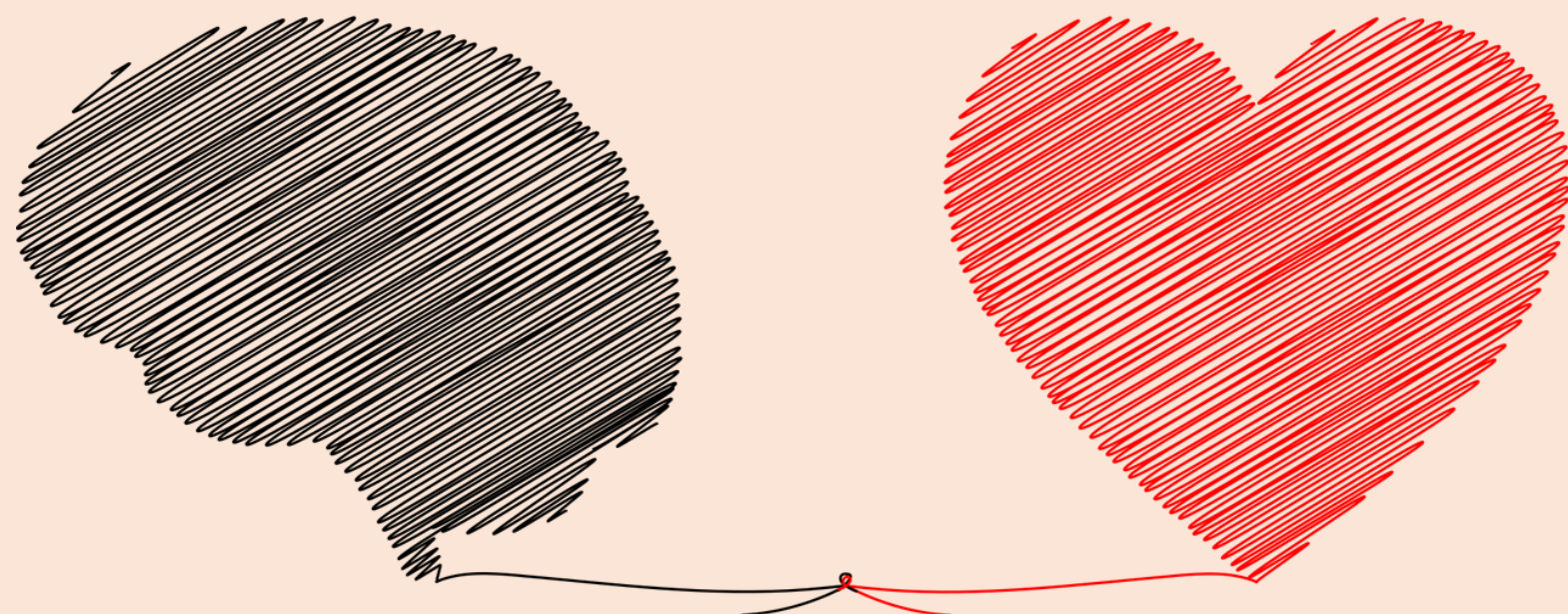


Inteligencja emocjonalna jako wyzwanie w procesie wychowania i edukacji na każdym etapie rozwojowym człowieka

dr Joanna Pracka

Nie istnieje jedna obowiązująca definicja inteligencji emocjonalnej, czy też jeden model wyjaśniający to pojęcie. Taki stan rzeczy nie dziwi, gdyż do dzisiaj nie ma wypracowanego jednoznacznego stanowiska badaczy co do wielu ważnych pojęć z dziedziny psychologii. Przykładowo, w odniesieniu do inteligencji w rozumieniu klasycznym, co najmniej kilkadziesiąt definicji (np. Galton, 1921; Binet, 1916; Stern, 1921, Spearman, 1927; za: Nęcka, 2003).

