1,38
Żwawość	0,13	0,04	0,66
Perseweratywność	0,10	- 0,03	0,90
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
Ogólny poziom IE	0,48**	0,42**	0,54
Matka-Akceptacja	0,14	0,11	0,21
Matka-Nadmierne wymagania	0,02	- 0,12	0,99
Matka-Autonomia	0,08	0,10	- 0,16
Matka-Niekonsekwencja	0,05	- 0,18	1,60
Matka-Nadmierne ochranianie	0,03	- 0,06	0,62
Ojciec-Akceptacja	0,07	0,01	0,36
Ojciec-Nadmierne wymagania	- 0,06	- 0,11	0,38
Ojciec-Autonomia	0,10	0,16	- 0,48
Ojciec-Niekonsekwencja	- 0,08	- 0,22*	0,97
Ojciec-Nadmierne ochranianie	0,11	- 0,08	1,32

* p < 0,05; ** p < 0,001

Biorąc pod uwagę wszystkie zmienne wyjaśniające badane w pracy, potrzeba poznania jest w obu grupach najsilniej związana z ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej (potwierdza to analiza regresji, por. tabele 17 i 18). W zakresie cech temperamentu w grupie

stypendystów wykazano najsilniejszą relację PP z aktywnością (związek umiarkowany), podczas gdy u osób nieotrzymujących stypendium MNiSW potrzeba poznania koreluje najslabiej z tą zmienną temperamentalną (korelacja słaba). Najmniej zależności stwierdzono analizując otrzymane współczynniki korelacji PP z percypowanymi postawami rodzicielskimi. Jedynie w grupie porównawczej uzyskano istotny ujemny związek potrzeby poznania z retrospektywnie spostrzeganą postawą niekonsekwencji ojca. Ponadto zaobserwowano największą ilość współzależności PP z wymiarami inteligencji emocjonalnej. Wszystkie zdolności z tego obszaru wiążą się z poziomem potrzeby poznania zarówno u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, jak i osób bez takich osiągnięć.

Tak, jak wspomniano, autorka pracy postanowiła sprawdzić, czy inne zmienne ujęte w badaniach mogą mieć znaczenie dla związków potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi.

3.2. Różnice między związkami PP i zmiennych wyjaśniających w grupie kobiet i mężczyzn

Chcąc sprawdzić, czy kobiety i mężczyźni różnią się między sobą w zakresie badanych relacji potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi, autorka pracy zastosowała test istotności różnic między korelacjami w tych dwóch grupach. Wyniki przeprowadzonego testu prezentuje tabela 39.

Tabela 39

Wyniki testu istotności różnic między korelacjami potrzeby poznania z cechami temperamentu, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi w grupie kobiet (n = 106) i mężczyzn (n = 101)

Zmienne	Kobiety	Mężczyźni	Test istotności różnic między korelacjami
	Potrzeba poznania		Z
Aktywność	0,20*	0,32**	- 0,92
Wytrzymłość	0,17	0,14	0,25
Rytmiczność	- 0,02	0,03	- 0,37
Reaktywność emocjonalna	- 0,32**	- 0,27*	- 0,37
Wrażliwość sensoryczna	0,17	0,21*	- 0,29
Żwawość	0,04	0,03	0,06
Perseweratywność	0,05	0,07	- 0,17
Akceptacja	0,20*	0,40**	- 1,52
Empatia	0,34**	0,22*	0,93
Kontrola emocji	0,30*	0,30*	0,05
Rozumienie emocji	0,29*	0,39**	- 0,85
Ogólny poziom IE	0,34**	0,47**	- 1,12
Matka-Akceptacja	0,09	0,21*	- 0,84
Matka-Nadmierne wymagania	- 0,01	- 0,19	1,29
Matka-Autonomia	0,01	0,25*	- 1,72
Matka-Niekonsekwencja	- 0,05	- 0,11	0,4
Matka-Nadmierne ochranianie	0,01	- 0,02	0,21
Ojciec-Akceptacja	0,04	0,02	0,21
Ojciec-Nadmierne wymagania	- 0,14	- 0,03	- 0,75
Ojciec-Autonomia	0,11	0,13	- 0,18
Ojciec-Niekonsekwencja	- 0,20*	- 0,08	- 0,83
Ojciec-Nadmierne ochranianie	- 0,05	0,05	- 0,66

* p < 0,05; ** p < 0,001

W wyniku przeprowadzenia wyżej wymienionego testu nie wykryto różnic między kobietami i mężczyznami pod względem relacji potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi uwzględnionymi w pracy. Może to oznaczać, że uwzględnione w pracy związki potrzeby poznania z temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz spostrzeganymi postawami rodziców są uniwersalne dla kobiet oraz mężczyzn i płeć nie ma dla nich znaczenia.

W obu grupach uzyskano korelacje między potrzebą poznania a aktywnością (relacja pozytywna: wyższy poziom aktywności sprzyja wyższej potrzebie poznania) oraz reaktywnością emocjonalną (zależność ujemna: im niższa reaktywność emocjonalna tym wyższy poziom PP), ale jedynie w grupie mężczyzn zaobserwowano istotny związek PP z wrażliwością sensoryczną (korelacja pozytywna: im wyższa wrażliwość sensoryczna, tym większa potrzeba poznania).

Zaobserwowano istotne pozytywne korelacje między PP a wszystkimi wymiarami inteligencji emocjonalnej i jej ogólnym wynikiem zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn. Oznacza to, że im wyższe zdolności emocjonalne przejawia jednostka, tym wyższy poziom potrzeby poznania ją cechuje. U kobiet siła związku między tymi zmiennymi jest na poziomie słabym lub umiarkowanym niższym, podczas gdy u mężczyzn zanotowane relacje są w większości na poziomie umiarkowanym lub umiarkowanym wyższym (jedynym słabym związkiem jest relacja PP z empatią).

Spośród retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich, w grupie kobiet stwierdzono ujemną, zależność dla potrzeby poznania i percypowanej niekonsekwencji ojca: im niższa spostrzegana niekonsekwencja ojca, tym większa PP u kobiet. W grupie mężczyzn uzyskano korelacje dla PP oraz spostrzeganej akceptacji i autonomii ze strony matki (im większa akceptacja oraz im większa autonomia ze strony matki, tym wyższy poziom potrzeby poznania przejawia jednostka).

Biorąc pod uwagę wszystkie zmienne wyjaśniające uwzględnione w pracy, u kobiet zaobserwowano najsilniejsze współzależności między potrzebą poznania a empatią i ogólnym poziomem IE (są to związki umiarkowane niższe). W grupie mężczyzn z kolei najsilniej z potrzebą poznania koreluje ogólny poziom IE (związek umiarkowany wyższy).

3.3. Różnice między związkami PP i zmiennych wyjaśniających u osób z kierunków o profilu humanistyczno-społecznych oraz o profilu techniczno-ścisłym

Wyniki przeprowadzonego testu różnic w zakresie korelacji między potrzebą poznania a zmiennymi wyjaśniającymi wśród osób studiujących na różnych profilach studiów (profil humanistyczno-społeczny oraz profil techniczno-ścisły) prezentuje tabela 40.

Tabela 40

Wyniki testu istotności różnic między korelacjami potrzeby poznania z cechami temperamentu, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi u osób badanych w grupie studiującej kierunek o profilu humanistyczno-społeczny ($n = 84$) oraz w grupie o profilu techniczno-ścisłym ($n = 123$)

Zmienne	Profil humanistyczno-społeczny	Profil techniczno-ścisły	Test istotności różnic między korelacjami
	Potrzeba poznania		Z
Aktywność	0,27*	0,25**	0,17
Wytrzymałość	- 0,04	0,26**	- 2,12*
Rytmiczność	- 0,02	- 0,02	-0,05
Reaktywność emocjonalna	-0,30**	- 0,31**	0,08
Wrażliwość sensoryczna	0,19	0,17	0,12
Żwawość	0,08	- 0,01	0,56
Perseweratywność	0,11	- 0,02	0,92
Akceptacja	0,27*	0,29**	- 0,11
Empatia	0,34**	0,21*	0,99
Kontrola emocji	0,16	0,40**	- 1,81
Rozumienie emocji	0,34**	0,31**	0,2
Ogólny poziom IE	0,34**	0,43**	- 0,73
Matka-Akceptacja	0,06	0,22*	- 1,15
Matka-Nadmierne wymagania	- 0,02	- 0,15	0,94
Matka-Autonomia	- 0,11	0,30**	-2,88**
Matka-Niekonsekwencja	0,03	- 0,17	1,39
Matka-Nadmierne ochranianie	- 0,01	0,00	- 0,07
Ojciec-Akceptacja	0,02	0,00	0,13
Ojciec-Nadmierne wymagania	- 0,03	- 0,15	0,83
Ojciec-Autonomia	0,08	0,14	- 0,42
Ojciec-Niekonsekwencja	- 0,10	- 0,17	0,54
Ojciec-Nadmierne ochranianie	- 0,10	0,05	- 1,07

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Zaobserwowano istnienie różnicy między korelacjami potrzeby poznania z wytrzymałością ($z = -2,12$; $p = 0,03$) oraz retrospektywnie spostrzeganą postawą autonomii ze strony matki ($z = -2,88$; $p < 0,001$) w obu grupach. Wśród osób studiujących kierunki o profilu

techniczno-ściśłym zanotowano istotną dodatnią korelację między PP a wytrzymałością ($r = 0,26$; $p = 0,003$), podczas gdy u osób z profilu humanistyczno-społecznego takiego związku nie zaobserwowano. Oznacza to, że im wyższy poziom wytrzymałości u osób z kierunków ścisłych i technicznych, tym większą potrzebą poznania się cechują. Ponadto wykazano pozytywną współzależność PP ze spostrzeganą postawą autonomii ze strony matki wśród osób z profilu techniczno-ściśłego ($r = 0,30$, $p < 0,001$). Im więcej percypowanej autonomii ze strony matki doświadczały osoby z tej grupy, tym wyższy poziom PP prezentują. W grupie studentów nauk humanistycznych i społecznych nie zanotowano istotnej korelacji między tymi zmiennymi.

Nie dowiedziono różnic między korelacjami PP z inteligencją emocjonalną, co może oznaczać, że profil studiowanego kierunku nie ma znaczenia dla takich zależności.

Analizując otrzymane związki potrzeby poznania z poszczególnymi zmiennymi wyjaśniającymi w obu grupach, należy zauważyć, że zarówno w grupie studentów kierunków społecznych i humanistycznych, jak i kierunków ścisłych i technicznych uzyskano dodatnie korelacje między PP a aktywnością oraz ujemne współzależności między PP a reaktywnością emocjonalną.

Zaobserwowano także pozytywne związki PP z inteligencją emocjonalną. U osób z kierunków humanistycznych i społecznych zmienna wyjaśniana koreluje z wynikiem ogólnym IE i jej wszystkimi wymiarami z wyjątkiem kontroli emocji (nie stwierdzono tu istotnej zależności), podczas gdy u studentów kierunków technicznych i ścisłych otrzymano istotne związki dla potrzeby poznania ze wszystkimi wymiarami IE i jej ogólnym poziomem. Uzyskane korelacje świadczą o tym, że im wyższe zdolności inteligencji emocjonalnej, tym większa potrzeba poznania u badanych.

Wśród spostrzeganych postaw rodzicielskich, żadna z postaw nie koreluje z PP w grupie osób z kierunków społecznych i humanistycznych. U studentów o profilu techniczno-ściśłym natomiast uzyskano dodatnią zależność w zakresie relacji potrzeby poznania ze spostrzeganą autonomią oraz akceptacją ze strony matki.

Spośród wszystkich zmiennych wyjaśniających badanych w pracy, u studentów o profilu humanistyczno-społecznym dowiedziono najsilniejszych korelacji pomiędzy PP a empatią, rozumieniem emocji i wynikiem ogólnym IE (są to związki umiarkowane), podczas gdy w grupie osób studiujących kierunki ścisłe i techniczne uzyskano najsilniejsze relacje PP z ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej i kontrolą emocji (związki o umiarkowanej sile).

ROZDZIAŁ V INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Niniejszy rozdział zawiera weryfikację postawionych w pracy hipotez oraz próbę interpretacji uzyskanych wyników w kontekście teorii i innych badań korespondujących z przedmiotem badań własnych. Oprócz umiejscowienia otrzymanych wyników w świetle znanych założeń teoretycznych, jak i danych empirycznych, autorka pracy dokona charakterystyki potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, a także zaprezentuje interpretację uzyskanych wyników w świetle teorii ukierunkowań regulacyjnych Higginsa. Ponadto przedstawi propozycję ujmowania PP w kategoriach postawy.

1. Weryfikacja hipotez i dyskusja wyników

Głównym problemem badawczym, stanowiącym punkt wyjścia dla prowadzonych badań było pytanie: *Jaki jest związek pomiędzy potrzebą poznania a cechami temperamentu, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?*

Przytoczone główne pytanie badawcze zostało doprecyzowane dzięki pytaniom szczegółowym, do których postawiono hipotezy badawcze.

Pierwsze trzy hipotezy odnosiły się do problemu: *Jaki jest związek pomiędzy potrzebą poznania a cechami temperamentu u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?* Wszystkie zostały zweryfikowane pozytywnie. W hipotezie 1.1. postulowano, że **istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a aktywnością u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**. Niniejsze badania dowiodły, że im większą aktywność przejawiają osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, tym wyższy poziom potrzeby poznania ich cechuje. Hipoteza 1.2. brzmiała: **istnieje pozytywny związek między potrzebą poznania a wytrzymałością u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**. Wyniki badań potwierdziły, że im bardziej wytrzymałe temperamentalnie są osoby z osiągnięciami edukacyjnymi, tym większą potrzebę poznania przejawiają. Hipoteza 1.3., mówiąca o tym, że **istnieje negatywny związek pomiędzy potrzebą poznania a reaktywnością emocjonalną u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**, również została zweryfikowana pozytywnie. Oznacza to, że im niższa reaktywność emocjonalna u stypendystów MNiSW, tym większa potrzeba poznania ich charakteryzuje.

Cechy temperamentu człowieka warunkują w dużym stopniu jego aktywność poznawczą. Mają wpływ na dokładność, szybkość, sprawność, a także wydolność procesów myślowych, co wpływa na efektywność tych ostatnich (Nosarzewski, 1996). Potrzeba poznania dotyczy w dużej

mierze przyjemności płynącej z aktu *poznawania*, a jej rozwojowi sprzyja doświadczanie kompetencji. Aktywność, wytrzymałość i niska reaktywność emocjonalna mają niewątpliwie korzystny wpływ na sprawność procesów poznawczych, co przekłada się na wysokie rezultaty w aktywnościach poznawczych i na kształtowanie się poczucia kompetencji, a tym samym rozwoju potrzeby poznania u jednostki. Również empirycznie dowiedziono, że wymienione cechy wiążą się z funkcjonowaniem sfery kognitywnej. W badaniach Zawadzkiego i Strelaua (1997) uzyskano dodatnie korelacje między płynnością myślenia a aktywnością, wytrzymałością i żwawością oraz ujemny związek z reaktywnością emocjonalną. Z wytrzymałością współzależny pozytywnie również giętkość myślenia. Czerniawska (2006c) dowiodła dodatnich związków między głębokim przetwarzaniem a aktywnością, wytrzymałością, wrażliwością sensoryczną oraz żwawością. Ponadto autorka uzyskiwała pozytywne relacje pomiędzy osiągnięciami edukacyjnymi (w postaci ocen szkolnych) z wytrzymałością i żwawością, natomiast ujemne z reaktywnością emocjonalną.

Podłużne badania Martina (1988, za: Strelau, 1995) wykazały, iż trzy cechy temperamentu pozwalają przewidzieć efektywność uczenia się: wysoka aktywność, wysoka wytrzymałość oraz niskie roztargnienie. Wspomniana efektywność uczenia się była związana przede wszystkim z koncentracją na zadaniu (nastawieniem zadaniowym). Dowiedziono również istnienia pozytywnego związku między ilorazem inteligencji a aktywnością (Nosarzewski, 1996) i wytrzymałością (Martin, Holbrook, 1985; za: Strelau, 1998). Aktywność jest też pozytywnie związana z wynikami w nauce (Lener, Lener, Zabski, 1985). Badania dowodzą, że osoby niskoreaktywne cechują się niższym spadkiem wydajności pracy podczas długotrwałego wysiłku poznawczego (Nosarzewski, 1974). Matczak (1982) wykazała, że niska reaktywność jest związana z funkcjonowaniem refleksyjnym (wielostronnością odbioru treści, zawierającą procesy analizy i syntezy). W badaniach dotyczących związków temperamentu z wynikami w uczeniu się wykazano, że uczniowie cechujący się niską reaktywnością charakteryzują się większym przyrostem wiedzy w porównaniu do uczniów wysokoreaktywnych (Lewowicki, 1975). Przytoczone wyniki korespondują z uzyskanymi w niniejszej pracy rezultatami: wysoka aktywność i wytrzymałość oraz niska reaktywność towarzyszą kształtowaniu się potrzeby poznania związanej z funkcjonowaniem intelektualnym człowieka.

W grupie porównawczej wykazano związki potrzeby poznania z aktywnością i reaktywnością emocjonalną – podobnie jak u stypendystów. Jednak nie dowiedziono korelacji tej zmiennej z wytrzymałością. Być może jest to związane ze specyfiką podejmowanych aktywności poznawczych przez osoby z obu badanych grup. Jak pokazały niniejsze badania, stypendyści MNiSW wskazują częściej na wyrażanie swojej potrzeby poznania poprzez

aktywności *stricte* intelektualne – związane z naukowością – niż osoby z grupy porównawczej. Takie działania wymagają zmuśnej, długotrwałej pracy, której niewątpliwie sprzyja cecha wytrzymałości. W grupie osób nieposiadających wysokich osiągnięć edukacyjnych wykazano z kolei pozytywną współzależność potrzeby poznania z wrażliwością sensoryczną, czego nie uzyskano w grupie stypendystów. Wrażliwość sensoryczna wiąże się ze spostrzegawczością i otwartością nie tylko na informacje o charakterze zmysłowym, ale ogólnie na otoczenie (Cyniak-Cieciura i in., 2016). Potrzeba poznania dotyczy szeroko rozumianej otwartości – nie tylko na sytuacje dostarczające zadań natury intelektualnej, ale każdych okoliczności, które sprawiają, że człowiek ma okazję podjąć wysiłek poznawczy i przeanalizować problem. Jak już wspomniano, badani stypendyści to osoby zaangażowane w dużej mierze w działalność naukową (z uwagi na rodzaj ich osiągnięć akademickich, jak i to, że faktycznie wskazują wiele aktywności, wyrażających ich PP, związanych z naukowością). Ich potrzeba poznania wiąże się w większym stopniu z tego rodzaju aktywnościami w porównaniu do osób nieposiadających wysokich osiągnięć.

Wszystkie cechy temperamentu, które wiążą się z potrzebą poznania, należą do energetycznego poziomu zachowania wg Regulacyjnej Teorii Temperamentu Strelaua (1974), czyli dotyczą gromadzenia i wyzwiania energii. Innymi słowy są związane z potrzebami i możliwościami przetwarzania stymulacji. Wytrzymałość, reaktywność emocjonalna oraz wrażliwość sensoryczna wyznaczają wielkość pobudzenia, aktywność natomiast wiąże się z regulacją poziomu pobudzenia (Strelau, 2006; Zawadzki, Strelau, 1997).

Realizacja potrzeby poznania może wyrażać się w wielu formach – tak, jak wykazano w niniejszych badaniach, w których osoby badane wskazywały rozmaite aktywności realizujące ich PP. Podejmowanie aktywności związanych z intensywnym wykorzystaniem sfery kognitywnej reguluje poziom pobudzenia osoby. Aktywność temperamentalna odpowiada za poszukiwanie i podejmowanie różnorodnych działań stymulujących. Wytrzymałość implikuje możliwość długotrwałej pracy mimo występujących w otoczeniu dystraktorów, co ułatwia angażowanie się w wymagające długiego wysiłku intelektualnego aktywności. Reaktywność emocjonalna decyduje o reakcji emocjonalnej na bodźce. Niska reaktywność wiąże się z potrzebą silniej stymulujących bodźców. Osoby niskoreaktywne mają też szerszy zakres optimum stymulacji, co oznacza, że sytuacje dostarczające różnego natężenia stymulacji mogą być kompatybilne z ich potrzebą stymulacji. Z uwagi na to, że potrzeba poznania wiąże się z realizacją rozmaitych form aktywności poznawczych, dostarczających różnej dawki stymulacji dla jednostki, niska reaktywność emocjonalna sprzyja jej realizacji i rozwojowi, uczestnicząc w procesach regulacji pobudzenia. Wrażliwość sensoryczna odpowiada za reakcję na bodźce nawet o małej stymulacji. Wysoka

wrażliwość sprzyja potrzebie poznania, ponieważ aktywności poznawcze dostarczają niekiedy niskiej wartości stymulacyjnej, a mimo to, jednostka na nie reaguje.

Uzyskane w niniejszych badaniach rezultaty, które mówią o związkach wymienionych cech z potrzebą poznania, wskazują, że temperament pełni ważne funkcje w zakresie wyznaczania zapotrzebowania na stymulację oraz regulowania jej poziomu u jednostki poprzez aktywności intelektualne. Otrzymane wyniki uzyskano drogą analizy korelacji, na podstawie której nie można wnioskować o przyczynowości, jednakże z uwagi na fakt, iż temperament jest zdeterminowany w znacznym stopniu biologicznie, można założyć, że ma on wpływ na podejmowanie aktywności poznawczych, w które jednostka angażuje się również w celach samoregulacyjnych.

Drugim problemem badawczym było pytanie: *Jaki jest związek pomiędzy potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?* Wszystkie cztery hipotezy postawione w jego zakresie znalazły swoje potwierdzenie w wynikach badań. W hipotezie 2.1. postulowano, że **istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**. Okazuje się, że im większe zdolności w zakresie inteligencji emocjonalnej, tym wyższy poziom potrzeby poznania jednostka przejawia. Hipoteza 2.2. brzmiała: **istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a akceptacją emocji u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**. Dowiedziono, że im większą zdolnością do akceptacji emocji cechują się badani z grupy stypendystów, tym mają większą potrzebę poznania. Hipoteza 2.3. głosiła, że **istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a kontrolą emocjonalną u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**. Niniejsze badania wykazały, że większa zdolność kontroli emocjonalnej, tym wyższy poziom potrzeby poznania u osób z osiągnięciami edukacyjnymi. Hipoteza 2.4. postulowała **istnienie pozytywnego związku pomiędzy zdolnością do rozumienia emocji a potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych** i również została zweryfikowana pozytywnie. Im wyższa zdolność do rozumienia emocji u badanych z grupy stypendystów, tym większą potrzebę poznania przejawiają.

Inteligencja emocjonalna w koncepcji Mayera i Saloveya (1999) jest charakterystyką umysłową, złożoną ze zbioru zdolności związanych z identyfikowaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji, ich oceną, regulacją, a także wykorzystywaniem w działaniu i myśleniu. Dzięki zdolnościom emocjonalnym wchodzącym w skład IE, osoba jest otwarta na przeżywanie szerokiego wachlarza emocji – pozytywnych i negatywnych. Taka otwartość powoduje z kolei akceptację pojawiających się stanów emocjonalnych oraz uczenie się ich rozumienia (Caruso, Wolfe, 2001). Określenie własnych emocji wiąże się z identyfikacją swoich potrzeb, a także motywacją do konkretnych działań (Mayer, Salovey, 1999). Jednostka cechująca się wysokim

poziomem potrzeby poznania potrafi określić, które zadania są dla niej atrakcyjne. Wie, że aktywności o charakterze poznawczym są związane z jej preferencjami i identyfikuje stany emocjonalne towarzyszące takim działaniom. Jak dowiedziono w niniejszych badaniach, osoby zdolne, posiadające osiągnięcia edukacyjne, cechuje wyższy poziom PP aniżeli grupę porównawczą. IE wpływa zaś na stopień wykorzystania własnych zdolności poznawczych (Matczak, 2008). Stolarski (2010) podaje, że umiejętność automotywacji, wykorzystania swoich zasobów poznawczych, a nawet umiejętności interpersonalne sprzyjają powodzeniu jednostki w sytuacjach zadaniowych. Dzięki emocjom jednostka wartościuje bodziec i reaguje na niego w sposób adekwatny do jego oceny (Taracha, 2010). Przyjemność towarzysząca aktywnościom wyrażającym potrzebę poznania jest pozytywną informacją zwrotną dla osoby. Wysokie zdolności emocjonalne sprzyjają zarówno identyfikacji emocji, jak i kierowaniu nimi tak, by wykorzystywać je w podejmowanych działaniach, w procesie motywowania, poszukiwania sytuacji wymagających poznawczo czy wykonywania określonego zadania. Świadomość własnych uczuć oraz towarzysząca im akceptacja powodują, że człowiek może czerpać satysfakcję i budować poczucie kompetencji w zakresie własnych działań, też o charakterze intelektualnym (Saarni, 1999).

W społeczno-poznawczej koncepcji emocji Pekruna (2006) podkreślona została rola emocji w procesie uczenia się. Autor wprowadził pojęcie *emocji osiągnięć*, które ujmuje w ścisłym związku z aktywnościami poznawczymi lub efektami takich aktywności. Emocje te odnoszą się zarówno do rezultatów uczenia się, jak również do samego procesu poznawania. W omawianej koncepcji determinantem emocji osiągnięć jest przede wszystkim ocena poznawcza, która uczestniczy we wzbudzaniu emocji. Ma ona szczególne znaczenie w procesie uczenia się i poznawania. Wyróżnia się dwa rodzaje oceny poznawczej w kontekście uczenia się (Grzegorzewska, 2012). Pierwszy z nich jest związany z oceną poczucia kontroli nad procesem uczenia się oraz jego efektami. Drugim zaś jest ocena wartości nauki i uzyskiwanych rezultatów. Odzwierciedla ona relacyjność procesu poznawania (uczenia się), poczucia *Ja*, podejmowanej aktywności poznawczej oraz jej wyników. Pekrun (2006) twierdzi, że wartościowanie czynności intelektualnej może mieć charakter wewnętrzny albo zewnętrzny. Wewnętrzne wartościowanie odnosi się do pozytywnego oceniania procesu poznawania bez względu na jego wynik, podczas gdy wartościowanie zewnętrzne wiąże się z sytuacją, gdy aktywność intelektualna podejmowana jest wyłącznie ze względu na rezultat. Cacioppo i Petty (1982) twierdzą, że jednostka cechująca się wysokim poziomem PP jest motywowana do podejmowania aktywności o charakterze intelektualnym przede wszystkim z uwagi na nią samą i na pozytywne emocje związane z procesem poznawania. Osoba o silnej potrzebie poznania pozytywnie wartościuje zatem – w

myśl koncepcji Pekruna – aktywność poznawczą, przez co wzbudzone są emocje osiągnięć. Z kolei inne badania (Steinhart, Wyer, 2009) wskazują, że dla osób z wysoką PP ważne są też zewnętrzne motywy podejmowania wysiłku intelektualnego, co zapewne wiąże się z jego zewnętrznym wartościowaniem. Autor teorii (Pekrun, 2006) podkreśla, że emocje osiągnięć mają znaczenie dla wykorzystywania zasobów poznawczych jednostki, jak również na wybór strategii uczenia się. Wpływają na jakość zaangażowania i na efekty aktywności poznawczych, a nawet na umiejscowienie poczucia kontroli dotyczącej procesu uczenia się. Jednostki często podejmujące czynności o charakterze intelektualnym motywowane są do tego głównie przez przyjemność czy satysfakcję. Realizowanie potrzeby poznania wiąże się z przeżywaniem emocji towarzyszących aktywności poznawczej, tj. emocji osiągnięć. Stąd też wyraźna pozytywna relacja potrzeby poznania z inteligencją emocjonalną.

