

# Spółeczno-edukacyjne konteksty rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka

MAŁGORZATA KOWALIK-OLUBIŃSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
Olsztyn

## STRESZCZENIE

*Artykuł prezentuje analizę modeli inteligencji emocjonalnej obecnych w literaturze psychologicznej. Autorka opisuje, biorąc za punkt wyjścia model zdolności Mayera i Saloveya, cztery komponenty inteligencji emocjonalnej: percepcję, ocenę i ekspresję emocji, emocjonalne wspomaganie myślenia, rozumienie i analizowanie emocji oraz świadomą i refleksyjną regulację emocji w celu ułatwienia rozwoju intelektualnego i emocjonalnego.*

*Autorka rozważa rolę rodziny i instytucji edukacyjnych we wspieraniu rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci. Omawiane są tu takie komponenty społeczno-edukacyjnego kontekstu rozwoju, jak relacje między dorosłymi i dziećmi, programy edukacyjne, aktywność zabawowa dzieci, zasoby inteligencji emocjonalnej oraz kultura pedagogiczna dorosłych.*

*W zakończeniu autorka zwraca uwagę na kluczowe znaczenie silnych, pozytywnych relacji łączących dziecko z rodzicami i nauczycielami dla rozwoju jego inteligencji emocjonalnej. Ten składnik społeczno-edukacyjnego kontekstu rozwoju jest ściśle powiązany między innymi z postawami rodzicielskimi, stylem komunikacji między nauczycielem i dzieckiem, zasobami inteligencji emocjonalnej dorosłych oraz ich zdolnością do bycia refleksyjnymi rodzicami i nauczycielami.*

## WPROWADZENIE

Inteligencja emocjonalna stanowi jeden z tych konstruktów psychologicznych, które wzbudzą ją liczne kontrowersje. Dotyczą one zarówno

samego terminu, jak i zakresu znaczeniowego pojęcia, oraz trafności metod i narzędzi pomiarowych. Mimo tych kontrowersji inteligencja emocjonalna stopniowo ugruntowuje swoją pozycję jednego z elementów aparatury pojęciowej psychologii akademickiej. Jednocześnie za sprawą publikacji popularyzujących wiedzę psychologiczną, głównie Golemana, pojęcie inteligencji emocjonalnej stało się znane szerokim kręgom osób niezwiązanych profesjonalnie z psychologią naukową.

Twórcy i zwolennicy różnych modeli inteligencji emocjonalnej wydają się zgodni co do tego, że jej rozwój dokonuje się w różnych kontekstach i trwa przez całe życie człowieka. Nie negując istotnej roli kontekstu wewnętrznego, głównie uwarunkowań genetycznych, znaczącą rolę w rozwoju inteligencji emocjonalnej przypisują czynnikom natury społecznej. Teza ta wydaje się szczególnie trafna w odniesieniu do okresu dzieciństwa, gdy formują się fundamenty dalszego rozwoju człowieka, a przemiany rozwojowe pozostają w ścisłym związku z jakością środowiska społecznego dziecka. Najbardziej znaczącym komponentem tego środowiska jest rodzina, nic więc dziwnego, że uznaje się rodziców za pierwszych i najważniejszych emocjonalnych edukatorów. Z chwilą przekroczenia przez dziecko progu instytucji edukacyjnych (przedszkola, szkoły) poszerza się społeczny kontekst jego rozwoju, co sprawia, że w przebieg procesu nabywania zdolności tworzących inteligencję emocjonalną zaczynają ingerować czynniki związane z osobą nauczyciela i organizowanym przez niego procesem edukacyjnym oraz z uczestnictwem w życiu grupy rówieśniczej.

Celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie wybranych komponentów społeczno-edukacyjnego kontekstu rozwoju, które wydają się powiązane z aktualizacją i wzbogacaniem zasobów inteligencji emocjonalnej dziecka.

## POJĘCIE I STRUKTURA INTELEGENCJI EMOCJONALNEJ

W literaturze psychologicznej funkcjonują różne definicje i koncepcje inteligencji emocjonalnej. Za trzy zasadnicze modele inteligencji emocjonalnej uważa się modele Bar-Ona, Golemana oraz Mayera i Saloveya.

Bar-On definiuje inteligencję emocjonalną jako „zbiór cech i zdolności związanych z wiedzą emocjonalną i społeczną, które wpływają na ogólną zdolność do skutecznego radzenia sobie z wymaganiami środowiska” (za: Emmerling, Goleman, 2003, s. 13). Są to umiejętności intrapersonalne i interpersonalne, adaptacyjne, radzenie sobie ze stresem oraz ogólny nastrój.

Goleman (1997, 1999) ujmuje inteligencję emocjonalną jako nabyte umiejętności i kompetencje leżące u podłoża skutecznego kierowania. Zaliczył do nich samoświadomość, samoregulację, motywację, empatię i umiejętności społeczne. Zaprezentowane wyżej dwa modele inteligencji emocjonalnej określane są odpowiednio jako *model cech (traits approach)* oraz *model kompetencji (competence approach)* (Caruso, 2003; Emmerling, Goleman, 2003). Jasielska i Leopold (2000) zaliczają oba te modele do kategorii *modeli mieszanych* ze względu na włączanie w obręb pojęcia zarówno umiejętności poznawczych, jak i osobowościowych. Używają też w odniesieniu do nich terminu „popularne”, sygnalizującego, że zostały one stworzone w rezultacie wykorzystania głównie wiedzy potocznej, uzupełnionej przez autorów.