Inteligencję emocjonalną często przedstawia się w sposób komplementarny do inteligencji akademickiej, co znajduje wyraz w używaniu na określenie jej poziomu wskaźnika EQ (Emotional Quotient) w odróżnieniu od ilorazu inteligencji IQ (Intelligence Quotient), będącego wskaźnikiem określającym poziom inteligencji „poznawczej”.



Prowadzone od ponad trzydziestu lat badania i rozważania teoretyczne sprawiają, że rozumienie konstruktu jakim jest inteligencja emocjonalna ciągle ewoluuje. Wiodące sposoby rozumienia inteligencji emocjonalnej znajdują wyraz w „modelu zdolnościowym” (ability model), (Mayer, Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso, 2004; Salovey, Mayer, 1990) oraz tzw. „modelach mieszanych” (mixed models), (Bar-On, 1997; Boyatzis, Goleman, 2007; Goleman, 1997, 1999; Petrides, Furnham, 2001, 2003).

Samo rozumienie pojęcia inteligencji w rozumieniu klasycznym dobrze oddaje jej robocza definicja określająca ją jako „zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi” (Nęcka, 2002, s. 726). Jeśli zatem chcielibyśmy trzymać się tego, że inteligencja emocjonalna jest nadal inteligencją (a nie na przykład zbiorem dyspozycji osobowościowych, jak chcą ją postrzegać niektórzy badacze), to należałoby przyjąć założenia modelu zdolnościowego w wyjaśnianiu pojęcia inteligencji emocjonalnej.

Model zdolnościowy inteligencji emocjonalnej jest tak nazywany przez część badaczy (Jasielska, Leopold, 2000; Jaworowska, Matczak, 2008; Knopp, 2006), gdyż traktuje inteligencję emocjonalną jako zbiór zdolności intelektualnych. Model ten jest konsekwentnie reprezentowany przez Saloveya i Mayera, którzy w 1990 roku podali definicję inteligencji emocjonalnej, opis jej struktury oraz propozycję jej pomiaru (Salovey, Mayer, 1990). Zaproponowany przez nich model inteligencji emocjonalnej jest w największym stopniu spójny z użytym terminem inteligencja i równoprawny klasycznie pojmowanej inteligencji akademickiej. Według cytowanych autorów inteligencja emocjonalna jest grupą zdolności do przetwarzania informacji emocjonalnych oraz ich używania do celów adaptacyjnych. Autorzy ci podkreślają poznawczy charakter tychże zdolności i ich związek z inteligencją klasyczną, przy jednoczesnej specyfice używanego materiału, który ma charakter emocjonalny. Właśnie owa specyfika materiału, na którym operują zdolności poznawcze należące do tej grupy, odróżnia tę inteligencję od innych rodzajów inteligencji.

Autorzy wyżej wymienionego modelu wymieniają kilka poziomów zdolności wchodzących w inteligencję emocjonalną:

1. Pierwszy poziom percepcji, oceny i ekspresji emocji, czyli zdolności identyfikowania emocji u siebie i u innych, adekwatnej ekspresji emocjonalnej,

rozdzielania szczerych i nieszczerych, adekwatnych i nieadekwatnych przekazów emocjonalnych.

