

*EWA DOMARECKA, PAULINA TOMASZEK

* Niepubliczne Przedszkole „Mały Miś” w Kozicach
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4616-4954>; <https://orcid.org/0000-0002-3083-0967>
ewa.domarecka@gmail.com, osterek1991@gmail.com

Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej uczniów

*The Role of Primary School Teachers in Developing
Students' Emotional Intelligence*

STRESZCZENIE

Rozważania zamieszczone w artykule dotyczą roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej uczniów. Według D. Golemana inteligencja emocjonalna to m.in. zdolność do rozpoznawania własnych uczuć oraz umiejętność kierowania nimi. Obecnie praca nad kierowaniem własnymi emocjami stanowi jedno z największych wyzwań dla nauczyciela, co uzasadnia podjęcie tego tematu.

Słowa kluczowe: inteligencja emocjonalna; nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej; wartości

WSTĘP

Głównym celem działalności edukacyjnej szkoły jest rozwój ucznia. Jak zaznacza D. Wosik-Kawala, rozwój ten wiąże się z wypełnianiem przez szkołę funkcji kształcącej, wychowawczej, społecznej, opiekuńczej i kulturalnej wobec każdego ucznia (Wosik-Kawala 2013, s. 9).

Funkcja kształcąca jest dla wielu szkół priorytetem, ale należy pamiętać też o tym, jak ważna jest współodpowiedzialność szkoły za wychowanie dzieci i młodzieży. Z. Kwieciński do problemów młodych ludzi zalicza m.in. płytki horyzont widzenia świata, małą odporność na manipulację i nieetyczny wpływ, podatność na zadawanie przemocy, pokusę łatwego posiadania, bierność, brak identyfikacji z wartościami

społecznymi, konformizm i zaburzenie tożsamości (Kwieciński 1990, s. 7). Pierwszym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, jednak coraz więcej rodziców przenosi ten obowiązek na szkołę. Przyczyną może być rozluźnienie więzi społecznych, coraz mniej czasu spędzanego wspólnie z innymi członkami rodziny, a także stopniowe odchodzenie od modelu rodziny wielopokoleniowej, w wyniku czego przestaje ona stwarzać optymalne warunki dla rozwoju emocjonalnego i społecznego.

Nauczycielom niełatwo jest wypełnić stawiane im wymagania ze względu na to, jak wskazuje M. Łobocki, że „teoria i praktyka pedagogiczna stanowią często dwa równoległe nurty, których bezpośrednia styczność zachodzi co najwyżej sporadycznie” (Łobocki 2004, s. 166). „Praktycy bowiem, korzystając z teorii, zwielokrotniają swoje wyniki poprzez szersze widzenie i głębszą refleksję, natomiast teoretycy muszą dołożyć starań, aby wypracowana przez nich teoria wybiegała poza czyste spekulacje i domysły i była przynajmniej częściowo potwierdzona w praktyce” (Łobocki 2004, s. 127).

Niniejsza praca obejmuje teoretyczne rozważania dotyczące roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w procesie rozwoju inteligencji emocjonalnej uczniów.

INTELIGENCJA EMOCJONALNA W PRACY NAUCZYCIELA

Jak wskazuje I. Przybylska, od nauczyciela XXI w. wymaga się twórczości, otwartości i komunikacji, tak aby mógł on sprostać rosnącym oczekiwaniom społecznym i wyzwaniom współczesnego postindustrialnego świata. Musi on zatem posiadać odpowiednie kwalifikacje, kompetencje oraz zdolność do refleksyjnego działania (Przybylska 2006, s. 85). Jednym z wyzwań stojących przed nauczycielem jest poziom agresji wśród uczniów.