Odmiennym od wymienionych jest model autorstwa Mayera i Saloveya, zmodyfikowany przy udziale Carusa. Podejście do inteligencji emocjonalnej prezentowane przez tych autorów wyraźnie odwołuje się do modelu inteligencji ogólnej. Zakładają oni, że inteligencja emocjonalna stanowi zbiór *zdolności poznawczych* w obszarze emocji i inteligencji, co tworzy *model zdolności (ability approach)* (Caruso, 2003; Emmerling, Goleman, 2003; Jasielska,

Leopold, 2000; Mayer, Caruso, Salovey, 1999). Jasielska i Leopold nazywają ten model *naukowym* dla odróżnienia od poprzednio zaprezentowanych, wskazując, że powstał on w rezultacie podsumowania badań z zakresu emocji i poznania. W tym ujęciu inteligencja emocjonalna obejmuje: percepcję, ocenę i wyrażanie emocji, emocjonalne wspomaganie myślenia, rozumienie i analizę emocji oraz wykorzystywanie wiedzy emocjonalnej, refleksyjną regulację emocji w celu wspierania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Takie określenie łączy w sobie, jak twierdzą autorzy, „ideę, iż emocje mogą sprzyjać lepszemu myśleniu oraz że myśląc o emocjach, wykorzystujemy inteligencję. Łączy zatem inteligencję z emocjami” (Mayer, Salovey, 1999, s. 26).

Zestawienie modeli inteligencji emocjonalnej pozwala stwierdzić, że chociaż ich twórcy używają tego samego terminu, to jednak nadają mu różne znaczenie. Jasielska i Leopold (2000, s. 12), zestawiając pojęcie „inteligencja emocjonalna” i „kompetencja emocjonalna”, stwierdzają: „Koncepcja inteligencji emocjonalnej zakłada istnienie pewnej podstawowej, wrodzonej zdolności stanowiącej podstawę dla rozwoju umiejętności emocjonalnych, natomiast kompetencja emocjonalna odnosi się do nabywanych w toku rozwoju umiejętności i sprawności”. Opierając się na tym rozróżnieniu terminologicznym wnoszą o używanie terminu „inteligencja emocjonalna” tylko w odniesieniu do modelu zdolności Mayera i Saloveya. Podobne stanowisko zajmuje Nęcka (2003), który stwierdza, że jedynie inteligencja emocjonalna zdefiniowana jako zdolność poznawcza „zasługuje (...) na przypisanie jej tej nazwy” (s. 100), a włączanie w zakres tego pojęcia takich składników, jak zdolności empatyczne, samokontrola, pilność i wytrwałość, nie jest właściwe. Podobnie nie jest uzasadnione nazywanie inteligencją emocjonalną umiejętności, kompetencji czy sprawności, niemających charakteru poznawczego. Również Caruso (2003) proponuje, by termin „inteligencja emocjonalna” zarezerwować dla modeli zdolności. Potrzebę różnicowania pojęć dostrzegają Emmerling i Goleman (2003), odróżniając pojęcie inteligencji emocjonalnej od pojęcia

kompetencji emocjonalnej i utożsamiając z możliwością (*potential*) osiągnięcia „mistrzostwa w nabywaniu specyficznych zdolności w tej dziedzinie” (Emmering, Goleman, 2003, s. 16). Kompetencje emocjonalne natomiast oznaczają stopień, w jakim człowiek opanował specyficzne umiejętności i zdolności wykorzystujące inteligencję emocjonalną i pozwalające mu na większą skuteczność.

Można zatem przyjąć, że inteligencja emocjonalna „jest grupą zdolności do poznawczej obróbki informacji związanych z emocjami lub z problemami wynikającymi z faktu istnienia emocji” (Nęcka, 2003, s. 101). Takie ujęcie inteligencji emocjonalnej obecne jest w teorii Mayera i Saloveya. Wyodrębnione przez tych autorów komponenty inteligencji emocjonalnej zorganizowane są w sposób hierarchiczny, od najprostszych do najbardziej złożonych, a więc od prostych zdolności na poziomie percepcji i ekspresji emocji, przez poziom zdolności emocjonalnego wspomaganie myślenia oraz zdolności do rozumienia i analizowania emocji, do najwyższego poziomu refleksyjnej, świadomej ich regulacji, sprzyjającej rozwojowi emocjonalnemu i intelektualnemu. Każdy poziom zawiera przy tym cztery typy zdolności, których kolejność odzwierciedla porządek pojawiania się w ontogenezie (Jasielska, Leopold, 2000; Maruszewski, Ścigała, 1998; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Mayer, Salovey, 1999).

Najniższy poziom inteligencji emocjonalnej, tj. poziom percepcji, oceny i ekspresji emocji, zawiera zdolności odnoszące się do precyzji w identyfikowaniu treści emocjonalnych. Rozwój rozpoczyna się od uczenia się rozpoznawania i rozróżniania emocji u siebie i u innych ludzi. Niemowlęta i małe dzieci potrafią rozpoznawać ekspresję emocji (wygląd, mimiczny wyraz twarzy, ton głosu) osób, które się nimi opiekują, i potrafią na nią reagować. Z wiekiem potrafią coraz precyzyjniej identyfikować emocje w stanach własnego organizmu, uczuciach i myślach. Przemiany dokonujące się w rozwoju psychicznym (głównie poznawczym) pozwalają dziecku na przypisywanie uczuć obiektom ożywionym i nieożywionym. Myślenie wyobrazeniowe pozwala także na generalizację odczuwanych przez siebie sta-