2. Drugi poziom, czyli emocjonalne wspomaganie myślenia obejmujące zdolność wykorzystywania emocji do sterowania swoją uwagą w kierunku tego, co istotne; emocjonalne wspomaganie pamięci i oceny; zdolność do wykorzystywania nastroju w celu przyjęcia różnych punktów widzenia – od perspektywy pesymistycznej do optymistycznej; zdolność do wspierania emocjami procesu skutecznego rozwiązywania problemów (np. radość sprzyja myśleniu twórczemu i indukcyjnemu).
3. Trzeci poziom, czyli wykorzystywanie wiedzy emocjonalnej, innymi słowy zdolności do: rozumienia i nazywania emocji; do interpretacji znaczeniowej emocji w kontekście społecznym (np. zrozumienia, że smutek pojawia się na skutek straty); do rozumienia emocji złożonych i przewidywania prawdopodobnych sekwencji emocjonalnych.
4. Czwarty poziom, czyli świadoma regulacja emocji obejmująca takie zdolności jak: zdolność do otwartości na różnorodne uczucia (zarówno przyjemne, jak i nieprzyjemne); zdolność do świadomego włączania lub ignorowania emocji w zależności od oceny ich użyteczności; zdolność do świadomej kontroli emocji własnych i cudzych; zdolność do refleksyjnej kontroli emocji w odniesieniu do siebie i do innych poprzez wyciszanie emocji negatywnych i wzmacnianie pozytywnych, bez tłumienia lub przeceniania informacji, które mogą ze sobą nieść (por. Mayer , Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso, 2004; Maruszewski, Ścigała 1998).

Badacze, niezależnie od sposobu pojmowania inteligencji emocjonalnej, żywią na ogół przekonanie o tym, że nie jest ona dyspozycją wrodzoną, lecz jest nabywana i rozwijana wraz z rozwojem człowieka, dzięki doświadczeniom. Doświadczenia te są uwarunkowane z jednej strony cechami środowiska, w którym jednostka żyje i rozwija się; z drugiej zaś – cechami temperamentu wpływającymi na intensywność, poziom i rodzaj aktywności podejmowanej przez jednostkę.

Większość badaczy inteligencji emocjonalnej jest zgodna co do istotnej roli rodziny dla rozwoju emocjonalnego jednostki, zwłaszcza w pierwszych latach życia (np. Goleman, 1997; Mayer, Salovey, 1997). W sposób spektakularny potwierdziły to

badania, w których za pomocą metody badania mózgu (potencjałów wywołanych) porównywano reakcje na twarze u małych dzieci wychowywanych w instytucjach opiekuńczych i dzieci wychowywanych w rodzinach (Parker, Nelson, 2005). Okazało się, że u dzieci z domów dziecka deficyt w zakresie typowych doświadczeń, będących udziałem dziecka wychowywanego w rodzinie, upośledza dojrzewanie funkcji mózgowych odpowiedzialnych za rozwój zdolności do rozpoznawania ekspresji mimicznej. Dzieci wychowywane w instytucjach nie posiadały typowej asymetrii aktywności mózgu, która zazwyczaj towarzyszy przetwarzaniu informacji dostarczanych przez twarze, polegającej na większej aktywności prawej niż lewej półkuli. Świadczy to o opóźnieniu procesu specjalizacji korowej, która stanowi podstawę rozwoju zdolności do spostrzegania emocji.

Wpływ czynników rodzinnych na kształtowanie się i rozwój inteligencji emocjonalnej opiera się na takich samych mechanizmach, na których bazują wszelkie inne oddziaływania środowiskowo-wychowawcze. Do tych mechanizmów należą: obserwacja i modelowanie wzorców zachowań występujących w rodzinie (źródłem są rodzice, rodzeństwo oraz inni członkowie rodziny), bezpośrednie uczenie się (polecenia, nakazy i zakazy, wskazówki, rady itp.), wzmocnienia pozytywne i negatywne (nagrody i kary) w odniesieniu do zachowań wyrażających emocje (Matthews, Zeidner, Roberts, 2002; Zeidner, 2008).