Jak wynika z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych, co dziesiąty uczeń w szkole jest systematycznie dręczony. Największy problem polskich szkół to agresja werbalna. W grupie dziewcząt odsetek ten wynosi 60%, a w grupie chłopców – 66%. Drugim najczęściej występującym typem agresji jest agresja relacyjna, której w grupie dziewcząt doświadczyło 44%, a w grupie chłopców – 38% (Komendant-Brodowska 2014, s. 25). Jednym z czynników, który przeciwdziała zachowaniom agresywnym, jest wysoki poziom inteligencji emocjonalnej uczniów. Inteligencja człowieka, według S.I. Greenspana i B.L. Benderly, „ujawnia się w wielu wymiarach, w całej jego aktywności i skali zainteresowań” (Greenspan, Benderly 2000, s. 157). Jak wskazuje J. Reykowski, „emocje są tylko bohaterem wielkich dramatów, jako codzienny towarzysz człowieka wywierają nieustanny wpływ na to, co on robi i myśli” (Reykowski 1968, s. 11–12). W literaturze przedmiotu funkcjonuje kilka konkurencyjnych modeli inteligencji emocjonalnej, z których najbardziej znany jest model D. Golemana oraz model P. Saloveya i J.D. Mayera (Knopp 2010, s. 13). W swoich pracach D. Goleman odnosi inteligencję emocjonalną do „zdolności rozpoznawania przez nas samych własnych uczuć i uczuć innych, do zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno własnymi, jak

i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi” (Goleman 1999, s. 439). P. Salovey i J.D. Mayer dokonali rozróżnienia pomiędzy inteligencją emocjonalną a inteligencją społeczną, lecz w późniejszym okresie wskazali, że zakresy tych pojęć się krzyżują. Według badaczy inteligencja emocjonalna:

(...) obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji; zdolność dostępu do uczuć oraz umiejętność ich wyzwalania w sytuacjach, w których mogą wspomagać proces myślenia, umiejętność rozpoznawania emocji oraz wiedzę emocjonalną; umiejętność świadomego regulowania emocji tak, by wspomagały one rozwój emocjonalny i intelektualny (Mayer, Salovey 1999, s. 57).

J. Strelau definiuje inteligencję emocjonalną jako „zbiór sprawności umożliwiających wykorzystanie procesów emocjonalnych do skutecznego radzenia sobie w sytuacjach społecznych” (Strelau 2000, s. 551). Według tego badacza inteligencja emocjonalna „przejawia się w pięciu podstawowych zdolnościach: znajomości własnych przeżyć; kierowaniu emocjami; zdolnościami motywowania się; rozpoznawaniu emocji u innych (empatia); nawiązywaniu i podtrzymywaniu związków z innymi” (Strelau 2002, s. 69). Jak wskazują A. Matczak i K.A. Knopp, inteligencja emocjonalna „najbardziej dynamicznie rozwija się w dzieciństwie, okresie adolescencji oraz we wczesnej dorosłości (...)” (Matczak, Knopp 2013, s. 59).

Inteligencja emocjonalna jest ściśle związana z systemem wartości jednostki, który K. Ostrowska definiuje jako „uporządkowany hierarchicznie zbiór ustosunkowany wobec wartości, które są ważne, istotne, pożądane i konieczne ze względu na swój znaczny udział w realizacji osobowej egzystencji” (Ostrowska 1998, s. 93). To wartości stanowią bodźce i cele do podejmowania przedsięwzięć życiowych, umożliwiając jednostce zaspokojenie potrzeby samorealizacji „poprzez gotowość do wytrwałych prób doskonalenia siebie i dążenia do realizacji właściwych i ważnych z punktu widzenia osobistego celów”¹. Wartości stanowią również podstawę integracji jednostki ze społeczeństwem. To rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze, a później także różne instytucje wpływają na kształtowanie wartości ważnych dla społeczeństwa. Rozwój zachowań moralnych dokonuje się zazwyczaj drogą prób i błędów, wyciągania wniosków z sytuacji oraz poprzez naśladowictwo (Derbis 2000, s. 81).

Ogólnie o wartościach można powiedzieć, że są to: rzeczy i sprawy ważne, cenne, pożądane; życiowe drogowskazy, mapy, standardy naszych myśli, postaw i zachowań, które mówią o tym, kim jesteśmy, jak żyjemy i jak traktujemy innych ludzi; są to kryteria naszych ocen, decyzji i wyborów (Kozłowska, Olszewska 2007, s. 41).

¹ Materiały szkoleniowe „Akademia Liderów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej”.

Natomiast kompetencja emocjonalna wskazuje, „na ile zdolność udało się zamienić na konkretne, wymierne umiejętności” (Wosik-Kawała 2013, s. 13). Według E. Nęcki używanie terminu „inteligencja emocjonalna” jest nadużyciem semantycznym, gdyż to, co określa się jako inteligencja emocjonalna, można by nazywać kompetencją emocjonalną (Nęcka 2003, s. 20).