nów emocjonalnych na innych. Dziecko może na przykład „połączyć przypadki, w których samo czuje się zagrożone i kuli się w sobie, z podobnymi zachowaniami i pozycjami innych dzieci, zwierząt czy przedmiotów, stając się zdolne do rozpoznawania wyrazów lęku” (Mayer, Salovey, 1999, s. 38). Wraz z doskonaleniem się zdolności abstrahowania możliwe staje się dostrzeganie i ocena wyrazów emocji pojawiających się w różnych okolicznościach: u innych ludzi, w sztuce itp. Kolejną zdolnością na omawianym poziomie jest zmieniająca się z czasem zdolność do precyzyjnej ekspresji stanów emocjonalnych. Opanowanie wymienionych zdolności staje się podstawą rozwoju zdolności różnicowania precyzyjnych i nieprecyzyjnych, szczerych i nieszczerých wyrazów emocji. „Ponieważ osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej znają mechanizmy wyrażania i manifestowania emocji, są również czułe na manipulowanie nimi i fałszowanie” (Mayer, Salovey, 1999, s. 38).

Drugi poziom – emocjonalne wspomaganie myślenia – odnosi się do zdarzeń emocjonalnych towarzyszących procesom intelektualnym. Rozwój rozpoczyna się od nabywania zdolności do wykorzystywania emocji jako systemu sygnalizującego zmiany zachodzące w jednostce i w środowisku. Od urodzenia emocje służą nam jako system alarmowy. Wraz z dojrzewaniem człowieka emocje zaczynają wspomagać myślenie, ukierunkowując uwagę na to, co ważne. W dalszej kolejności powstaje zdolność do wywoływania w sobie emocji na żądanie po to, by lepiej je zrozumieć. Na przykład dziecko w sytuacji, w której ma powiedzieć, co czuje druga osoba, potrafi wejść w jej położenie, sytuację i odczuć to, co ona czuje. Pozwala to na natychmiastową kontrolę uczuć i ich cech. U osoby dorosłej zdolność do generowania w sobie emocji towarzyszy także planowaniu. Może ona przewidywać uczucia, które mogą wystąpić w realnych sytuacjach. Mayer i Salovey piszą, że w człowieku istnieje „emocjonalny teatr umysłu” (Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 104), w którym „emocje mogą być generowane, analizowane, poddawane manipulacji i testowaniu w celu lepszego ich zrozumienia. Im dokładniej, bardziej reali-

stycznie taki emocjonalny teatr działa, tym bardziej pomaga on jednostce w podejmowaniu ważnych życiowo decyzji”. Pozostałe zdolności – tolerowania w sobie różnorodnych stanów emocjonalnych oraz wykorzystania emocji jako stymulatora myślenia – wymagają zaangażowania bardziej złożonych procesów poznawczych, a także wiedzy o istocie procesów emocjonalnych.

Kolejny poziom w rozwoju inteligencji emocjonalnej odnosi się do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej. Obejmuje zdolności przypisywania nazw stanom emocjonalnym i rozpoznawania relacji między nimi, na przykład umiejętność ułożenia emocji na kontinuum intensywności, a następnie rozpoznanie podobieństw i różnic w obrębie sympatii i miłości, irytacji i złości. Zawiera też zdolność do wnioskowania o charakterze przeżywanych stanów emocjonalnych w określonych sytuacjach (np. smutek często towarzyszy utracie kogoś bliskiego) oraz do przeżywania i rozumienia uczuć złożonych, np. miłości połączonej z nienawiścią, lęku połączonego z zaskoczeniem, nadziei jako kombinacji wiary i optymizmu, bojaźni jako kombinacji strachu i zdziwienia, czy wreszcie zdolność przewidywania prawdopodobnych zmian stanów emocjonalnych (sekwencji emocji), np. złość może przekształcić się w zadowolenie (satisfakcję) lub w gniew i poczucie wstydu.

Najwyższy poziom inteligencji emocjonalnej wiąże się ze świadomą i refleksyjną regulacją emocji. Podstawowa w tej grupie jest zdolność do tolerowania i przyzwolenia dla pojawiających się reakcji emocjonalnych oraz otwartości na uczucia przyjemne i nieprzyjemne, ponieważ zwracanie uwagi na emocje jest warunkiem koniecznym uzyskania informacji na ich temat. Następna jest zdolność do świadomego zaangażowania się w emocje lub dystansowania się od nich w zależności od warunków zewnętrznych. Rodzice uczą dziecko, aby nie manifestować pewnych uczuć, np. uśmiechać się publicznie, nawet jeśli czuje się smutne, co oznacza, że dziecko dowiaduje się, że emocje mogą być oddzielone od zachowania. Dzięki tego typu zabiegom wychowawczym jednostka

dojrzała emocjonalnie potrafi dystansować się od przeżywanych emocji i wycofać z sytuacji je wywołujących, a wzbudzana wówczas energia emocjonalna i wgląd, którego jednostka doświadczyła, mogą zostać wykorzystane w procesie myślenia oraz do jego motywowania (Jasielska i Leopold, 2000). Z czasem rozwija się zdolność spójnej refleksji lub metadoświadczenia nastroju i emocji, która obejmuje świadome oceny reakcji emocjonalnych, np. „Nie rozumiem w pełni, jak się czuję” lub „To uczucie wpływa na to, jak myślę”. Metadoświadczenie nastroju dzieli się na: metaewaluację (uwaga poświęcana swojemu nastrojowi i ocenianie go, np. jako wyraźny, typowy czy akceptowany) i metaregulację emocji (próby zmian nastroju podejmowane przez człowieka) (Jasielska, Leopold, 2000).