Potrzeba poznania wiąże się nie tylko z podejmowaniem zadań o charakterze *stricte* intelektualnym. Może również dotyczyć tendencji do rozważania, analizowania i rozwiązywania problemów o charakterze społecznym czy emocjonalnym (Petty, Jarvis, 1996; Cacioppo, Petty, 1982). Każda sytuacja, która sprzyja refleksji i analizie będzie postrzegana przez osobę o dużej potrzebie poznania jako atrakcyjna. Można przypuszczać, że inteligencja emocjonalna, w której zawierają się zdolności rozumienia emocji oraz wiedza emocjonalna wiąże się z potrzebą poznania również dzięki tendencji do analizowania różnych stanów emocjonalnych i poszerzania swojej świadomości emocjonalnej. Badania wskazują, że osoby o silnej PP charakteryzują wysokie zdolności samopoznania (Dickhäuser, Reinhard, 2010).

Poza zależnościami potrzeby poznania z wymiarami IE postulowanymi w hipotezach, wykazano dodatkowo pozytywny związek tej z zmiennej z empatią. Im większa empatia, tym większą potrzebą poznania cechuje się jednostka. Empatia, oprócz zdolności do współodczuwania, jest również umiejętnością spostrzegania sytuacji społecznych, jak i swoich działań z dwóch perspektyw: własnej oraz innych osób w wymiarze zarówno emocjonalnym, jak i poznawczym (Szmukier, 1989). Badania dowodzą, że omawiana zdolność usprawnia komunikację interpersonalną, wiąże się pozytywnie z rozumowaniem na temat emocji, jak również doświadczeń poznawczych, a nawet zasad moralnych (Bonino, 1993, za: Kliś, 2012) oraz jest źródłem kształtowania się obrazu siebie i własnego *Ja* (Kohut, 1984, za: Kliś, Kossewska, 1994). Empatia jest zatem związana w dużej mierze ze zdolnościami poznawczymi, dotyczącymi rozumowania, analizowania, spostrzegania nie tylko relacji z drugą osobą, ale również właściwości i procesów zachodzących w obrębie *Ja*. Wymienione aktywności poznawcze z pewnością wpisują się w charakterystykę potrzeby poznania. Jednostka cechująca się jej dużym nasileniem będzie zapewne skłonna np. do przyjmowania perspektywy innych

osób podczas analizowania danego problemu czy głębokiej analizy informacji w komunikacji z innymi.

W grupie porównawczej wykazano te same zależności między potrzebą poznania a inteligencją emocjonalną i jej wymiarami. Okazuje się, że bez względu na posiadane osiągnięcia, PP współzależy ze zdolnościami emocjonalnymi: im wyższa inteligencja emocjonalna jednostki, tym wyższą potrzebą poznania się cechuje.

Trzecia grupa hipotez dotyczy następującego problemu badawczego: *Jaki jest związek pomiędzy poziomem potrzeby poznania a retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi przejawianymi przez matki i ojców osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?* Żadna z postawionych w tym zakresie hipotez nie znalazła potwierdzenia w wynikach niniejszych badań. Hipoteza 3.1. brzmiała: **istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą akceptacji matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.** Okazuje się, że nie ma podstaw, by twierdzić, że percypowana postawa akceptacji rodziców wiąże się z poziomem potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych. W hipotezie 3.2. postulowano, że **istnieje negatywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą nadmiernych wymagań matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.** Hipoteza ta również nie potwierdziła się. Na podstawie niniejszych wyników badań nie można wnioskować, że spostrzegane wymagania rodziców mają związek z poziomem potrzeby poznania. Hipoteza 3.3. mówiła o tym, że **istnieje pozytywny związek pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą autonomii ze strony matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.** Nie ma podstaw, by twierdzić, że percypowana postawa autonomii rodziców sprzyja większej potrzebie poznania u stypendystów. Hipoteza 3.4. dotyczyła **istnienia negatywnego związku pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą niekonsekwencji matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.** Niniejsze wyniki nie wskazują, by poziom spostrzeganej niekonsekwencji rodzicielskiej był związany z poziomem potrzeby poznania. Ostatnia hipoteza z tego obszaru – hipoteza 3.5. mówiła o **istnieniu negatywnego związku pomiędzy potrzebą poznania a retrospektywnie spostrzeganą postawą nadmiernego ochraniania ze strony matki i ojca u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych.** Wyniki badań również nie potwierdziły jej. Okazuje się zatem, że nie ma podstaw, by twierdzić, że spostrzeganie postawy nadmiernego ochraniania współzależy z poziomem potrzeby poznania.

Związek oddziaływania środowiska rodzinnego z rozwojem dziecka nie jest jasny, a wyniki badań w zakresie tej problematyki nie są jednoznaczne (Collins i in., 2000, za: Pufal-

Struzik, 2013). Autorzy podkreślają m.in. to, że w biografii wielu znanych zdolnych twórców można znaleźć niepożądane postawy ich rodziców (Pufal-Struzik, 2013).

Wraz w rozwoju dziecka jego percepcja postępowania ludzi, w tym rodziców, zmienia się: staje się bardziej złożona, jest zorganizowana na coraz wyższym poziomie i zawiera w sobie coraz więcej pojęć psychologicznych. Zachowanie rodzica wpływa na rozwój dziecka w taki sposób, w jaki ono je postrzega i przypisuje mu znaczenie (Plopa, 2011).

W świetle psychologii rozwoju, wskazującej na zadania rozwojowe we wczesnej dorosłości, młody człowiek przechodzi od zmian wyznaczanych przede wszystkim programem biologicznym do świadomej aktywności. Zaczyna w pełni rozumieć swoją niepowtarzalność i autonomię (Oleś, 2011). We współczesnej psychologii biegu życia podkreśla się aktywność i twórczość młodej jednostki, które wpływają na jej rozwój, giętkość i otwartość na zmiany (Giddens, 2007).

Osoby badane w niniejszym projekcie badawczym to studenci i doktoranci. Znajdują się na etapie swojego życia, który z jednej strony wymaga od nich intensywnej aktywności intelektualnej, a z drugiej otwiera możliwości, by podejmować nowe, rozwojowe wysiłki poznawcze. Świadoma aktywność, którą cechują się osoby we wczesnej dorosłości pozwala na dokonywanie własnych wyborów dotyczących podejmowanych aktywności, wyznaczanie kierunku działania i rozwoju. Aktywność osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych jest w dużej mierze ukierunkowana na działalność naukową. Wraz z osiąganiem wysokich rezultatów akademickich, ich potrzeba poznania się rozwija. Jednostka czerpie satysfakcję oraz widzi swoją kompetencję. Spostrzega przy tym – jak dowiedziono w niniejszych badaniach – swoją potrzebę poznania jako ważną na tle innych potrzeb i realizuje ją świadomie. Nie dowiedziono związków potrzeby poznania z retrospektywnie percypowanymi postawami rodziców, co można tłumaczyć odrębnością dążeń i planów badanych młodych dorosłych, którzy wkroczyli w nowy etap swojego życia, od realizowania tego, czego wymagano od nich w szkole i w domu oraz od warunków, w jakich się wychowywali. Młode osoby dorosłe posiadające wysokie osiągnięcia edukacyjne kształtują swoją potrzebę poznania niezależnie od spostrzeganych postaw matek i ojców. Budują ją na bazie własnej aktywności, która jest świadomym i autonomicznym wyborem.

W badaniach Padgetta i współpracowników (2010) wykazano, że poziom potrzeby poznania zwiększył się u studentów pierwszego roku po rozpoczęciu studiów. Autorzy wskazują, że interakcje z innymi studentami, jak i z nauczycielami akademickimi, tworzącymi środowisko intelektualne, mogą stymulować PP. Wspomniane rezultaty świadczą o możliwości rozwoju tej zmiennej, niezależnie od kontekstu wychowania przez rodziców.

Otrzymane wyniki badań dotyczące braku zależności między spostrzeganymi postawami rodziców a potrzebą poznania można odnieść również do paradygmatu personalizacji, o którym Muszyński (2002, s. 172) mówi, że *wyjaśnia, jak jednostka odnosi się w sposób wybiórczy i zróżnicowany do wymogów, które stawia jej społeczeństwo i kultura, uruchamiając wewnętrzne struktury poznawcze i reagowania emocjonalnego, dokonuje wyborów w określonych warunkach społeczno-kulturowych i w ten sposób nadaje własnemu życiu niepowtarzalny przebieg*. Personalizację można przeciwstawić procesowi socjalizacji (Kuryś-Szyncel, 2013; Szacka, 2003) z uwagi na budowanie swojej osobowości w drodze własnej świadomej aktywności, a nie dostosowywania się do wymogów czy warunków środowiska. Podmiotowość jednostki jest obecna we wszystkich obszarach funkcjonowania: poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej oraz wykonawczej (Jarymowicz, 2008). Człowiek dzięki procesom personalizacji staje się świadomym podmiotem, kreatorem swojego niepowtarzalnego życia. Dzieje się to w związku z potrzebą dystansu psychicznego oraz kształtowaniem się myślenia postformalnego, w którym biegłość jest rozwijana w dorosłości (Obuchowski, 1995; Trempała, 2019). Realizacja potrzeby poznania implikuje zachowania związane z wyrażaniem swoich upodobań czy preferencji związanych z różnymi formami aktywności poznawczych. Świadomy wybór częstego angażowania się w tego typu czynności z pewnością wpisuje się w proces personalizacji i jest wyrazem autokreacji. W myśl powyższych założeń, socjalizacja związana z oddziaływaniami rodzicielskimi nie odgrywa znaczącej roli dla kształtowania się potrzeby poznania u osób dorosłych.

Poszukując empirycznego odniesienia dla otrzymanych w niniejszej pracy wyników, można nawiązać do badań nad związkami spostrzeganych postaw rodzicielskich i wykształcenia. Dane empiryczne dowodzą bowiem, że osoby o wyższym wykształceniu cechuje wyższy poziom potrzeby poznania (Cacioppo i in., 1996). Badania (Plopa, 2011) porównujące postawy rodziców w percepcji badanych osób dorosłych, podzielonych ze względu na poziom wykształcenia dowiodły, że w grupie kobiet wykazano jedynie, że osoby o średnim lub wysokim wykształceniu spostrzegają postawę ojca jako mniej wymagającą oraz mniej niekonsekwentną w porównaniu do osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym. W grupie badanych mężczyzn zaobserwowano różnicę jedynie w zakresie percepcji postawy akceptacji matki: mężczyźni ze średnim oraz z wyższym wykształceniem spostrzegają swoje matki jako bardziej akceptujące w porównaniu do grupy osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Osoby z różnym poziomem wykształcenia nie różnią się w zakresie spostrzegania wszystkich pozostałych postaw rodziców.

Ponadto warto również zwrócić uwagę na rezultaty badań dotyczące współzależności percypowanych postaw rodziców z otwartością na doświadczenie ich dzieci. Wykazano brak związków między tymi zmiennymi (Plopa, 2008b). Otwartość na doświadczenie jest silnym predyktorem potrzeby poznania (Soubelet, Salthouse, 2017). Analogicznie, jak wykazano w niniejszych badaniach, potrzeba poznania nie koreluje z percypowanymi postawami matek i ojców osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, podczas gdy w grupie porównawczej taka korelacja (ujemna) zachodzi jedynie w relacji z postrzeganą niekonsekwencją ojca.

Okazuje się, że u osób nieposiadających wysokich osiągnięć edukacyjnych zachodzi następująca zależność: im bardziej spostrzegają ojca jako niekonsekwentnego w swoim zachowaniu, tym niższą potrzebę poznania przejawiają. Niekonsekwencja rodzicielska wpływa na umiejętności dziecka w zakresie wzbudzania afektu pozytywnego i neutralizowania negatywnych emocji (Kadzikowska-Wrzosek, 2011a). Potrzeba poznania wiąże się z przeżywaniem szerokiego wachlarza emocji. Jak wskazują wyniki niniejszych badań, osoby podczas aktywności intelektualnych przeżywają nie tylko emocje pozytywne, ale również negatywne. Spostrzegana niekonsekwencja w postępowaniu rodzica nie sprzyja umiejętności radzenia sobie z negatywnym afektem. Odwrotnie zaś – percypowana postawa konsekwentnego oddziaływania ze strony ojca sprzyja zapewnianiu bezpieczeństwa, co przekłada się na możliwość poświęcania uwagi innym swoim potrzebom, w tym związanym z rozwojem intelektualnym (por. Maslow, 1990). Ojciec jest osobą, która w percepcji dziecka dostarcza mu większego poczucia bezpieczeństwa aniżeli matka (Pufal-Struzik, 2013)

Ponadto, postrzegane relacje z matką są bardziej uczuciowe niż z ojcami zarówno wśród dzieci, jak i osób dorosłych (Plopa, 2011). To założenie znalazło swoje potwierdzenie w niniejszych wynikach badań. W obu grupach matki osób badanych spostrzegane są jako bardziej akceptujące, bardziej konsekwentne oraz bardziej ochraniające niż ojcowie.

Kolejnym szczegółowym problemem badawczym, jaki postawiono, było pytanie: *Jakie zmienne mają największy wpływ na poziom potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?* Pytanie to miało charakter eksploracyjny – autorka nie postawiła więc hipotez badawczych w jego zakresie. Uzyskane w drodze przeprowadzenia analizy regresji rezultaty w grupie stypendystów wskazują na trzy zmienne oraz interakcje pojawiające się między nimi, warunkujące poziom PP. Najważniejszymi predyktorami potrzeby poznania są: ogólny wynik inteligencji emocjonalnej, retrospektywnie spostrzegana postawa niekonsekwencji matki oraz aktywność. Wszystkie wymienione zmienne wpływają dodatnio na poziom potrzeby poznania.

Osoby inteligentne emocjonalnie efektywnie wykorzystują swoją wiedzę emocjonalną, są świadome przeżywanych emocji oraz dążą do sytuacji, które dostarczają bodźców wywołujących

pozytywne uczucia. Jedną ze zdolności IE jest samoregulacja emocjonalna, która wyraża się m.in. w umiejętności podejmowania czynności sprzyjających powstawaniu pozytywnego afektu, co ma związek z efektywnym działaniem jednostki. Istnieje również pozytywna współzależność między potrzebą poznania a przystosowaniem afektywnym (Bertrams, Dickhäuser, 2012) oraz samoregulacją (Cazan, Indreicab, 2014). Temperamentalna aktywność jednostki sprzyja z kolei uczestniczeniu w wielu rozmaitych sytuacjach o charakterze zarówno zadaniowym, jak i społecznym, co niewątpliwie rozwija zdolności inteligencji emocjonalnej poprzez dostarczanie osobie możliwości doświadczania różnych stanów emocjonalnych oraz uczenia się strategii samoregulacji. Spostrzegana postawa niekonsekwencji ze strony matki wiąże się natomiast z nieprzewidywalnością jej zachowania, które zależy głównie od jej nastroju. W relacji z takim rodzicem panuje chaos. Niekonsekwentne zachowanie rodzica dostarcza dziecku poczucia niepewności oraz braku zrozumienia (Plopa, 2012). Istotnym wydaje się tu założenie, że osoby u których w dużym stopniu rozwinęła się potrzeba poznania, mają doświadczenie pozytywnych emocji związanych z aktywnościami poznawczymi. To, że niekonsekwentne zachowanie rodzica względem dziecka dostarczało mu braku bezpieczeństwa oraz negatywnych emocji, mogło mieć znaczenie dla chęci podejmowania czynności, które miały równoważyć emocjonalny bilans. W tym przypadku takimi działaniami były aktywności o charakterze intelektualnym. Na podstawie przyjętej tezy, że osoby posiadające wysokie osiągnięcia edukacyjne są jednostkami zdolnymi, można przewidywać, że efektywnie radzą sobie z problemami natury intelektualnej. Uzyskiwanie wysokich rezultatów w nauce buduje ich poczucie kompetencji i generuje pozytywne sprzężenie zwrotne. Angażowanie się w aktywności poznawcze może zatem stanowić dla jednostki rodzaj kompensowania sobie spostrzeganych niejednoznacznych reakcji rodzica na swoje zachowanie, ponieważ zwykle dostarczają jej zarówno pozytywnych emocji, jak i poczucia kompetencji. Interesujący jest fakt, że uzyskanym predyktorem jest spostrzegana postawa matki. Badania dowodzą bliższych, cieplejszych relacji dziecka z matką w porównaniu do ojca (Plopa, 2008b). Najprawdopodobniej brak konsekwencji ze strony matki pod względem emocjonalnego ciepła okazywanego dziecku jest dla niego bardziej znaczący niż gdyby to miało miejsce w relacji z ojcem i dlatego tym bardziej szuka sposobów na kompensowanie sobie tego deficytu. Z tych powodów niekonsekwencja ze strony matki w percepcji badanych osób z osiągnięciami ma pozytywny wpływ na kształtowanie się potrzeby poznania.

W grupie porównawczej okazało się, że największe znaczenie dla poziomu potrzeby poznania mają ogólny wynik inteligencji emocjonalnej oraz retrospektywnie spostrzegana postawa niekonsekwencji ze strony ojca, przy czym inteligencja emocjonalna podnosi jej poziom, a percypowana postawa niekonsekwencji ojca ją obniża. Jak już wspomniano, zdolności

inteligencji emocjonalnej wpływają pozytywnie na potrzebę poznania głównie przez umiejętności samoregulacji (Cazan, Indreicab, 2014). Dodatkowo, im rodzic jest mniej niekonsekwentny (czyli wyraża większą konsekwencję) w swoim zachowaniu względem dziecka, tym cechuje się ono wyższą PP. Powtórzmy, że badania wskazują, iż ojciec dostarcza dziecku poczucie bezpieczeństwa w większym stopniu niż matka (Pufal-Struzik, 2013). W kontekście rozwoju potrzeby poznania, przewidywalność w zachowaniu ojca jest zatem ważna, by jednostka mogła realizować swoje preferencje i upodobania (w tym przypadku związane z aktywnościami poznawczymi).

Dokonując analizy wyników badań, autorka postanowiła poszukać mechanizmów warunkowania potrzeby poznania przez zmienne wyjaśniające i odpowiedzieć tym samym na pytanie badawcze: *Czy inteligencja emocjonalna pełni funkcję mediatora zależności temperamentu i retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?* Wygenerowano hipotezy dotyczące mediującej roli inteligencji emocjonalnej dla związków poszczególnych zmiennych wyjaśniających z potrzebą poznania w grupie stypendystów. Wszystkie trzy hipotezy mówiące o mediacji IE dla związku wybranych cech temperamentalnych z potrzebą poznania potwierdziły się. Były to kolejno: hipoteza 5.1. - **inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku aktywności z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**; hipoteza 5.2. mówiąca o tym, że **inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku wytrzymałości z potrzebą poznania u osób z osiągnięciami edukacyjnymi**; oraz hipoteza 5.3., w której postulowano, że **inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku reaktywności emocjonalnej z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**.

Wyniki niniejszych badań można odnieść do problematyki regulacji emocjonalnej, będącej procesem, który z jednej strony inicjuje, a z drugiej modeluje i podtrzymuje doświadczanie emocji i operacji poznawczych, a także zachowanie związane z tymi doświadczeniami. Samoregulacja ułatwia jednostce realizację osobistych celów (Doliński, 2004). Jest warunkowana w dużej mierze temperamentalnie, ale stanowi również umiejętności świadomej, podmiotowej kontroli nad emocjami (Reykowski, 1992; Soroko, 2007), ukształtowanej na bazie przeszłych doświadczeń, także wychowawczych (Kopp, 1989). Realizację potrzeby poznania można połączyć z umiejętnościami samoregulacji. Dzięki PP jednostka podejmuje aktywności poznawcze z uwagi na doświadczenie pozytywnych emocji im towarzyszących, a także podtrzymuje zarówno te emocje, jak i swoje działanie. Potrzeba poznania łączy się ze wszystkimi trzema sferami (emocje, poznanie, zachowanie) wymienionymi jako integralne elementy samoregulacji. PP jest konstruktem regulacyjnym, czyli mającym

wpływ na zachowanie jednostki. W modelu zdolnościowym inteligencji emocjonalnej Mayer i Salovey (1999) ujmują umiejętności samoregulacji jako jej najwyższy poziom i łączą je m.in. ze świadomym zaangażowaniem lub odłączeniem się od emocji (w zależności od ich użyteczności w danej sytuacji). Autorzy twierdzą, że samoregulacja wymaga nie tylko akceptacji doświadczanych emocji, ale i zachodzenia złożonych procesów poznawczych.

Temperamentalne uwarunkowanie samoregulacji wiąże się z modyfikacją pobudzenia tak, by człowiek otrzymał optymalną dla niego ilość stymulacji i zachował optymalny poziom pobudzenia (Soroko, 2007; Strelau, 2001). Jednostka posiadająca zdolności efektywnej samoregulacji wie, jakie stany emocjonalne są dla niej najkorzystniejsze z punktu widzenia podejmowanych zadań. Innymi słowy potrafi ona określić zakres optymalnej dla siebie stymulacji. Jest to jednocześnie charakterystyka osoby inteligentnej emocjonalnie. Ważny nie jest jedynie poziom pobudzenia, ale również indywidualne preferencje człowieka dla określonych typów stymulacji (Wieczorkowska-Wierzbińska, 2011).

Aktywność, wytrzymałość oraz niska reaktywność emocjonalna – poprzez wzmacnianie zdolności z zakresu inteligencji emocjonalnej – sprzyja kształtowaniu się procesów samoregulacyjnych u jednostki. Jednostka aktywna doświadcza wielu sytuacji, w których może uczyć się, co sprzyja jej optymalnemu pobudzeniu, a także jakie zadania mają pozytywny wpływ na jej samopoczucie i efektywność. Może dzięki temu kształtować świadomość własnych emocji i umiejętność zarządzania nimi oraz budować i wykorzystywać później wiedzę o swoich przeżyciach, co przekłada się na rozwój inteligencji emocjonalnej, w tym także samoregulacji. Wytrzymałość, związana z adekwatnym reagowaniem na bodźce i zdolnością do pracy mimo dyskomfortu, również sprzyja inteligencji emocjonalnej, związanej z efektywnym zarządzaniem emocjami w zależności od okoliczności i kształtuje zdolności samoregulacji. Reaktywność emocjonalna z kolei ma ujemny wpływ na IE oraz osłabia zdolności samoregulacji (Kroemke, Kwissa-Gajewska, 2011). Badania dowodzą, że wysoka reaktywność emocjonalna wiąże się ze strategiami regulacyjnymi obniżającymi nastrój (Marszał-Wiśniewska, Nowicka, 2007).

W grupie porównawczej dodatkowo zweryfikowano pozytywnie model mediacji inteligencji emocjonalnej na relację wrażliwości sensorycznej z potrzebą poznania. Wrażliwość sensoryczna przekładająca się na możliwość reagowania nawet na mało stymulujące bodźce zmysłowe, sprzyja zauważaniu przez jednostkę delikatnych, mało widocznych przejawów doświadczanych emocji zarówno u siebie, jak i innych osób, co również sprzyja kształtowaniu zdolności IE. Niniejsze badania wykazały pośrednie warunkowanie PP przez wrażliwość sensoryczną za pomocą wzmacniania inteligencji emocjonalnej.

Jak dowiedziono za pomocą analiz korelacyjnych, wymienione cechy bezpośrednio współzależą z rozwojem potrzeby poznania. Analiza mediacji wykazała również pośrednie warunkowanie tej zmiennej przez temperament drogą kształtowania zdolności inteligencji emocjonalnej.

Hipotezy postulujące mediującą rolę inteligencji emocjonalnej dla relacji retrospektywnie spostrzeganych postaw rodziców z potrzebą poznania nie potwierdziły się. Brzmiały one następująco: hipoteza 5.4. – **inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku retrospektywnie spostrzeganej postawy niekonsekwencji matki i ojca z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych** oraz hipoteza 5.5. – **inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku retrospektywnie spostrzeganej postawy autonomii matki i ojca z potrzebą poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych**.

Jak wykazano wcześniej, nie dowiedziono istotnych zależności między spostrzeganymi postawami matki i ojca oraz potrzebą poznania wśród stypendystów. Nie było zatem podstaw do poszukiwania mechanizmu wyjaśniania tej zmiennej przez percypowane oddziaływania rodzicielskie osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi. W grupie porównawczej weryfikowano z kolei model mediacji inteligencji emocjonalnej dla relacji spostrzeganej niekonsekwencji ojca z potrzebą poznania (z uwagi na wykazany istotny związek tej postawy z PP), jednak nie potwierdzono mediacji w tym przypadku, co oznacza, że ta spostrzegana postawa rodzica nie wpływa pośrednio poprzez inteligencję emocjonalną na rozwój potrzeby poznania.

W pracy postawiono również problem badawczy dotyczący różnic w zakresie potrzeby poznania w obu badanych grupach, który brzmiał: *Jakie są różnice w zakresie potrzeby poznania pomiędzy osobami z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi oraz osobami nieposiadającymi takich osiągnięć?* Interesującym, zdaniem autorki rozprawy, wydało się porównanie średnich wyników uzyskanych w zakresie potrzeby poznania – zarówno jej poziomu mierzonego KPP, jak i wybranych jej aspektów badanych narzędziem własnym. Do niniejszego problemu postawiono trzy hipotezy badawcze.

Hipoteza 6.1., zgodnie z którą **osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych cechują się wyższym poziomem potrzeby poznania w porównaniu z osobami nieposiadającymi takich osiągnięć**, znalazła potwierdzenie w wynikach prowadzonych badań. Stypendystów MNiSW cechuje istotnie większa potrzeba poznania niż osoby z grupy porównawczej. Wysokie osiągnięcia edukacyjne są jednym z kryteriów zdolności. W myśl wielu koncepcji, wśród czynników niezbędnych do rozwoju zdolności, oprócz inteligencji i zdolności twórczych, znajduje się również zaangażowanie w pracę (Renzulli, 2005), które wiąże się z motywacją

(Mönks, 2008). Aby jednostka rozwinęła swoje zdolności, niezbędna jest chęć i poświęcenie się aktywnościom, które je rozwijają. Potrzeba poznania, jako tendencja do angażowania się w zadania i czynności o charakterze intelektualnym (Cacioppo, Petty, 1982), sprzyja zatem rozwojowi zdolności, a także uzyskiwaniu osiągnięć edukacyjnych. Osoby posiadające wysokie osiągnięcia edukacyjne poświęcają zwykle więcej czasu na angażowanie się w rozmaite aktywności służące poszerzaniu ich wiedzy, gromadzeniu informacji czy rozwiązywaniu problemów. Dzięki temu rozwijają swój potencjał i mogą osiągać w obszarze edukacji lepsze rezultaty w porównaniu do osób, które angażują się w takie czynności w mniejszym zakresie. Powyższa charakterystyka jest zgodna z opisem osób cechujących się wysokim poziomem potrzeby poznania. Doświadczając własnej kompetencji, którą wzmacnia uzyskiwanie osiągnięć, jednostka buduje zaufanie do własnych możliwości i decyduje się na podejmowanie kolejnych zadań intelektualnych, rozwijając tym samym swoją potrzebę poznania. Osoby z wybranej grupy badanej – stypendyści Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego – musiały spełnić określone warunki i sprostać wysokim wymaganiom w zakresie działalności naukowej, by zakwalifikować się do tego grona. Aktywność naukowa implikuje potrzebę intensywnej pracy intelektualnej jednostki.