ROZWÓJ INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ DZIECKA

Rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym, które w największym stopniu kształtuje osobowość dziecka, gdyż stanowi miejsce pierwszych doświadczeń w kontakcie ze światem zewnętrznym i innymi ludźmi. To przede wszystkim w środowisku rodzinnym przebiega proces socjalizacji, który według wielu badaczy jest podstawą rozwoju inteligencji emocjonalnej (Knopp 2010, s. 85). Powyższe rozważania wskazują, że zadaniem środowiska rodzinnego jest stworzenie optymalnych warunków rozwoju, dzięki czemu zaspokaja ono potrzeby fizyczne i psychiczne dziecka (Matczak 2003, s. 30).

W rodzinie dziecko uczy się:

(...) co czuć do samego siebie i jak inni będą reagować na jego uczucia, co myśleć o tych uczuciach i jaki ma wybór możliwych reakcji, jak odczytywać i wyrażać nadzieje oraz obawy. Na nauczanie emocjonalne składa się to, co rodzice mówią do dzieci, jak też sposób zachowania wobec dziecka, sposoby radzenia sobie z własnymi uczuciami oraz wzajemne okazywanie sobie uczuć przez małżonków. Sposoby te są wzorami dla dziecka do naśladowania (Goleman 1997, s. 296).

E. Zielińska, na podstawie własnych obserwacji, do najczęściej popełnianych błędów przez rodziców zaliczyła: nadmierne uleganie, niestabilność emocjonalną, brak ustalonych granic, brak konsekwencji w wychowaniu i stawianiu wymagań, stawianie wygórowanych wymagań, nadmierną opiekuńczość, zaspokajanie wszystkich zachcianek dziecka oraz usuwanie wszelkich trudności, które dziecko mogłoby napotkać (Zielińska 2018, s. 23). Powtarzanie tych zachowań może w przyszłości skutkować brakiem odporności emocjonalnej i umiejętności podejmowania decyzji.

F. Wilks uważa, że „umiejętność rozumienia i wyrażania uczuć przez członków rodziny ma olbrzymi wpływ na jej funkcjonowanie, na poczucie spójności i szczęścia” (Wilks 1999, s. 30). Jak zaznacza K.A. Knopp, dla rozwoju emocjonalnego dziecka znaczenie mogą mieć także takie cechy, jak: status społeczno-ekonomiczny, miejsce zamieszkania czy wewnętrzna struktura rodziny (Knopp 2010, s. 91).

Podczas zabaw dzieci trzy- lub czteroletnich można zaobserwować zachowania altruistyczne i agresywne. Zgodnie z teorią frustracja – agresja pierwsza z nich zawsze poprzedza drugą. Jest to oczywiście duże uproszczenie.

W kontakcie z ludźmi dzieci mają szansę zobaczyć nie tylko, jak inni radzą sobie z uczuciami i emocjami, ale też jak ich własne przejawy emocji oddziałują na innych. Z punktu widzenia przystosowania społecznego i zdrowia psychicznego są to jedne z najistotniejszych dla dzieci doświadczeń (Schaffer 2005, s. 147).

Kiedy rodzice ustępują pod wpływem napadów złości i agresji własnych dzieci, wówczas tylko wzmacniają te zachowania, co sprzyja tworzeniu trwałego wzorca agresji i buntu (Bee 2004, s. 236). H.S. Hodgins i C. Belch przeprowadziły badania w grupie studentów, którzy w dzieciństwie doświadczali przemocy w rodzinie. Występowały w niej deficyty w zakresie dekodowania emocji pozytywnych, co wynika z faktu, że osoby te miały mniejsze możliwości obserwowania i doświadczania emocji pozytywnych (Hodgins, Belch 2000, s. 5).

Zdarza się, że proces rozwoju emocjonalnego może być zaburzony w wyniku niewłaściwych wymagań otoczenia wobec ekspresji własnych emocji, np. uczenie dzieci, że należy tłumić takie emocje, jak złość. Dlatego ważne jest, by otoczenie formułowało jasne wymagania wobec dziecka co do form wyrażania emocji (Knopp 2010, s. 89).

Niestety, środowisko o patologicznych cechach może zaburzać lub uniemożliwiać zdobycie zdolności związanych z percepcją i rozpoznawaniem emocji (Knopp 2010). W związku z tym wzrasta znaczenie szkoły w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej dziecka. Szkoła, jak zaznaczają D. Wosik-Kawala i T. Zubrzycka-Maciąg, stanowi zarazem szansę dla wielu uczniów na przyjęcie do swojego systemu takich wartości, które są aprobowane społecznie (Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2012, s. 50).

