

Hanna Przybyła-Basista

Inteligencja emocjonalna i możliwości jej rozwijania w szkole

Chowanna 1, 135-143

2000

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2000	R. XLIII (LIV)	T. 1 (14)	s. 135—143
------------	--	---------------	-------------------	--------------	------------



Hanna PRZYBYŁA-BASISTA

Inteligencja emocjonalna i możliwości jej rozwijania w szkole

Od chwili ukazania się książek D. Golemana (1997, 1999) i popularyzacji takich terminów, jak inteligencja emocjonalna i interpersonalna, coraz więcej psychologów i pedagogów praktyków interesuje się rozwijaniem tych umiejętności u dzieci i młodzieży. Powstają programy oparte na treningach umiejętności psychologicznych, przydatne w profilaktyce przemocy, redukcji zachowań agresywnych, w rozwiązywaniu konfliktów interpersonalnych itp. Nie oznacza to oczywiście, że przedtem nie było, zarówno na świecie, jak i w Polsce, programów profilaktycznych nastawionych na tego typu rozwój (Ostrowska, Tatarowicz, red., 1996). Raczej należy uznać, że popularyzacja pojęć: inteligencja emocjonalna i interpersonalna, stała się okazją dla wielu psychologów zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz pedagogów szkolnych do uporządkowania swoich propozycji warsztatowych i bardziej ujednoczonych oddziaływań. To ujednoczenie jest możliwe dzięki uświadomieniu sobie, jakie elementy składowe są potrzebne do uczenia się rozumienia, kontrolowania i wyrażania własnych stanów emocjonalnych w kontaktach interpersonalnych. Rozumienie i kontrolowanie siebie oraz rozumienie i umiejętność wpływania na partnera interakcji dają szansę na bardziej harmonijny przebieg wielu kontaktów międzyludzkich. Idee te są oczywiście dobrze znane w wielu koncepcjach terapeutycznych, np. w kręgu terapii humanistyczno-egzystencjalnej (jak terapii Gestalt — Passons, 1986; czy terapii skoncentrowanej na kliencie — Rogers, 1991), oraz w nurcie terapii behawioralno-poznawczej (jak np. w koncepcji

asertywnego reagowania — K r ó l-F i j e w s k a, 1992, koncepcji optymistycznego stylu wyjaśniania zdarzeń M. Seligmana — Seligman, 1993, 1997).

S. Moscovici (1998) również kładzie nacisk na kształtowanie tzw. kompetencji społecznych, przydatnych z punktu widzenia harmonii kontaktów międzyludzkich. Chodzi tu oczywiście o te same umiejętności, o których pisze D. Goleman (1997). Krótko mówiąc — od wielu lat rozwój praktyki psychologicznej zmierza w kierunku budowania uniwersalnych programów profilaktycznych nastawionych na treningi umiejętności asertywnego wyrażania siebie, rozpoznawania swoich potrzeb emocjonalnych w relacjach z innymi i ich ekspresji w sposób akceptowalny przez innych ludzi.

Psycholodzy i pedagodzy szkolni, prowadząc zajęcia warsztatowo-treningowe, coraz częściej uświadamiają sobie, że efektywność ich oddziaływań byłaby większa, gdyby w programach treningowych brała udział cała społeczność szkolna, tj. i uczniowie, i nauczyciele. Niewątpliwie nauczyciel rozumiejący sens praktyczny takich pojęć, jak np. empatia, tolerancja, asertywność, negocjacje, mógłby o wiele dalej poprowadzić ucznia, wywierając wpływ jako model, niż to możliwe na jakimkolwiek treningu, który jest oddziaływaniem ograniczonym w czasie i okazjonalnym.