Niniejsze wyniki są zgodne z prowadzonymi do tej pory badaniami dotyczącymi relacji potrzeby poznania z osiągnięciami akademickimi (np. Cacioppo, Petty, 1982; Cazan, Indreica, 2014; Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowroński, Britt, 2005; Dornic, Ekehammar, Laaksonen, 1991; Grass i in., 2017; Richardson, Abraham, Bond, 2012; Tolentino, Curry, Leak, 1990; von Stumm, Ackerman, 2013). Autorzy (Grass i in., 2017) badając zależności i wartość predykcyjną potrzeby poznania dla osiągnięć, zwrócili uwagę na afektywne aspekty sukcesu akademickiego. Wykazali, że PP koreluje ze wszystkimi wyodrębnionymi wymiarami osiągnięć akademickich, a najsilniej wiąże się z zadowoleniem ze studiów. Badacze akcentują, że uwzględnienie wspomnianego zadowolenia może pomóc w uzyskaniu bardziej precyzyjnego wglądu w złożoną rolę potrzeby poznania przy osiąganiu wysokich rezultatów edukacyjnych. Podkreślone zostaje tym samym znaczenie satysfakcji z wysiłku poznawczego dla sukcesów akademickich, podczas gdy do tej pory zaznaczany był głównie aspekt motywacyjny potrzeby poznania. Judge, Thoresen, Bono i Patton (2001) zauważają, że zadowoleni uczniowie osiągają wyższe wyniki w nauce. Badania wykazały, że potrzeba poznania jest lepszym predyktorem rezultatów edukacyjnych niż inne konstrukty pozapoznawcze, takie jak np. sumienność czy neurotyczność (Grass i in., 2017; Meier, Vogl, Preckel, 2014; Poropat, 2009; Preckel i in., 2006; Richardson i in., 2012; Trapmann, Hell, Hirn, Schuler, 2007), wskazując na jej znaczenie w uzyskiwaniu osiągnięć akademickich. Relacja potrzeby poznania z osiągnięciami ma charakter sprzężenia

zwrotnego: PP sprzyja uzyskiwaniu wysokich rezultatów w nauce poprzez trening zdolności, podczas gdy osiąganie sukcesów edukacyjnych przekłada się na doświadczanie własnej kompetencji i rozwój potrzeby poznania.

Badania studentów prowadzone przez Feista (2012) pokazały, że potrzeba poznania wiąże się z zainteresowaniem nauką. O'Hare, Walter i Christopher (2009) dowiedli, że studenci i absolwenci o wysokim poziomie PP wykazywali też większe zainteresowanie polityczne. Wnioski z przytoczonych badań wskazują, że na podstawie potrzeby poznania można przewidywać zainteresowanie jednostek różnymi obszarami tematycznymi, związanymi z koniecznością głębszego, bardziej złożonego przetwarzania poznawczego (Jebb i in., 2016). Schmidt (2014, s. 213) twierdzi, że potrzeba poznania dotyczy *ogólnego zainteresowania nauczaniem – skłonności do poszukiwania wiedzy w szerokim zakresie różnych obszarów wiedzy*. Ponadto jest ona związana z głębokim przetwarzaniem informacji (np. Cacioppo i in., 1996; Cazan, Indreicab, 2014). Badania wskazują, że głębokie przetwarzanie sprzyja osiągnięciom edukacyjnym (Czerniawska, 2006c).

W hipotezie 6.2. postulowano, że **osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych podczas podejmowania aktywności poznawczych częściej doświadczają pozytywnych emocji w porównaniu z osobami bez takich osiągnięć**. Hipoteza ta została zweryfikowana negatywnie. Nie ma podstaw, by twierdzić, że występują różnice w obu badanych grupach pod względem częstości doświadczania pozytywnych emocji w trakcie aktywności intelektualnych.

Reykowski (1990) podkreśla, że ocena poznawcza, będąca podstawą dla pojawienia się określonych emocji, powstaje na bazie poznawczych standardów, czyli kryteriów wyznaczających to, co pozytywne lub negatywne dla jednostki. Rzeczywistość, z którą spotyka się osoba, jest oceniana według tych kryteriów jako spójna z nimi lub niespójna, a w zależności od wyniku oceny pojawić się mogą emocje pozytywne lub negatywne. Osoby z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi, jak i badani z grupy porównawczej, doświadczają w podobnym stopniu pozytywnych emocji podczas angażowania się z aktywności poznawcze. Oznacza to, że zarówno jedni, jak i drudzy cenią sobie sytuacje wymagające intelektualnie i na bazie swoich pozytywnych doświadczeń mogą kształtować u siebie potrzebę poznania. Istotny jest fakt, że obie grupy badanych to studenci i doktoranci. Są to osoby, które dokonały wyboru dalszego kształcenia się na uczelni wyższej, związanego z zaangażowaniem w wymagające intelektualnie aktywności. Można przypuszczać, że respondenci są zmotywowani do uczenia się, poszerzania horyzontów i rozwoju – również poznawczego. Stąd brak różnic między badanymi grupami w zakresie przeżywanych w trakcie wysiłku intelektualnego emocji pozytywnych, ale też – jak dowiedziono – negatywnych.

Hipoteza 6.3., mówiąca o tym, że **osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych częściej wskazują na dodatkowe aktywności poznawcze, realizujące ich potrzebę poznania w porównaniu z osobami nieposiadającymi takich osiągnięć**, potwierdziła się. Stypendyści MNiSW istotnie częściej podawali podczas badania przykłady aktywności intelektualnych, które wyrażają ich potrzebę poznania niż osoby nieotrzymujące takiego stypendium. PP, jako cecha inwestycyjna (von Stumm, Ackerman, 2013), wiąże się z poszukiwaniem sytuacji i zadań o charakterze problemowym, które implikują konieczność wysiłku poznawczego. Duża potrzeba poznania przejawia się też w różnorodności podejmowanych działań związanych z rozwojem poznawczym. Z uwagi na to, że jednostki cechujące się wyższym poziomem PP bardziej lubią aktywności poznawcze w porównaniu z osobami o mniejszym jej nasileniu, nie dziwi fakt, że chętniej dzielą się również informacją, jakie czynności intelektualne podejmują. Analiza podawanych przykładów aktywności poznawczych wyrażających potrzebę poznania osób badanych w obu grupach pozwala na wyciągnięcie pewnych wniosków. Wśród osób, które wskazały aktywności związane z realizacją PP, znacząco więcej stypendystów podało przykłady z obszaru działalności naukowej w porównaniu do osób z grupy porównawczej. Jest to związane zapewne z faktem, że uzyskując stypendium MNiSW, badani musieli wykazać się rezultatami w pracy naukowej, co wiąże się z ich zaangażowaniem w tym obszarze. Ponadto, więcej osób z wysokimi osiągnięciami upatruje realizacji swojej potrzeby poznania w czynnościach związanych z analizowaniem rzeczywistości w porównaniu do osób nieposiadających takich osiągnięć. Również relacje interpersonalne (zwłaszcza dialog z innymi osobami, z autorytetami w konkretnych dziedzinach) są wskazywane jako wyrażające PP częściej przez stypendystów niż osoby nieotrzymujące stypendium. Badani w grupie porównawczej z kolei częściej, aniżeli stypendyści wskazują aktywności związane z rozwojem umiejętności jako wyraz ich potrzeby poznania. Niniejsze wyniki wskazują na to, że osoby zdolne, posiadające wysokie osiągnięcia akademickie w większym stopniu upatrują realizację swojej potrzeby poznania w działaniach *stricte* intelektualnych (naukowych, związanych z analizą czy dyskusją), podczas gdy osoby z grupy porównawczej widzą wyraz swojej PP w aktywnościach bardziej praktycznych, związanych z rozwojem pewnych kompetencji, umiejętności i dających mierzalne efekty (np. nauka języka obcego, praktyka zawodowa czy udział w szkoleniach). Jak wykazano wcześniej, badani stypendyści cechują się wyższym poziomem potrzeby poznania aniżeli grupa porównawcza, a aktywności przez nich wskazywane w większym stopniu łączą się z motywami epistemicznymi dotyczącymi podejmowania działań z uwagi na sam ich intelektualny charakter.

Dodatkowe analizy przeprowadzone w celu porównania badanych wskazujących na aktywności poznawcze wyrażające ich potrzebę poznania z osobami niewskazującymi takich

czynności (z wyłączeniem podziału na stypendystów i niestypendystów) dowiodły, że ci pierwsi cechują się istotnie wyższym poziomem PP. Jednostka, która przejawia silną potrzebę poznania chętnie dzieli się informacją na temat działań, które są dla niej satysfakcjonujące i wartościowe. Ponadto postawione pytanie o dodatkowe czynności wyrażające PP implikowało konieczność zastanowienia się i poświęcenia chwili na wskazanie trafnej – z punktu widzenia respondenta – odpowiedzi. Otrzymane wyniki są zgodne z konceptualizacją potrzeby poznania, która zakłada, że jednostka cechująca się jej wysokim poziomem chętniej poświęca czas i uwagę na sytuacje wymagające wysiłku poznawczego. Również rezultaty innych badań wykazują, że osoby o dużej PP udzielają przemyślanych odpowiedzi w badaniach ankietowych (Krosnick, 1991, za: Petty i in., 2009) czy generują większą ilość odpowiedzi na pytania (Dickhäuser, Reinhard, Diener, Bertrams, 2009).

Kolejnym problemem badawczym, jaki postawiono w rozprawie było pytanie: *Czy wysokie osiągnięcia mają znaczenie dla relacji potrzeby poznania z cechami temperamentu, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi?* Autorka pracy postanowiła porównać występujące zależności między potrzebą poznania a zmiennymi wyjaśniającymi w grupie osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi z zależnościami otrzymanymi w grupie badanych nieposiadających takich osiągnięć. Niniejszy problem badawczy ma charakter eksploracyjny: nie postawiono korespondujących z nim hipotez. Przeprowadzone analizy nie dają podstaw, by wnioskować o istotnych różnicach międzygrupowych w zakresie związków potrzeby poznania z temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz spostrzeganymi postawami obojga rodziców. Odkryte zależności między zmiennymi są więc uniwersalne dla badanych z obu grup: relacje między potrzebą poznania a wybranymi w pracy zmiennymi wyjaśniającymi kształtują się podobnie w grupie osób z osiągnięciami edukacyjnymi oraz w grupie porównawczej. Potrzeba poznania, jak wykazano empirycznie w wielu badaniach, jest pozytywnie związana z osiągnięciami (np. Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowroński, Britt, 2005; Dornic i in., 2017; Richardson, Abraham, Bond, 2012; von Stumm; Ackerman, 2013). Będą one sprzyjały więc jej wysokiemu poziomowi. Jak widać, nie mają one jednak znaczenia dla współzależności PP z badanymi w pracy zmiennymi wyjaśniającymi. Warte uwagi w tym miejscu są wyniki analiz porównawczych obu grup w zakresie zmiennych wyjaśniających. Wykazano, że stypendyści MNiSW nie różnią się od osób z grupy porównawczej w zakresie wymiarów inteligencji emocjonalnej ani spostrzeganych postaw rodzicielskich. Jedyne różnice zaobserwowano w cechach temperamentu (wyższe wyniki w zakresie reaktywności emocjonalnej, wrażliwości sensorycznej oraz zważowości u niestypendystów w porównaniu z osobami otrzymującymi stypendium MNiSW). Biorąc pod

uwagę, iż obie badane grupy różnią się jedynie nieznacznie pod kątem zmiennych wyjaśniających potrzebę poznania, warta podkreślenia jest rola osiągnięć edukacyjnych dla rozwoju PP. Stypendyści – jak wykazano – odznaczają się jej wyższym poziomem. Stąd można wnioskować, że duże znaczenie dla kształtowania się potrzeby poznania mają osiągnięcia.

Poszukując innych zmiennych mogących mieć znaczenie dla relacji PP z temperamentem, inteligencją emocjonalną czy percypowanymi postawami rodzicielskimi, autorka pracy przeprowadziła analogiczne analizy dla porównania zależności między badanymi zmiennymi występujących u badanych w podziale ze względu na płeć oraz ze względu na profil studiowanego kierunku.

Po porównaniu związków między potrzebą a zmiennymi wyjaśniającymi u kobiet i mężczyzn, nie zaobserwowano różnic w otrzymanych korelacjach. Nie ma zatem podstaw, by twierdzić, że płeć ma znaczenie dla relacji PP z temperamentem, inteligencją emocjonalną oraz retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi. Zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn te współzależności kształtują się w podobny sposób.

W wyniku porównania zależności między PP a zmiennymi wyjaśniającymi u studentów kierunków humanistycznych i społecznych oraz kierunków o profilu techniczno-ściśłym, zanotowano różnice w istniejących korelacjach PP z wytrzymałością oraz spostrzeganą postawą autonomii ze strony matki. Oba związki zaobserwowano tylko w grupie osób studiujących kierunki techniczne i ścisłe. Oznacza to, że u studentów z tej grupy zachodzą następujące zależności: im wyższa wytrzymałość cechuje jednostkę, tym większą potrzebę poznania przejawia oraz im większą autonomię ze strony swojej matki spostrzega, tym ma wyższą potrzebę poznania. Profil studiowanego kierunku ma więc znaczenie dla występowania tych dwóch zależności.

Osoby wybierające studia o określonym profilu preferują zagadnienia czy problemy z danego obszaru nauk. Jest to w dużej mierze związane ze zdolnościami, jakie jednostka posiada (Sękowski, 2001; Siekańska, Sękowski, 2006). Osoby studiujące kierunki ścisłe lub techniczne cechują wyższe zdolności matematyczne, logiczne czy przestrzenne (Kasof i in., 2007). Ich aktywność poznawcza w tym zakresie wymaga większej wydolności procesów poznawczych (por. Nosarzewski, 1996). Wytrzymałość sprzyja możliwościom długotrwałej pracy intelektualnej. *Dzieci uzdolnione matematycznie uparcie chcą dążyć do rozwiązania problemu i wykazują się przy tym dużą pomysłowością oraz zadziwiającą wydolnością umysłową – nawet przez długi czas są w stanie pracować nad złożonymi zadaniami* (Skarbek, 2017, s. 154).

Spostrzeganą postawą autonomii matki jest z kolei związana ze stwarzaniem możliwości samodzielnego rozwiązywania sytuacji problemowych i partnerską dyskusją między dzieckiem a

rodzicem. Matka daje dziecku swobodę w działaniach twórczych i naukowych, dzięki czemu może ono eksperymentować i szukać nowych doświadczeń (Borowska, 2009). Niewątpliwie rodzic stwarza tym samym warunki dla rozwoju zdolności. Osoby o umysłach ścisłych czy technicznych potrzebują swobody działania oraz przestrzeni na dociekanie, jak wygląda otaczający je świat oraz w jaki sposób jest zbudowany. Dzięki spostrzeganiu zachowań swojej matki jako wspierających autonomię w okresie dzieciństwa i stwarzających warunki dla rozwoju swoich zdolności, jednostka może kształtować własne zainteresowania i spełniać się w odkrywaniu czy nawet kreowaniu różnych rozwiązań (Czerwonka, 2010). Nauki techniczne oraz ścisłe wydają się być szczególnym polem dla rozwoju pomysłowości i poszukiwania rozwiązań. Badania dostarczają danych mówiących o związkach potrzeby poznania z inteligencją płynną (Fleischhauer i in., 2010). Nauki ścisłe oraz techniczne niewątpliwie implikują większą konieczność korzystania ze zdolności poznawczych zawierających się w tym rodzaju inteligencji, aniżeli nauki społeczne czy humanistyczne. Zapewniane dziecku autonomii sprawia, że podejmuje ono odważne działania oraz kształtuje samodzielność w myśleniu, co przekłada się na rozwój poznawczy i większe możliwości osiągnięcia wysokich rezultatów w nauce (Jakubiak-Zapalska, 2013). Badania (Plopa, 2008b) dowodzą, że matki oceniane są zarówno przez mężczyzn, jak i kobiety jako dające więcej autonomii w porównaniu z ojcami. Być może spostrzegana autonomia ze strony matki ma większe znaczenie dla wspierania rozwoju potrzeby poznania u dziecka z uwagi na bliższe relacje dziecka z matką, szczególnie w okresie dzieciństwa, gdzie zdolności dotyczące inteligencji płynnej kształtują się bardziej dynamicznie.

W pracy podjęto także problem badawczy wyrażający się w pytaniu: *Jaka jest charakterystyka potrzeby poznania w wymiarze behawioralnym, emocjonalnym, metapoznawczym oraz temporalnym u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych?* Pytanie miało charakter eksploracyjny.

Przy pomocy narzędzia własnego badającego potrzebę poznania, autorce pracy udało się sprawdzić, w jaki sposób osoby z osiągnięciami edukacyjnymi przejawiają swoją PP w zachowaniu, jakie emocje towarzyszą im w trakcie aktywności poznawczych, na czym (w aspekcie temporalnym) koncentrują się kiedy je wykonują, a także w jaki sposób spostrzegają własną PP.

W wymiarze behawioralnym badani oceniali, w jakim stopniu podane aktywności są wyrazem ich potrzeby poznania. Okazało się, że im wyższy poziom potrzeby poznania u stypendystów, tym wyżej ocenili następujące aktywności jako wyrażające ich PP: uczestnictwo w debatach oraz zdobywanie bardzo dobrych ocen w szkole, a także tym niżej ocenili oglądanie telewizji.

Uczestnictwo w debatach jest związane z poznawaniem różnych punktów widzenia, ścieraniem się, często zupełnie przeciwstawnych argumentów, koniecznością uważnego słuchania i szybkiego przetwarzania informacji. Czynne uczestnictwo w debatach jest bardzo wymagające pod względem poznawczym. Często wymaga uprzedniego przygotowania się. Bierne uczestnictwo także implikuje wysiłek poznawczy związany z analizą usłyszanych argumentów, przyjęciem własnego stanowiska – nawet jeśli nie ma konieczności prezentowania go na forum. Jeśli jednostka decyduje się na udział w debacie, musi nadawać jej wartość z uwagi na poświęcony jej czas, jak i często konieczność fizycznego przybycia na nią.

Zdobywanie bardzo dobrych ocen podczas nauki szkolnej jest również związane z realizacją potrzeby poznania przez badanych stypendystów. Być może stypendyści postrzegają wysokie rezultaty w nauce jako efekt częstego podejmowania aktywności poznawczych. Jednostki uzyskujące bardzo dobre oceny, najczęściej lubią się uczyć, poszerzać horyzonty i rozwijać swoje zainteresowania. Z drugiej strony osiągnięcie wysokich rezultatów w nauce wymaga od nich więcej zaangażowania i czasu poświęconego takim aktywnościom w porównaniu do osób o przeciętnych wynikach.

Badani stypendyści spostrzegają oglądanie telewizji jako negatywnie związane z ich potrzebą poznania, tj. uważają, że nie jest ona wyrazem ich PP, a wręcz przeciwnie. Taki stosunek do oglądania telewizji może być spowodowany spostrzeganiem mediów jako manipulujących publiką. Innym powodem może być bierność, jaką przejawia widz podczas oglądania TV. Badani, będący osobami o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, z uwagi na inne angażujące aktywności związane z nauką, prawdopodobnie poświęcają mało czasu na oglądanie programów telewizyjnych. Można przypuszczać, że postrzegają je jako mało wartościowe.

W grupie osób nieposiadających wysokich osiągnięć edukacyjnych, PP wiąże się pozytywnie z uczestnictwem w debatach, ale również z czytaniem książek oraz studiowaniem. U stypendystów nie wykazano tych dwóch ostatnich zależności. Omawiane wyniki w tej grupie mogą świadczyć o spostrzeganiu książek jako wymagających poznawczo przez osoby z grupy porównawczej, podczas gdy stypendyści nie oceniają ich w ten sposób. Ponadto im wyższa potrzeba poznania, tym studiowanie było oceniane jako aktywność bardziej wyrażająca potrzebę poznania przez osoby nieposiadające wysokich osiągnięć edukacyjnych. Percypowanie studiowania jako wyrazu PP jest związane zapewne z możliwością poszerzania horyzontów, kontaktem z nauką, rozwojem intelektualnym. Nie wykazano związku PP ze studiowaniem u stypendystów, a jedynie nieistotną statystycznie tendencję. Niniejsze wyniki mogą świadczyć o wyższych wymaganiach stypendystów odnośnie do realizowania własnej potrzeby poznania. Można przypuszczać, że są oni w większym stopniu nastawieni na pogłębianie wiadomości za

pomocą trudniej dostępnych, ale bardziej rzetelnych źródeł. Wyniki badań Fergusona, Chunga i Weigolda (1985, za: Jebb i in., 2016) pokazały, że osoby z wysokim poziomem potrzeby poznania częściej szukają informacji dotyczących szerokiego zakresu danego problemu czy bieżących wydarzeń. Osoby te korzystały również z bardziej intelektualnie stymulujących źródeł, szukając tych danych (np. częściej wybierały prasę niż telewizję) w porównaniu z osobami o niskiej PP. Ponadto jednostki z dużą potrzebą poznania są bardziej proaktywne w poszukiwaniu informacji (Petty i in., 2009).

W aspekcie emocjonalnym, otrzymano następujące rezultaty: im wyższy poziom potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, tym z jednej strony częściej ich aktywnościom poznawczym towarzyszą podekscytowanie, satysfakcja, przyjemność, duma i radość, a z drugiej strony tym rzadziej doświadczają wtedy obojętności i znużenia. Dowiedziono również, że w grupie osób z osiągnięciami edukacyjnymi, potrzeba poznania wiąże się dodatnio z pozytywnymi emocjami, a ujemnie z negatywnymi. Jest to zgodne z konceptualizacją potrzeby poznania wg Cacioppo i Petty'ego (1982), w której podkreślony został udział pozytywnych emocji w podejmowaniu aktywności poznawczych. Odgrywają one znaczącą rolę w inicjowaniu i wzmacnianiu zachowań związanych z czynnościami intelektualnymi. Emocje pozytywne mają duże znaczenie zarówno dla samego zaangażowania w zadanie, jak też dla efektywnego wykorzystywania zasobów poznawczych. Osoby z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi cechują się skutecznością w procesie uczenia się, co przekłada się na rezultaty przez nie osiągnięte. Przeżywając pozytywne emocje w trakcie aktywności poznawczych budują swoje zaangażowanie i jeszcze chętniej podejmują czynności o takim charakterze.

Otrzymane wyniki badań można odnieść do koncepcji emocji o genezie automatycznej i refleksyjnej (Jarymowicz, Imbir, 2010). Pierwsze powstają poza kontrolą człowieka, są bardziej podstawowe. Drugie zaś pojawiają się w drodze świadomego wartościowania. Otaczająca rzeczywistość jest oceniana przez jednostkę według jej poznawczych kryteriów dotyczących tego, co jest dla niej pozytywne, a co negatywne. Rezultat tej oceny implikuje pojawienie się emocji pozytywnych lub negatywnych. Wspomniane kryteria oceniania mają swoje źródło w standardach *Ja* oraz standardach aksjologicznych, będących podstawą dla potrzeb, które Maslow (1964) określa mianem wyższych, np. potrzeby wiedzy i rozumienia. Potrzebę poznania można powiązać wyodrębnionymi przez Masłowa potrzebami wyższymi. Wyniki zaprezentowane w niniejszej rozprawie wskazują na silniejszy związek potrzeby poznania z przeżywaniem emocji pozytywnych, aniżeli negatywnych podczas angażowania się w aktywności poznawcze, co jest zgodne z pojęciem asymetrii pozytywno-negatywnej. W przypadku potrzeby poznania jednostka

dąży do rozumienia oraz poszerzania swojej wiedzy. Doświadczanie pozytywnych emocji wynika z oceny aktywności poznawczych jako spójnych ze standardami *Ja*. Można założyć, że osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, czyli posiadające wysokie zdolności, rozwinęły wizję *Ja* i chcą ją realizować – w myśl koncepcji Jarymowicz i Imbira (2010), a w związku z potrzebą poznania oceniają czynności o charakterze intelektualnym jako kompatybilne ze swoimi dążeniami. *Człowiek może odnosić wiele satysfakcji formułując i realizując standardy Ja – oczekiwania wobec własnej osoby, które stymulują rozwój. Co więcej, choć emocje refleksyjne są trudniej osiągalne (bo wymagają od podmiotu wysiłku wkładanego w namysł, pracy umysłowej, umiejętności odraczania gratyfikacji), to aktywność podmiotu przyczynia się do subiektywnego przekonania o ich ważności* (Jasielska, Jarymowicz, 2013, s. 292). Poszczególne emocje związane z PP mają swoje miejsce w koncepcji Jarymowicz i Imbira (2010). Satysfakcja należy do emocji transgresyjnych (por. Koziński, 1997) i wiąże się ze spełnieniem jednostki. Satysfakcja oraz duma zawierają się w zbiorze emocji refleksyjnych związanych z realizacją standardów *Ja*, czyli powstających w drodze świadomego wartościowania (Jasielska, Jarymowicz, 2013). Przyjemność, radość oraz podekscytowanie należą natomiast do hedonistycznych emocji automatycznych. Radość odpowiada przede wszystkim za podtrzymywanie kontaktu z bodźcem. Jeśli jednostka realizuje standardy *Ja*, pojawiają się takie emocje, jak radość, duma czy satysfakcja. Skoro istnieje dodatnia zależność między PP a wymienionymi emocjami pozytywnymi, oznacza to, że standardy *Ja* wśród osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych związane są ze spełnianiem się w zakresie wyzwań intelektualnych, które dostarczają im wiele przyjemności. Obojętność dotyczy emocji refleksyjnych, związanych z *Ja*, podobnie jak znudzenie, pojawiające się, kiedy czynność nie jest wartościowana przez jednostkę w żaden sposób. Nuda jest emocją związaną z orientacją na proces (Grzegorzewska, 2012). W niniejszych badaniach wykazano, że im wyższa potrzeba poznania, tym rzadsze doświadczanie tych dwóch emocji u osób posiadających wysokie osiągnięcia edukacyjne, co oznacza, że PP wiąże się z pozytywnym wartościowaniem aktywności poznawczych. Reasumując, realizacja potrzeby poznania poprzez podejmowanie aktywności intelektualnych wiąże się zarówno z emocjami refleksyjnymi, jak i automatycznymi. Dotyczy z jednej strony działania nastawionego na czystą przyjemność, a drugiej zaś strony jest związana ze spełnianiem się i pozytywnym wartościowaniem aktywności poznawczych.