ZNACZENIE SZKOŁY W ROZWOJU INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ

Szkoła, obok rodziny, przyczynia się do rozwoju lub hamowania rozwoju emocjonalnego dzieci i młodzieży. Jak wskazuje H. Bee, rozpoczęcie edukacji szkolnej to czas, w którym następują główne osiągnięcia poznawcze, które w okresie dojrzewania i dorosłości będą ujawniać się jako wzorce i nawyki. Jest to okres zwiększonej liczby wymagań wobec dziecka, które musi nauczyć się określonych obowiązków i ról wynikających z kultury, w której wzrasta (Bee 2004, s. 264).

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej uczniów jest szczególnie istotne, gdyż można przewidywać, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej będą w lepszym stopniu wykorzystywały swoje możliwości. Co więcej, łatwiej im będzie kształtować swoje relacje z innymi ludźmi oraz radzić sobie ze stresorami. Na tej podstawie można wskazać zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a prawidłowym funkcjonowaniem społecznym oraz sukcesami dzieci (Matczak 2007, s. 25). E. Aronson podkreśla, że „inteligencja emocjonalna i inteligencja akademicka są względem siebie odrębne, lecz inteligencja emocjonalna jest lepszym predykatorem sukcesu w szkole” (Aronson 2000, s. 102). Teza ta nie została jednak potwierdzona

w żadnym badaniu empirycznym. Jak zauważa K.A. Knopp, nie można wskazać jednoznacznych wniosków co do roli inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży ze względu na zbyt małą liczbę badań empirycznych. Co więcej, trudno odnosić wyniki badań młodzieży do dzieci młodszych (Knopp 2010, s. 72).

Obecne programy szkoły zawierają zarówno treści dydaktyczne, jak i wytyczne dotyczące rozwoju emocjonalnego uczniów. Jedną z cech rozwoju społecznego w okresie szkolnym jest zwiększenie kontroli emocjonalnej, ale to właśnie owa kontrola jest dla wielu uczniów najtrudniejszym zadaniem. Wobec tego ogromną rolę w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej odgrywa nauczyciel (Radochoński 2009, s. 27). Aby był on przewodnikiem dla ucznia, sam musi posiadać dobrze rozwiniętą inteligencję emocjonalną. H. Kwiatkowska zaznacza, że inteligencja emocjonalna stanowi czynnik rozwoju zawodowego oraz czynnik przeciwdziałający wypaleniu zawodowemu, gdyż „nauczyciel musi być zdolny do długotrwałego wysiłku, nie mając zewnętrznej akceptacji kierunku podjętych działań czy uchwytne widocznych rezultatów” (Kwiatkowska 2003, s. 86).

Rolą nauczyciela w kontekście inteligencji emocjonalnej jest zatem rozwijanie rozumienia empatycznego uczniów, kształtowanie ich kompetencji komunikacyjnych, budowanie postawy asertywnej oraz pozytywnej samooceny (Wosik-Kawała 2013, s. 34).

Ważnym elementem budowania pozytywnej samooceny ucznia jest dostrzeganie zalet. A. Kołakowski i A. Pisula wskazują, że „koncentracja na negatywach i pomijanie pozytywów w końcu doprowadza do pogorszenia samooceny dziecka i jego wiary we własne możliwości, a także spadku motywacji do pozytywnego działania” (Kołakowski, Pisula 2011, s. 106). Z kolei pochwały: motywują ucznia do wykonywania obowiązków; budują pozytywną samoocenę; informują, co jest dobrym, akceptowanym i pożądanym przez dorosłych zachowaniem; utrwalają zachowania, które pojawiają się sporadycznie. Dobrze skonstruowana pochwała zawiera opis tego, co widzimy + nazwę cechy („to się nazywa”, „jesteś”) + emocje („cieszę się”, „zaimponowałeś mi”). Bardzo dobrym sposobem wzmacniania jest pochwała skierowana do osoby trzeciej, gdyż wydaje się bardziej wiarygodna. Należy również pamiętać, aby chwalić poprawę, a nie ideał. Ponadto dobrze jest:

1. Wzmacniać drobne pozytywne zmiany – chwalimy każdy nowy pozytywny element, który się pojawił. Jest to metoda stopniowych przybliżeń do celu (...).
2. Wzmacniać fragment wykonanej pracy – w tej sytuacji warto zacząć od pokazania, co podoba nam się w pracy dziecka i ewentualnie dodać informację o zadaniach, które dziecko ma jeszcze do wykonania.
3. Wzmacniać zachowania mniej niepożądane, gdy zastępuje bardziej niepożądane. Na przykład dziecko zaczyna panować nad agresją (Kołakowski, Pisula 2011, s. 117).