Niniejszy artykuł stanowi dyskusję na temat potrzeby kształtowania umiejętności emocjonalnych i społecznych u dzieci i młodzieży oraz na temat konieczności podjęcia przez szkołę nowych zadań, które wynikają ze współczesnego stanu wiedzy o psychokorekcji dysfunkcji emocjonalnych wśród uczniów, jak również optymalizacji umiejętności potrzebnych do osiągania sukcesów życiowych. Można by zatem uznać, że zajmowanie się inteligencją emocjonalną wpływa z doświadczeń związanych zarówno z promocją zdrowia, jak i profilaktyką zagrożeń. Toteż wnioski z poniższej dyskusji mogą mieć charakter uniwersalny, odnoszący się do zysków dla całej społeczności szkolnej. I choć większość przykładów jest zaczerpnięta z doświadczeń amerykańskich, to wydają się one pomocną wskazówką do ustalania kierunku zmian w edukacji polskiej.

Czy szkoła powinna przygotowywać dzieci do odnoszenia sukcesów życiowych?

Odpowiedź na postawione pytanie wydaje się oczywista. Tak, szkoła winna być miejscem, gdzie dziecku umożliwia się optymalny rozwój jego możliwości po to, by mogło ono odnosić sukcesy zarówno w bieżącej działalności, jak i przyszłej, związanej z dalszym kształceniem, podejmowaniem pracy

zawodowej, konstruktywnym rozwiązywaniem problemów życiowych, tworzeniem satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi. Powstaje zatem kolejne pytanie, czy do tego, by osiągnąć cele życiowe na miarę swoich możliwości intelektualnych, wystarczy tradycyjny model kształcenia polegający na gromadzeniu przez tradycyjnie wykształconych nauczycieli wiedzy encyklopedycznej w ramach aktualnych, dramatycznie przecięzonych programów szkolnych.

Dyskusja, która obecnie toczy się w mediach oraz przy okazji konferencji naukowych i na łamach specjalistycznych czasopism (Fish, Broekman, 1992; Pilch, 1996; Brzezińska, Lutomski, 1993; Deutsch, 1996), wyraźnie wskazuje na konieczność podjęcia zmian systemowych zarówno w zakresie programów nauczania dzieci, jak i kształcenia nauczycieli.

Co wpływa na sukces?

Tradycyjne rozumienie sukcesu, będącego wynikiem połączenia talentu (czyli zdolności mierzonych za pomocą testów inteligencji) oraz motywacji (chęci działania), wymaga rewizji. Niemal każdy poradnik przeznaczony dla ludzi pragnących odnosić sukcesy rozpoczyna się od zaleceń pogłębionego wglądu w siebie, tzn. rozpoznania swoich mocnych stron, oraz rozwoju osobistego w kierunku wzmocnienia wiary w siebie i swoje możliwości, podniesienia samooceny, umiejętności wyrażania siebie i swoich emocji. Porady odnoszą się też do rozwoju asertywności, strategii negocjacyjnych i mediacyjnych, przydatnych w rozwiązywaniu konfliktów, oraz wielu innych umiejętności współzycia społecznego (por. np. Kożusznik, Adamiec, 1993).

Tak więc, choć niewątpliwie warto troszczyć się o rozwój właściwości intelektualnych, prowadzących do skutecznego działania, to jednocześnie praktyka życia codziennego pokazuje, że w wielu wypadkach zdolni uczniowie stają się przeciętnymi pracownikami, a osoby o wysokim ilorazie inteligencji nieraz z trudem radzą sobie w życiu (por. Goleman, 1997; Seligman, 1993).

Najnowsze badania naukowe wskazują, że sukces wymaga też wytrwałości, nadziei oraz umiejętności niepoddawania się w chwilach niepowodzeń, czyli optymizmu w sposobie myślenia o sobie i zachodzących zdarzeniach (Seligman, 1993) oraz samoświadomości w zakresie własnych emocji i umiejętności kierowania nimi, a więc tzw. inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1997).

Co to jest inteligencja emocjonalna i społeczna?