Mayer i Salovey zakładają, że osoby bardziej inteligentne emocjonalnie będą szybciej przechodziły przez stadia nabywania poszczególnych zdolności i opanują ich szerszy wachlarz.

## **RODZINNY KONTEKST ROZWOJU INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ**

Analiza przedstawiona wyżej dowodzi, że osiągnięcie coraz wyższego poziomu inteligencji emocjonalnej dokonuje się w powiązaniu z przemianami w obszarze rozwoju poznawczego, z wzrastaniem stopnia ogólnej dojrzałości psychicznej, z bogaceniem się zasobu doświadczeń, szczególnie w zakresie przetwarzania informacji emocjonalnych. Ilość i jakość tych doświadczeń wiąże się zaś przede wszystkim z jakością relacji łączących dziecko z rodzicami.

Badacze są zgodni co do tego, że jakość tych relacji w okresie wczesnego dzieciństwa stanowi klucz do pomyślnego rozwoju dziecka. Te, które korzystnie wpływają na rozwój dziecka, określa się mianem „wrażliwej reaktywności rodziców”, czy też pisze się po prostu o wrażliwych rodzicach (Ainsworth i in., 1978, za: Oatley, Jenkins, 2003; Eliot, 2003; Schaffer, 1994a). Wrażliwy rodzic potrafi patrzeć na świat z punktu widzenia dziecka, jest czujny na komunikaty nadawane przez dziecko i potrafi je poprawnie zinterpre-

tować, a następnie szybko i właściwie na nie zareagować (Schaffer, 1994a).

Dostępność i wrażliwość matki, nazywana responsywnością, określa jakość komunikacji między nią a dzieckiem (Bowlby, 1988, za: Czub, 2003) i stanowi istotny czynnik kształtowania się wzorca przywiązania dziecka (Ainsworth, za: Czub, 2003; Vasta, Haith, Miller, 1995; Maurer, Maurer, 1994). Matki dzieci bezpiecznie przywiązanych śledzą stan dziecka, reagują na sygnały płynące od niego i trafnie na nie odpowiadają. Matka i dziecko o bezpiecznym wzorcu przywiązania nawiązują kontakt wzrokowy, komunikują się przez mimikę, wokalizację, wymianę zabawek (Ainsworth, za: Czub, 2003; Vasta, Haith, Miller, 1995; Maurer, Maurer, 1994). Matka jest wrażliwa na dokonania dziecka, reaguje na jego sukcesy i trudności. Dzieci takich matek chętnie i odważnie podejmują aktywność eksploracyjną, znajdującą się w pobliżu matka zapewnia przecież poczucie bezpieczeństwa i możliwość jego odzyskania w sytuacjach trudnych i niebezpiecznych. Wczesne relacje między dzieckiem a pierwszym opiekunem przenoszone są z czasem na relacje z innymi osobami, są ważnym stymulatorem rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego (Brzezińska, 2000; Furman, 1994; Przetacznik-Gierowska, 1996; Schaffer, 1994a, 1994b; Tronick, 1989). W badaniach wykazano, że wzór przywiązania ukształtowany w pierwszym roku życia pozwala przewidzieć sposób funkcjonowania dziecka w grupie przedszkolnej (Bowlby, 1988, za: Czub, 2003). Dzieci z bezpiecznym wzorcem przywiązania charakteryzowane były jako współpracujące, lubiane przez kolegów, pomysłowe, a także jako zdolne do radzenia sobie w różnych sytuacjach i łatwo powracające do równowagi. Dzieci z odmiennymi od bezpiecznego wzorcami przywiązania funkcjonowały inaczej – dzieci o wzorcu unikającym charakteryzowane są jako odizolowane emocjonalnie od innych, często wrogo nastawione do otoczenia lub zachowujące się antyspołecznie i nadmiernie poszukujące uwagi. W stosunku do rodzica zachowują dystans, ignorują próby nawiązania przez niego kontaktu. Dzieci o ambivalentnym wzorcu przywiązania opisywane są

jako napięte, impulsywne, poszukujące uwagi i odznaczające się brakiem umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych (najczęściej reagują frustracją i bezradnością). W stosunku do matki dziecko odnosi się na przemian z serdecznością i wrogością lub niepewnością. I wreszcie dzieci zdeorganizowane mają tendencję do kontrolowania rodzica i dominowania nad nim (Abe, Izard, 1999; Czub, 2003; Vasta, Haith, Miller, 1995). Wzorce przywiązania i wynikający z nich sposób funkcjonowania podmiotu wykazują stałość w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji (Abe, Izard, 1999; Czub, 2003; Vasta, Haith, Miller, 1995).

Powyższe spostrzeżenia wydają się niezwykle istotne dla rozważań nad warunkami sprzyjającymi rozwojowi inteligencji emocjonalnej, wskazując, że bliskie, bezpieczne relacje z wrażliwym dorosłym stanowią podstawowy warunek rozwoju zdolności do gromadzenia i przetwarzania informacji emocjonalnych. Deprywacja więzi emocjonalno-społecznej w okresie dzieciństwa może wywoływać deficyt w zakresie rozróżniania, rozumienia emocji i w konsekwencji utrudniać dzieciom nabywanie wiedzy emocjonalnej (Izard, 2002; Pollak, Cicchetti, Hornung, Reed, 2000). Brak poczucia bezpieczeństwa może uczynić dziecko mniej skłonny do uczenia się emocji i o emocjach, a bardziej skłonny do emocji negatywnych, zatem niekorzystnie wpływa na samoregulację emocjonalną (Denham, Weissberg, 2003).