Badania nad znaczeniem emocji dla procesu uczenia się (Ahmed i in., 2010) wykazały, że jest za nie odpowiedzialna przede wszystkim ocena poznawcza. Dowiedziono także, że emocje negatywne w większym stopniu różnicują uczniów niż emocje pozytywne. Wyniki wspomnianych badań wskazują, że uczniowie doświadczają więcej pozytywnych emocji wtedy,

gdy lepiej oceniają własne kompetencje, a także spostrzegają atrakcyjność tematu, którego się uczą i nadają mu wartość. Badacze dowiedli związku niskiej oceny poznawczej swoich kompetencji z negatywnymi emocjami. Im badani niżej oceniają własne kompetencje, tym przeżywają większy niepokój, złość, poczucie beznadziei.

Fredrikson (2003) uważa, że pozytywne emocje, takie jak radość, zadowolenie, zainteresowanie czy duma, rozszerzają repertuar możliwych zachowań oraz procesów poznawczych. Pozwalają na niwelowanie ograniczeń poznawczych, nadając kierunek aktywności. Osoby pod wpływem pozytywnych emocji cechują się elastycznością myślenia i bardziej twórczym rozwiązywaniem problemów (Kaczmarek, Krawulska – Ptaszyńska, 2005). Fredrickson (2001) w swojej teorii poszerzającej i budującej funkcje pozytywnych emocji wskazuje, że przeżywanie ich ma długofalowe konsekwencje poprzez tworzenie zasobów osobistych umożliwiających efektywne radzenie sobie z przyszłymi wymaganiami. W wyniku skutecznego radzenia sobie w wymagających sytuacjach pojawiają się z kolei pozytywne emocje. Ma to charakter sprzężenia zwrotnego. Autorka dokonała empirycznej weryfikacji swojej koncepcji (Fredrikson, 2001). Dowiodła, że osoby doświadczające pozytywnych emocji przejawiały chęć angażowania się w najszerszy repertuar zachowań.

W grupie porównawczej zaobserwowano takie same kierunki zależności między poziomem PP a jednym i drugim rodzajem emocji. Oznacza to, że bez względu na posiadane osiągnięcia, emocje pozytywne, jak i negatywne pozostają w takiej samej relacji z potrzebą poznania. Co ciekawe, w grupie porównawczej, poziom potrzeby poznania okazał się związany z tymi samymi emocjami, z którymi wiąże się u stypendystów, ale zaobserwowano ponadto ujemne korelacje ze złością i niepokojem: im wyższą potrzebę poznania przejawiają osoby z grupy porównawczej, tym rzadziej doświadczają złości i niepokoju podczas czynności poznawczych. Nie zaobserwowano takich zależności u stypendystów. Również analiza porównawcza, dotycząca przeżywanych emocji w obu grupach, dostarczyła danych mówiących o występujących różnicach w doświadczaniu złości. U stypendystów pojawia się ona częściej w związku z podejmowanymi aktywnościami poznawczymi w porównaniu z osobami nieotrzymującymi stypendium MNiSW. Może być to spowodowane większymi oczekiwaniami względem swoich możliwości i kompetencji, które były wzmacniane poprzez uzyskiwanie w przeszłości wysokich rezultatów w tego rodzaju działaniach. Złość jest bowiem emocją związaną z orientacją na wynik (Grzegorzewska, 2012). Jednostka o dużej potrzebie poznania z jednej strony czerpie pozytywne emocje z wysiłku intelektualnego, natomiast, jak dowodzą badania (Steinhart, Wyer, 2009), oczekuje także pozytywnych wyników swoich działań. Wydaje się, że osoby o wysokich osiągnięciach edukacyjnych podejmując aktywności wyrażające ich potrzebę poznania szczególnie pragną, aby

rezultat ich wysiłku był dodatni. Stąd doświadczają oni więcej złości podczas aktywności o charakterze intelektualnym w porównaniu z osobami bez wysokich osiągnięć edukacyjnych.

Różnice międzygrupowe w zakresie doświadczanych emocji dotyczą także przyjemności i podekscytowania. Osoby z osiągnięciami edukacyjnymi przeżywają je częściej podczas wysiłku intelektualnego. Obie te emocje – o walencji pozytywnej – odgrywają znaczącą rolę w podejmowaniu i podtrzymywaniu działania. Przyjemność jest automatyczną emocją hedonistyczną, spowodowaną pojawieniem się pozytywnego bodźca. Steruje zachowaniami o charakterze eksploracyjnym. Pojawia się, gdy potrzeba jednostki zostaje nasycona (Jarymowicz, Imbir, 2011). Ekscytacja zaliczana jest również do automatycznych emocji hedonistycznych. Towarzyszy jej pobudzenie w obliczu sytuacji, którą jednostka spostrzega jako bardzo pozytywną (Brooks, 2014). Sprzyja wysokim результатам działania (Jamieson, Mendes, Blackstock, Schmader, 2010). Interesujące wydają się wnioski z uzyskanych rezultatów niniejszych badań: osoby badane w obu grupach różnią się między sobą częstością przeżywania automatycznych emocji o charakterze hedonistycznym, natomiast nie dowiedziono różnic w zakresie emocji refleksyjnych. W myśl powyższych założeń, jednostki o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, posiadające większą potrzebę poznania (aniżeli osoby bez takich osiągnięć), czerpią z wysiłku intelektualnego więcej *czystej* przyjemności, która steruje zachowaniami eksploracyjnymi. Mechanizm wzbudzania tych emocji ma charakter podnietowy (Jarymowicz, 2001).

Metapoznawczy aspekt potrzeby poznania dotyczy sposobu percypowania aktywności poznawczych będących jej wyrazem, myślenia o nich, a także uświadamiania sobie własnej PP. Metapoznanie odnosi się m.in. do inicjowania uczenia się, planowania strategii rozwiązywania problemu, monitorowania swojego działania i rozumienia czy ewaluacji własnych postępów. Jednostka oceniając te ostatnie odnosi je do swoich celów i standardów. Metapoznanie jest również związane ze świadomością własnych potrzeb w zakresie szeroko rozumianego uczenia się (Jackson, 2004). Jak podkreśla Szepietowska (2013) dotyczy ono z jednej strony świadomości posiadanej wiedzy przez osobę: jej kompletności, braków, elementów niepewnych, z drugiej zaś strony wiąże się z refleksją nad przebiegiem oraz efektami swojego myślenia. Jednostka może świadomie i intencjonalnie wybierać, czego chce się uczyć, jak i okoliczności, w których chce funkcjonować w związku z tym. Zdolności metapoznawcze wiążą się zarówno z czynnikami pozaintelektualnymi (np. osobowością, systemem wartości dotyczącym uczenia się), jak i z kontekstem społecznym, który wpływa na wyznaczenie kierunku oraz sfery rozwoju jednostki, m.in. kryteriami oceny, oczekiwaniami społecznymi (Kanewsky, 1995, za: Zdybel, 2015).

Niniejsze badania wykazały, że jednostki o wysokich osiągnięciach edukacyjnych spostrzegają w istotnie większym stopniu ujawnianie się u nich potrzeby poznania, jak i jej realiza-

cję niż osoby z grupy porównawczej. Sformułowanie *potrzeba poznania ujawnia się* oznacza, że jednostka odczuwa potrzebę angażowania się w aktywności poznawcze. Jak podaje słownik języka polskiego, *ujawniać coś* to znaczy *stać się widocznym, okazać, przejawiać coś* (Dubisz, 2018). Ujawnianie potrzeby poznania odnosi się więc do okazywania swojej chęci czy skłonności do podejmowania czynności intelektualnych. Termin *realizowanie* oznacza z kolei *wprowadzanie czegoś w życie, zastosowanie w praktyce, urzeczywistnianie* (Dubisz, 2018). Jednostka realizująca swoją potrzebę poznania urzeczywistnia ją, podejmuje działania, które sprawiają, że jest ona faktycznie obecna w jej życiu. Pozytywna relacja potrzeby poznania ze spostrzeganiem jej realizacji i ujawniania się u jednostki może wiązać się z percepcją własnej osoby jako silnie zaangażowanej w aktywności o charakterze intelektualnym. Osoby posiadające wysokie osiągnięcia są świadome swoich sukcesów, ale i pracy, jaką wkładają w ich uzyskanie. Czas studiów jest okresem wyťažonej pracy intelektualnej. W przypadku stypendystów, angażowanie się w czynności poznawcze jest szczególnie intensywne. Stąd mogą spostrzegać realizację swojej potrzeby poznania na wyższym poziomie niż osoby z grupy porównawczej.

Otrzymane wyniki można odnieść również do koncepcji siły woli Kuhla (1996), w której autor wskazuje, że zgodność wewnętrznych potrzeb człowieka z podejmowaną aktywnością jest źródłem jego wytrwałości. Osoby, które realizują określone działania, będące zgodnymi z ich preferencjami, poczuciem samostanowienia i ich potrzebami, są bardziej skuteczne. Również Knopp (2007b) podkreśla, że efektywna aktywność człowieka zależy nie tylko od jego możliwości, ale też od jego preferencji. Biorąc pod uwagę, że badani respondenci uzyskują wysokie osiągnięcia akademickie, czyli są skuteczni w swoich działaniach, można przypuszczać, że aktywności poznawcze, jakie podejmują w ramach realizacji potrzeby poznania są spójne z ich poczuciem autodeterminacji i preferencjami.

Stypendyści MNiSW oceniają potrzebę poznania jako ważniejszą na tle innych swoich potrzeb niż osoby z grupy porównawczej. Spostrzeganie potrzeby poznania jako ważnej lub bardzo ważnej w życiu jednostki wiąże się ze zdolnościami metapoznawczymi – z rozpoznawaniem swoich potrzeb w kontekście uczenia się, jak i świadomością stanu swojej wiedzy i chęci poszerzania jej (Jackson, 2004). Badania wskazują, że cenione przez osoby zdolne wartości to przede wszystkim samorealizacja, nauka, autonomia (Tyszkowa, 1990). Jednostki ceniące naukę, samo-realizację, rozwój intelektualny czy edukację częściej podejmują aktywności służące tym wartościom, przywiązują do nich większą wagę, oceniają je jako przyjemniejsze (Czerniawska, 1995; Łubianka, Sękowski 2016). Wyniki niniejszych badań zdają się potwierdzać tę tezę. Osoby z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi, oceniając PP jako ważną w hierarchii swoich potrzeb dały wyraz również cenionym przez siebie wartościom. Skoro cenią sobie potrzebę aktywności

intelektualnej, oznacza to również, że ona sama jest dla nich wartościowa. Z tego powodu osoby te odczuwają większą potrzebę zaangażowania poznawczego, któremu poświęcają więcej czasu i energii w porównaniu z osobami z grupy porównawczej. Podsumowując, można przypuszczać, że jednostki posiadające wysokie osiągnięcia edukacyjne oceniają potrzebę poznania jako ważniejszą na tle innych potrzeb w porównaniu do grupy porównawczej z uwagi na cenione przez siebie wartości.

Wszystkie z wymienionych zmiennych (ujawnianie się PP, jej realizacja oraz ocena jej ważności) są pozytywnie związane z poziomem potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych oraz w grupie porównawczej. Oznacza to, że im wyższą PP przejawia jednostka, tym silniej dostrzega ją u siebie, podejmuje aktywności realizujące ją, jak i pozycjonuje ją wyżej w hierarchii swoich potrzeb. Uzyskane wyniki należy odnieść do wspomnianej już sfery wartości, które rozumiane jako ważne dla rozwoju człowieka, wskazują, co jest korzystne dla jednostki z perspektywy jego samorealizacji (Przetacznik-Gierowska, 2011a). Jeśli człowiek podejmuje określone działania, będąc przy tym zaangażowanym emocjonalnie oraz utożsamiając się z nimi, towarzyszy temu jego system wartości (Tokarz, 2005).

Badania dowodzą, że duża PP nie tylko sprzyja myśleniu na wiele różnych tematów i eksplorowaniu różnych obszarów wiedzy (czasem jednocześnie), ale również rozważaniom na temat własnego myślenia. Innymi słowy jednostki o wysokim jej poziomie angażują się w metapoznanie (Petty i in., 2009; Petty, i in., 2007).

Aspekt temporalny potrzeby poznania odnosi się do orientacji wobec wymiaru czasu w trakcie wykonywania aktywności poznawczej. Orientacja temporalna to według Nosala i Bajcara (1999) świadomość jednostki odnośnie do jej umiejscowienia na skali czasu, zawierającej przeszłość, teraźniejszość oraz przyszłość. Przyjęcie przez osobę określonej postawy wobec tych trzech wymiarów czasu wpływa na jej zachowanie, motywuje jej aktywność oraz pełni funkcję odniesienia dla oceny zdarzeń (Sobol, Oleś, 2002).

W aspekcie temporalnym potrzeby poznania uzyskano wyniki wskazujące, iż nie ma podstaw, by twierdzić, że u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych PP łączy się z koncentracją na *tu i teraz* (czyli na wykonywanej aktywności) ani ze zorientowaniem na wynik działania. Dowiedziono jednak, że istnieje dodatni związek między poziomem potrzeby poznania a koncentracją na *tu i teraz* u osób z grupy porównawczej. Oznacza to, że u osób nieposiadających wysokich osiągnięć edukacyjnych zachodzi zależność: im wyższy poziom PP tym osoba bardziej koncentruje się na samym procesie poznawania. Związek PP z koncentracją na *tu i teraz* wśród osób nieposiadających wysokich osiągnięć edukacyjnych można tłumaczyć tym, że być może dla ich wysokiej potrzeby poznania rezultaty nie mają takiego znaczenia, jak

dla stypendystów. Jeśli podejmują aktywności poznawczych, to robią to z uwagi na samą czynność i przyjemność jej towarzyszącą. Osoby zdolne natomiast są przyzwyczajone do wymiernych efektów swoich działań. Stąd być może mniejsza koncentracja na bieżącej czynności. Z otrzymanymi wynikami korespondują rezultaty wspomnianych już badań Steinharta i Wyera (2009), w których dowiedziono, że osoby cechujące się większą PP kierują się również zewnętrznymi motywami podczas podejmowania aktywności poznawczych i są zorientowane na powodzenie w ich zakresie.

Analiza porównawcza wykazała, że osoby z obu badanych grup nie różnią się pod względem swojej postawy wobec czasu podczas aktywności poznawczych. Mają zatem podobną orientację temporalną podczas angażowania się w czynności intelektualne. Rezultaty badań wskazują także, że badane osoby w obu grupach bardziej koncentrują się na wyniku działania niż na aktywności jako takiej. Konceptualizacja potrzeby poznania zakłada jednak, że jednostka przejawiająca jej wysoki poziom nie myśli o efektach podjętej aktywności, ale skupia się na samym procesie poznawania (Cacioppo i in., 1983; Petty i in., 2009). Koncentrację na efektach aktywności poznawczych u badanych osób, będących studentami oraz doktorantami w toku nauczania, można tłumaczyć tym, że na tym etapie życia ważne są dla nich wymierne rezultaty podejmowanych aktywności poznawczych. Osiągane efekty skutkują bowiem pozytywnymi ocenami lub innymi benefitami wynikającymi z wysokich wyników w nauce. Nie oznacza to, że badanym osobom mniejszą przyjemność sprawia angażowanie się w aktywności intelektualne (o czym również świadczą wyniki niniejszych badań), ale efekt końcowy też jest dla nich istotny.

Podsumowując wyniki dotyczące charakterystyki potrzeby poznania wśród osób posiadających wysokie osiągnięcia edukacyjne, należy zwrócić uwagę, iż jest ona łączona przez badanych przede wszystkim z zachowaniami, które obiektywnie można uznać za wymagające poznawczo i implikujące proaktywność jednostki (uczestnictwo w debatach) oraz aktywnościami związanymi z rezultatami działania (zdobywanie bardzo dobrych ocen). Negatywnie wiąże się natomiast z działaniem biernym (oglądanie telewizji). Stypendyści istotnie częściej wskazują na zachowania związane z nauką i myśleniem, wyrażające ich PP, niż badani w grupie porównawczej. Ponadto potrzebie poznania osób o wysokich osiągnięciach towarzyszą emocje pozytywne oraz negatywne o genezie automatycznej, jak i refleksyjnej, związane zarówno z realizacją standardów *Ja*, jak i z hedonistycznymi motywami. Stypendyści różnią się od osób z grupy porównawczej w zakresie doświadczanych emocji podczas wysiłku intelektualnego: częściej przeżywają złość (związaną z orientacją na wynik), a także przyjemność i podekscytowanie, należące do emocji hedonistycznych, co wskazuje na czerpanie większej *czystej* przyjemności z aktywności poznawczej.

Im większa PP, tym stypendyści oceniają ją wyżej w hierarchii innych swoich potrzeb, wyżej oceniają jej realizację i ujawnianie się. Osoby z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi oceniają też potrzebę poznania jako ważniejszą w kontekście innych potrzeb, jako bardziej ujawniającą się w ich życiu oraz w większym stopniu realizowaną aniżeli badani z grupy porównawczej. Wyniki dostarczyły danych mówiących o tym, że w obu badanych grupach osoby wyżej oceniają stopień ujawniania się PP w ich życiu niż jej rzeczywistą realizację, co może wskazywać na pewien *niedosyt* w sferze aktywności intelektualnych. Ponadto u osób posiadających osiągnięcia nie stwierdzono współzależności PP z koncentracją na bieżącej aktywności ani na rezultatach działania, natomiast dowiedziono, że kierują one swoją uwagę bardziej na wynik czynności niż na *tu i teraz*, co oznacza, że potrzeba poznania łączy się również z zewnętrznymi motywami podejmowania aktywności poznawczej, będącymi dodatkową, istotną motywacją do angażowania się w zadania związane z wysiłkiem intelektualnym.

2. Próba interpretacji otrzymanych wyników badań w kontekście teorii ukierunkowań regulacyjnych E. Tory Higginsa

Dociekając, jaka jest specyfika potrzeby poznania u osób zdolnych, posiadających wysokie osiągnięcia edukacyjne, autorka pracy postanowiła przyjrzeć się jej źródłom. Przypomnijmy, że potrzeba poznania to tendencja do podejmowania aktywności o charakterze intelektualnym ze względu na przyjemność czerpaną z takiego zaangażowania. PP jest wzmocniana poprzez doświadczanie własnej kompetencji i przeżywanie pozytywnych emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym (Cacioppo i in., 1983). Warto postawić pytanie: dlaczego jedne osoby czerpią przyjemność z podejmowanych czynności intelektualnych i dają im to satysfakcję, podczas gdy inne jednostki stronią od tego rodzaju aktywności albo przyjmują wobec nich postawę obojętną? Z jednej strony, jak dowiedziono w niniejszych badaniach, na rozwój potrzeby poznania mają wpływ zmienne z zakresu temperamentu, inteligencji emocjonalnej oraz retrospektywnie spostrzeganych postaw rodzicielskich. Z drugiej strony, w licznych badaniach (jak i w niniejszych) dowiedziono pozytywnego związku PP z osiągnięciami edukacyjnymi. Wymienione czynniki dotyczą rozwoju tendencji do angażowania się w aktywności poznawcze. Co jednak powoduje, że jednostka pozytywnie wartościuje tego rodzaju aktywności, doświadczając pozytywnych emocji podczas ich realizacji?

Poszukując szerszego kontekstu teoretycznego dla interpretacji wyników niniejszych badań, autorka postanowiła odnieść je do teorii ukierunkowań regulacyjnych autorstwa E. Tory Higginsa (1990; 1997). Koncepcja ta dotyczy znaczenia nastawienia regulacyjnego dla procesów

poznawczych, realizacji zamierzeń jednostki, jej emocji, wartościowania obiektów, jak i formułowania ocen (Bąk, 2008). Wydaje się być dobrym odniesieniem dla problematyki uwarunkowań potrzeby poznania, jak i jej charakterystyki.

Higgins (1990, s. 310) definiuje standardy w następujący sposób: *kryterium lub zasada (reguła) ustanowiona przez doświadczenie, pragnienia lub autorytet w celu określenia ilości i stopnia lub jakości i wartości*. Autor mówi o trzech typach standardów: faktualne (związane z faktami), możliwości i ukierunkowania. Te ostatnie odnoszą się do reprezentacji poznawczych właściwości cenionych, preferowanych albo niepożądanych przez jednostkę. Higgins (1997) wyróżnia ukierunkowania *Ja*, ukierunkowania innych, ukierunkowania normatywne i kontekstowe. Z uwagi na problematykę niniejszej rozprawy, to ukierunkowania *Ja* stanowią będą obszar odniesienia dla wyników uzyskanych w przeprowadzonych badaniach. Autorka pracy, za propozycją Bąka (2017), posługiwać się będzie terminem *standardy Ja* zamiast *ukierunkowania Ja* z uwagi na bardziej informatywny charakter tego sformułowania w języku polskim.

Standardy *Ja* wiążą się ze stylami samoregulacji i określają kierunek działania jednostki. Higgins (1997) przypisywał największe znaczenie standardom idealnym oraz powinnościowym. Pierwsze odpowiedzialne są za podejmowanie działań promocyjnych (rozwojowych), drugie z kolei uruchamiają zachowania prewencyjne (ochronne). Standardy *Ja* oraz związane z nimi style samoregulacji zależą od czynników zarówno konstytucjonalnych (np. temperament), jak i środowiskowych (np. wychowawczych). Osiąganie celów przez jednostkę zależy od jej standardów *Ja*. One bowiem określają, czy dany cel jest spostrzegany jako wyzwanie, realizacja ideału, spełnienie marzenia czy też jako powinność, obowiązek. Standardy idealne i związane z nimi nastawienie promocyjne kierują uwagę człowieka na pozytywne rezultaty działań. Samoregulacja polega wtedy na poszukiwaniu możliwości. Nastawienie prewencyjne z kolei związane jest z koncentracją na negatywnych wynikach działania i śledzeniem swoich błędów, by w przyszłości ich nie powtórzyć. Wymaga to dużego wysiłku od jednostki (Pierro, Kruglanski, Higgins, 2006). Badania (Baas, De Dreu, Nijstad, 2008; Förster, Higgins, 2005; Kolańczyk, 2008; 2011) dowodzą, że styl samoregulacji jest związany z przetwarzaniem informacji. Nastawienie promocyjne sprzyja koncentracji na szansach i możliwościach, co sprawia, że jednostce towarzyszy więcej pozytywnych emocji. Nastawienie prewencyjne zaś odpowiada za motywację do unikania i wiąże się z negatywnym nastrojem. Doświadczenie emocji pozytywnych i negatywnych ma swoje konsekwencje w postaci sposobu przetwarzania informacji. Pozytywne emocje sprzyjają holistycznemu przetwarzaniu, co służy zachowaniom twórczym, generowaniu pomysłów i posługiwaniu się szerszym zakresem abstrakcyjnych pojęć.

Standardy *Ja* definiowane są w kategoriach przekonań na własny temat. Odnoszą się do potencjalnych wersji *Ja* i pełnią funkcję motywacyjną. Są związane z pojęciem celu. Umożliwiają bowiem integrację celów jednostki. Jeśli cele są formułowane w odniesieniu do przekonań na temat siebie (samowiedzy), określa się je jako standardy *Ja* (Bąk, 2017).

Potrzebę poznania można odnieść do standardów *Ja* (ukierunkowań *Ja*). Aktywności poznawcze są cenione i preferowane przez jednostkę o wysokim poziomie potrzeby poznania. Jak już wspomniano, standardy *Ja* wskazują kierunek działania osoby, a wśród nich standardy idealne odpowiadają za działania rozwojowe. Potrzeba poznania bez wątpienia jest potrzebą rozwojową. Jest podstawą dla podejmowanych wyzwań poznawczych – wskazuje zatem jednostce kierunek działania, które, stosując terminologię Higginsa, można nazwać promocyjnym.

Autor określił źródła kształtowania się standardów *Ja* jako czynniki wewnętrzne, np. temperament oraz zewnętrzne, jak np. wychowanie przez rodziców. W niniejszych badaniach dowiedziono, że dla rozwoju potrzeby poznania mają znaczenie trzy predyktory: inteligencja emocjonalna, aktywność temperamentalna i retrospektywnie spostrzegana postawa niekonsekwencji rodzica oraz interakcje zachodzące między nimi.

Higgins (1990) twierdzi, że standardy *Ja* są ustanowione zarówno przez przeszłe doświadczenia, jak i pragnienia, a także przez autorytet. Standardy *Ja* osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi będą zawierać w sobie oczekiwania zbudowane na bazie uzyskiwanych rezultatów w aktywnościach poznawczych, na podstawie samooceny ukształtowanej również przez doświadczanie pozytywnych wyników swoich działań oraz oceny swoich możliwości. Podejmowanie zadań promocyjnych – a takimi są aktywności intelektualne wyrażające potrzebę poznania – kierują uwagę osoby na pozytywne rezultaty, a samoregulacja w tym przypadku polega na poszukiwaniu możliwości spełniania się w ramach czynności o charakterze poznawczym. Również pozytywne emocje pojawiające się w efekcie otrzymywania wysokich wyników działania, sprawiają, że jednostka pozytywnie wartościuje aktywności intelektualne i rozwija chęć angażowania się w nie, a przez to buduje swoją potrzebę poznania.

W świetle powyższych rozważań można traktować potrzebę poznania jako wynik ukształtowanych idealnych standardów *Ja* w zakresie aktywności o charakterze poznawczym.

3. Potrzeba poznania jako postawa

Jedni autorzy zajmujący się problematyką potrzeby poznania ujmują ją jako wymiar motywacji epistemicznej (Cacioppo, Petty, 1982), a inni jako konstrukt pokrewny stylowi poznawczemu (Kossowska, 2009). Cacioppo i Petty (1982) mówią o niej *tendencja* czy

skłonność. Mimo swej nazwy, rzadko PP bywa traktowana jako prawdziwa potrzeba, jednak jej konceptualizacja wpisuje się w wiele definicji potrzeb, proponowanych przez badaczy (por. Buchner-Jeziorska, 1996; Kocowski, 1982; Reykowski, 1977). Czym zatem jest potrzeba poznania w swej istocie? Czy można definiować ją w innych kategoriach niż wymienione powyżej?

Nawiązując do konceptualizacji potrzeby poznania, jak i do licznych wyników badań, w tym rezultatów badań zawartych w niniejszej rozprawie, w potrzebie poznania można wyodrębnić trzy wymiary: emocjonalny, poznawczy oraz behawioralny. Analogicznie, postawa zawiera w sobie te trzy komponenty (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Do klasycznych ujęć postawy należy definicja Cantrilla (1948, za: Obuchowski, 1965), który utożsamiał postawę z potrzebą i rozumiał ją jako nastawienie myślowe, kierujące w określony sposób reakcją osobnika. Hilgard (1957, za: Obuchowski, 2000) twierdzi, że postawa jest ukierunkowaniem ku pewnym przedmiotom, sytuacjom lub pojęciom oraz gotowością do określonych zachowań wobec nich. Autor zaznacza, że wspomniane ukierunkowanie oraz gotowość do zachowania się wobec bodźca zawierają aspekt intelektualny, motywacyjny i emocjonalny.