Twórcą teorii inteligencji emocjonalnej jest P. Salovey (wraz z J. Mayerem), który mianem tym określa 5 podstawowych zdolności:

- zdolność do rozpoznawania własnych emocji;
- sprawność w kierowaniu własnymi emocjami;
- zdolność motywowania się i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń oraz umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia;
- empatię, czyli zdolność rozpoznawania emocji u innych;
- zdolność do nawiązywania i podtrzymywania związków z innymi, która w dużej mierze opiera się na umiejętności kierowania emocjami innych osób (por. Goleman, 1997, s. 80—81).

Inteligencja emocjonalna ściśle więc wiąże się z funkcjonowaniem społecznym. H. Gardner, twórca teorii inteligencji wielorakiej, wraz z T. Hatchem zaproponowali posługiwanie się pojęciem inteligencji interpersonalnej, obejmującym takie talenty, jak: organizowanie grup, negocjowanie rozwiązań (talent mediatora), nawiązywanie stosunków osobistych oraz umiejętność prowadzenia analiz społecznych (z wykorzystaniem empatii — Goleman, 1997).

Z przytoczonych powyżej definicji wynika, że dawne pojęcie inteligencji, mierzone ilorazem IQ, zmienia się i poszerza. Ważne wydaje się stwierdzenie H. Gardniera (1986, cyt. za: Goleman 1997, s. 72): „Najważniejszym wkładem, jaki może wnieść oświata do rozwoju dziecka, jest dopomożenie mu w znalezieniu dziedziny, która najbardziej odpowiada jego talentom [...]. Zupełnie staciliśmy to z pola widzenia.”

Skoro dni chwały i świetności „myślenia w kategoriach ilorazu inteligencji” — jak to określa Gardner, mijają i trzeba pojęcie inteligencji uzupełnić, to należałoby również rozszerzyć tradycyjny sposób nauczania o pomoc dzieciom w kształceniu naturalnych predyspozycji i uzdolnień.

Przydatność kształcenia inteligencji emocjonalnej i społecznej

Według doświadczeń amerykańskich korzyści płynące z realizowania programów kształcenia inteligencji emocjonalnej i społecznej odnoszą się do dwóch ważnych funkcji szkoły:

1. Kształcenie inteligencji emocjonalnej pomaga w realizowaniu głównego celu szkolnictwa, czyli w osiągnięciu określonego stopnia wykształcenia, ponieważ dzięki edukacji emocjonalnej zwiększają się możliwości nauczania i oddziaływania szkoły na dzieci (zaobserwowano polepszenie osiągnięć uczniów w nauce).

2. Nowe programy kształcenia stanowią pomoc w realizowaniu celów wychowawczych, ponieważ nastawione są zarówno na promocję zdrowia, jak i profilaktykę zagrożeń społecznych (jak przemoc, agresja, uzależnienia). W trakcie realizacji tych programów zaobserwowano: mniej zawieszzeń w prawach ucznia i usunięć ze szkoły w grupie słabych uczniów, mniejszą liczbę uczniów sięgających po raz pierwszy po narkotyki, mniejszą przestępczość, mniej przemocy w klasach, potyczek słownych, bijatyk i niewłaściwego zachowania podczas lekcji, większą umiejętność kontrolowanego wyrażania złości, mniej prób poniżania kolegów, lepsze radzenie sobie ze stresem, mniejszy niepokój w kontaktach z innymi, mniejsze poczucie osamotnienia, rzadsze zamykanie się w sobie, lepszą zdolność patrzenia z punktu widzenia innej osoby, większą wrażliwość na uczucia innych, lepsze rozwiązywanie konfliktów, większą pewność siebie i zręczność w komunikowaniu się i wiele, wiele innych bardzo pozytywnych rezultatów.

Wydaje się więc, że potrzeba wprowadzenia do szkół programów edukacji emocjonalnej jest bardziej koniecznością niż luksusem, nawet w czasach cięć budżetowych na szkolnictwo i chęci ograniczania programu oświaty do nauczania przedmiotów podstawowych.