Jednym z zadań pedagoga wobec ucznia jest pomaganie w zrozumieniu swojego zachowania, co pozwoli mu poradzić sobie w określonej sytuacji. Każdy z nas potrzebuje tego rodzaju informacji zwrotnej. Aby pomóc uczniowi zrozumieć swoje zacho-

wanie, nauczyciel powinien szanować zmagania, niepokoje i rozczarowania, które są cechą charakterystyczną dzieciństwa. Nie można zawstydząć i żartować z dziecka, lecz trzeba je nauczyć, że sukces i porażka są naturalną częścią życia ludzkiego. Ponadto należy unikać porównywania ucznia z innymi oraz traktowania jego zachowania jako części całej osobowości (Turner, Helms 1999, s. 333). We własnej pracy zawodowej, w przypadku złości uczniów, stosuję komunikat: „Widzę, że jesteś zły. Rozumiem to, ja też czasami jestem zła, jednak nie akceptuję, abyś bił, np. Piotrka. Wspólnie poszukamy sposobu, jak radzić sobie ze złością”. Jak wskazują A. Faber i E. Mazlish, aby pomóc dziecku poradzić sobie z własnymi uczuciami, należy: słuchać ucznia uważnie; zaakceptować jego uczucia słowami „och”, „mmm”; określić te uczucia oraz zamienić pragnienia dziecka w fantazję (Faber, Mazlish 2013, s. 19).

W przypadku trudnych zachowań ucznia pomocna jest metoda A, czyli zmiana otoczenia, by nie dopuścić do powstania trudnego zachowania. Jest szczególnie wskazana, gdy nauczyciel chce przerwać błędne koło wielokrotnie powtarzających się identycznych sytuacji problemowych (Kołakowski, Pisula 2011, s. 118). T. Gordon wskazuje kilka możliwości stosowania metody A, takie jak: wzbogacenie otoczenia dziecka; ograniczenie ilości bodźców dochodzących z otoczenia; uproszczenie otoczenia; ograniczenie przestrzeni życiowej dziecka (pozwolenie na autonomię); sprawienie, by otoczenie było bardziej bezpieczne dla dziecka; zastąpienie jednego zajęcia innym oraz odwrócenie uwagi (Gordon 2007, s. 40).

E. Grotberg podaje trzy źródła odporności psychicznej dziecka: „(...) ja mam, ja jestem, ja mogę” (Grotberg 2000, s. 20). Proces kształtowania odporności jest złożony i wielozakresowy. Rolą nauczyciela jest praca z uczniem/grupą, praca z rodziną ucznia oraz praca nad jakością funkcjonowania szkoły (Majorczyk 2017, s. 12–13).

Działania nauczyciela w pracy z uczniem można podzielić na uniwersalne, kategoriałne oraz problemowe. W ramach działań uniwersalnych zadaniem pedagoga jest prowadzenie zajęć profilaktycznych, których celem jest nabywanie przez uczniów umiejętności radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania problemów czy regulacji emocji. Działania kategoriałne skierowane są do określonych grup uczniów, którzy np. doświadczają żałoby bądź rozvodu rodziców. Działania problemowe służą rozwiązaniu określonych trudnych sytuacji uczniów.

Praca z rodziną ucznia polega na promowaniu umiejętności wychowawczych rodziców oraz wspieraniu rodziców z określonymi problemami (np. wychowującymi ucznia z niepełnosprawnością bądź zmagającymi się z trudnymi zachowaniami dziecka).