Jedną z najpełniejszych definicji postawy podaje Mądrzycki (1977), określając ją jako względnie trwałą organizację przekonań, wiedzy, motywów, uczuć, zachowań jednostki, ukształtowaną w określonych warunkach (społecznych, związanych z zaspokajaniem potrzeb) i związaną z danym przedmiotem. Wymiary emocjonalny, poznawczy i behawioralny dotyczą kolejno reakcji emocjonalnych, myśli i przekonań oraz zachowań wobec przedmiotu postawy.

Z potrzebą poznania również związane są emocje (dotyczące szeroko rozumianych czynności poznawczych, którym towarzyszą), przekonania (na temat np. wartości aktywności intelektualnych) oraz działania, czyli podejmowanie takich aktywności. Postawy pełnią różnorodne funkcje (Newcomb, Turner, Converse, 1970), które można odnieść również do potrzeby poznania. Wśród nich wymienić należy funkcje orientacyjne, które dotyczą określonego stosunku do danego obiektu. W przypadku potrzeby poznania jest to pozytywny stosunek do aktywności poznawczych. Funkcje instrumentalne są związane z kolei z realizacją istotnych dla jednostki dążeń. Jak wykazały niniejsze badania, dla osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych, charakteryzujących się wyższym poziomem tej zmiennej w porównaniu z osobami nieposiadającymi takich osiągnięć, oprócz samego procesu poznawania, ważny jest również wynik działania. Koncentracja na rezultatach aktywności ma zapewne związek z celami osobistymi jednostki (por. Steinhart, Wyer, 2009). Kolejną funkcją postawy jest ekspresja wartości. Ujawnianie określonej postawy dostarcza jednostce satysfakcji z uwagi na możliwość wyrażenia cenionych przez nią wartości. Realizowanie swojej potrzeby poznania z

pewnością daje wyraz preferencji wartości związanych ze sferą intelektualną. Sprawia, że pojawiają się pozytywne emocje. Funkcje społeczno-adaptacyjne postawy pozwalają zaprezentować otoczeniu swój pozytywny wizerunek w danym zakresie czy podtrzymać więzi społeczne, zyskać akceptację innych osób. Działania wyrażające potrzebę poznania budują określony wizerunek człowieka jako ciekawego świata, angażującego się w intelektualne aktywności, przejawiającego chęć ciągłego uczenia się, rozwijającego swoje zainteresowania, a także partnera do dyskusji. Taka postawa umożliwia nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z osobami o podobnym ustosunkowaniu do aktywności poznawczych. Niekiedy budzi też podziw otoczenia. Funkcja obrony *ego* wiąże się z utrzymywaniem samooceny albo dobrego mniemania o sobie. Angażowanie się w aktywności poznawcze pozwala na budowanie obrazu siebie jako osoby inteligentnej, ambitnej, chłonnej wiedzy i poszerzającej swoje horyzonty. Jak pokazują badania (Kapeluszny, 2014; Sękowski, 2001) osoby posiadające osiągnięcia edukacyjne mają wyższą samoocenę w porównaniu z osobami bez takich osiągnięć. Doświadczanie własnej kompetencji dzięki realizowaniu potrzeby poznania oraz wysokim rezultatom w nauce pozwala na wzmacnianie pozytywnego obrazu siebie w tym zakresie.

Reasumując, potrzeba poznania jako skłonność do intelektualnego angażowania się w różne działania, może być traktowana jako postawa wobec szeroko rozumianych aktywności poznawczych. PP pełni szereg funkcji przypisywanych postawie. Realizacja potrzeby poznania, podobnie jak postawa, cechuje się również dobrowolnością oraz świadomością swojego zachowania (Buksik, 2002). Ponadto, w poznawczych ujęciach postawy podkreśla się, że stanowi ona układ wartościujących spostrzeżeń, natomiast w nurcie motywacyjnym jest stanem gotowości, aby pojawił się określony motyw. Postawa jest więc umiejscawiana na styku procesów poznawczych i motywacyjnych (Newcomb i in., 1970). Potrzeba poznania, będąca zmienną motywacyjną, wiąże się również – czego dowodzą niniejsze badania – ze spostrzeganiem czynności poznawczych przez jednostkę jako ważnych. W realizacji tej zmiennej łączą się więc sfery: motywacyjna oraz poznawcza.

W niniejszych badaniach dowiedziono, że potrzeba poznania łączy w sobie poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny aspekt funkcjonowania człowieka. Wykazano istotne korelacje pomiędzy PP a jej spostrzeganiem i myśleniem o niej jako ważnej i rzeczywiście realizowanej. Zaobserwowano również jej związek z przeżywaniem emocji zarówno o pozytywnej, jak i negatywnej walencji podczas aktywności poznawczych, a także ze wskazywaniem konkretnych zachowań ją wyrażających. Otrzymane rezultaty świadczą o tym, że potrzebę poznania można traktować jako postawę, której przedmiotem są aktywności poznawcze.

ZAKOŃCZENIE

Celem pracy było zidentyfikowanie psychospołecznych zmiennych warunkujących potrzebę poznania oraz opisanie jej w wymiarze behawioralnym, emocjonalnym, metapoznawczym oraz temporalnym u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych. Autorka uwzględniła w projekcie takie zmienne wyjaśniające, jak: temperament, inteligencja emocjonalna oraz retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie matek i ojców badanych osób.

Potrzeba poznania jako zmienna motywacyjna ma duże znaczenie dla funkcjonowania intelektualnego jednostki. Jest skłonnością do podejmowania wysiłku poznawczego, poszukiwania sytuacji wymagających intelektualnie oraz czerpania satysfakcji z tego rodzaju aktywności (Cacioppo, Petty, 1982; Cacioppo i in., 1983; Petty, Jarvis, 1996). Problematyka potrzeby poznania była dotychczas eksplorowana głównie w kontekście poszukiwania jej korelatów oraz opisywania charakterystyki osób odznaczających się jej wysokim vs niskim poziomem. Autorce zależało jednak, aby przyjrzeć się PP w kategoriach zmiennej wyjaśnianej i poszukać jej predyktorów, a także przeanalizować różne jej aspekty.

Zagadnienie zdolności i posiadania wysokich osiągnięć edukacyjnych jest natomiast obszarem zainteresowania badaczy od wielu lat. Liczne badania oraz koncepcje rozwoju zdolności pozwoliły na opracowanie charakterystyki osób zdolnych czy programów wsparcia w pracy z takimi jednostkami. Dowiedziono również pozytywnego związku potrzeby poznania z posiadanymi osiągnięciami akademickimi (np. Cazan, Indreica, 2014; Dornic i in., 1991; Grass i in., 2017; Richardson i in., 2012; von Stumm, Ackerman, 2013).

Autorka pracy postanowiła przyjrzeć się potrzebie poznania u osób posiadających wysokie osiągnięcia edukacyjne. Kryterium doboru próby badanej stanowił status stypendysty Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Projekt badawczy zakładał włączenie do badań drugiej grupy – porównawczej, stanowionej przez osoby nieposiadające wysokich osiągnięć edukacyjnych (nieuzyskujące stypendium MNiSW). Wyniki uzyskane przez osoby z grupy porównawczej były punktem odniesienia dla rezultatów osób z osiągnięciami.

Uzyskane wśród osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych wyniki pozwalają na wyprowadzenie kilku wniosków. Dowiedziono pozytywnych związków potrzeby poznania z aktywnością, wytrzymałością oraz inteligencją emocjonalną i wszystkimi jej wymiarami oraz negatywnej współzależności PP z reaktywnością emocjonalną. Nie wykazano natomiast istotnych korelacji potrzeby poznania z retrospektywnie percypowanymi postawami rodziców, co oznacza, że niniejsze badania nie dają podstaw, by wnioskować, że percypowane postawy matek i ojców mają bezpośredni związek z jej kształtowaniem się. Wśród predyktorów potrzeby

poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych ujawniono trzy zmienne: poziom inteligencji emocjonalnej, aktywność temperamentalną oraz spostrzeganą postawę niekonsekwencji ze strony matki. Te trzy zmienne oraz interakcje zachodzące między nimi wyjaśniają 28% wyniku PP. Dowiedziono mediacyjnej roli inteligencji emocjonalnej dla relacji cech temperamentalnych (aktywności, wytrzymałości, reaktywności emocjonalnej) z potrzebą poznania. Wskazuje to na bezpośredni oraz pośredni wpływ temperamentu – drogą wzmacniania inteligencji emocjonalnej – na kształtowanie się PP. Wyniki niniejszych badań nie dają ponadto podstaw, by twierdzić, że istnieją różnice w relacjach potrzeby poznania z ujętymi w pracy zmiennymi wyjaśniającymi w obu badanych grupach. Stąd można wnioskować, iż uzyskane współzależności są uniwersalne dla wszystkich badanych osób. Analizy porównawcze w obu grupach wykazały, iż stypendyści cechują się wyższym poziomem potrzeby poznania w porównaniu z osobami nieotrzymującymi stypendium. Częściej też wskazują na dodatkowe aktywności wyrażające ich potrzebę poznania, a podawane przez nich aktywności mają charakter bardziej intelektualny, aniżeli działania wskazywane przez osoby z grupy porównawczej. Są bardziej wymagający co do oceny aktywności wyrażających ich potrzebę poznania oraz upatrują jej realizację również przez działania związane z osiągnięciem wysokich rezultatów. Pod względem emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym stypendystów, nie różnią się oni od osób nieotrzymujących stypendium częstością przeżywania pozytywnych i negatywnych emocji. Różnice dotyczą natomiast doświadczanej złości, podekscytowania oraz przyjemności podczas wysiłku poznawczego: osoby z osiągnięciami przeżywają je częściej, co oznacza, że czerpią większą *czystą* przyjemność z czynności o charakterze intelektualnym oraz oczekują wysokich wyników swoich działań. Dowiedziono także pozytywnych korelacji między PP a metapoznawczymi elementami charakterystyki podejmowania wysiłku intelektualnego. Im wyższą potrzebę poznania przejawiają stypendyści MNiSW, tym wyżej oceniają stopień jej ujawniania się u siebie, jej realizacji oraz spostrzegają ją jako ważniejszą w hierarchii swoich potrzeb. Uzyskują również wyższe wyniki w zakresie tych trzech zmiennych w porównaniu z grupą osób nieotrzymujących stypendium. Osoby z osiągnięciami są ponadto bardziej zorientowane na wynik swojej aktywności poznawczej, aniżeli na wykonywanej czynności, co wskazuje, że ważne są dla nich osiągnięte rezultaty i stanowią one dodatkową, ważną motywację dla podejmowania wysiłku intelektualnego. Nie wykazano różnic między stypendystami a grupą porównawczą w zakresie orientacji na wynik działania oraz orientacji na bieżącej aktywności.

Dowiedziono, że osoby z obu badanych grup nie różnią się między sobą w zakresie znaczącej większości zmiennych wyjaśniających i doświadczanych emocji, a mimo to istnieją różnice w poziomie ich potrzeby poznania. Wydaje się, że u stypendystów na rozwój ich PP mają

znaczący wpływ również takie czynniki, jak posiadane osiągnięcia i poczucie kompetencji z nimi związane. Warto byłoby podjąć badania, które eksplorować będą współzależności tej zmiennej z innymi zmiennymi, nieujętych w niniejszej rozprawie. Zasadnym byłoby zbadanie związków potrzeby poznania z obrazem siebie czy motywacją osiągnąć, kontrolując jednocześnie poziom inteligencji badanych. Niezwykle interesujących danych odnośnie do motywacji osób cechujących się wysoką PP mogłyby dostarczyć również badania jakościowe, przeprowadzone za pomocą pogłębionego wywiadu i eksplorujące kontekst biegu życia badanych. Warto byłoby bowiem przyjrzeć się, czy w rozwoju potrzeby poznania występują pewne momenty krytyczne dla kształtowania się jej, które znacząco wpływają na jej poziom.

Zaproponowane w niniejszej rozprawie rozumienie potrzeby poznania jako postawy człowieka względem aktywności poznawczych, jak i założenia teoretyczne innych autorów (Cacioppo, Petty, 1982; Cacioppo i in., 1983) implikują możliwość jej kształtowania. Biorąc pod uwagę, iż jednostki o jej wysokim poziomie charakteryzują się efektywnym funkcjonowaniem poznawczym, warto ją rozwijać. Potrzeba poznania, jak już wielokrotnie podkreślano w niniejszej pracy, sprzyja rozwojowi jednostki, nie tylko w sferze intelektualnej, ale i emocjonalnej, społecznej czy zawodowej – poprzez otwartość człowieka na rozmaite sytuacje, bodźce czy skłonność do rozwiązywania problemów (por. Petty, Jarvis, 1996). Może być ponadto wyrazem autokreacji osoby, która świadomie podejmuje określone aktywności i nadaje im kierunek.

Przytoczone wyniki badań własnych dotyczące specyfiki potrzeby poznania u osób posiadających wysokie osiągnięcia edukacyjne są jednocześnie wskazówką dla traktowania tej zmiennej jako postawy, kształtowanej przez różne zmienne: te dotyczące psychologicznego funkcjonowania jednostki, jak i czynniki związane z przeszłymi doświadczeniami (tj. wysokimi rezultatami edukacyjnymi). Dzięki uzyskanym w niniejszej pracy wynikom, poszerzył się zakres wiedzy o motywacji do podejmowania wysiłku poznawczego wśród osób posiadających osiągnięcia. Wyprowadzone wnioski mogą być przydatne dla nauczycieli czy pedagogów, aby lepiej rozumieli motywację swoich podopiecznych i potrafili efektywnie ją wzmacniać.

STRESZCZENIE

Celem niniejszych badań było zweryfikowanie istnienia zależności potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi: temperamentem, inteligencją emocjonalną i retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych (tj. stypendystów MNiSW). Otrzymane rezultaty tych osób porównano pod względem tych zależności oraz w zakresie potrzeby poznania z grupą badanych nieposiadających osiągnięć (nieotrzymujących stypendium MNiSW). Ponadto dokonano charakterystyki potrzeby poznania u osób z osiągnięciami akademickimi w czterech aspektach: behawioralnym, emocjonalnym, metapoznawczym oraz temporalnym.

Niniejsze badania zostały przeprowadzone na próbie 207 osób (102 stypendystów oraz 105 osób z grupy porównawczej) w wieku 21-34 lat, będących studentami lub doktorantami różnych kierunków studiów. Do pomiaru poszczególnych zmiennych wykorzystano narzędzia: KPP w polskiej adaptacji Matusza, Traczyka i Gąsiorowskiej; FCZ-KT (R) autorstwa Cyniak-Cieciury, Zawadzkiego i Strelaua; PKIE opracowany przez Jaworowską, Matczak, Ciechanowicz, Stańczak i Zalewską; KPR-Roc autorstwa Plopy; narzędzie własne badające cztery aspekty potrzeby poznania (behawioralny, emocjonalny, metapoznawczy, temporalny) oraz metryczkę własnego autorstwa, badającą zmienne socjodemograficzne.

Wyniki przeprowadzonych badań w grupie osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi dowiodły istnienia pozytywnego związku potrzeby poznania z aktywnością, wytrzymałością oraz negatywnego związku z reaktywnością emocjonalną. Wykazano też dodatnią współzależność PP z ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej i wszystkimi jej wymiarami. Nie dowiedziono istotnych statystycznie związków potrzeby poznania z retrospektywnie spostrzeganymi postawami rodzicielskimi. Przeprowadzone analizy ujawniły najsilniejsze predyktory PP: ogólny wynik inteligencji emocjonalnej, aktywność temperamentalną oraz percypowaną postawę niekonsekwencji matki. Wykazano mediacyjną rolę inteligencji emocjonalnej w kształtowaniu się PP (mediacja związków temperamentu z potrzebą poznania). Po porównaniu wykrytych korelacji między PP a zmiennymi wyjaśniającymi wśród stypendystów i niestypendystów, nie ma podstaw, by wnioskować, że zależności między badanymi zmiennymi kształtują się inaczej w obu grupach. Są więc uniwersalne dla wszystkich badanych. Wykazano natomiast, że osoby z osiągnięciami edukacyjnymi uzyskują wyższe wyniki w zakresie poziomu potrzeby poznania niż osoby z grupy porównawczej i częściej wskazują na dodatkowe aktywności wyrażające PP. W większym stopniu łączą realizację swojej potrzeby poznania z wymagającymi aktywnościami intelektualnymi oraz działaniami związanymi z wysokimi rezultatami niż osoby z grupy porównawczej. Dowiedziono, że w obu grupach potrzeba poznania koreluje dodatnio z emocjami pozytywnymi podczas wykonywania aktywności poznawczej oraz ujemnie z negatywnymi. Obie grupy nie różnią się pod kątem przeżywania emocji pozytywnych i negatywnych w trakcie wysiłku intelektualnego. Stypendyści wyżej oceniają stopień realizacji PP, ujawniania się jej oraz jej ważność na tle innych potrzeb. Nie dowiedziono różnic międzygrupowych w zakresie orientacji na *tu i teraz* ani koncentracji na bieżącej czynności podczas wysiłku intelektualnego. Wykazano natomiast, że badani w obu grupach bardziej koncentrują się na wyniku swojej aktywności niż na niej samej.

Otrzymane rezultaty potwierdzają większość ustaleń teoretycznych związanych z funkcjonowaniem osób o wysokiej potrzebie poznania i pozwalają na głębsze rozumienie jej specyfiki.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, P. L. (1994). Intelligence, attention, and learning: Maximal and typical performance. W: D. K. Detterman (red.), *Current topics in human intelligence* (t. 4, s. 1-27). Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation.
- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests and knowledge. *Intelligence*, 22, 229–259.
- Ackerman, P. L., Kanfer, R., Goff, M. (1995). Cognitive and noncognitive determinants and consequences of complex skill acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1, 270–304.
- Adamczyk, K. (2013). Inteligencja emocjonalna i system wartości małżonków a ich komunikacja interpersonalna. *Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides et Ratio*, 2(14), 72-101.
- Ahmed, W., van der Werf, G., Minnaert, A., Kuyper, H. (2010). Students' Daily Emotions in the Classroom: Intraindividual Variability and Appraisal Correlates. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4). 583-597.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert R., M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Atoum, A. Y., Al-Shoboul, R. A. (2018). Emotional support and its relationship to Emotional intelligence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1), 7-16. doi:10.14738/assrj.51.4095
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 42-50.
- Awad, M. S., Ali, H. K. (2012). Emotional intelligence and entrepreneurial orientation. The moderating role of organizational climate and employee creativity. *Journal of Research in Marketing & Entrepreneurship*, 14(1), 115-136. doi.1.1108/1475201211246869

- Baas, M., De Dreu, C. K. E., Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 779-806.
- Babiak, J., Bajcar, B., Borkowska, A. (2017). Kobiety i mężczyźni na stanowiskach menedżerskich – wyolbrzymione czy niedoszacowane różnice?. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1, 45-56.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barden, J., Petty, R. E. (2008). The mere perception of elaboration creates attitude certainty: Exploring the thoughtfulness heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 489-509.
- Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory W: R. Bar-On, J. D. A. Parker (red.), *The handbook of emotional intelligence* (s. 363-388). San Francisco: Jossey - Bass, Inc.
- Basińska, M. A., Woźniewicz, A. (2012). Inteligencja emocjonalna pacjentów chorych na łuszczycę jako wyznacznik akceptacji choroby. *Przegląd dermatologiczny*, 99, 202–209.
- Bąk, W. (2017). *Standardy Ja. Hierarchiczny model samowiedzy*. Warszawa: Liberi Libri.
- Bak, W. (2008). Teoria ukierunkowań regulacyjnych E. Tory Higginsa. *Roczniki Psychologiczne*, 11(1), 7-38.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i D-ka Wydawnictwo.
- Bertrams, A., Dickhäuser, O. (2012). Passionate thinkers feel better: selfcontrol capacity as mediator of the relationship between need for cognition and affective adjustment. *Journal of individual differences*, 33, 69–75.
- Bochniarz, A. (2010). *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Borowska, A. (2009). *Czy moje dziecko jest zdolne?*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

- Borys, B. (2010). Zasoby zdrowotne w psychice człowieka. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 4(1), 44-52.
- Boryszewska, J. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Borzym, I. (1983). Warunki wychowania w rodzinie uczniów różniących się poziomem zdolności i postępów w nauce. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (t. 1, s. 217-253). Warszawa: PWN.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004a). Emotional Intelligence and its expression in everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004b). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. W: P. Salovey, M. A. Brackett, J. D. Mayer (red.), *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey model* (s. 223–241). Port Chester, New York: Dude Publishing.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brackett, M. A., Salovey, P. (2008). Pomiar inteligencji emocjonalnej skalą Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje* (s. 113-135). Warszawa: PWN.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self-and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 131-142.
- Braun-Gałkowska, M. (1986). Patologia i terapia postaw rodzinnych, W: Z. Babska, A. Biela, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w roku akademickim 1984/1985*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Gałkowska, M. (1991). *Metody badania systemu rodzinnego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Braun-Gałkowska, M. (1992). *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Brooks, A. W. (2014). Get excited: reappraising pre-performance anxiety as excitement. *Journal of Experimental Psychology*, 143(3), 1144–1158.
- Brotheridge, C. M., Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 95-292). Gdańsk: GWP.
- Brzozowski, P. (1988). Przekazywanie wartości w rodzinie. *Psychologia Wychowawcza*, 31(2), 190-199.
- Buchner-Jeziorska A. (1996). *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów wyższych uczelni*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Buksik, D. (2002). Postawy moralne i religijne w psychologii. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 18, 475-487.
- Buss, A. H., Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*, Hillsdale. New York: Erlbaum.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116–131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R.E., Feinstein, J. A., Jarvis, W. B. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197–253.
- 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.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F., Rodriguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: An individual difference perspective. *Journal of personality and social psychology*, 51(5), 1032-1043.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Morris, K. J. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 805–818.

- Carmona-Halty, M. A., Rojas-Paz, P. P. (2014). Personality Traits, Need for Cognition and Life Satisfaction in Chilean University Students. *Universitas Psychologica*, 13(1), 83-93.
- Caruso, D. R., Wolfe, Ch. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. W: J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (red.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry* (s. 150–167). Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- 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.
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance? *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 20(4), 521-531.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Charbonneau, D., Nicol, A. A. M. (2002a). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 1101–1113.
- Charbonneau, D., Nicol, A. A. M. (2002b). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Chmielewska-Banaszak, D. (2011). O pasji naukowej i korzyściach z niej płynących. *Zagadnienia naukoznawstwa*, 2(188), 217-228.
- Chudy, W. (2008). Wartości i świat ludzki. W: K. Popielski (red), *Wartości dla życia* (s. 19-34). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561
- Cohen, A. R., Stotland, E., Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 291–294.
- Coutinho, S. A., Woolery, L. M. (2004). The need for cognition and life satisfaction among college students. *College Student Journal*, 38(2), 203–206.
- Coutinho, S. A., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J. J., Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, 15, 321-337.

- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, time, and the development of talent. W: R. Sternberg (red.), *The nature of creativity* (s. 325-340). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Warszawa: Studio EMKA.
- Cudak H. (2000). *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Cudak, H. (2010a). Uwarunkowania międzypokoleniowego przekazu wartości w rodzinie. W: W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie. Ciągłość i zmiana* (s.17-26). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cudak, S. (2010b). Przekaz systemu wartości w środowisku rodzinnym. W: W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie. Ciągłość i zmiana* (s. 27-35). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cyniak-Cieciura, M., Zawadzki, B., Strelau, J. (2016). *FCZ-KT(R) Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu w wersji zrewidowanej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Czerniawska, E. (2006a). Aktywność strategiczna i wybrane wymiary stylu poznawczego uczniów gimnazjum i liceum a ich osiągnięcia szkolne. *Psychologia rozwojowa*, 11, 93-103.
- Czerniawska, E. (2006b). Metapoznanie a inteligencja - przegląd poglądów teoretycznych i wyników badań. *Przegląd Psychologiczny*, 49(2), 119-139.
- Czerniawska, E. (2006c). Różnice indywidualne jako korelaty aktywności strategicznej i osiągnięć szkolnych uczniów gimnazjum i liceum. *Polskie Forum Psychologiczne*, 11(2), 238–255.
- Czerniawska, E., Zawadzki, B. (2010). Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość–osiągnięcia w nauce. W: A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 15-31). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Czerniawska, M. (1995). *Inteligencja a system wartości. Studium psychologiczne*. Białystok: Trans Humana.
- Czerniawska, M. (2002). Wartości jako czynnik stymulujący sukces szkolny. W: A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu* (s. 213-229). Białystok: Trans Humana.
- Czerwonka, D. (2010). Środowisko rodzinne dzieci wybitnie zdolnych. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego* (t. 2, s. 53-62). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Damasio, A. R. (2002). *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Davidson, J. E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28, 252-267.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (2004). Characteristics of gifted students. *Education of the gifted and talented*, 5, 32-53.
- Day, A. L., Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance and group citizenship behaviors. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1980). *The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes I. In Advances in experimental social psychology* (t. 13, s. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000a). Self – Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci E. L, Ryan R. M. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self – determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- De Raad, B., Schouwenburg, H. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Descartes, R. (1950). *Rozprawa o metodzie*. Kraków: PAU.
- 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.
- Dickhäuser, O., Reinhard, M. A., Diener, C., Bertrams, A. (2009). How need for cognition affects the processing of achievement-related information. *Learning and Individual Differences*, 19, 283-287.
- Doliński, D. (2004). Mechanizmy wzbudzania emocji W: J. Strelau, (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, (t. 2, s. 319–349). Gdańsk: GWP.
- Doliński, D., Błaszczak, W. (2011). *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*. Warszawa: PWN.

- Dornic, S., Ekehammar, B., Laaksonen, T. (1991). Tolerance for mental effort: self-ratings related to perception, performance, and personality. *Personality and Individual Differences*, 12, 313–319.
- Douglas, C., Frink, D. D., Ferris, G. R. (2004). Emotional intelligence as a moderator of the relationship between conscientiousness and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10, 2-13.
- Dubisz, S. (2018). *Wielki słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Dudek, A. (2013). *Style radzenia sobie ze stresem i inteligencja emocjonalna u studentów kierunków społecznych i politechnicznych*. Nieopublikowana praca magisterska, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B (2009). Kiedy uczeń zdolny słabo się uczy. *Psychologia w szkole*, 4, 46-55.
- Eby, J. W., Smutny, J. F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. WSiP.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 2-19.
- Eliasz, A. (1974). Aktywność (reaktywna i sprawcza) a styl samoregulacji. W: J. Strelau (red.), *Rola cech temperamentalnych w działaniu* (s. 117-132). Wrocław: Ossolineum.
- Eliasz, A. (1981). *Temperament a system regulacji stymulacji*. Warszawa: PWN.
- Eliasz, A. (1990). Broadening the concept of temperament: From disposition to hypothetical construct. *European Journal of Personality*, 4(4), 287-302.
- Eliasz, A (1992). Rola interakcji temperamentu i środowiska w rozwoju człowieka. W: A. Eliasz, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Temperament a rozwój młodzieży* (s. 11-27). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Eliasz, A. (2004). Transakcyjny Model Temperamentu: analiza właściwości temperamentu z perspektywy nomotetycznego oraz idiograficznego badania osobowości. W: Z. Chlewiński, A. E. Sękowski (red.), *Psychologia w perspektywie XXI wieku* (s 49-95). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Enge, S., Fleischhauer, M., Brocke, B., Strobel, A. (2008). Neurophysiological measures of involuntary and voluntary attention allocation and dispositional differences in need for cognition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 862-874.
- Eysenck, H. (1970). *The structure of human personality*. London: Methuen.
- Eysenck, H. J., Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: a natural science approach*. New York: Plenum Press.
- Feist, G. J. (2012). Predicting interest in and attitudes toward science from personality and need for cognition. *Personality and Individual Differences*, 52, 771–775.
- Feldman, D. H., Goldsmith, L. T. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Fishbach, A. (2009). The function of value in self-regulation. *Journal of Consumer Psychology*, 19, 129-133.
- 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.
- Fleischhauer, M., Miller, R., Enge, S., Albrecht, T. (2014). Need for cognition relates to low-level visual performance in a metacontrast masking paradigm. *Journal of Research in Personality*, 48, 45-50.
- Förster, J., Higgins, E. T. (2005). How global versus local perception fits regulatory focus. *Psychological science*, 16, 631-636.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330–335.
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569–579.
- Furnham, A., Thorne, J. D. (2013). Need for cognition: Its dimensionality and personality and intelligence correlates. *Journal of Individual Differences*, 4(13), 215-227.
- Gajda, J. (1997). *Wartości w życiu człowieka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.

- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Gagné F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model, W: R. J. Sterberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 98-119). London-New York: Cambridge University.
- Giddens, A. (2007). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: PWN.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Klevjord Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., McCall, R. B. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58(2), 505-529.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Poznań: Rebis.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Naturalne przywództwo: odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*. Wrocław, Warszawa: Dom Wydawniczy JS & Co.
- Golińska, L. (2011). W poszukiwaniu optymalnej aktywacji. Reaktywność a nastrój, poczucie zdrowia i preferowane formy spędzania urlopu. W: M. Marszał-Wiśniewska, J. Strelau (red.), *Uwikłany temperament. Osobowość, temperament, środowisko* (s. 251-278). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gołek, B. (2010). *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Grass, J., Strobel, A., Strobel, A. (2017). Cognitive Investments in Academic Success: The Role of Need for Cognition at University. *Frontier in Psychol.* 8, 790-799. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00790
- Gray, E. K., Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of personality*, 70(2), 177-206.
- Grzegorzewska, I. (2012). Emocje w procesie uczenia się i nauczania. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 1(57), 39-48.
- Guastello, D. D., Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Rolse*, 23, 217-227.
- Gumora, G., Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.

- Guzik, B., Guzik, A. (2010). *Komunikacja w małżeństwie i w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Gürsoy, F., Biçakçı, M. Y. (2007). A comparison of parental attitude perceptions in children of working and nonworking mothers. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(5), 693-706.
- Gwiazdowska-Stańczak, S., Sękowski, A. E. (2018). *Rodzina uczniów zdolnych*. Warszawa: Difin.
- Haddock, G., Maio, G. R., Arnold, K., Huskinson, T. (2008). Should persuasion be affective or cognitive? The moderating effects of need for affect and need for cognition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(6), 769-778.
- Hagekull, B. (1994). Infant Temperament and Early Childhood Functioning: Possible Relations to the Five-Factor Model. W: C.F. Halverson, G.A. Kohnstamm, R.P. Martin (red.), *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Adulthood*, Hillsdale (s. 227-240). New York: Erlbaum.
- Haugtvedt, C. P., Petty, R. E. (1992). Personality and Persuasion: Need for Cognition Moderates the Persistence and Resistance of Attitude Changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 308-319.
- Haugtvedt, C. P., Petty, R. E., Cacioppo, J. T. (1992). Need for cognition and advertising: Understanding the role of personality variables in consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 1, 239–261.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50(1), 1-22.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S. (Conceptual Nervous System). *Psychological Review*, 62, 243-254.
- Heijne-Penninga, M., Kuks, J. B. M., Hofman, W. H. A., Cohen-Schotanus, J. (2010). Influence of deep learning, need for cognition and preparation time on open and closed-book test performance. *Medical Education*, 44(9), 884–891.
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46, 302-323.

- Heller, K., Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quartely*, 50, 173-188.
- Heller, K., Perleth, C., Lim, T. (2005). The Munich Model of Giftedness designer to identify and promote gifted students. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Henningsen, D. D., Henningsen, M. L.M. (2004). The effect of individual difference variables on information sharing in decision-making groups. *Human Communication Research*, 30, 540-555.
- Higgins, E. T. (1990). Personality, social psychology, and person-situation relations: Standards activation as a common language. W: L. A. Pervin (red.), *Handbook of personality. Theory and research* (s. 301-338). New York: Guilford Press.
- Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300. doi: 10.1037/0003-066X.52.12.1280.
- 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, 22–25.
- 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, 225–228.
- Hornowski B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Izdebska, J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jabłonowska, M. (2011). Zainteresowania dzieci i młodzieży w świetle teorii i badań empirycznych. W: M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (s. 17-58). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Ridiva.
- Jabłonowska, M. (2016). *Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 391-403.

- Jakubiak-Zapalska, E. (2013). Rola środowiska rodzinnego we wspieraniu ucznia zdolnego realizującego indywidualny tok nauki. W: M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 25-43). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 208–212. doi:10.1016/j.jesp.2009.08.015
- Jankowska, M., Ryś, M. (2011). Inteligencja emocjonalna a relacje w związkach małżeńskich. *Kwartalik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides et Ratio*, 3(7), 48-65.
- Jankowski, K. S., Zajenkowski, M. (2009). Ilościowe metody szacowania struktury temperamentu w ujęciu regulacyjnej teorii temperamentu. *Psychologia-Etologia-Genetyka*, 19, 55-70.
- Jarymowicz, M. (2001). O bezwiednych przesłankach wartościowania. W: M. Jarymowicz (red.), *Pomiędzy afektem a intelektem: poszukiwania empiryczne* (s. 11-16). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Jarymowicz M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: PWN.
- Jarymowicz, M., Imbir, K. (2010). Próba taksonomii ludzkich emocji. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 439–461.
- Jarymowicz, M., Imbir, K. (2011). O dynamice emocji wzbudzanych automatycznie bądź refleksyjnie. W: D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika Emocji. Teoria i praktyka* (s. 13-30). Warszawa: PWN.
- Jasielska, D., Jarymowicz, M. (2013). Emocje pozytywne o genezie refleksyjnej i ich subiektywne znaczenie a poczucie szczęścia. *Psychologia Społeczna* 8(26), 290-301.
- Jastrzębski, J., Baranowska, M. (2015). Rola postaw rodzicielskich w kształtowaniu się poczucia kontroli u dzieci w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1(21), 63-79.
- 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

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin* 127, 376–407. doi: 10.1037/0033-2909.127.3.376

Juroszek, W. (2017). *Znaczenie postaw rodzicielskich i stylów przywiązania dla funkcjonowania psychospołecznego dziecka w życiu dorosłym*. Kraków: Impuls.

Juroszek, W., Muszyńska, S., Pawłowska, P., Szoltysik, A. (2013). Percepcja ojców i matek przez studentów pod względem akceptacji, empatii i kongruencji. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3(15), 158-180.

Kaczmarek, Ł., Krawulska-Ptaszyńska, A. (2005). Funkcje pozytywnych emocji w perspektywie indywidualnej i społecznej. W: P. Orlik (red.), *Magma uczuć* (s. 125-149). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.

Kadzikowska-Wrzosek, R. (2011a). Postawy rodzicielskie a zdolności w zakresie samoregulacji: wychowawcze uwarunkowania gratyfikacji podstawowych potrzeb, internalizacji standardów oraz siły woli. *Psychologia Rozwojowa*, 16(4), 89-108.

Kadzikowska-Wrzosek, R. (2011b). Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli. *Roczniki Psychologiczne*, 14(2), 159-187.

Kadzikowska-Wrzosek, R. (2012). Typy regulacji działania a skuteczność i wytrwałość: wpływ siły woli oraz kontekstu sytuacyjnego. *Studia Psychologiczne*, 50(3), 31-47.

Kantor, D. (2011). Samoocena zdolności dzieci i młodzieży. W: M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.). *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (s. 122-157). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.

Kapeluszny, A. (2014). *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia jakości życia studentów z wysokimi osiągnięciami akademickimi*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Kardash, C. M., Noel, L. K. (2000). How organizational signals, need for cognition, and verbal ability affect text recall and recognition. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 317-331.

Karpowicz, R. (1997). Dylematy odpowiedzialności rodzicielskiej. *Problemy rodziny*, 1(2), 45-50.

- Karwowski M. (2005). *Konstelacje zdolności: typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kasof, J., Chen, Ch., Himesl, A., Greenberger, E. (2007). Values and creativity. *Creativity Research Journal*, 2-3(19), 105-122.
- Kassin, S., Reddy, M., Fullock, W. (1990). Junior interpretations of ambiguous evidence: The need for cognition, presentation order and persuasion. *Law and Human Behavior*, 14, 43-55.
- Kawula, S. (2006a). Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 45-77). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S. (2006b). Rodzina a start społeczny i edukacyjny młodego pokolenia. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 175-198). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., Sleeth, R. G. (2006). Empathy and the Emergence of Task and Relations leaders. *The Leadership Quarterly*, 17, 146-162.
- Kemerer, D., Ćwiekala-Lewis, K. (2016). Emotional intelligence for leaders in nursing. *Polish Nursing/Pielęgniarstwo Polskie*, 62(4), 562–565.
- Kliś, M. (2012). Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych. *Horyzonty Psychologii*, 2, 147-171.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1994). Empatia a inteligencja, cechy osobowości i temperamentu. *Psychologia wychowawcza*, 5, 385-394.
- Knopik, T. (2012). *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Knopp, K. A. (2006), Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka. *Studia Psychologica*, 6, 221-236.
- Knopp, K. A. (2007a). Inteligencja emocjonalna a temperament studentów oraz postawy rodzicielskie ich matek i ojców. *Roczniki Psychologiczne*, 10(2), 113-134.
- Knopp, K. A. (2007b). Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój inteligencji emocjonalnej. *Artes Liberales – Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor*, 1(113)-124.
- Knopp, K. A. (2010). *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Knopp, K. A. (2014a). Czy rodzicom potrzebna jest inteligencja emocjonalna? *Kwartalnik naukowy towarzystwa uniwersyteckiego fides et ratio*, 4(18), 20-35.
- Knopp, K. A. (2014b). Gdzieś między wielkimi oczekiwaniami a rozczarowaniem... kilka refleksji nad konstruktem inteligencji emocjonalnej. *Forum Oświatowe*, 2(52), 29-46.
- Kocowski, T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kolańczyk, A. (2008). Wpływ samokontroli na wartościowanie treści związanych z zadaniem. *Czasopismo Psychologiczne*, 14(2), 201-214.
- Kolańczyk, A. (2011). Uwaga ekstensywna. Model ekstensywności vs intensywności uwagi. *Studia Psychologiczne*, 49(3), 7-27.
- Kolańczyk, A. (2014). Afektywna samoregulacja intencjonalnego poznania. W: A. Kolańczyk (red.), *Samo się nie myśli* (s. 13-69). Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Kołodziejska, E. (2007). *Jacy jesteśmy? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kopeć, M., Terelak, J. F. (2018). Style poznawcze a style radzenia sobie ze stresem u osób z przewlekłym bólem kręgosłupa. *Studia Psychologica*, 9, 57-74.
- Kopp, C., B., (1989), Regulation of Distress and Negative Emotions: A Development View. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Kosiński, S. (1989). *Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe*. Warszawa: PWN.
- Kossowska, M. (2004). Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 47-64). Warszawa: PWN.
- Kossowska, M. (2009). Nowe poznawcze wymiary osobowości a społeczne poznanie i działanie W: M. Kossowska, M. Kofta (red.), *Psychologia poznania społecznego*, (s. 225-244). Warszawa: PWN.
- Kossowska, M., Bukowski, M. (2003). Psychospołeczne determinanty osiągnięć szkolnych. *Psychologia Jakości Życia*, 2, 167-186.
- Kossowska, M., Schouwenburg, H. (2000). Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43(1), 81-99.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Kroemke, A., Kwissa-Gajewska, Z. (2011). Temperament a efektywność radzenia sobie z chorobą. Mediująca rola oceny poznawczej i strategii zaradczych. *Studia psychologiczne*, 4(49), 39-45.
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind. *Psychological Review*, 103, 263–283.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom „when I control myself”? *Psychological Inquiry*, 7 (1), 61–68.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Kuryś-Szyncel, K. (2013). Personalizacja jako wyzwanie rozwojowe dorosłości – wokół problemu autokreacyjnych możliwości podmiotu. *Studia edukacyjne*, 29, 255-271.
- Kuśpit, M. (2004). *Przyczyny zachowań agresywnych u dzieci*. *Remedium*, 10, 14–16.
- Latimer, A. E., Katulak, N., Mowad, L., Salovey, P. (2005). Motivating cancer prevention and early detection behaviors using psychologically tailored messages. *Journal of Health Communication*, 10, 137–156.
- Laznibatova, J. (2005). Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi. W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Uczeń-Nauczyciel-Edukacja*. (t. 2, s. 107-122). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- LeDoux, J. E. (2000). *Mózg emocjonalny*. Poznań: Media Rodzina.
- LeDoux, J., Phelps, E. A. (2005). Sieci emocjonalne w mózgu. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 210–229). Gdańsk: GWP.
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ledzińska, M. (2010). Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje. W: A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 63-79). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lener, J. V., Lener, R. M., Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school childrens actual and rated academic performance a test of goodness of fit model. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 125-136.

- Levin, I. P., Huneke, M. E., Jasper, J. D. (2000). Information processing at successive stages of decision making: Need for cognition and inclusion–exclusion effects. *Organizational behavior and human decision processes*, 82(2), 171-193.
- Lewicka, M. (1985). Afektywne i deskryptywne mechanizmy spostrzegania innych ludzi W: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia Spostrzegania społecznego* (s. 19-78). Warszawa: KiW.
- Lewowicki, T. (1975). *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2013). Zdolności jako asynchronia rozwojowa W: M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka* (s. 153-160). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Limont, W., Dreszer, J., Bedyńska, S., Śliwińska, K. (2010). Wzmoczona pobudliwość psychiczna, wybrane cechy osobowości a płeć szczególnie zdolnych uczniów. W: A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 33-62). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lin, C. L., Lee, S. H., Horng, D. J. (2011). The effects of online reviews on purchasing intention: The moderating role of need for cognition. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 71-81.
- Lipiński, S. (2004). *Spostrzeganie postaw wychowawczych rodziców i orientacja życiowa a funkcjonowanie społeczne nieletnich*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44, 1585–1595.
- Litman, J. A., Spielberg, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80, 75–86.
- 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, M. P., 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.
- Łubianka, B. (2010). Świat wartości osób zdolnych. W: A. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w perspektywie współczesnej psychologii* (s. 181-197). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Łubianka, B., Sękowski, A.E. (2016). *Świat wartości uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2011). Cechy i zachowania zdolnych. W: M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (s. 160-200). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łukaszewski, W., Doliński, D. (2000). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 383-392). Gdańsk: GWP.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological methods*, 7(1), 83-104.
- Marchwicki, P. (2017). Style przywiązania a postawy rodzicielskie. Doniesienie z badań. *Roczniki Psychologiczne/Annals of Psychology*, 7(2), 81-103.
- Martowska, K. (2007). Cechy środowiska rodzinnego a inteligencja emocjonalna dzieci. *Studia Psychologica*, 7, 181-194.
- Martowska, K. (2009). Inteligencja emocjonalna licealistów a oddziaływania wychowawcze rodziców. *Ruch Pedagogiczny*, 3(4), 55-69.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Martowska, K. (2014). Temperamental determinants of social competencies. *Polish Psychological Bulletin*, 45(2), 128-133.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1999). *Sila woli a temperament*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

- Marszał-Wiśniewska, M., Nowicka, M. (2007). Temperamentalne uwarunkowania regulacji nastroju. *Studia Psychologiczne*, 45, 63-72.
- Maruszewski, T. (2008). Inteligencja emocjonalna – między sprawnością a mądrością. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje* (s. 62-81). Warszawa: PWN.
- Maslow, A. (1964). Teoria hierarchii potrzeb. W: J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej* (s. 135-164). Warszawa: PWN.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maczak, A. (1978). Metody badania różnic indywidualnych w funkcjonowaniu poznawczym dzieci. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (seria III. t. 3, s. 389-410). Warszawa: PWN.
- Maczak, A. (1982). *Style poznawcze*. Warszawa: PWN.
- Maczak, A. (2001). Temperament a kompetencje społeczne. W: A. Ciarkowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 53-70). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Maczak, A. (2004a). Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 10, 59-82.
- Maczak, A. (2004b). Rola temperamentu w rozwoju człowieka. *Psychologia rozwojowa*, 9(1), 9-21.
- Maczak, A. (2006). Natura i struktura inteligencji emocjonalnej. *Psychologia-Etologia-Genetyka*, 13, 59-87.
- Maczak, A. (2007). Rola inteligencji emocjonalnej, *Studia Psychologiczne*, 45(1), 9-17.
- Maczak, A. (2008). Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej? W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, (s. 46-61). Warszawa: PWN.
- Maczak, A., Jaworowska, A. (2006). *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Maczak, A., Knopp, K. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Maczak, A., Martowska, K. (2011). Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych. *Studia Psychologica*, 1, 7-25.

- Matczak, A., Piekarska, J., Studniarek, E. (2005). *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze (SIE-T). Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matuszewicz, C. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa: PWN.
- Matusz, P. J., Traczyk, J., Gąsiorowska, 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.
- Mayer, J. D., Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mądrzycki, T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: WSiP.
- Meier, E., Vogl, K., Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: the pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39-46. doi: 10.1016/j.lindif.2014.04.006
- Mendecka, G. (2012). Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców. *Psychologia rozwojowa*, 17 (1), 65-76.
- Messick, S. (2001). Style in the organization and defense of cognition. W: J. Collins, S. Messick (red.), *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement* (s. 259-272). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Michoń, P. (2012). Czy uniwersytet to miejsce dla osób, które chcą wiedzieć? Kształcenie akademickie a potrzeba poznania studentów. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 3(25), 185-197.
- Mika, S. (1972). *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.

- Moon, S. M. (2006). Developing a Definition of Giftedness. W: J. H. Purcell, R. D. Eckert (red.), *Designing Services and Programs for High-Ability Learners. National Association for Gifted Children* (s. 23-32). London-New Delhi: Corwin Press, A Sage Publication Company.
- Mortan, R. A., Ripoll, P., Carvalho, C. (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 30(3), 95-104.
- Mönks, F. J. (2008). Identification and education of the gifted learner. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji* (s. 79-85). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mönks F. J., Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted Education, W: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 187-200). London-New York: Cambridge University Press.
- Mönks, J., Ypenburg, I. (2007). *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mussel, P. (2010). Epistemic curiosity and related constructs: lacking evidence of discriminant validity. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 506-510.
- Muszyński, H. (2002). Socjalizacja – personalizacja – wychowanie. W: J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie. Profilaktyka. Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro. Część I – Wychowanie i opieka*, (s. 147-179). Rzeszów: Podkarpacki Ośrodek Doskonalenia.
- Neihert, M. (2002). Gifted children and depression. W: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (s. 93-102). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Neuberg, S. L., Newsom, J. T. (1993). Personal need for structure: Individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 113–131.
- Newcomb, T. M., Turner, R. H., Converse, P. E. (1970). *Psychologia społeczna: studium interakcji ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2006). Sukces w nauce – analiza psychologiczna. W: (red.), *Sukces w nauce* (s. 9-24). Kraków – Warszawa: Polska Akademia Nauk oraz Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.

- Niemierko, B. (1993). Osiągnięcia szkolne. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 498-503). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Nosal, C., Bajcar, B. (1999). Czas w umyśle stratega: perspektywa temporalna a wskaźnik zachowań strategicznych. *Czasopismo Psychologiczne*, 5(1), 55-68.
- Nosarzewski, J. (1996). *Temperament i poznawcze przyswajanie wiedzy*. Olsztyn: Sprecograf.
- Nosarzewski, J. (1974). Styl pracy umysłowej młodzieży uwarunkowany siłą układu nerwowego. W: J. Strelau (red.), *Rola cech tempera mentalnych w działaniu*. Wrocław-Warszawa: Ossolineum.
- Nowicka, E. (2000). *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (1965). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb* (wyd. I). Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (2000). *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich* (wyd. II). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Ochojska, D. (2012). Metody wychowawcze stosowane przez rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci. W: K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak (red.), *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji* (s. 62-80). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ostrowska, S. (2004). Wartości w naszym życiu. *Wychowawca*, 5(137), 5-17.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawker, T. H., Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/job.714>
- O'Connor, R. M., Little, L. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893–1902.
- O'Hare, R. E., Walter, M. I., Christopher, A. N. (2009). Need for cognition and conscientiousness as predictors of political interest and voting strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 1397–1416.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Oleś, K. P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: PWN.
- Olson, K., Camp, C., Fuller, D. (1984). Curiosity and need for cognition. *Psychological Reports*, 54 (1), 71-74.
- Olszewski, K., Talik, E., Oleś, M. (2016). Martwienie się młodzieży w okresie dorastania a percepcja postaw rodzicielskich. *Psychologia Rozwojowa*, 3, 89-103.
- O'Regan, F. J. (2005). *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Warszawa: Liber.
- Orzechowski, J., Śmieja, M. (2008a). Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity kontrowersje. W: J. Orzechowski, M. Śmieja (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity kontrowersje* (s. 19-46). Warszawa: PWN.
- Orzechowski, J., Śmieja, M. (2008b). O rozwoju modelu poznawczego podłoża inteligencji emocjonalnej. W: J. Orzechowski, M. Śmieja (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity kontrowersje* (s. 153-174). 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.
- Palka, S. (1984). Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne. Zeszyt 1*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Paliga, M., Pollak, A. (2017). Inteligencja emocjonalna, orientacja pozytywna i autentyczne przywództwo wśród polskich menedżerów. Doniesienie z badań. *Human Resource Management/Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 118(5), 123-139.
- Panek, W. (1977). *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*. Białystok: Sekcja Wydawnicza Filii UW.
- Pańczyk, J. (1991). *Potrzeby zawodowe nauczycieli klas I – III szkoły podstawowej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Parczewska, T. (2009). *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Park, H. S., Baker, C., Lee, D. W. (2008). Need for cognition, task complexity, and job satisfaction. *Journal of Management in Engineering*, 24(2), 111-117.

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- 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.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2001). The emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petty, R. E., Briñol, P., Tormala, Z. L., Wegener, D. T. (2007). The role of metacognition in social judgment. W: A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (red.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (s.254-284). New York: Guilford Press.
- 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., Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. W: *Communication and persuasion* (s. 1-24). New York: Springer.
- Petty, R. E., Jarvis, W. (1996). The need to evaluate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 172-194.
- Piekarska, J. (2015). Zdolności emocjonalne kobiet i mężczyzn a stosowane strategie radzenia sobie ze stresem. *Studia Psychologica*, 15(1), 5-18.
- Pierro, A., Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (2006). Regulatory mode and the joys of doing: effects of 'locomotion' and 'assessment' on intrinsic and extrinsic task-motivation. *European Journal of Personality*, 20, 355-375.
- Pietrasiński, Z. (1979). Zdolności, W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735-762). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Plopa, M. (2008a). *Skala Postaw Rodzicielskich. Wersja dla rodziców*. Warszawa: Wizja Press & IT.
- Plopa, M.(2008b). *KPR-Roc - Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców*. Warszawa: Wizja Press & IT.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Plopa, M. (2012). *Rodzice a młodzież. Teoria i metoda badania*. Warszawa: Vizja Press & IT.

- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2004). *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Zamość: Wydawnictwo WSH-E.
- Poraj, G., Świętochowski, W. (1994). Związek postaw rodzicielskich z występowaniem wzoru zachowania A u młodzieży o różnym poziomie zdolności twórczych. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 20-28.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338. doi: 10.1037/a0014996
- Pragłowska, E. (2011). Temperament w zaburzeniach afektywnych. W: M. Marszał-Wiśniewska, J. Strelau (red.), *Uwikłany temperament. Osobowość, temperament, środowisko* (s. 225-250). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Preckel, F. (2014). Assessing need for cognition in early adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*. 30(1), 65–72. doi: 10.1027/1015-5759/a000170
- Preckel, F., Holling, H., Vock, M. (2006). Academic underachievement: relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43(3), 401–411. doi: 10.1002/pits.20154
- Prior, M. R. (1992). Childhood Temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 249-279.
- Przeclawska, A. (1993). Wychowanie jako spotkanie – kilka pytań zamiast wstępu. W: A. Przeclawska (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych* (s. 9-21). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Przetacznik-Gierowska M. (2011a). Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (t.1, s. 57–84). Warszawa: PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M. (2011b). Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (t.1, s. 151–188). Warszawa: PWN.
- Pufal-Struzik, I. (2013). Opieka nad dzieckiem zdolnym w rodzinie – diagnoza i wsparcie. W: M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 59-71). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.

- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79–95.
- Reber, A. S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Reis, S., McCoach, D. (2002). Underachievement in Gifted Students. W: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (s. 81-92). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Rembowski, J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Rembowski, J. (1986). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: WSiP.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. W: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 298-309.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. W: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Reykowski, J. (1977). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: WSiP.
- Reykowski, J. (1979). *Motywacja. Postawy prospołeczne. Osobowość*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (1990). Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe. W: N. Eisenberg, J. Reykowski, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania* (s. 33-58). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Reykowski J. 1992. Emocje, motywacje, osobowość. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna* (s 113-142). Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (2015). O dwóch rodzajach mechanizmów motywacyjnych. Koncepcja psychologii według Tadeusza Tomaszewskiego. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 21(1), 19-25.

- Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and metaanalysis. *Psychological Bulletin* 138, 353–387. doi: 10.1037/a0026838
- Roe, A., Siegelman, M. (1963). A Parent-Child Relations Questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.
- Robinson, N. (2002). Individual Differences in Gifted Students' Attribution for Academic Performances. W: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (s. 267-288). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rostowska, T. (2008). *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Rostowski, J. (1993). Współczesne zmiany w postawach wobec dziecka. Uwarunkowania społeczno-rodzinne. *Problemy rodziny*, 6, 3-17.
- Rothbart, M. K. (1989). Biological Processes of Temperament. W: G. Kohnstamm, J. Bates, M.K. Rothbart (red.), *Temperament in Childhood* (s. 77-110). Chichester: Wiley.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. (2006). Temperament. W: W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (red.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, Personality Development* (s. 105-176). New Jersey: Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. W: M. E. Lamb, A. L. Brown (red.), *Advances in Developmental Psychology* (t. 1, s. 37-86). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Rucker, D. D., Petty, R. E. (2004). When resistance is futile: Consequences of failed counterarguing for attitude certainty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 219-235.
- Rucker, D. D., Petty, R. E., Briñol, P. (2008). What's in a frame anyway? A meta-cognitive analysis of one- versus two-sided message framing. *Journal of Consumer Psychology*, 18, 137-149.
- Ryś, M. (2004). *Systemy rodzinne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Saarni, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 75–125). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707–721.