Sposoby realizacji przykładowych programów edukacji emocjonalnej i społecznej

Bezpośrednich bodźców do wprowadzenia programów eksperymentalnych w niektórych szkołach amerykańskich dostarczyły programy zapobiegania różnorodnym niekorzystnym zjawiskom, takim jak: palenie papierosów, narkomania, cięża nieletnich, porzucanie szkoły, a ostatnio przemoc. Mankamentem tych programów była ich nieregularność, koncentrowanie się częstokroć na wybranej grupie dzieci oraz realizowanie ich przez specjalistów (psychologów, pedagogów) w ramach zaplanowanych eksperymentów naukowych. Chodziło natomiast o to, by opracować takie programy, którymi można by objąć wszystkie dzieci i których mogliby uczyć zwykli nauczyciele.

Do takich wzorów kształcenia w zakresie abecadła inteligencji emocjonalnej należy stosowany od blisko 20 lat program zdobywania wiedzy o sobie realizowany w szkole prywatnej Nueva Learning Center. W szkole tej dzieci praktycznie przez cały czas trwania nauki, począwszy od klas młodszych, a skończywszy na klasie ósmej, mają okazję kształcić swoje umiejętności radzenia sobie z konfliktami, stresami, złością i obawami. Nauka kończy się egzaminem ustnym (G o l e m a n, 1997, s. 402—413).

Pozytywnym przykładem są też programy wprowadzone do szkół publicznych w dzielnicach nędzy, a więc tam, gdzie są one najbardziej potrzebne (np. w szkole średniej w New Haven). Wprawdzie tzw. Program Umiejętności Społecznych opracowała grupa ekspertów, tj. psychologów i pedagogów z Uniwersytetu w Yale, ale — podobnie jak w Nueva — młodzieżą zajmują się zwyczajni nauczyciele przez cały okres trwania nauki w szkole. Wszyscy nauczyciele prowadzący lekcje z zakresu umiejętności społecznych odbyli specjalne letnie kursy, gdzie instruowano ich, jak mają uczyć tego przedmiotu.

Nowa strategia nauczania emocjonalnego polega nie na tworzeniu nowych zajęć, w i tak już przeładowanych programach (przeciwko czemu protestowałyby zapewne sami nauczyciele), ale na łączeniu lekcji o uczuciach i stosunkach interpersonalnych z przedmiotami już nauczonymi. Przykładem może być tzw. Projekt Rozwoju Dziecka opracowany przez zespół pod kierunkiem psychologa Erika Schapsa, a wypróbowywany obecnie w różnych szkołach w całej Ameryce. Projekt ten zawiera materiały dopasowane do tematyki poszczególnych przedmiotów na poziomie różnych klas. W miarę przechodzenia do wyższych klas materiał objęty programem staje się coraz bardziej skomplikowany, dając nauczycielom okazję do omawiania takich tematów, jak: empatia, umiejętność spojrzenia na rzeczywistość z punktu widzenia drugiej osoby, troska i liczenie się z potrzebami i uczuciami innych osób.

Inny sposób włączenia edukacji emocjonalnej w istniejącą już siatkę zajęć polega na skłonieniu nauczycieli do ponownego przemyślenia sposobów karania uczniów za złe zachowanie. Program ten wymaga od nauczycieli zmiany w sposobach zaprowadzenia dyscypliny. I tak, oczekuje się, że nauczyciel zamiast stosowania przymusu dostarczy dziecku okazji do nauczania się tych umiejętności społecznych, których mu brakuje, np. panowania nad impulsami, wyjaśniania i komunikowania swoich uczuć, rozwiązywania konfliktów (G o l e m a n, 1997).

Nauczyciel wykorzystując określoną sytuację życiową, np. konflikt między uczniami, czyni z niej „lekcję poglądową”, nauczając zasad empatii, komunikacji lub stosowania określonej strategii negocjacyjnej. Sam zresztą musi też pamiętać, że występuje w roli modela.