Wymiana afektywna, do jakiej dochodzi między dzieckiem a rodzicem, pozwala na ekspresję różnych stanów emocjonalnych, na ich głębsze odczuwanie, poznanie i stopniowe wzbogacanie repertuaru środków, za pomocą których można je wyrazić. Im bogatszym repertuarem środków wyrazu dysponuje dorosły, tym bogatsza będzie ekspresja emocji dziecka. Badacze dowodzą, że zabawy twarzą w twarz matki z niemowlęciem modyfikują sposób wyrażania emocji tak, że nabiera on charakterystycznych dla całej rodziny cech. Z upływem czasu dzieci stają się coraz bardziej podobne do matek pod względem ekspresji emocjonalnej (Oatley, Jenkins, 2003). Wraz z wiekiem coraz trafniej i różnorodniej dzieci wyrażają i rozpoznają emocje. Sposoby ekspresji

w coraz większym stopniu pozostają w zgodzie z normami kulturowymi, co jest rezultatem wymagań stawianych dzieciom przez dorosłych.

Ważna rola w rozwijaniu zdolności tworzących strukturę inteligencji emocjonalnej przypada językowi. Umożliwia on dzieciom stopniowe gromadzenie nazw odpowiadających różnym emocjom. Opanowywanie tej terminologii przyczynia się do wzbogacenia repertuaru dostępnych dziecku środków ekspresji emocji, umożliwia także porozumiewanie się z innymi na temat emocji. Dzieci zaczynają myśleć o przyczynach emocji, jak je kontrolować, tworzą własne teorie na ich temat (Oatley, Jenkins, 2003). Język pełni ważną rolę w rozwijaniu się wzorców ekspresji emocjonalnej. Dzięki nauce werbalnego określania emocji dorośli pomagają dziecku w porządkowaniu świata oraz doświadczeń emocjonalnych. Komunikaty emocjonalne zawarte w słowach (np. „Nie musisz się bać tego psa”) uczą dzieci, które zdarzenia powinny wywoływać emocje w zbiorowości, do której dziecko należy; przekazują im kulturowe reguły ekspresji emocjonalnej. Jednocześnie „mówienie o emocjach strukturalizuje własne doświadczenie wewnętrzne dziecka i pozwala mu zdobyć wiedzę o doświadczeniach wewnętrznych innych” (Oatley, Jenkins, 2003, s. 199). Dzieci w wieku przedszkolnym, wyjaśniając emocje innych dzieci, odwołują się do ich stanów wewnętrznych – celów, pragnień i przekonań, co świadczy o tym, że dysponują pewną koncepcją emocji jako wewnętrznego stanu umysłowego (Wellman, 1995, za: Oatley, Jenkins, 2003). Mówienie o emocjach w relacjach rodzinnych ma długotrwałe konsekwencje dla rozumienia przez dzieci komunikatów emocjonalnych. „Im więcej matki mówiły o stanach uczuciowych do dzieci w wieku trzech lat, tym większe były umiejętności dzieci w rozpoznawaniu emocji okazywanych przez nieznanymi dorosłych, kiedy miały 6 lat” (Dunn i in., 1991, za: Oatley, Jenkins, 2003, s. 200). Rozmowy i refleksje dzielone z innymi, a odnoszące się do doświadczeń emocjonalnych pomagają dzieciom nie tylko w zrozumieniu emocji własnych i cudzych, ale także w zdystansowaniu się wobec nich (Dunn, 1999). Wzrastająca zdolność dziecka do mówienia o i do refleksji

nad emocjami prowadzi do „uczestnictwa w społecznie akceptowanych koncepcjach emocji, charakterystycznych dla kultury, w której żyje” (Dunn, 1999, s. 298). Zdolność do werbalnego wyrażania emocji wydaje się też ważna z punktu widzenia regulacji emocji. Wypowiedzi słowne typu „jestem smutny”, „zazdrosny”, pozwalają nam ocenić, co dzieje się w naszej psychice (Furman, 1994). Jest to pierwszy konieczny krok, by pomyśleć, co powoduje uczucia i co najlepiej z nimi zrobić. Słowa umożliwiają zatem radzenie sobie z uczuciami, zastępując wyrażeniem w słowach (w myślach lub na głos, do odbiorcy) fizyczne rozładowanie emocji.

Źródłem rozwoju zdolności do regulowania emocji są bezpieczne relacje z rodzicami. Ukształtowanie się różnych wzorców przywiązania ma ogromne znaczenie dla późniejszej samoregulacji emocji przez jednostkę – „dla jej oczekiwań co do roli innych osób w sytuacjach pobudzenia emocjonalnego i dla jej nastawienia wobec roli, jaką pobudzenie emocjonalne może pełnić w funkcjonowaniu, a co za tym idzie, dla ekspresji emocji i płynności kontroli emocjonalnej” (Sroufe, 1995, za: Czub, 2003, s. 42). We wczesnym dzieciństwie rozpoczyna się faza samoregulacji, która będzie przez długi czas wspomagana i kierowana przez dorosłych. Dziecko stopniowo staje się zdolne do samodzielnego regulowania swojego pobudzenia, a dorosły interweniuje w sytuacjach, gdy pobudzenie jest zbyt silne, angażując się w kontrolę impulsów i pomoc w ich ekspresji. Istotne jest więc to, że opiekun pozostawia dziecku swobodę w samodzielnym kierowaniu swoim zachowaniem, a spieszy z pomocą, gdy dostrzeże symptomy świadczące o narastaniu pobudzenia, zapowiadające utratę panowania nad sobą. Dzięki temu dziecko może uczyć się wyrażać oraz kontrolować emocje. W rezultacie osiąga zdolność samodzielnego regulowania emocji i adekwatnej ich ekspresji, respektującej normy społeczne (Sroufe, 1995, za: Czub, 2003, s. 42). Zdolność do kontroli wewnętrznej kształtuje się przez cały okres dzieciństwa. Jednym z ważniejszych czynników, który pomaga dzieciom w utrzymywaniu równowagi emocjonalnej, jest obecność w ich życiu ludzi dających oparcie.