Salovey, P (2001). Applied emotional intelligence: regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. W: J. Ciarrochi, J. P Forgas, J. D. Mayer (red.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry* (s. 168-184). Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

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.

Salovey, P., Sluyter, D. J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Schmidt, F. (2014). A general theoretical integrative model of individual differences in interests, abilities, personality traits, and academic and occupational achievement: A commentary on four recent articles: Integrative comments on abilities, interests, and achievements. *Perspectives on Psychological Science*, 9 , 211–218.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688.

Sedikides, C., Skowronski, J. (2004). O ewolucyjnych funkcjach Ja symbolicznego: motyw samowartościowania, W: A. Tesser, R. B. Felson, J. M. Suls (red.), *Ja i tożsamość* (s. 89-113). Gdańsk: GWP.

Sękowski, A. E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Sękowski, A. E. (2004). Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności* (s. 30-46). Warszawa: PWN.

- Sękowski, A. E. (2006). Stymulowanie rozwoju zdolności w świetle teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Roberta J. Sternberga. *Przegląd Psychologiczny*, 11(1), 95-105.
- 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.
- Sękowski, A. E., Bilyakovska, O. (2011). Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny. *Języki obce w szkole*, 1, 18-24.
- Sękowski, A. E., Dudek, A. (2015). Psychologiczna charakterystyka zjawiska wybitnych zdolności – przegląd teorii i badań. *Studia Społeczne*, 12(1), 13–23.
- Sękowski, A. E., Dudek, A. (2016). Potrzeba poznania jako czynnik wspierający rozwój zdolności. *Psychologia Wychowawcza*, 51(9), 11-25.
- Sękowski, A., Gwiazdowska-Stańczak, S. (2017). Postrzeganie postaw rodzicielskich przez uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 23(1), 121-135.
- Sękowski, A. E., Knopik, T. (2014). Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych. *Chowanna*, 2(43), 95-110.
- Sękowski, A. E., Łubianka, B. (2009). Preferencja wartości uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*. 52(4), 409-432.
- Sękowski, A. E., Siekańska, M., Klinkosz, W. (2009). On Individual Differences in Giftedness. W: L.V. Shavinina (red.), *International Handbook on Giftedness* (467-485). New York: Springer Verlag.
- Sękowski, A. E., Sitko, E. M. (2018). Inteligencja emocjonalna i motywacja osiągnięć u kobiet na stanowiskach kierowniczych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(1), 122-138. doi: 10.14656/PFP20180108
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., Zentner, M. (2012). What Is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives*, 6(4), 436–444. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x
- Siek, S. (1984). *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.

- Siek, S. (1986). *Struktura i formowanie osobowości*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Siek, S. (1993). *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Siekańska, M. (2004) Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych. W: Sękowski A. E. (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 115-125). Warszawa: PWN.
- Siekańska, M., Sękowski, A. E. (2006). Job satisfaction and temperament structure of gifted people. *High Ability Studies*, 17, 75-85.
- Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*. Katowice: Książnica.
- Skarżyńska, K. (1979). Punkt widzenia innych ludzi i przyczyny ich działań w spostrzeganiu u dzieci. Ujęcie rozwojowe. *Psychologia wychowawcza*, 4, 458-469.
- Skarbek, K. (2017). Kreowanie środowiska edukacyjnego dzieci uzdolnionych matematycznie. W: K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski (red.), *Wartości-Edukacja-Przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej* (s. 150-166). Białystok: Druk-24.
- Skorny, Z. (1992). Rodzina a zaburzenia rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 34-41.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13, 290-312.
- Sobol, M., Oleś, P. (2002). Orientacja temporalna *carpe diem* a poczucie satysfakcji z życia. *Przegląd Psychologiczny*, 45(3), 331-346.
- Sokal, U. (2001). Rodzina jako system oparcia psychicznego, W: H. Cudak (red.), *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich* (s. 389-397). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Sokołowska-Dzioba, T. (1995). Postawy rodzicielskie a osobowość uczniów o różnych wynikach w nauce szkolnej. W: L. Niebrzydowski (red.), *Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej* (s. 83-90). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Soroko, E. (2007). Regulacja emocji w kontekście rozwoju osobowości. W: Ł. Kaczmarek, A. Słysz (red.), *Serce i umysł* (s. 55-81). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sorrentino, R. M., Short, J. A. C. (1986). Uncertainty orientation, motivation, and cognition. W: R. M. Sorrentino, T. E. Higgins (red.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (s. 379-403). New York: The Guilford Press.

- Soubelet, A., Salthouse, T. A. (2017). Does need for cognition have the same meaning at different ages?. *Assessment*, 24(8), 987-998.
- Stańczak, M. A. (2009). *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Steinhart, Y., Wyer Jr., R.S. (2009). Motivational correlates of need for cognition. *European Journal of Social Psychology*, 39, 608–621. doi: 10.1002/ejsp
- Sternberg, R. J. (1986). Triarchic theory of intellectual giftedness. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conception of giftedness* (s. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R. J. (2001a). Próba wersyfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44(4), 375-405.
- Sternberg, R. J. (2001b). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227–245.
- Sternberg R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
- Sternberg, R. J. (2005a). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg R.J. (2005b). The WISC Model of Giftedness. W: R. J. Sterberg, J. E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 327-342). London-New York:Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1992). Buy low and sell high: An investment approach to creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 1–5.
- Sternberg, R. J., Reznitskaya, A. Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom: What matters is not just what students know, but how they use it. *The London Review of Education*, 5 (2), 143-158.
- Stępień, A. B. (1989). *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Stolarski, M. (2010). Czy inteligencja emocjonalna ucznia wpływa na osiągnięcia edukacyjne? W: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego* (s. t. 1, s. 67-86). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Stone, V. E., Baron-Cohen S., Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to the Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656.

- Streit, M., Ioannides, A. A., Liu, L., Wölwer, W., Dammers, J., Gross, J., Gaebel, W., Müller-Gärtner, H-W. (1999). Neurophysiological correlates of the recognition of facial expressions of emotion as revealed by magnetoencephalography. *Cognitive Brain Research*, 7, 481-491.
- Strelau, J. (1974). Koncepcja temperamentu jako poziomu energetycznego i charakterystyki czasowej zachowania. W: J. Strelau (red.), *Rola cech temperamentalnych w działaniu* (s. 9-26). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Strelau, J. (1982). Temperament a osobowość. Związki i zależności. W: J. Strelau (red.), *Regulacyjne funkcje temperamentu* (s. 69-92). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Strelau, J. (1985). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (1990). *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*. Warszawa: WSiP.
- Strelau, J. (1995). Temperament i inteligencja. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna* (t.4, s. 7-82). Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (1998). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (2000). Temperament. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 683-719). Gdańsk: GWP.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania*. Gdańsk: GWP.
- Strelau, J. (2011). Andrzej Eliaszk jako badacz. W: M. Marszał-Wiśniewska, J. Strelau (red.), *Uwikłany temperament. Osobowość, temperament, środowisko* (s. 15-40). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (1993). The Formal Characteristics of Behavior – Temperament Inventory (FCB–TI): Theoretical assumptions and scale construction. *European Journal of Personality*, 7, 313-336.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (2008). Psychologia różnic indywidualnych. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom 1, s. 765-846). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strus, W. (2012). *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.

- Strzałecki, A. (2003). *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Strzałecki, A. (2005). Sprawność osobowości: tożsamość, stabilność i integracja osobowości młodzieży uzdolnionej. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych* (t. 2, s. 23-33). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrześniewski, K. (1996). Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Parkera. *Przeгляд Psychologiczny*, 39, 187-210.
- 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.
- Szczygieł, D., Kielkiewicz-Okrzesik, J. (2005). Inteligencja emocjonalna i powodzenie szkolne. *Psychologia Rozwojowa*, 10(1), 59-68.
- Szepietowska E. M. (2013). *Metapamięć. Perspektywa psychologiczna i kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szewczuk, W. (1998). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Szmukier, T. (1989). Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii. *Przeгляд Psychologiczny*, 4, 861-876.
- Świda, H. (1979). *Młodzież a wartości*. Warszawa: WSiP.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Taracha, M. (2010). *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tatarkiewicz, W. (2014). *Historia filozofii. Filozofia nowożytna do 1830 roku* (t. 2). Warszawa: PWN.
- Terelak, J., Jasiura, M. (2012). Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem u samotnych matek. *Studia Psychologica*, 12, 67-82.
- Tirri, K., Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 120-129.
- Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner & Mazel.

- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tokarz, A. (2005). Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (t. 2, s. 35-59). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tolan, S. S., Piechowski, M. M. (2013). Giftedness: Lessons from Leeuwenhoek. W: C. S. Neville, M. M. Piechowski, S. S. Tolan, (red.), *Off the charts. Asynchrony and the gifted child*. (s. 2-17). Unionville, New York: Royal Fireworks Press.
- Tolentino, E., Curry, L., Leak, G. (1990). Further validation of the short form of the need for cognition scale. *Psychological Reports*, 66, 321–322. doi: 10.2466/pr0.1990.66.1.321
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski, T. (red.). (1995). *Psychologia* (t. 2). Warszawa: PWN.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O.W., Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215, 132–151. doi: 10.1027/0044-3409.215.2.132
- Trempała, J. (2019). Rozwój poznawczy. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka - rozwój funkcji psychicznych* (t.3, s. 13-44). Warszawa: PWN.
- Trzebiński, J. (1978). *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Turska, E., Chudzicka-Czupała, A., Grabowski, D. (2017). Percepcja postaw rodzicielskich jako czynnik różnicujący młodych dorosłych pod względem etyki pracy. *Polskie Forum Psychologiczne*, 22(3), 400-419.
- Tuten, T. L., Bosnjak, M. (2001). Understanding differences in web usage: The role of need for cognition and the five factor model of personality. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 29(4), 391-398.
- Tyszkowa, M. (1985). Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo, W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną* (s. 9-61). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość, działalność uczniów*. Warszawa: PWN.

- Vallacher, R., Nowak, A. (2004). Krajobrazy autorefleksji: mapowanie szczytów i dolin oszacowań własnej osoby. W: A. Tesser, R. B. Felson, J. M. Suls (red.), *Ja i tożsamość* (s. 43-69). Gdańsk: GWP.
- Van der Zee, K., Thijs, M., Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Venkatraman, M., Marilino, D., Kardes, F. (1990). The interactive effects of message appeal and individual differences on information processing and persuasion. *Psychology and Marketing*, 7, 85-96.
- von Stumm, S. (2012). Investment trait, activity engagement, and age: Independent effects on cognitive ability. *Journal of Aging Research*, 12(2), 1-7. doi: 10.1155/2012/949837.
- von Stumm, S., Chamorro-Premuzic, T., Ackerman, P. L. (2011). Re-visiting intelligence-personality associations. Vindicating intellectual engagement. W: T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, and A. Furnham (red.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, (s. 217–241). Chichester: Wiley- Blackwell
- von Stumm, S., Ackerman, P. L. (2013). Investment and intellect: A review and metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 139, 841–869. doi: 10.1037/a0030746
- Vives, J. L. (1968). *O podawaniu umiejętności*. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolińskich.
- Webster, D. M., Kruglanski, A.W. (1994). Individual Differences in Need for Cognitive Closure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1049-1062.
- Wieczorkowska-Wierzbińska, G. (2011). System Regulacji Stymulacji: styl działania, poziom i typ aktywności oraz temperament. W: M. Marszał-Wiśniewska, J. Strelau (red.), *Uwikłany temperament. Osobowość, temperament, środowisko* (s. 71-92). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Williams, W. M., Blythe, T., White, N., Li, J., Gardner, H., Sternberg, R. J. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22(2), 162–210.
- Witkin, H. A. (1968). Psychologiczne zróżnicowanie i formy patologii. *Przegląd Psychologiczny*, 16, 75-104
- Witkowska, B. (2013). Percepcja postaw rodzicielskich a poziom samooceny dziewcząt z anoreksją psychiczną. *Psychiatria Polska*, 47(3), 397-409.

- Wojtowicz, E. (2014). Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 31(19), 29-37.
- Wołoszyn, S. (2004). Wychowanie i nauczanie w cywilizacjach starożytnego Wschodu. W: Z. Kwieciński, . Śliwerski (red.) *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Wołpiuk-Ochocińska, A. (2010). Kompetencja społeczna jako wymiar funkcjonowania społecznego jednostki. W: A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 93-116). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wontorczyk, A., Brudnik, M. (2013). Cechy temperamentu jako predyktory wypalenia zawodowego u nauczycieli wychowania fizycznego. *Psychologia Społeczna*, 8, 1 (24), 96–110.
- Woo, S. E., Harms, P. D., Kuncel, N. R. (2007). Integrating personality and intelligence: Typical intellectual engagement and need for cognition. *Personality and Individual Differences*, 43, 1635–1639.
- Wronka, E. (2008). W poszukiwaniu biologicznych podstaw inteligencji emocjonalnej. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, (s. 175-196). Warszawa: PWN.
- Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Społeczna*, 8(1), 53-66.
- Zajenkowski, M., Styła, R., Jędrasik-Styła, M. (2015). Stres związany z wykonywaniem zadania a kontrola poznawcza u osób chorujących na schizofrenię. *Psychiatria Polska* 49(2), 337-347.
- Zaleski, Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
- Zalewska, A. M. (2003). *Dwa światy. Emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
- Zarzycka, B. (2017). *Zmagania religijne. Uwarunkowania i funkcje*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zawadzki, B. (2000). Kwestionariusze osobowości. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1. s. 469-490). Gdańsk: GWP.
- Zawadzki, B. (2001). Temperamentalny czynnik ryzyka chorób somatycznych: raka płuca i zawału serca. W: A. Matczak, W. Ciarkowska (red.), *Różnice indywidualne: Wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 27-52). Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Zawadzki, B. (2002). *Temperament – geny i środowisko. Porównania wewnątrz i międzypopulacyjne*. Sopot: GWP.
- Zawadzki, B., Strelau J. (1997). *Formalna Charakterystyka Zachowania Kwestionariusz Temperamentu. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Zdybel, D. (2015). Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się. W: J. Uszyńska – Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania* (s. 54-70). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zeidner, M. (2008). Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory? W: J. Orzechowski, M. Śmieja (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity kontrowersje* (s. 82-113). Warszawa: PWN.
- Ziegler, A., Heller, K.A. (2000). Conception of giftedness from a meta-theoretical perspective. W: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 3-21). Oxford: Elsevier.
- Ziemska, M. (1975). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (1986). Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (s. 155-197). Warszawa: PWN.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond The Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavior Expression Biosocial Bases of Sensation Seeking*. New York, Cambridge: University Press.
- Żylicz, P. O., Strus, W. (2011). O poczuciu winy i niektórych jego temperamentalnych uwarunkowaniach. W: M. Marszał-Wiśniewska, J. Strelau (red.), *Uwikłany temperament. Osobowość, temperament, środowisko* (s. 199-223). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

SPIS TABEL

Tabela 1 <i>Cechy wyróżnione w Regulacyjnej Teorii Temperamentu (Cyniak-Cieciura, Zawadzki, Strelau, 2016)</i>	42
Tabela 2 <i>Badane zmienne oraz narzędzia wykorzystane do ich pomiaru</i>	135
Tabela 3 <i>Osiągnięcia uwzględniane przy ocenie wniosków o stypendium MNiSW w zakresie wybitnych osiągnięć naukowych (dane ze strony MNiSW, opracowanie własne)</i>	137
Tabela 4 <i>Dane liczbowe dotyczące ilości przedstawionych wniosków oraz przyznanych stypendiów w poszczególnych latach akademickich (dane ze strony MNiSW, opracowanie własne)</i>	138
Tabela 5 <i>Liczebność oraz rozkład procentowy osób badanych w dwóch badanych grupach</i>	142
Tabela 6 <i>Liczebność oraz rozkład procentowy badanych osób z uwagi na płeć</i>	143
Tabela 7 <i>Liczebność osób badanych ze względu na studiowany kierunek, należący do określonego obszaru wiedzy i przynależność do badanej próby</i>	145
Tabela 8 <i>Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a cechami temperamentu u stypendystów oraz w grupie porównawczej</i>	154
Tabela 9 <i>Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a wymiarami inteligencji emocjonalnej i jej ogólnym poziomem u stypendystów oraz u osób badanych z grupy porównawczej</i>	155
Tabela 10 <i>Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a postawami rodzicielskimi matek i ojców u stypendystów oraz u osób w grupie porównawczej</i>	156
Tabela 11 <i>Korelacje między potrzebą poznania mierzoną KPP a zmiennymi socjodemograficznymi w grupie stypendystów oraz w grupie porównawczej</i>	157
Tabela 12 <i>Korelacje ρ Spearmana między potrzebą poznania a stopniem, w jakim poszczególne aktywności intelektualne wyrażają ją u badanych w obu grupach</i>	158
Tabela 13 <i>Korelacje ρ Spearmana między potrzebą poznania a częstością doświadczanych poszczególnych emocji w obu grupach badanych</i>	159
Tabela 14 <i>Korelacje r Pearsona między potrzebą poznania a przeżywaniem pozytywnych i negatywnych emocji w obu grupach badanych</i>	160
Tabela 15 <i>Korelacje ρ Spearmana między poziomem potrzeby poznania a jej aspektem metapoznawczym w obu grupach</i>	161
Tabela 16 <i>Korelacje ρ Spearmana między poziomem potrzeby poznania a zmiennymi temporalnymi związanymi z aktywnością poznawczą w obu grupach</i>	162
Tabela 17 <i>Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu poziomu potrzeby poznania u osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi</i>	162

Tabela 18 <i>Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu poziomu potrzeby poznania u osób w grupie porównawczej</i>	163
Tabela 19 <i>Współczynniki regresji modelu mediacji relacji aktywności z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród stypendystów</i>	164
Tabela 20 <i>Współczynniki regresji modelu mediacji relacji wytrzymałości z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną u stypendystów</i>	165
Tabela 21 <i>Współczynniki regresji modelu mediacji relacji reaktywności emocjonalnej z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie stypendystów</i>	166
Tabela 22 <i>Współczynniki regresji modelu mediacji relacji aktywności z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie niestypendystów</i>	168
Tabela 23 <i>Współczynniki regresji modelu mediacji relacji reaktywności emocjonalnej z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród niestypendystów</i>	169
Tabela 24 <i>Współczynniki regresji modelu mediacji relacji wrażliwości sensorycznej z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród niestypendystów</i>	170
Tabela 25 <i>Współczynniki regresji modelu mediacji relacji spostrzeganej postawy niekonsekwencji ojca z poziomem potrzeby poznania przez inteligencję emocjonalną wśród niestypendystów</i>	171
Tabela 26 <i>Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w zakresie poziomu potrzeby poznania dla grupy stypendystów oraz grupy porównawczej</i>	172
Tabela 27 <i>Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w ocenie aktywności wyrażających potrzebę poznania osób badanych w obu grupach</i>	173
Tabela 28 <i>Liczebność osób wskazujących poszczególne dodatkowe aktywności poznawcze jako wyrażające ich potrzebę poznania w obu grupach w 8 obszarach tematycznych</i>	175
Tabela 29 <i>Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w poziomie potrzeby poznania dla grupy osób wskazujących (n = 96) i niewskazujących (n = 111) na dodatkowe aktywności poznawcze wyrażające ich potrzebę poznania</i>	177
Tabela 30 <i>Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w częstości przeżywania poszczególnych emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym w grupie stypendystów oraz w grupie porównawczej</i>	178
Tabela 31 <i>Statystyki opisowe oraz test t różnic w przeżywaniu emocji o pozytywnej oraz negatywnej walencji w obu grupach</i>	179
Tabela 32 <i>Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w myśleniu o własnej potrzebie poznania w obu grupach</i>	180
Tabela 33 <i>Statystyki opisowe oraz test różnic U Manna-Whitneya w orientacji temporalnej</i>	

<i>związanej z aktywnością poznawczą w obu grupach</i>	181
Tabela 34 <i>Statystyki opisowe oraz wyniki testu t dla prób niezależnych w zakresie cech temperamentu dla stypendystów i osób z grupy porównawczej.....</i>	183
Tabela 35 <i>Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w zakresie inteligencji emocjonalnej stypendystów oraz osób w grupie porównawczej.....</i>	185
Tabela 36 <i>Statystyki opisowe oraz test t dla prób niezależnych w zakresie spostrzeganych postaw rodzicielskich matek i ojców u stypendystów oraz u osób w grupie porównawczej</i>	186
Tabela 37 <i>Porównanie kobiet (n = 106) i mężczyzn (n = 101) w zakresie poziomu potrzeby poznania mierzonego KPP.....</i>	188
Tabela 38 <i>Wyniki testu istotności różnic między związkami potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi w grupie osób otrzymujących stypendium MNiSW (n = 102) oraz nieotrzymujących takiego stypendium (n = 105).....</i>	192
Tabela 39 <i>Wyniki testu istotności różnic między korelacjami potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi w grupie kobiet (n = 106) i mężczyzn (n = 101)</i>	194
Tabela 40 <i>Wyniki testu istotności różnic między korelacjami potrzeby poznania ze zmiennymi wyjaśniającymi w grupie osób studiujących kierunek o profilu humanistyczno-społecznym (n = 84) oraz o profilu techniczno-ścisłym (n = 123).....</i>	196

SPIS RYSUNKÓW

<i>Rysunek 1.</i> Modele mieszane inteligencji emocjonalnej: zestawienie koncepcji Golemana (1997) oraz Bar-Ona (2000).....	51
<i>Rysunek 2.</i> Umiejętności składające się na inteligencję emocjonalną w modelu zdolnościowym Mayera i Saloveya wraz z procesami psychicznymi wchodzącymi w ich skład (Mayer, Salovey, 1999).....	54
<i>Rysunek 3.</i> Model postaw rodzicielskich według Roe (1957, za: Ziemska, 2009).	72
<i>Rysunek 4.</i> Typologia postaw rodzicielskich pożądaných i niepożądaných według koncepcji M. Ziemskiej (Ziemska, 2009).	73
<i>Rysunek 5.</i> Trójpierścieniowy Model Wybitnych Zdolności Renzulliego (Renzulli, 2005).	92
<i>Rysunek 6.</i> Wieloczynnikowy Model Zdolności Mönksa (Mönks, Ypenburg, 2007).	94
<i>Rysunek 7.</i> Monachijski Model Zdolności (Heller, 2004).	96
<i>Rysunek 8.</i> Ewolucja koncepcji zdolności wg Sternberga (opracowanie własne).	97
<i>Rysunek 9.</i> Triadowa koncepcja inteligencji Sternberga (Sternberg, 1986).	98
<i>Rysunek 10.</i> Model zależności między potrzebą poznania a zmiennymi wyjaśniającymi oraz osiągnięciami.....	119
<i>Rysunek 11.</i> Procentowy rozkład liczby osób badanych pod względem wieku, z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.	143
<i>Rysunek 12.</i> Rozkład procentowy liczby osób badanych w ośmiu obszarach wiedzy w podziale na badane grupy.....	147
<i>Rysunek 13.</i> Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na status studenta lub doktoranta.	148
<i>Rysunek 14.</i> Rozkład procentowy liczby badanych ze względu na miejsce zamieszkania, z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.	148
<i>Rysunek 15.</i> Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na kolejność urodzenia z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.	149
<i>Rysunek 16.</i> Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na ilość posiadanego rodzeństwa z uwzględnieniem przynależności do badanych grup.	150
<i>Rysunek 17.</i> Rozkład procentowy ilości matek z poszczególnymi rodzajami wykształcenia z podziałem badanych na grupy.	151
<i>Rysunek 18.</i> Rozkład procentowy liczny ojców z poszczególnymi rodzajami wykształcenia z podziałem badanych na grupy.	151
<i>Rysunek 19.</i> Rozkład procentowy liczby badanych osób ze względu na ich ustosunkowanie do studiów.....	152

<i>Rysunek 20.</i> Model mediacji związku aktywności z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną u stypendystów.	165
<i>Rysunek 21.</i> Model mediacji związku wytrzymałości z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie stypendystów.	166
<i>Rysunek 22.</i> Model mediacji związku reaktywności emocjonalnej z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną wśród stypendystów.	167
<i>Rysunek 23.</i> Model mediacji związku aktywności z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie porównawczej.	168
<i>Rysunek 24.</i> Model mediacji związku reaktywności z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną u osób z grupy porównawczej.	169
<i>Rysunek 25.</i> Model mediacji związku wrażliwości sensorycznej z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie porównawczej.	170
<i>Rysunek 26.</i> Model mediacji związku spostrzeganej postawy niekonsekwencji ojca z potrzebą poznania przez inteligencję emocjonalną w grupie porównawczej.	171
<i>Rysunek 27.</i> Rozkład procentowy ilości osób wskazujących i niewskazujących na dodatkowe aktywności związane z realizacją własnej potrzeby poznania w obu grupach.	174
<i>Rysunek 28.</i> Rozkład procentowy dodatkowych aktywności wyrażających potrzebę poznania wskazanych w obu grupach w 8 obszarach tematycznych.	176
<i>Rysunek 29.</i> Średnie wyniki w obu grupach w zakresie częstości doświadczanych emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym.	179
<i>Rysunek 30.</i> Średnie wyniki w obu grupach w zakresie oceny ważności PP na tle innych potrzeb, oceny stopnia ujawniania się PP oraz oceny stopnia realizacji własnej PP.	180
<i>Rysunek 31.</i> Średnie wyniki w obu grupach w zakresie stopnia koncentracji na wyniku swojej aktywności oraz koncentracji na działaniu tu i teraz.	182
<i>Rysunek 32.</i> Średnie wyniki uzyskane przez badanych w obu grupach w zakresie poszczególnych cech temperamentalnych.	184

ANEKS

Tabela 1

Rangi w zakresie zmiennych temporalnych: koncentracji na tu i teraz oraz na wyniku działania – wyniki uzyskane przez stypendystów

Zmienna temporalna			Stypendiści		
			N	Średnia ranga	Suma rang
Koncentracja na wyniku działania –	na	Ujemne rangi	22a	36,91	812,00
		Dodatnie rangi	51b	37,04	1889,00
Koncentracja na tu i teraz		Wiązania	29c		
		Ogółem	102		

a. Koncentracja na wyniku działania < Koncentracja na tu i teraz

b. Koncentracja na wyniku działania > Koncentracja na tu i teraz

c. Koncentracja na wyniku działania = Koncentracja na tu i teraz

Tabela 2

Wyniki testu znaków rangowych Wilcoxon w zakresie porównania koncentracji na tu i teraz oraz na wyniku działania w grupie stypendystów

	Koncentracja na wyniku działania – Koncentracja na tu i teraz
Z	-3,084 ^a
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,002

a. Na bazie ujemnych rang.