Jakich zmian wymagają programy kształcenia nauczycieli, by można było wprowadzić zmiany w systemie edukacji dzieci?

Edukacja w Polsce jest w okresie przemian i ożywionych dyskusji nad kierunkami dalszej reorganizacji. Należy mieć nadzieję, że doprowadzą one do gruntownych zmian systemowych, a nie prowizorycznych, tymczasowych rozwiązań. By dokonać takich zmian, trzeba mieć na uwadze trzy poziomy oddziaływania: instytucjonalny (tworzenie nowych instytucji, teorii, podręczników), relacji międzyludzkich (przygotowywanie nowych nauczycieli do wprowadzenia zmian przez rozwijanie ich kompetencji i sprawności, przekształcanie nawyków „starych” nauczycieli, tych pracujących już od lat) oraz poziom zmian indywidualnych (związanych z przeobrażeniem świadomości i samoświadomości, modyfikacją istniejących przekonań i nastawień). Skuteczna zmiana musi dotyczyć wszystkich trzech poziomów, ale trzeba też pamiętać, że bez przekształcenia stylu myślenia i mówienia o szkole, czyli bez zmiany na poziomie indywidualnym nie jest możliwe wprowadzenie realnych zmian na poziomie interpersonalnym czy instytucjonalnym (por. Brzezińska, Lutomski, 1993).

Oznacza to, że nauczyciele muszą wyjść poza swą tradycyjną rolę, przełamać dotychczasowe schematy „odnajdowania siebie w szkole”, w przeładowanych treściami programach, nauczyć się szukać „luki” czy raczej okazji do myślenia o szkole jako o instytucji pełniącej funkcję wychowania i socjalizacji dzieci. Tym samym oznacza to powrót do klasycznych idei edukacji (por. Pilch, 1996; Goleman, 1997; Brzezińska, Lutomski, 1993).

Aby jednak wspomniana transformacja stylu myślenia mogła nastąpić, owocując m.in. koncentracją na edukacji emocjonalnej i społecznej dzieci i młodzieży, to w programach kształcenia nauczycieli (i tych, którzy dopiero nimi zostaną, i tych, którzy już mają swoje nawyki) należy przeprowadzić następujące zmiany:

- programy kształcenia nauczycieli powinny uwzględniać te same umiejętności, których potem nauczane będą dzieci, np. sztukę negocjacji, mediacji, bycia asertywnym, techniki radzenia sobie ze stresem, skuteczną komunikację;
- kształcenie kompetencji emocjonalnych i społecznych nauczycieli winno się odbywać tymi samymi metodami aktywnymi (o charakterze treningowym), które potem będą stosowane w nauczaniu dzieci;
- wyboru nauczycieli (zwłaszcza dotyczyłoby to nauczycieli już pracujących), chętnych do nauczania tego przedmiotu, winno się dokonywać na zasadzie

autoselekcji, gdyż nie wszyscy, ze względu na usposobienie, nadają się (jak pisze G o l e m a n, 1997, s. 430) do prowadzenia takich zajęć, a ważny jest tu fakt bycia modelem dla ucznia;

- przyszli nauczyciele kursów edukacji emocjonalnej powinni przejść kilkutygodniowe szkolenie specjalistyczne (np. łączące zajęcia o charakterze treningowym i warsztatowym).