BUDOWANIE ZESPOŁU KLASOWEGO – CZĘŚĆ PRAKTYCZNA

Poprawa jakości funkcjonowania szkoły dotyczy: prowadzenia działań wychowawczych i edukacyjnych tak, aby każdy uczeń mógł osiągnąć sukces; rozwijania wiedzy oraz kompetencji samych nauczycieli w zakresie potrzeb uczniów; zorganizowania

pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Majorczyk 2017, s. 12–13). Należy w tym zakresie również dbać o wysoki stopień zintegrowania zespołu klasowego. Jako rozwinięcie tej tezy zamieszczamy propozycje zabaw integracyjnych.

1. Zoom

Przebieg: Uczestnicy siedzą lub stoją w kręgu. Wyciągnij do przodu rękę z zamkniętą dłońią i uniesionym do góry kciukiem i powiedz: *Zoom!* Wyjaśnij, że to jest gest powitania i poproś, by wszyscy kolejno powtórzyli go po tobie. Gdy wszyscy to uczynią, zaproponuj, by teraz dwukrotnie przyspieszyć tempo powitania, a następnym razem czterokrotnie. Ostatnia próba jest wykonywana najszybciej, jak tylko uczestnicy potrafią.

2. Cebula

Przebieg: Uczestnicy stoją parami, zwrócenii twarzami do siebie, tworząc dwa koła: wewnętrzne i zewnętrzne. Podajesz polecenia, np.:

Powiedzcie sobie nawzajem kilka słów o sobie.

Opowiedzcie sobie, jak spędziliście wczorajszy wieczór.

Osoby w wewnętrznym kole zamykają oczy, a osoby z drugiego koła w tym czasie zmieniają jakieś dwa elementy w swoim wyglądzie. Za chwilę osoby z koła wewnętrznego otwierają oczy i zgadują, co zmieniło się w wyglądzie partnerów.

Po każdym wykonaniu zadania koło wewnętrzne (lub zewnętrzne) przesuwa się o jedną (lub więcej) osobę w prawo. Zabawa pozwala na dużą dowolność w jej prowadzeniu. Należy jednak pamiętać o przestrzeganiu ogólnego schematu, którego elementy to:

1. Powitanie z partnerem.
2. Polecenie do wykonania.
3. Pożegnanie z partnerem.
4. Zmiana partnera.

3. Ludzie do ludzi

Przebieg: Wszyscy uczestnicy stoją w parach. Jako prowadzący nie masz partnera. Podajesz polecenie do wykonania, np. *Ręka do ręki, Dłoń do pleców, Kciuk do nosa, Łokieć do kolana, Ludzie do ludzi* – każdy szybko znajduje sobie nowego partnera. Ty również włączasz się do zabawy. Ktoś inny zostaje bez pary i to on prowadzi dalej zabawę.

Ważne jest, by po 2–3 poleceniach zawsze pojawiło się hasło: *Ludzie do ludzi*. Pozwoli to zachować dynamikę i każdy będzie mógł poznać jak największą liczbę osób. Ta zabawa nie powinna być proponowana jako pierwsze ćwiczenie w nowej grupie.

4. Zabawa w maszynistę

Przebieg: Uczestnicy ustawiają się trójkami. Każda trójka tworzy „pociąg” – ćwiczący stają jeden za drugim. Pierwsza osoba w każdej trójce jest „buforem” – zamyka oczy i wyciąga ręce do przodu. Druga osoba to lokomotywa – trzyma pierwszą za biodra lub ramiona i też ma zamknięte oczy. Na końcu staje „maszynista”, który kieruje ruchem całego pociągu i jako jedyny ma otwarte oczy. Maszynista, przytrzymując ramiona lub biodra osoby, która jest lokomotywą, wprawia pociąg w ruch i pilnuje, by nie wpa- dał na inne pociągi. Kierując pociągiem, maszynista nie może używać słów. Pociągi poruszają się z różną prędkością, na trasie ich jazdy można budować przeszkody. Po kilku minutach zabawy następuje zamiana ról w trójkach tak, aby każdy był kolejno buforem, lokomotywą i maszynistą. Na zakończenie uczestnicy opowiadają o swoich wrażeniach oraz o tym, w której roli czuli się najlepiej i dlaczego.