Tabela 3

Rangi w zakresie zmiennych temporalnych: koncentracji na tu i teraz oraz na wyniku działania – wyniki uzyskane przez osoby z grupy porównawczej

Zmienna temporalna			Stypendiści		
			N	Średnia ranga	Suma rang
Koncentracja na wyniku działania –	na	Ujemne rangi	22a	34,30	754,50
		Dodatnie rangi	44b	33,10	1456,50
Koncentracja na tu i teraz		Wiązania	39c		
		Ogółem	105		

a. Koncentracja na wyniku działania < Koncentracja na tu i teraz

b. Koncentracja na wyniku działania > Koncentracja na tu i teraz

c. Koncentracja na wyniku działania = Koncentracja na tu i teraz

Tabela 4

Wyniki testu znaków rangowych Wilcoxon w zakresie porównania koncentracji na tu i teraz oraz na wyniku działania w grupie porównawczej

	Koncentracja na wyniku działania – Koncentracja na tu i teraz
Z	-2,352 ^a
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,019

a. Na bazie ujemnych rang.

Tabela 5

Rangi w zakresie zmiennych o charakterze metapoznawczym: ujawniania się PP oraz jej realizacji wśród stypendystów

Zmienna metapoznawcza		Stypendyści		
		N	Średnia ranga	Suma rang
Ujawnianie się PP – Realizacja PP	Ujemne rangi	13a	23,50	305,50
	Dodatnie rangi	35b	24,87	870,50
Wiązania		54c		
Ogółem		102		

a. Ujawnianie się PP < Realizacja PP

b. Ujawnianie się PP > Realizacja PP

c. Ujawnianie się PP = Realizacja PP

Tabela 6

Wyniki testu znaków rangowych Wilcoxon w zakresie porównania ujawniania się PP i stopnia jej realizacji w grupie stypendystów

	Ujawnianie się PP – Realizacja PP
Z	-3,267 ^a
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	< 0,001

a. Na bazie ujemnych rang.

Tabela 7

Rangi w zakresie zmiennych o charakterze metapoznawczym: ujawniania się PP oraz jej realizacji wśród osób z grupy porównawczej

Zmienna metapoznawcza		Stypendyści		
		N	Średnia ranga	Suma rang
Ujawnianie się PP –	Ujemne rangi	10a	23,35	233,50
Realizacja PP	Dodatnie rangi	29b	18,84	546,50
	Wiązania	66c		
	Ogółem	105		

- a. Ujawnianie się PP < Realizacja PP
 b. Ujawnianie się PP > Realizacja PP
 c. Ujawnianie się PP = Realizacja PP

Tabela 8

Wyniki testu znaków rangowych Wilcoxon w zakresie porównania ujawniania się PP i stopnia jej realizacji w grupie porównawczej

	Ujawnianie się PP – Realizacja PP
Z	-2,383 ^a
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,017

a. Na bazie ujemnych rang.

Tabela 9

Statystyki opisowe oraz wyniki testu t dla prób zależnych w zakresie wyników otrzymanych przez stypendystów i niestypendystów w spostrzeganych postawach matek i ojców

Postawy matki vs ojca	Stypendyści				Niestypendyści			
	M	SD	t	P	M	SD	t	p
Matka akceptacja	29,79	7,42	5,24	0,001	28,80	8,63	3,39	0,001
Ojciec akceptacja	23,98	10,57			25,16	10,02		
Matka wymaganie	15,12	8,82	-1,53	0,129	17,03	8,40	-0,34	0,735
Ojciec wymaganie	16,85	10,00			17,41	10,03		
Matka autonomia	27,59	7,76	1,55	0,125	26,48	7,81	0,09	0,932
Ojciec autonomia	26,08	7,94			26,40	7,40		

Matka niekonsekwencja	12,18	9,14	-4,71	0,001	12,33	8,16	-4,33	0,001
Ojciec niekonsekwencja	16,92	10,03			16,75	10,14		
Matka ochranianie	25,52	8,43	9,78	0,001	24,59	7,99	9,79	0,001
Ojciec ochranianie	16,56	7,30			17,74	7,47		

Tabela 10

Korelacje w zakresie w zakresie poszczególnych postaw matek i ojców otrzymane w grupie stypendystów

		Ojciec Akceptacja	Ojciec Wymagania	Ojciec Autonomia	Ojciec Niekonsekwencja	Ojciec ochranianie
Matka Akceptacja	r	,262**	-,242*	,342**	-,376**	,088
	p	,008	,014	,000	,000	,382
Matka Wymaganie	r	-,019	,275**	-,156	,311**	,184
	p	,854	,005	,119	,002	,066
Matka Autonomia	r	,069	-,178	,212*	-,161	-,100
	p	,489	,074	,032	,107	,319
Matka Niekonsekwencja	r	-,144	,346**	-,293**	,439**	,168
	p	,148	,000	,003	,000	,091
Matka ochranianie	r	,080	,100	,070	-,002	,313**
	p	,424	,315	,482	,982	,001

Tabela 11

Korelacje w zakresie poszczególnych postaw matek i ojców otrzymane w grupie porównawczej

		Ojciec Akceptacja	Ojciec Wymagania	Ojciec Autonomia	Ojciec Niekonsekwencja	Ojciec ochranianie
Matka Akceptacja	r	,313**	-,141	,284**	-,139	,345**
	p	,001	,153	,003	0,159	,001
Matka Wymaganie	r	-,171	,221*	-,268**	,152	,003
	p	,083	,024	,006	,122	,976
Matka Autonomia	r	,079	-,161	,279**	-,058	-,043
	p	,425	,101	,004	,557	,665

Matka Niekonse- kwencja	r	-,365**	,326**	-,376**	,364**	-,135
	p	,001	,001	,001	,001	0,171
Matka ochranianie	r	,142	,086	-,055	,038	,571**
	p	,149	,381	,574	,698	,001

Tabela 12

Korelacje r Pearsona między poziomem potrzeby poznania a zmiennymi badanymi narzędziem własnym, należącymi do aspektów PP: behawioralnego, emocjonalnego, temporalnego oraz metapoznawczego wśród kobiet i mężczyzn

	Zmienne	Kobiety	Mężczyźni
		Potrzeba poznania	
Aspekt behawioralny	Krzyżówki	-0,08	0,03
	czytanie książek	0,21*	0,01
	Debaty	0,37**	0,31**
	Wikipedia	-0,04	-0,09
	Internet	-0,03	0,01
	Czasopisma	0,07	-0,12
	serwisy informacyjne	0,21*	-0,09
	dobre oceny w szkole	0,11	0,20*
	Studiowanie	0,34**	0,16
	oglądanie TV	-0,08	-0,13
Aspekt emocjonalny	Podekscytowanie	0,49**	0,45**
	Złość	0,07	-0,28**
	Satysfakcja	0,35**	0,30**
	Obojętność	-0,31**	-0,35**
	Zniecierpliwienie	0,09	-0,19
	Znudzenie	-0,34**	-0,50**
	Przyjemność	0,55**	0,45**
	Duma	0,35**	0,34**
Aspekt metapoznawczy	Niepokój	-0,08	-0,17
	Radość	0,53**	0,45**
	ważność PP	0,46**	0,48**
	realizacja PP	0,38**	0,29**
Orientacja temporalna	ujawnianie PP	0,42**	0,39**
	koncentracja – wynik działania	0,07	0,11
	koncentracja – tu i teraz	0,28**	0,14

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Tabela 13

Statystyki opisowe oraz test U Manna-Whitneya różnic w ocenie aktywności wyrażających PP u kobiet i mężczyzn

Aktywności wyrażające PP	Kobiety		Mężczyźni		Z	Istotność (dwustronna)
	M	SD	M	SD		
Rozwiązywanie krzyżówek	3,40	1,13	3,17	1,22	1,44	0,151
Czytanie książek	4,66	0,63	4,48	0,66	2,43	0,015
Uczestnictwo w debatach	4,34	0,92	4,41	0,84	0,44	0,658
Korzystanie z Wikipedii	3,30	1,22	3,63	1,07	1,91	0,056
Korzystanie z Internetu	3,87	1,04	3,80	0,99	0,59	0,555
Czytanie czasopism popularnonaukowych	4,17	0,90	4,24	0,95	0,83	0,410
Śledzenie serwisów informacyjnych	3,58	1,10	3,52	1,05	0,62	0,533
Zdobywanie bardzo dobrych ocen w szkole	3,12	0,99	2,73	1,18	2,47	0,014
Studiowanie	3,96	0,84	3,86	1,03	0,32	0,753
Oglądanie TV	2,35	0,96	2,16	0,99	1,41	0,160

Tabela 14

Statystyki opisowe oraz test U Manna-Whitneya różnic w częstości przeżywania poszczególnych emocji towarzyszących aktywnościom poznawczym w grupie kobiet i mężczyzn

Emocje towarzyszące aktywnościom poznawczym	Kobiety		Mężczyźni		Z	Istotność (dwustronna)
	M	SD	M	SD		
Podekscytowanie	4,14	0,95	4,10	0,91	0,64	0,520
Złość	2,37	1,17	2,39	1,17	0,11	0,917
Satysfakcja	4,48	0,71	4,48	0,64	0,37	0,712
Obojętność	1,58	0,78	1,89	0,97	2,41	0,016
Zniecierpliwienie	3,27	1,13	3,17	1,11	0,78	0,433
Znudzenie	2,10	0,95	2,31	1,01	1,41	0,159
Przyjemność	4,06	0,87	4,02	0,87	0,38	0,707
Duma	4,41	0,77	4,16	0,90	2,10	0,036
Niepokój	2,91	1,23	2,55	1,28	2,05	0,041
Radość	4,09	1,01	4,02	0,84	1,30	0,194

Tabela 15

Statystyki opisowe oraz test t różnic w przeżywaniu emocji o pozytywnej oraz negatywnej walencji u kobiet i mężczyzn

Zmienne	Grupa	M	SD	t	df	Istotność (dwustronna)
Emocje pozytywne	kobiety	21,18	3,27	0,93	205	0,353
	mężczyźni	20,77	3,01			
Emocje negatywne	kobiety	12,23	3,45	-0,16	205	0,873
	mężczyźni	12,31	3,80			

Tabela 16

Statystyki opisowe oraz test U Manna-Whitneya różnic w aspekcie metapoznawczym potrzeby poznania w grupie kobiet i mężczyzn

Zmienne metapoznawcze	Kobiety		Mężczyźni		Z	Istotność (dwustronna)
	M	SD	M	SD		
Ważność PP	4,15	0,79	4,24	0,67	0,57	0,568
Realizacja PP	3,70	0,89	3,77	0,84	0,58	0,563
Ujawnianie się PP	3,90	0,85	3,98	0,84	0,82	0,412

Tabela 17

Statystyki opisowe oraz test U Manna-Whitneya różnic w zakresie orientacji temporalnej w grupie kobiet i mężczyzn

Zmienne temporalne	Kobiety		Mężczyźni		Z	Istotność (dwustronna)
	M	SD	M	SD		
Koncentracja na wyniku działania	4,24	0,79	3,72	0,93	1,40	0,163
Koncentracja na tu i teraz	3,89	0,78	3,77	0,96	1,02	0,310

Tabela 18

Wyniki analizy wariancji w zakresie różnic międzygrupowych w poziomie potrzeby poznania z uwzględnieniem przynależności do grupy oraz płci badanych

	Suma kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
grupa	3 824,73	1,00	3 824,73	15,69	0,000	0,072
płeć	514,59	1,00	514,59	2,11	0,148	0,010
grupa * płeć	304,80	1,00	304,80	1,25	0,265	0,006

Tabela 19

Wyniki analizy wariancji w zakresie różnic międzygrupowych w cechach temperamentu z uwzględnieniem przynależności do grupy oraz płci badanych

Zmienna	Źródło	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
Aktywność	grupa	89,76	1	89,76	1,54	0,216	0,01
	płeć	128,91	1	128,91	2,22	0,138	0,01
	grupa * płeć	15,56	1	15,56	0,27	0,606	0,00
Wytrzymałość	grupa	37,23	1	37,23	0,61	0,436	0,00
	płeć	15,34	1	15,34	0,25	0,617	0,00
	grupa * płeć	0,68	1	0,68	0,01	0,916	0,00
Rytmiczność	grupa	61,43	1	61,43	1,83	0,178	0,01
	płeć	71,73	1	71,73	2,13	0,146	0,01
	grupa * płeć	117,98	1	117,98	3,51	0,063	0,02
Reaktywność emocjonalna	grupa	474,86	1	474,86	7,33	0,007	0,04
	płeć	815,82	1	815,82	12,59	0,000	0,06
	grupa * płeć	198,09	1	198,09	3,06	0,082	0,02
Wrażliwość sensoryczna	grupa	289,58	1	289,58	7,91	0,005	0,04
	płeć	203,13	1	203,13	5,55	0,019	0,03
	grupa * płeć	61,08	1	61,08	1,67	0,198	0,01
Żwawość	grupa	195,31	1	195,31	4,77	0,030	0,02
	płeć	0,1	1	0,1	0	0,961	0,00
	grupa * płeć	23,83	1	23,83	0,58	0,447	0,00
Perseweratywność	grupa	6,75	1	6,75	0,14	0,706	0,00
	płeć	340,89	1	340,89	7,2	0,008	0,03
	grupa * płeć	16,76	1	16,76	0,35	0,552	0,00

Tabela 20

Wyniki analizy wariancji w zakresie różnic międzygrupowych w inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem przynależności do grupy oraz płci badanych

Zmienna	Źródło	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
Akceptacja emocji	grupa	82,14	1,00	82,14	0,83	0,364	0,00
	płeć	157,30	1,00	157,30	1,58	0,210	0,01
	grupa * płeć	19,58	1,00	19,58	0,20	0,658	0,00
Empatia	grupa	203,43	1,00	203,43	2,86	0,093	0,01
	płeć	558,72	1,00	558,72	7,84	0,006	0,04
	grupa * płeć	208,67	1,00	208,67	2,93	0,089	0,01
Kontrola emocji	grupa	12,91	1,00	12,91	0,28	0,595	0,00
	płeć	261,11	1,00	261,11	5,73	0,018	0,03
	grupa * płeć	6,12	1,00	6,12	0,13	0,714	0,00
Rozumienie emocji	grupa	13,88	1,00	13,88	0,29	0,593	0,00
	płeć	38,57	1,00	38,57	0,80	0,373	0,00
	grupa * płeć	0,74	1,00	0,74	0,02	0,902	0,00
Wynik ogólny IE	grupa	5 256,04	1,00	5 256,04	3,24	0,073	0,02
	płeć	1 440,50	1,00	1 440,50	0,89	0,347	0,00
	grupa * płeć	118,60	1,00	118,60	0,07	0,787	0,00

Tabela 21

Wyniki analizy wariancji w zakresie różnic międzygrupowych w spostrzeganych postawach matek z uwzględnieniem przynależności do grupy oraz płci badanych

Spostrzegana postawa matki	Źródło	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
Akceptacja	grupa	60,46	1,00	60,46	0,93	0,336	0,00
	płeć	82,57	1,00	82,57	1,27	0,261	0,01
	grupa * płeć	9,87	1,00	9,87	0,15	0,697	0,00
Wymaganie	grupa	182,61	1,00	182,61	2,44	0,120	0,01
	płeć	2,59	1,00	2,59	0,03	0,853	0,00
	grupa * płeć	0,50	1,00	0,50	0,01	0,935	0,00

Autonomia	grupa	57,96	1,00	57,96	0,95	0,331	0,00
	pleć	26,27	1,00	26,27	0,43	0,512	0,00
	grupa * pleć	4,30	1,00	4,30	0,07	0,791	0,00
Niekonsekwencja	grupa	1,57	1,00	1,57	0,02	0,886	0,00
	pleć	0,21	1,00	0,21	0,00	0,958	0,00
	grupa * pleć	17,84	1,00	17,84	0,24	0,628	0,00
Ochranianie	grupa	47,26	1,00	47,26	0,71	0,400	0,00
	pleć	10,80	1,00	10,80	0,16	0,687	0,00
	grupa * pleć	313,41	1,00	313,41	4,72	0,031	0,02

Tabela 22

Wyniki analizy wariancji w zakresie różnic międzygrupowych w spostrzeganych postawach ojców z uwzględnieniem przynależności do grupy oraz płci badanych

Spostrzegana postawa ojca	Źródło	Suma kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
Akceptacja	grupa	55,79	1,00	55,79	0,53	0,469	0,00
	pleć	211,40	1,00	211,40	2,00	0,159	0,01
	grupa * pleć	19,38	1,00	19,38	0,18	0,669	0,00
Wymaganie	grupa	16,36	1,00	16,36	0,16	0,686	0,00
	pleć	36,71	1,00	36,71	0,37	0,544	0,00
	grupa * pleć	129,30	1,00	129,30	1,30	0,256	0,01
Autonomia	grupa	5,57	1,00	5,57	0,09	0,760	0,00
	pleć	1,48	1,00	1,48	0,02	0,875	0,00
	grupa * pleć	0,99	1,00	0,99	0,02	0,897	0,00
Niekonsekwencja	grupa	1,35	1,00	1,35	0,01	0,909	0,00
	pleć	11,77	1,00	11,77	0,11	0,735	0,00
	grupa * pleć	49,61	1,00	49,61	0,48	0,487	0,00
Ochranianie	grupa	172,59	1,00	172,59	2,79	0,096	0,01
	pleć	108,54	1,00	108,54	1,76	0,186	0,01
	grupa * pleć	80,36	1,00	80,36	1,30	0,255	0,01

Tabela 23

Wyniki analizy wariancji w zakresie różnic międzygrupowych w emocjach towarzyszącym aktywnościom poznawczym z uwzględnieniem przynależności do grupy oraz płci badanych

Emocje towarzyszące aktywnościom poznawczym	Źródło	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
Emocje pozytywne	grupa	27,85	1,00	27,85	2,83	0,094	0,01
	płeć	10,77	1,00	10,77	1,10	0,296	0,01
	grupa * płeć	5,80	1,00	5,80	0,59	0,443	0,00
Emocje negatywne	grupa	33,19	1,00	33,19	2,59	0,109	0,01
	płeć	0,01	1,00	0,01	0,00	0,974	0,00
	grupa * płeć	61,34	1,00	61,34	4,79	0,030	0,02

Tabela 24

Średnie wyniki surowe oraz wyniki standaryzowane (wyrażone w staninach) otrzymane przez osoby badane w obu grupach w zakresie temperamentu

Zmienna	Grupa	M	Stanin
Aktywność	Stypendyści	37,89	4
	Nietyndyści	39,32	4
Wytrzymałość	Stypendyści	33,34	4
	Nietyndyści	34,16	4
Rytmiczność	Stypendyści	22,54	5
	Nietyndyści	21,49	5
Reaktywność emocjonalna	Stypendyści	37,63	5
	Nietyndyści	40,87	5
Wrażliwość sensoryczna	Stypendyści	44,89	5
	Nietyndyści	47,36	6
Żwawość	Stypendyści	42,97	4
	Nietyndyści	44,90	4
Perseweratywność	Stypendyści	45,51	6
	Nietyndyści	45,30	6

Tabela 25

Średnie wyniki surowe oraz wyniki standaryzowane (wyrażone w stenach) otrzymane przez osoby badane w obu grupach w zakresie inteligencji emocjonalnej

Zmienna	Płeć	Grupa	M	Sten
Akceptacja emocji	K	Stypendystki	52,73	4
		Niestypendystki	54,61	5
	M	Stypendyści	51,60	5
		Niestypendyści	52,25	5
Empatia	K	Stypendystki	72,31	6
		Niestypendystki	72,28	6
	M	Stypendyści	67,00	5
		Niestypendyści	71,00	6
Kontrola emocjonalna	K	Stypendystki	32,10	6
		Niestypendystki	32,95	6
	M	Stypendyści	34,70	6
		Niestypendyści	34,85	6
Rozumienie emocji	K	Stypendystki	32,45	5
		Niestypendystki	33,09	5
	M	Stypendyści	33,43	6
		Niestypendyści	33,83	6
Wynik ogólny IE	K	Stypendystki	337,57	6
		Niestypendystki	346,18	6
	M	Stypendyści	330,75	6
		Niestypendyści	342,40	6

Tabela 26

Średnie wyniki surowe oraz wyniki standaryzowane (wyrażone w stenach) otrzymane przez osoby badane w obu grupach w zakresie spostrzeganych postaw rodzicielskich matek i ojców

	Zmienne	Grupa	M	Sten
Spostrzegane postawy matki	Akceptacja	Stypendyści	29,79	4
		Niestypendyści	28,80	4
	Nadmierne wymagania	Stypendyści	15,12	3
		Niestypendyści	17,03	4
	Autonomia	Stypendyści	27,59	4
		Niestypendyści	26,48	4
	Niekonsekwencja	Stypendyści	12,18	2
		Niestypendyści	12,33	2
	Nadmierne ochranianie	Stypendyści	25,52	5
		Niestypendyści	24,59	4
Spostrzegane postawy ojca	Akceptacja	Stypendyści	23,98	4
		Niestypendyści	25,16	4
	Nadmierne wymagania	Stypendyści	16,83	3
		Niestypendyści	17,38	3
	Autonomia	Stypendyści	26,08	4
		Niestypendyści	26,40	4
	Niekonsekwencja	Stypendyści	16,92	3
		Niestypendyści	16,75	3
	Nadmierne ochranianie	Stypendyści	16,56	3
		Niestypendyści	17,74	3

Metryczka

1. Płeć: K / M

2. Wiek:

3. Wielkość miejsca zamieszkania:

1. wieś,
2. miasto do 100 tys. mieszkańców,
3. miasto od 101 tys. do 500 tys. mieszkańców,
4. miasto powyżej 500 tys. mieszkańców.

4. Czy masz rodzeństwo?

Tak / Nie

5. Jeśli masz rodzeństwo, to który/a w kolejności się urodziłeś/aś? (jeśli nie masz rodzeństwa, przejdź do pytania nr 7)

6. Jak dużo rodzeństwa posiadasz?

7. Jakie jest wykształcenie Twojej mamy?

1. podstawowe,
2. zawodowe,
3. średnie/średnie techniczne,
4. wyższe.

8. Jakie jest wykształcenie Twojego taty?

1. podstawowe,
2. zawodowe,
3. średnie/średnie techniczne,
4. wyższe.

9. Czy oboje – mama oraz tata – uczestniczyli w procesie wychowania Cię?

Tak / Nie

(jeśli któreś z rodziców lub żaden z nich nie uczestniczył w wychowaniu Cię – pomiń adekwatny do tego kwestionariusz na końcu badania)

10. Czy jako uczeń szkoły średniej brałaś/eś udział w konkursach/olimpiadach przedmiotowych? Jeśli tak - z jakim rezultatem?

1. Nie brałem/am udziału.
2. Brałem/am udział tylko na etapie szkolnym.
3. Doszedłem/doszłam do etapu II (np. wojewódzkiego).
4. Byłam/em finalistą/tką lub laureatem/tką konkursu na etapie centralnym.

11. Jaki kierunek (kierunki) studiujesz lub studiowałeś(aś)? (na jakiej uczelni/uczelniach?)

.....

12. Jeśli studiujesz więcej niż jeden kierunek, to wskaż, w którym lepiej się odnajdujesz (wskaż tylko 1 kierunek).

.....

12. Czy w trakcie studiów byłeś/aś lub jesteś obecnie stypendystą za osiągnięcia naukowe/twórcze/sportowe:

1. nie,
2. tak - byłam/jestem stypendystą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (oraz ewentualnie innych stypendiów),
3. tak - pobierałam/em stypendium (inne niż Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

13. Jeżeli jesteś stypendystą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, to a jakie osiągnięcia otrzymujesz to stypendium? (jeśli go nie otrzymujesz, przejdź do następnego pytania):

1. osiągnięcia naukowe,
2. osiągnięcia artystyczne,
3. osiągnięcia sportowe.

14. Jaki jest Twoje ustosunkowanie do studiów doktoranckich?

1. Nie planuję pójścia na studia doktoranckie / nie jestem doktorantem.
2. Chciałbym (chciałabym) pójść na studia doktoranckie.
3. Jestem doktorantem / doktorem.
4. Zrezygnowałem (am) z dalszej nauki na studiach doktoranckich.

Potrzeba poznania – narzędzie własne

POTRZEBA POZNANIA to tendencja do angażowania się w wymagające intelektualnie aktywności, zdobywanie wiedzy oraz czerpanie z tego przyjemności i satysfakcji.

1. Poniżej znajduje się kilka stwierdzeń. Twoim zadaniem będzie określenie na skali obok, w jakim stopniu dane zachowanie może realizować lub realizuje Twoją potrzebę poznania (w skali 1-5, gdzie 1 – *nie realizuje mojej potrzeby poznania*, a 5 – *bardzo realizuje moją potrzebę poznania*):

1. Rozwiązywanie krzyżówek	1	2	3	4	5
2. Czytanie książek	1	2	3	4	5
3. Uczestniczenie w debatach, dyskusjach lub przysłuchiwanie się im	1	2	3	4	5
4. Korzystanie z Wikipedii	1	2	3	4	5
5. Korzystanie z Internetu	1	2	3	4	5
6. Czytanie czasopism popularnonaukowych	1	2	3	4	5
7. Śledzenie serwisów informacyjnych	1	2	3	4	5
8. Zdobywanie najlepszych ocen na studiach	1	2	3	4	5
9. Studiowanie	1	2	3	4	5
10. Oglądanie telewizji	1	2	3	4	5

2. Czy przychodzą Ci na myśl jakieś inne aktywności, które mogą wyrażać (realizować) Twoją potrzebę poznania? (jeśli tak – jakie?)

.....

.....

.....

3. Kiedy podejmujesz jakieś działanie o charakterze intelektualnym, rozwiązujesz problem... to towarzyszą temu: (w skali od 1-5, gdzie 1 – *nigdy*, a 5 – *bardzo często*):

1. Podekscytowanie	1	2	3	4	5
2. Złość	1	2	3	4	5
3. Satysfakcja	1	2	3	4	5
4. Obojętność	1	2	3	4	5
5. Zniecierpliwienie	1	2	3	4	5
6. Znudzenie	1	2	3	4	5
7. Przyjemność	1	2	3	4	5
8. Duma	1	2	3	4	5
9. Niepokój	1	2	3	4	5
10. Radość	1	2	3	4	5

4. Na ile ważna jest w Twoim życiu potrzeba poznania – na tle innych potrzeb?

1. nieważna
2. mało ważna
3. trudno powiedzieć
4. ważna
5. bardzo ważna

5. Angażując się w rozwiązywanie zadań/ problemów lub poświęcając czas poszerzaniu informacji na dany temat, w jakim stopniu myślisz o wyniku swojego działania (efektach, jakie osiągniesz)?

1. nigdy
2. rzadko
3. czasem
4. często
5. bardzo często

6. Angażując się w rozwiązywanie zadań/ problemów lub poświęcając czas poszerzaniu informacji na jakiś temat, w jakim stopniu jesteś skupiony na samym działaniu na tyle, że liczy się tylko „tu i teraz”?

1. nigdy
2. rzadko
3. czasem
4. często
5. bardzo często

7. Na ile – Twoim zdaniem – realizujesz swoją potrzebę poznania (poświęcasz jej czas)?

1. w małym stopniu
2. w średnim stopniu
3. trudno powiedzieć
4. w dość dużym stopniu
5. w bardzo dużym stopniu

8. W jakim stopniu - Twoim zdaniem - potrzeba poznania ujawnia się u Ciebie?

1. w małym stopniu
2. w średnim stopniu
3. trudno powiedzieć
4. w dość dużym stopniu
5. w bardzo dużym stopniu