Środowisko ma również wpływ na kształt dokonującego się w nim treningu społeczno-emocjonalnego, jakiemu podlega dziecko poprzez kształtowanie warunków aktywności. Rodzina może stymulować aktywność jednostki, dostarczając bodźców, które mogą ją wywołać, podtrzymać, czy też jej przeszkodzić (Matczak, 2005). Dostarcza ono wzorce, przekazuje dziecku wiedzę oraz stawia mu wymagania (Matczak, 2003). Rodzina jest tym rodzajem środowiska, które najwcześniej zaczyna wpływać na człowieka, a także przez długi czas pozostaje najważniejszym źródłem oddziaływania na jednostkę. Można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że jej oddziaływanie – zgodziłiby się z tym zapewne wszyscy specjaliści od zdrowia psychicznego – towarzyszy człowiekowi w pewnym sensie (a czasem i dosłownie) przez całe życie. Rodzina jest pierwszym terenem, na którym dziecko zdobywa i rozwija umiejętności społeczno-emocjonalne. Zdobyte w rodzinie umiejętności dziecko może generalizować potem także na inne środowiska, w jakich zaczyna funkcjonować. Znaczenie zasobów, jak i obciążeń rodzinnych (które nadal mogą stanowić trudność w dorosłym życiu jednostki) to wątki szeroko poruszane

w psychologii, pojawiające się na przykład w modelu międzypokoleniowym rodziny (np. Bowen, 1978), czy w teorii przywiązania (Bowlby, 2007). Według Bowlby'ego w zależności od tego, jaki styl przywiązania wytworzy się u dziecka na bazie jego pierwszych interakcji z rodzicami (głównie z matką), taki będzie się także u niego aktywizował w późniejszych kontaktach interpersonalnych z innymi osobami (Marchwicki, 2006).

Brak więzi z rodzicami odzwierciedlony w stylu przywiązania innym niż tzw. bezpieczny (ufny) styl przywiązania (np. lękowo-ambiwalentnym lub unikającym) może przekładać się na postawę nieufności u dziecka wobec emocji, które będą w tym przypadku postrzegane jako zagrażające lub też na postawę traktującą sferę emocjonalną w sposób bagatelizujący, jako nieistotną (Denham i in., 2003). Jak nietrudno się domyślić, żadna z tych postaw nie będzie sprzyjała pełnemu rozwojowi nie tylko emocjonalnemu, ale co za tym idzie również osobowościowemu małego człowieka. Niektórzy określają ten rodzaj postawy jako tzw. „pra-nieufność” wobec świata w przeciwieństwie od postawy „pra-zaufania” (Frielingsdorf, 1997), co sugerowałoby, że poczucie bycia przyjętym lub odrzuconym od samego poczucia niejako „stygmatyzuje” człowieka na resztę jego życia i ma konsekwencje daleko wykraczające poza samą tylko sferę rozwoju emocjonalnego. Postawy „pra-zaufania” lub „pra-nieufności” są tu rozumiane jako nieświadomy, emocjonalny rdzeń nastawienia do życia, powstały na podstawie informacji pozytywnych i negatywnych przekazywanych przez ojca i matkę w najwcześniejszej fazie rozwoju. Informacje te są tzw. kluczowymi przekazami, będącymi nośnikiem akceptacji naszego życia lub jej braku. W przypadku przekazu negatywnego mogą się one przejawiać w postaci nie tylko nieadaptacyjnych, ale wręcz destrukcyjnych dla jednostki schematów osobistych (Young, Klosko, 2012; Young, Klosko, Weishaar, 2015), które z pewnością nie służą optymalnemu funkcjonowaniu jednostki w obszarze jej emocjonalności, a zatem również w zakresie związanym z inteligencją emocjonalną.

Czynnikiem „rodzinnym” ważnym dla kształtowania się „ufnego przywiązania”, a także samej inteligencji emocjonalnej, jest wrażliwość na potrzeby i emocje dziecka. Brak takiej wrażliwości, np. u matek cierpiących na depresję, może być przyczyną deficytów w zakresie samokontroli i efektywności kontaktów społecznych u ich dzieci (Goodman, Brogan, Lynch, Fielding, 1993).