Wprowadzenie omawianych zmian na poziomie indywidualnym, interpersonalnym i instytucjonalnym wymagałoby opracowania rzetelnych programów edukacyjnych zarówno uwzględniających szczegółowe koncepcje teoretyczne, techniki pracy wglądowej, orientujące nauczyciela chętnego do nauki tego przedmiotu we własnych możliwościach emocjonalnych, jak i oferujących szczegółowe metodyki do pracy z dziećmi. Programy edukacyjne winni opracowywać eksperci na przykład z zakresu psychokorekcji zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży, którzy posiadaliby potrzebną wiedzę teoretyczną oraz dysponowali praktycznym doświadczeniem pracy metodami aktywnymi w zakresie edukacji emocjonalnej i społecznej. Eksperti winni też wskazać potem kompetentnych trenerów — psychologów czy pedagogów — którzy spełnią wymagania potrzebne do przekazania nauczycielom wiedzy i umiejętności potrzebnych do nauczania tego specyficznego przedmiotu. Ważna wydaje się też „kwestia utrzymania wysokiego poziomu takich kursów i zabezpieczenia się przed zręcznymi sprzedawcami usług edukacyjnych, by nie wciśkali nie zorientowanym dyrektorom szkół niefachowo opracowanych programów kształcenia emocjonalnego, powtarzających na przykład błędy źle obmyślonych programów, które miały zapobiegać narkomanii [...]” (G o l e m a n, 1997, s. 432).

Pomimo oczywistych korzyści, które mogłyby nastąpić po wprowadzeniu do szkół edukacji emocjonalnej, można z góry przewidywać głosy oponentów. Mogą nimi być i sami nauczyciele (przeciwni poświęcaniu części lekcji na omawianie tematów nie mających bezpośredniego związku z nauczaniem przedmiotami), i dyrektorzy (ze względu na zmianę w planach zajęć szkolnych), i ministerstwo (z powodu finansów), i wreszcie rodzice oraz ich dzieci (gdyż jedni i drudzy mogą nie widzieć potrzeby zajmowania się tymi tematami lub mogą to traktować jako próbę wtrącania się w prywatne sprawy).

Zakończyć wypadałoby bardziej optymistyczną konkluzją. Otóż w naszych polskich doświadczeniach tkwi przecież idea kształcenia w ramach studiów socjoterapii, w których uczestniczyli również nauczyciele chętni do zmiany własnych metod pracy wychowawczej. Ta grupa zatem budzi największe nadzieje, gdy chodzi o tempo zmian indywidualnych po wprowadzeniu kompleksowych metod edukacji w zakresie rozwijania inteligencji emocjonalnej i społecznej.

Bibliografia

- Brzezińska A., Lutomska G., 1993: *Polski system edukacji na rozdrożu: wyzwania dla psychologii edukacji*. „Nowiny Psychologiczne” nr 2, s. 57—69.
- Coie J. D., Watt N. F., West S. G., Hawkins J. D., Asarnow J. R., Markman H. J., Ramey S. L., Shure M. B., Long B., 1996: *Profilaktyka: teoria i badania*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 2, s. 15—37.
- Deutsch M., 1996: *Wychowanie dla pokoju*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 4, s. 5—21.
- Fish D. M., Broekman H., 1992: *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny”. Suplement: *Kształcenie nauczycieli*, nr 1, s. 20—31.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- Goleman D., 1999: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań.
- Kozusznik B., Adamiec M., 1993: *21 stopni do sukcesu*. Warszawa.
- Król-Fijewska M., 1992: *Trening asertywności*. Warszawa.
- Maruszko B., 1996: *Nauka asertywności w szkole*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, s. 21—24.
- Moscovici S., red., 1998: *Psychologia społeczna w relacji ja — inni*. Warszawa.
- Ostrowska K., 1995: *Program „Promocja zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego w systemie edukacji i poprzez edukację”*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, nr 2, s. 5—14.
- Ostrowska K., Tatarowicz J., red., 1996: *Zanim w szkole będzie źle... Profilaktyka zagrożeń*. Warszawa.
- Passons W. R., 1986: *Zastosowanie terapii Gestalt w poradnictwie*. Warszawa.
- Pilch T., 1996: *Kształt przyszłej szkoły*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5, s. 3—9.
- Rogers C. R., 1991: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław.
- Seligman M. E. P., 1993: *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań.
- Seligman M. E. P., 1997: *Optymistyczne dziecko*. Poznań.
- Szymańska J., 1995: *Programy profilaktyczne w szkole*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, nr 2, s. 32—39.