Kolejnym czynnikiem są wzorce zachowań prezentowanych przez dorosłych w sytuacjach wywołujących silne napięcie. Strategie radzenia sobie z napięciem, stosowane przez opiekunów, są przejmowane przez dzieci i ujawniane w zachowaniu. Dzieci w wieku 6–7 lat, które wielokrotnie były świadkami nasyconych złością konfliktów rodzicielskich, mają skłonność do agresji fizycznej w sytuacjach konfliktowych (Cummings, 1984, za: Brenner, Salovey, 1999). W innych badaniach (Ballard i in., 1993, za: Brenner, Salovey, 1999) odnotowano, że dzieci, których matki wykazywały wysoki poziom złości, sprowokowane, częściej werbalizowały swoją złość niż dzieci matek, których poziom złości był niższy. Dane te dowodzą, że sposoby sterowania przez rodziców swoim gniewem i konfliktami mogą wpływać na rozwój strategii regulacji emocjonalnej u ich dzieci.

Zdolność do utrzymywania z dzieckiem relacji wspierających rozwój inteligencji emocjonalnej wiąże się, jak można przypuszczać, z poziomem kultury pedagogicznej rodziców, obejmującej wiedzę, świadomość celów wychowawczych, poglądy i wartości (Grochociński, 1986; Kawula, 1997). Znaczące miejsce w strukturze kultury pedagogicznej zajmuje posiadana przez rodziców wiedza o psychice dziecka i warunkach sprzyjających jej rozwojowi. Dysponowanie taką wiedzą oraz zdolności do refleksji nad jakością relacji z własnym dzieckiem można uznać za istotne przesłanki wyboru optymalnych metod wychowawczych, podobnie jak świadomość roli życzliwości, zaufania we wzajemnych kontaktach między członkami rodziny sprzyja tworzeniu przez rodziców atmosfery jawnej, niezakłóconej komunikacji w rodzinie. Za ważną należy także uznać zdolność do refleksji nad postawami wobec własnych dzieci, zrozumienie, jak korzystne dla wielokierunkowego rozwoju są postawy akceptacji, uznania praw dziecka i współdziałania z nim. Badania nad związkiem między postawami rodzicielskimi a zdolnością dzieci do decentracji wykazały związek między typem postawy rodzicielskiej a poziomem decentracji interpersonalnej i impersonalnej dziecka. Dzieci matek prezentujących właściwe postawy wychowawcze, charakteryzujące się okazy-

waniem dziecku uczuć, dostosowywaniem wymagań do jego możliwości, zrozumieniem jego potrzeb, udzielaniem pomocy w trudnych dla niego sytuacjach oraz pozostawianiem pewnego marginesu swobody i samodzielności, osiągały wyższe wskaźniki obu tych rodzajów decentracji (Skarżyńska, 1981).

Rozwój inteligencji emocjonalnej dziecka należy także wiązać z zasobami inteligencji emocjonalnej jego rodziców. Rodzice wykazujący ograniczenia własnej inteligencji emocjonalnej nie będą mogli zapoczątkować procesów emocjonalno-poznawczego uczenia się dzieci. Dziecko może uczestniczyć w sytuacjach, w których rodzice w ogóle unikają uczuć albo zaprzeczają przeżywaniu emocji negatywnych (np. złości), nawet gdy inne wskaźniki wskazują na wrogą postawę. Takie „lekcje emocjonalne” przyczyniają się do wytworzenia się w dziecku zaburzonych wzorców reagowania (Mayer, Salovey, 1999). Najpierw dziecko, a potem już osoba dorosła ignoruje emocje lub dokonuje błędnej ich interpretacji. Warunkiem skutecznego wykorzystywania przez rodziców własnych zasobów psychicznych jest świadomość istnienia związku między rozwijaniem inteligencji emocjonalnej dziecka a własnymi możliwościami w tym zakresie oraz ich ewaluacja. Rozpoznanie przez refleksyjnych rodziców własnych deficytów w obszarze inteligencji emocjonalnej pobudzi do podjęcia działań nad aktualizowaniem własnych możliwości w tym względzie. Inteligencję emocjonalną można rozwijać przez całe życie, wymaga to jednak bardziej świadomego i zaangażowanego działania.

## **EDUKACYJNY KONTEKST ROZWOJU INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ**

Kontekst rozwoju inteligencji emocjonalnej poszerza się, gdy dziecko zaczyna uczęszczać do przedszkola i szkoły. Na rozwój zdolności tworzących strukturę inteligencji emocjonalnej wpływają od tego momentu także nauczyciele i grupa rówieśnicza. Znaczną część wiedzy emocjonalnej zdobywają dzieci w relacjach z nauczycielem, który często występuje „w roli ważnego i potencjalnie mądrego dorosłego”

(Mayer, Salovey, 1999, s. 51). Im szerszym wachlarzem zdolności z zakresu inteligencji emocjonalnej dysponuje nauczyciel, tym bardziej relacje z nim będą wzbogacały zasób doświadczeń i wiedzy emocjonalnej dziecka. Istotną rolę odgrywa styl interakcji między nauczycielem a dziećmi. Stylem najkorzystniejszym (Brzezińska, 1994) jest styl podmiotowy – komunikowanie się, które umożliwia nauczycielowi i uczniowi zdobywanie doświadczeń, wiedzy i umiejętności zarówno w trakcie samodzielnego, jak i wspólnego działania. Podczas wspólnego działania możliwa staje się „wymiana wiedzy, wymiana doświadczeń życiowych, uczenie się od siebie nawzajem różnych umiejętności” (Brzezińska, 1994, s. 36). Przy takim stylu interakcji dziecko nie tylko uczy się od nauczyciela, wzbogacając swoją wiedzę i umiejętności emocjonalne, ale także nauczyciel ma możliwość uczenia się od dziecka, bogacenia w kontakcie z nim własnych doświadczeń emocjonalnych.