Badania Piekarskiej (2004) pokazały, że zachowania wspierające rozwój inteligencji emocjonalnej ze strony rodziców (szczególnie matek), takie jak na przykład

okazywanie zrozumienia dla emocji dziecka czy wspieranie go w samodzielnym rozwiązywaniu problemów, dodatnio korelują z poziomem inteligencji emocjonalnej dziecka; przy tym ważne jest, żeby ze strony rodziców nie występowały jednocześnie zachowania niewspierające, jak np. oskarżanie, bagatelizowanie, czy podejmowanie decyzji za dziecko, ponieważ ich pojawienie się nie jest kompensowane przez zachowania wspierające. Także badania Zhou i współpracowników (2002), dotyczące małych dzieci (w wieku od drugiego do piątego roku życia) potwierdziły, że ciepłe wsparcie ze strony rodziców (zwłaszcza matek) wpływa na pozytywny rozwój dziecka, jego poziom wrażliwości na potrzeby innych i ogólny proces socjalizacji. Istnieje wiele innych badań, które potwierdzają, że klimat rodzinny, który można określić jako ciepły (tzw. ciepło rodzinne, którego nie należy mylić go z nadopiekuńczym „ciepełkiem”) pozytywnie koreluje z rozwojem społeczno-emocjonalnym dziecka (np. Davies, Cummings, 1994).

Emocjonalna interakcja pomiędzy dziećmi a rodzicami lub innymi opiekunami ma wpływ na rozwój obszarów mózgu odpowiedzialnych za emocjonalną świadomość i regulację (Taylor, Parker, Bagby, 1999). Neuronalna podstawa regulacji emocji może zostać zaburzona, jeśli interakcja dziecka z ważnymi osobami przebiega w niewłaściwy sposób (Schore, 2001). Dziecko uczy się funkcjonowania emocjonalnego obserwując i naśladując rodziców, stąd to oni właśnie stanowią dla niego inspirację i model do naśladowania. Problemy rodziców w sferze emocjonalnej, takie jak na przykład nieumiejętność w obrębie ekspresji emocjonalnej, nie radzenie sobie z trudnymi emocjami czy też mało konstruktywne próby radzenia sobie z nimi poprzez represję stanowią negatywny wzorzec, który dziecko najprawdopodobniej będzie powielać (jako jedyny dostępny, zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa). Na przykład dzieci, w obecności których rodzice lub inni bliscy członkowie rodziny miewają częste napady złości, są narażone na przyswajanie niewłaściwych modeli samoregulacji (Salovey, Bedell, Detweiler, Mayer, 2005). Odwrotnie rodzice empatyczni, otwarcie mówiący o swoich emocjach, uznający ich ważność w życiu, będą stanowić pozytywny wzór dla własnych dzieci, co już od momentu narodzin da im dobry start dla rozwoju inteligencji emocjonalnej. Dzieci empatycznych rodziców z reguły same są empatyczne, ponieważ uczą się tego przez doświadczenie. Inteligentni emocjonalnie rodzice występują nie tylko jako „dostarczyciele” wzorców prawidłowego reagowania emocjonalnego, ale też, jak można sądzić, podejmują oddziaływania wychowawcze korzystne dla rozwoju zdolności i kompetencji

emocjonalnych dziecka. Z kolei dzieci niedojrzałych emocjonalnie i społecznie rodziców same przejawiają trudności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym.

Duże znaczenie ma ekspresywność rodziny (zwłaszcza matek) przejawiająca się w częstości i intensywności wyrażania emocji w środowisku domowym (Nixon, Watson, 2001; Scharfe, 2000), gdyż to właśnie ekspresywne zachowania rodziców są dla dziecka źródłem wiedzy o emocjach i wzorców do naśladowania. Badania pokazują tutaj jednoznacznie korzystne znaczenie ujawniania emocji pozytywnych, natomiast w odniesieniu do ekspresji emocji negatywnych uzyskane wyniki są sprzeczne – wskazujące zarówno na lepsze, jak i gorsze rozpoznawanie emocji przez dzieci matek cechujących się silną ekspresją emocji „negatywnych”.