5. Zabawa w rzeźby

Przebieg: Ćwiczenie w grupach kilkuosobowych. Prowadzący podpowiada uczestnikom jeden – wspólny dla wszystkich – temat rzeźby, którą mają zbudować w każdej grupie. Niech to będzie na przykład „zło”, „cierpienie” lub „strach”. Chodzi o znalezienie najbardziej typowych i czytelnych w wyrazie gestów i sytuacji charakteryzujących zaproponowany temat. Członkowie poszczególnych grup najpierw dyskutują o swoich wyobrażeniach, uzgadniają wspólną wersję rzeźby, a następnie ją „inscenizują”, ustawiając się w wybranych pozach tak, by wszyscy razem tworzyli jedną figurę. Kiedy wszystkie grupy są gotowe, każda z nich kolejno prezentuje efekt swojej pracy. Rolą pozostałych osób, niewchodzących w skład rzeźby, jest przekształcenie jej w figurę o przeciwnym, pozytywnym wydźwięku. Niech np. rzeźba symbolizująca zło zamieni się w symbol dobra. Przekształcanie rzeźb w nową jakość odbywa się bez słów. Każdy z obserwatorów może przekształcić jeden lub kilka elementów żywej figury, zmieniając pozę, wyraz twarzy osób wchodzących w skład rzeźby, ich wzajemne usytuowanie (Flemming, Fritz 1999).

PODSUMOWANIE

Powyższe rozważania na temat rozwoju inteligencji emocjonalnej stanowią tylko ogólny zarys tematu. Jak wskazują A. Matczak i K.A. Knopp, dzieciństwo to jeden z okresów, w którym najbardziej dynamicznie rozwija się inteligencja emocjonalna. Jest to konstrukt zależny od wielu czynników (m.in. od wartości), dlatego tak ważne jest kształtowanie u dzieci systemu wartości aprobowanych społecznie. W związku z powyższymi rozważaniami i coraz częstszym przenoszeniem obowiązku wychowania na szkołę istnieje konieczność podejmowania tego tematu przez badaczy, gdyż – jak

wynika z międzynarodowych badań przeprowadzonych w latach 90. XX w. – tylko u 38% respondentów była rozwijana odporność psychiczna. Pozostałe osoby osiągnęły ją wysokim kosztem psychospołecznym (Majorczyk 2017, s. 11).

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E. (2000), *Nobody Left to Hate*. New York: Freeman & Co.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Derbis R. (2000), *Doświadczanie codzienności: poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*. Częstochowa: WSP.
- Faber A., Mazlish E. (2013), *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały*. Poznań: Media Rodzina.
- Flemming I., Fritz J. (1999), *Zabawy na współpracę*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gordon T. (2007), *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Warszawa: PAX.
- Greenspan S.I., Benderly B.L. (2000), *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grotberg E. (2000), *Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hodgins H.S., Belch C. (2000), *Interparental violence and nonverbal abilities*. Journal of Nonverbal Behavior 24(1), DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1006602921315>.
- Knopp K.A. (2010), *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Kołąkowski A., Piśula A. (2011), *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Sopot: GWP.
- Komendant-Brodowska A. (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Koźmińska I., Olszewska E. (2007), *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.
- Kwiatkowska H. (2003), *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*. W: D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwieciński Z. (1990), *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Warszawa: PWN.
- Łobocki M. (2004), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Majorczyk M. (2017), *Jak stymulować odporność psychiczną (resilience) dziecka? Blżej Przedszkola 10*.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Matczak A. (2007), *Rola inteligencji emocjonalnej*. Studia Psychologiczne 45(1).
- Matczak A., Knopp K.A. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów.

- Mayer J.D., Salovey P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Ostrowska K. (1998), *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Przybylska I. (2006), *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*. Chowanna 1.
- Radochoński I. (2009), *Psychopatologia życia emocjonalnego dzieci i młodzieży. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Reykowski J. (1968), *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Strelau J. (2000), *Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: WSiP.
- Turner J., Helms D. (1999), *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Wilks F. (1999), *Inteligentne emocje*. Warszawa: Jacek Santorski & Co, Wydawnictwo Wilga.
- Wosik-Kawala D. (2013), *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zielińska E. (2018), *O rozsądnym wychowaniu dzieci. Bliżej Przedszkola 3*.
- Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawala D. (2012), *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

SUMMARY

The aim of the study was to illustrate the theoretical aspects of developing students' emotional intelligence by primary school teachers. D. Goleman defines emotional intelligence mainly as an ability to recognise and cope properly with our own emotions. Nowadays, the development of ability to control somebody's emotions is one of the main challenges of modern teachers which is the main purpose of undertaking the topic.

Keywords: emotional intelligence; primary school teachers; values