Na edukacyjny kontekst rozwoju inteligencji emocjonalnej składa się też obecność w programach kształcenia treści i form, które sprzyjają nabywaniu i doskonaleniu zdolności dzieci do spostrzegania, ekspresji, rozumienia emocji, włączania emocji w proces myślenia. Włączanie kształcenia zdolności składających się na inteligencję emocjonalną do standardowego programu nauczania stanowi trafną strategię edukacyjną (Mayer, Salovey, 1999). Wzbogacanie wiedzy emocjonalnej dzieci może i powinno odbywać się bowiem na co dzień w różnorodnych sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciele mogą pomóc dzieciom w rozwijaniu zdolności do percepcji emocji na kilka sposobów (Cobb, Mayer, 2000). W młodszych klasach mogą między innymi prosić uczniów o nazywanie uczuć i o ich ekspresję (np. pokaż mi smutek). Mogą też zachęcać ich zarówno do identyfikowania emocji przedstawionych na wizerunkach twarzy ludzkich, jak i do uczenia się odczytywania bardziej subtelnych sygnałów emocji, takich jak tempo mówienia, ton głosu, postawa ciała i gesty. Im uczeń jest starszy, tym lepiej rozumie u innych subtelne, wyszukane środki ekspresji, jednocześnie włączając je do własnego repertuaru środków wyrazu emocji.

Z czasem zatem sytuacje edukacyjne stymulujące rozwój inteligencji emocjonalnej stają się bardziej złożone.

Szczególnie ważną rolę w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej przypisuje się sztuce – literaturze, sztukom plastycznym, muzyce, teatrowi (Cobb, Mayer, 2000; Mayer, Salovey, 1999), sztuka bowiem wzbogaca i pogłębia człowieka także w sferze przeżyć (Szuman, 1961). Stanowi źródło lepszego poznania i zrozumienia drugiego człowieka, sprzyja rozumieniu przez intensyfikację naszej wrażliwości na drugiego człowieka. Może się to dokonać przez sugestywne, ekspresyjne postacie fikcyjne, które zachęcają do współprzeżywania ich losu czy identyfikacji z bohaterem. Może także przyjmować postać projekcji własnych stanów emocjonalnych na postacie fikcyjne (Wojnar, 1977). Kultura, w obręb której włączane są różne dziedziny sztuki, dostarcza „narzędzi symbolicznych, niezbędnych do opracowywania i strukturalizacji (restrukturalizacji) doświadczenia indywidualnego” (Tyszkowa, 1996, s. 120). Warunkiem włączenia doświadczenia człowieka w struktury psychiczne jest wcześniejsze opracowanie go w aspekcie poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym. Obcując ze sztuką, jednostka przyswaja język umożliwiający rozpoznawanie własnych przeżyć i jednocześnie „wzorce ustosunkowania emocjonalnego do nich i standardy wartości, wedle których je ocenia” (Tyszkowa, 1996, s. 120). To dlatego kontakty ze sztuką i umiejętność jej przeżywania mają potencjalną moc wspomagania procesów rozwoju indywidualnego. Rozwojowe i wychowawcze walory sztuki polegają na tym, że dziecko odnajduje w dziełach „zarówno jakości estetyczne wzmacniające i wysubtelniające jego zdolność do odbierania wrażeń, jak też artystycznie wyrażone idee i problemy, które skłaniają do refleksji, wzbudzając jednocześnie głębokie uczucia i emocje” (Przetacznik-Gierowska, 1993, s. 65).

Mayer i Salovey za najbogatsze źródło wiedzy o inteligencji emocjonalnej uznają literaturę. Postacie literackie charakteryzują wyraziste uczucia, dzieci mogą zatem obserwować, jakie emocje przeżywają bohaterowie, jakie czynniki je wywołały, jak bohaterowie



sobie z nimi radzą; obserwują też, w jaki sposób uczucia motywują działania bohaterów. Wszystko to składa się na bardzo dobrą lekcję emocjonalnej percepcji.

W środowisku przedszkolnym i szkolnym dziecko, poza uczestnictwem w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych, wchodzi w liczne interakcje z rówieśnikami, których wpływ na bogacenie wiedzy emocjonalnej jest nie mniej znaczący niż wchodzenie w kontakt z nauczycielem i uczestniczenie w sytuacjach edukacyjnych. Kontakty z rówieśnikami przybierają najczęściej postać różnych zabaw i właśnie tej formie aktywności przypisuje się ważną rolę w nabywaniu i wzbogacaniu wiedzy emocjonalnej. Zabawy oferują dzieciom swobodę kulturowania emocji (Shields, 2004), które przybiera formę ożywiania lub wyciszania szczególnie prowokujących, pobudzających emocjonalnie sytuacji oraz formę ćwiczenia różnych aspektów życia uczuciowego, ujawniających się np. w postaci pożegnania. Zabawa, zwłaszcza ta, której treść nawiązuje do realnego życia społecznego, pozwala dzieciom rozwijać różne sposoby przeżywania emocji i reagowania w sytuacjach nasyconych emocjami. Jeśli założymy, że nie ma różnicy między emocjami w zabawie a doświadczanymi w życiu codziennym, to musimy przyznać, że świat zabawy jest istotny dla rozwijania zdolności emocjonalno-poznawczych. Warunkiem pomyślnej realizacji zabawy jest zdolność regulowania własnych