Ważnym aspektem emocjonalnej atmosfery domu rodzinnego jest również to, w jaki sposób rodzice reagują na emocjonalną ekspresywność dziecka – czy dziecko może „być sobą” w tej sferze, czy też, na przykład z powodu komunikacji w systemie rodzinnym opartej na podwójnym wiązaniu, musi „adaptacyjnie” zrezygnować z wyrażania (a nawet świadomego przeżywania) w sposób autentyczny uczuć, których doświadcza. Karanie przez rodziców wyrażania negatywnych emocji przez dzieci ma ujemny wpływ na regulację emocjonalną (Eisenberg i in., 1999). Taki układ emocjonalno-komunikacyjny w rodzinie często prowadzi do represji emocji u dziecka (niestety, wypierając trudne emocje, pozbawiamy się też możliwości przeżywania tych pozytywnych czy przyjemnych), co w rezultacie sprawia, że jednostka zostaje odcięta od materiału emocjonalnego, na bazie którego rozwija się inteligencja emocjonalna. Zatem ważną kwestią w rodzinnym układzie wpływów na rozwój inteligencji emocjonalnej wydaje się zachęcanie dziecka do wyrażania emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, oraz uczenie go różnicy między emocjami i ich ekspresją, które są potencjalnie szkodliwe dla innych, od tych, które takie nie są.

Kolejnym ważnym elementem wpływów rodziny na rozwój inteligencji emocjonalnej jest wyważenie pomiędzy udzielaniem wsparcia dziecku a przyzwoleniem na autonomię, co przejawia się w jasno sprecyzowanych oczekiwaniach wobec dziecka i stosowanych kryteriach wzmocnień, połączonych z wiarą w możliwości dziecka, sprzyjającą rozwojowi jego kompetencji społeczno-emocjonalnych (Denham, Renwick, Holt, 1991). Na dziecko niekorzystnie wpływa zarówno nadopiekuńczość, jak i – z drugiej strony – rygorizm ze strony rodziców; obie te postawy niosą ryzyko wystąpienia u niego aleksytymii (Maruszewski, Ścigała, 1998). Dla jednego z kluczowych aspektów inteligencji emocjonalnej, jakim jest

samoregulacja emocjonalna, ważne okazały się takie czynniki (pozytywnie z nią korelujące), jak pozostawianie dziecku pewnej autonomii połączone ze wsparciem i zachętą ze strony rodziców (Grolnick, Ryan, 1989). Badania Boreckiej-Biernat (1995) świadczą o tym, że istotny jest stopień swobody, jaki dają dziecku rodzice w zakresie podejmowanych działań: nadmierna opiekuńczość sprzyja występowaniu nieśmiałości u chłopców w sytuacji ekspozycji społecznej. Badania Plopy (1983) pokazują, że nadmierna ochrona córek przez rodziców skutkuje nerwowością, agresywnością i zawziętością u tych dziewcząt.

Dla nabywania wiedzy emocjonalnej przez dziecko istotną kwestią jest to, czy rodzice rozmawiają z nim o emocjach: nazywają je, wyjaśniają ich genezę i skutki (przyczyny i konsekwencje) (Denham, 1998). Dzięki rozmowie dziecko może strukturalizować sobie własne doświadczenia emocjonalne, co procentuje rozwojem kontroli emocjonalnej (rozumieniem i regulowaniem emocji własnych oraz adekwatnym reagowaniem na emocje innych). Badania Denham i Aurebach (2005) pokazały, że korzystny wpływ mają zwłaszcza pytania zachęcające dziecko do odczytywania emocjonalnej treści zachowań, np. w trakcie oglądania filmu, a także wyjaśnianie emocji. Niekorzystny wpływa zaś mają wypowiedzi wartościujące emocje (np. wyśmiewające je).

Wyniki badań przeprowadzonych przez Korol (2017) pokazały, że dla inteligencji emocjonalnej ważne okazały się takie cechy rodziny pochodzenia, jak: zrównoważona spójność, zrównoważona elastyczność, efektywna komunikacja oraz zadowolenie z życia rodzinnego. Zrównoważona spójność, to pojęcie charakteryzujące system rodzinny, którego członkowie mają bliskie więzi emocjonalne i który cechuje się posiadaniem półprzepuszczalnych granic, jest empatyczny, otwarty, przy jednoczesnym zachowaniu miejsca na przestrzeń prywatną. Zrównoważona elastyczność oznacza zdolność rodziny do reagowania na zmiany, dostosowania się do nich przez wykształcanie nowych, skuteczniejszych strategii rozwiązywania problemów.

Oczywiście niekorzystny wpływ środowiska rodzinnego, choć istotny, nie determinuje przecież do końca „losów” inteligencji emocjonalnej u jednostki. W wieku przedszkolnym i późniejszym szansą na wyrównanie deficytów domu rodzinnego w zakresie inteligencji emocjonalnej może być kontakt z dobrym pedagogiem czy wychowawcą, jak też z rówieśnikami, chociaż – i tu znów wracamy do punktu wyjścia – to rodzice decydują o możliwości kontaktu dziecka z innymi osobami i akceptują lub

nie adekwatną do wieku dziecka samodzielność w sytuacjach społecznych. W toku wychowania pomocne są takie metody oddziałujące na podopiecznego, jak behawioralne wzmocnienie, modelowanie, psychoedukacja, odgrywanie ról społecznych czy inne formy treningu. W wieku dorosłym osoba może podjąć się wysiłku własnego rozwoju w obrębie inteligencji emocjonalnej na przykład poprzez różne formy treningu czy też w formie głębokiej pracy nad sobą poprzez psychoterapię (lub autopsychoterapię) w celu „skontaktowania się” z własnymi zasobami emocjonalnymi (odblokowania, „uwolnienia” i zaktywizowania emocjonalnej części „ja”), niezbędnymi dla wzrostu inteligencji emocjonalnej.

Inteligencja emocjonalna jest czymś co można kształtować i rozwijać przez całe życie. Rozwój człowieka w obszarze zdolności emocjonalnych stanowi wyzwanie na pierwszych etapach życia człowieka nie tylko dla samego dziecka, czy nastolatka, ale również dla jego rodziców, nauczycieli i wychowawców. Fakt, że inteligencja emocjonalna jest czymś, co można rozwijać przez całe życie pozostawia przestrzeń dla osób dorosłych, które na kolejnych etapach swojego życia mogą świadomie podejmować trud rozwijania własnych zdolności emocjonalnych lub ... tego trudu unikać. Oczywiście nie zawsze robią to świadomie, nie każdy człowiek ma wgląd w swoje funkcjonowanie emocjonalne, swoje możliwości i deficyty w tym zakresie. Rozwój w żadnej z dziedzin naszego życia nie jest czymś obowiązkowym, ale dla zachęty warto przytoczyć słowa znanego polskiego psychologa i psychiatry Kazimierza Dąbrowskiego: „Nie szukaj zdrowia psychicznego, szukaj rozwoju, a znajdziesz jedno i drugie.”

Bibliografia:

1. Bar-On, R. (1997). EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual. Toronto: Multi-Health Systems.
2. Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. New York: Jason Aronson.
3. Borecka-Biernat, D. (1995). Nieśmiałość i agresja nastolatków a styl wychowania w rodzinie. Problemy rodziny, 5, 45-46.
4. Bowlby, (2007). Przywiązanie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Boyatzis, R. E., Goleman, D. (2007). Emotional Competency Inventory. Boston: The Hay Group.
6. Davies, P. , Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. Psychological Bulletin, 116, 387-411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387>
7. Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York, London: The Guilford Press.
8. Denham, S. A., Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about preschoolers' emotions and preschoolers' emotional competence. Genetic, Social & General Psychology Monographs, 121, 313-338.