doznań emocjonalnych, a także panowania nad związanym z emocjami działaniem. W jej trakcie dzieci mają szansę zrozumieć, że do pewnego stopnia mogą panować nad emocjami negatywnymi. Fabuła zabawy umożliwia im wyrażanie tak trudnych emocji, jak strach, złość czy cierpienie, i „przeprowadzać eksperymenty dotyczące możliwości okazywania tych uczuć, ich przyczyn, reakcji innych na nie oraz pogłębienia ich intensywności i kształtowania związanych z nimi doświadczeń, zamiast im się poddawać” (Singer, 1994, za: Shields, 2004, s. 128).

## ZAKOŃCZENIE

Podjęte w niniejszym opracowaniu rozważania nad komponentami społeczno-edukacyjnego kontekstu rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka uprawniają do stwierdzenia, że jego najistotniejszym składnikiem jest jakość interakcji zachodzących między dziećmi a osobami dorosłymi – najpierw rodzicami, z czasem także nauczycielami. Niebagatelną rolę odgrywają też interakcje dziecka z rówieśnikami, stanowiąc jeszcze jedno źródło wzbogacania inteligencji emocjonalnej.

Aktualizowaniu i wzbogacaniu zasobów inteligencji emocjonalnej dziecka sprzyjają bliskie, serdeczne relacje z wrażliwym dorosłym, który otwarty jest na rozwój dziecka i swój własny, nie tylko zatem dąży do tego, by dziecko uczyło się od niego, ale także jest skłonny uczyć

się od dziecka, kształtować swoje zdolności poprzez kontakty z dzieckiem. Jakość tych relacji powiązana jest prawdopodobnie z zasobami inteligencji emocjonalnej znaczących osób dorosłych oraz z poziomem ich świadomości pedagogicznej i zdolności do autorefleksji. Niedobory w tych obszarach można zatem potraktować jako czynniki zagrażające bezkolizyjnemu rozwojowi dziecka, w tym także aktualizowaniu zdolności inteligencji emocjonalnej.

## LITERATURA

- Abe J.A., Izard C.E. (1999), A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (3), 566–577.
- Brenner E.M., Salovey P. (1999), Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne [w:] P. Salovey, D.J. Salovey (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań: Rebis.
- Brzezińska A. (1994), Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela? [w:] G. Lutomski (red.). *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.

- Brzezińska A. (2000), Trzy lata z życia. *Charaktery*, 5, 12–16.
- Caruso D.R. (2003), Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. Comment on R.J. Emmerling and D. Goleman, Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstanding. *Issues in Emotional Intelligence*, [On – line serial] <http://www.eiconsortium.org>
- Cobb E.D., Mayer J.D. (2000), Emotional intelligence. What the research says. *Educational Leadership*, 58, 14–18.
- Czub M. (2003), Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, 2 (29), 31–48.
- Denham S., Weissberg R. (2003), Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go From Here [w:] M. Bloom, T.G. Gullota (red.). *A blueprint for the promotion of prosocial behavior i early childhood*. New York: Kluwer Academic Publications. Dostępny: <http://www.casei.org>
- Dunn J. (1999), Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: GWP.
- Eliot L. (2003), *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Emmerling R.J., Goleman D. (2003), Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstanding. *Issues in Emotional Intelligence*. <http://www.eiconsortium.org>
- Furman E. (1994), *Jak wspierać dziecko w rozwoju*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Grochociński M. (1986), Kultura pedagogiczna rodziców [w:] M. Ziemska (red.). *Rodzina i dziecko*. 299–349. Warszawa: PWN.
- Izard C.E. (2002), Translating Emotion Theory and Research Into Preventive Interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796–824.
- Jasielska A., Leopold M. A. (2000), Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne? *Forum Oświatowe*, 2 (23), 5–32.
- Kawula S. (1997), Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke (red.). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maruszewski M., Ścigała E. (1998), *Emocje – Aleksytymia – Poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Maurer D., Maurer Ch. (1994), *Świat noworodka*. Warszawa: PWN.
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (1999), Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267–298.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), Czym jest inteligencja emocjonalna? [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Rebis.
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Oatley K., Jenkins J.M. (2003), *Zrozumieć emocje*. Warszawa: PWN.
- Pollak S.D., Cicchetti D., Hornung K., Reed A. (2000), Recognizing emotion in faces: developmental effects of neglect. *Developmental Psychology*, 36 (5), 679–688.
- Przetacznik-Gierowska M. (1993), *Świat dziecka. Aktywność – Poznanie – Środowisko*. Skrypt z psychologii rozwojowej. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Przetacznik-Gierowska M. (1996), Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, 57–84. Warszawa: PWN.
- Schaffer H.R. (1994a), Wczesny rozwój społeczny [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. 96–124. Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994b), Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. 150–188. Poznań: Zysk i S-ka.
- Shields S.A. (2004), *Mówiąc od serca. Płeć i społeczny wymiar uczuć*. Kraków: WL.
- Skarżyńska K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: PWN.
- Szman S. (1961), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP.
- Tronick E. (1989), Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44 (2), 112–119.



## II. SPOŁECZNO-EDUKACYJNE KONTEKSTY ROZWOJU