9. Denham, S. A., Renwick, S. M., Holt, R. W. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249. <https://doi.org/10.2307/1131000>
10. Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional intelligence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
11. Eisneberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Shepard, S., Guthrie, I. K., Mazsk, P., Poulin, R., Jones, S. (1999). Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4-6 years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 119-142. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80007-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80007-0)
12. Frielingsdorf, K. (1997). *Demoniczne obrazy Boga*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
13. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam; wyd. polskie: D. Goleman (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
14. Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
15. Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E., Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64, 516-531. <https://doi.org/10.2307/1131266>
16. Grolnick, W. S., Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
17. Jasielska, A., Leopold, M. A. (2000). Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?. *Forum Oświatowe*, 2, 5-32.
18. Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
19. Knopp, K. (2006). Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka. *Studia Psychologica UKSW*, 6, 221-236.
20. Korol, E. (2017). Wzorce funkcjonowania rodziny pochodzenia a inteligencja emocjonalna młodych dorosłych. *Studia Psychologica*, 15 (1), 19-32. <https://doi.org/10.21697/sp.2015.15.01.02>
21. Marchwicki, P. (2006). Teoria przywiązania J. Bowlby'ego. *Seminare*, 23, 365-383.
22. Maruszewski, T., Ścigała, E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
23. Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Podręcznik dla nauczycieli. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
24. Matczak, A. (2005). *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2 H01 F 062 23 w latach 2002-2005*. Warszawa.
25. Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence. Science & myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
26. Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (s. 3-31). New York, NY: Basic Books.
27. 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. 29-69). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
28. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
29. Nęcka, E. (2002). *Inteligencja*. W: Strelau, J. (red.) *Psychologia*. Podręcznik akademicki, (t.2, s. 720-760). Gdańsk: GWP.
30. Nęcka, E. (2003). *Inteligencja: geneza, struktura i funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
31. Nixon, C. L., Watson, A. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 300-322. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0011>
32. https://pl.wikiquote.org/wiki/Kazimierz_D%C4%85browski
33. Parker, J. D., Nelson, C. A. (2005). The impact of early institutional rearing on the ability to discriminate facial expressions of emotion: an a event-related potential study. *Child Development*, 76, 54-73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00829.x>

34. Petrides, K. V. , Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Psychology*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
35. Petrides, K. V., Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
36. Piekarska, J. (2004). Inteligencja emocjonalna młodzieży a sposoby reagowania rodziców w sytuacjach problemowych. *Psychologia Rozwojowa*, 9, (1), 23-33.
37. Plopa, M. (1983). Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców. *Psychologia Wychowawcza*, 26, 129-142.
38. Pracka, J. (2021). *Temperament i płeć a inteligencja emocjonalna*. Warszawa. Wydawnictwo: Liberi Libri.
39. Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Handbook of emotions* (s. 504-520). New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
40. Salovey, P., Mayer, J., D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
41. Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. W: Bar-On, J. D. A. Parker (red.), *The handbook of emotional intelligence* (s. 244-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., A Wiley Company.
42. Taylor, G. J., Parker, J. D. A., Bagby, R. M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27, 339-354.
43. Young, J. E., Klosko, J. S. (2012). *Program zmiany sposobu życia. Uwalnianie się od psychologicznych pułapek*. Warszawa: Wydawnictwo Zielone Drzewo Instytutu Psychologii Zdrowia PTP.
44. Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M. E. (2015). *Terapia schematów. Przewodnik praktyka*. Sopot: GWP.
45. Zeidner, M. (2008). Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory? W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 82-110). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
46. Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>.



**KOMITET
DO SPRAW
POŻYTKU
PUBLICZNEGO**



**Rządowy Program
Rozwoju Organizacji
Obywatelskich
na lata 2018–2030
PROO**

**SFINANSOWANO ZE ŚRODKÓW NARODOWEGO INSTYTUTU WOLNOŚCI – CENTRUM
ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO W RAMACH RZĄDOWEGO PROGRAMU
ROZWOJU ORGANIZACJI OBYWATELSKICH NA LATA 2018–2030 PROO**