

ROZUMIENIE POJĘCIA KOMPETENCJA EMOCJONALNA

Mirosława Anna Leopold*

Instytut Psychologii
UAM Poznań

CONCEPT OF EMOTIONAL COMPETENCE

Summary. The article presents the results of the search for an answer to the questions: how may the concept of emotional competence be defined?, which of its components are more important?, how are these skills grouped? The first part describes origin, various depictions of the concept of emotional competence and includes author's own suggestions and its origin. The second part shows the differences in perception of emotional competence between psychologists and students. The final part contains a proposal of new understanding of emotional competence. Factor analysis of the rating data showed that 15 skills could be reduced to five factors.

Wprowadzenie

Określenie „bycie kompetentnym” odnosi się zarówno do różnych obszarów ludzkiej aktywności, jak i różnych sfer funkcjonowania psychicznego. W drugim przypadku mamy do czynienia z kompetencją: emocjonalną, poznawczą i społeczną. Z punktu widzenia psychologii są to specyficzne rodzaje kompetencji osobistej.

W niniejszym artykule szczególne miejsce zajmuje pojęcie kompetencji emocjonalnej (KE), które zaprezentowano zarówno od strony teoretycznej, pokazując kolejno jego pochodzenie, najnowsze ujęcia, własną propozycję określenia, jak i od strony empirycznej, przedstawiając jak rozumiane jest przez psychologów a jak funkcjonuje potocznie w umysłach ludzi.

Pojęcie kompetencji

Uwagi wstępne

Pojęcie **kompetencja** jest stosowane dość swobodnie i w wielu kontekstach, co może wynikać między innymi z jego pojemności znaczeniowej, jak też z niedookreślenia, z braku jednoznacznej definicji. Termin ten stał się popularny za sprawą Chomsky'ego,

* Adres do korespondencji: Mirosława Anna Leopold, Instytut Psychologii UAM, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań.

a obecnie dzięki swej wieloznaczności znajduje szerokie zastosowanie nie tylko w lingwistyce, ale w filozofii, socjologii, etnologii, psychologii oraz w języku potocznym.

Na gruncie psychologii możemy spotkać się z różnorodnymi znaczeniami **kompetencji**, począwszy od procesów motywacyjnych do behawioralnej skuteczności w życiowych zadaniach. Pojęcie **kompetencja** wiąże się z takimi pojęciami, jak: ego, efektywność i samoskuteczność, inteligencja, inteligentne zachowanie. Każdy z tych konstruktów opisuje skuteczność adaptacji w środowisku, ale odnoszą się one do różnych wewnętrznie struktur, procesów czy obserwowalnych zachowań (Masten, Coatsworth, Neemann, 1995).

D. Carr (1993) dokonując filozoficznej interpretacji terminu **kompetencja** proponuje rozgraniczenie między jego węższym i szerszym znaczeniem. Pierwsze – występujące w liczbie mnogiej (kompetencje: *competency, competences*), w sensie dyspozycjonalnym, odnosi się do zestawu umiejętności, sprawności i zwyczajów. Drugie – formułowane w liczbie pojedynczej (kompetencja: *competence*), określa jako szeroką i holistyczną zdolność dokonywania osądu (przebiegającego spontanicznie i rozmyślnie, uwzględniającego zarówno wiedzę racjonalną, jak i osobiste rozumienie). Idąc za tokiem myślenia Carra, działać kompetentnie w sytuacjach wyzwalaających emocje znaczy działać skutecznie, efektywnie, zgodnie z pewnymi sprawdzonymi kanonami czy standardowym, akceptowanym wykonaniem.

Badania nad różnymi postaciami kompetencji (językowymi, zawodowymi, życiowymi, społecznymi itd.) wykazały, że jest to wprawdzie pojęcie niecałkowicie jednoznaczne, ale za to bardzo użyteczne.

Definicje pojęcia kompetencja

Najogólniej termin **kompetencja** stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia poprzez wyuczenie. Poziom osiągniętej sprawności warunkuje efektywne działanie w danej dziedzinie (Czerepaniak-Walczak, 1994). Wśród definicji spotkamy inne, jak: wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze; rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (Fontana, 1991, s. 245). Przytoczone przykłady są definicjami prostymi. Bardziej kompleksowe definicje kompetencji są szerszym pojęciem niż sprawności i zwykle pojmowane są jako kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia.

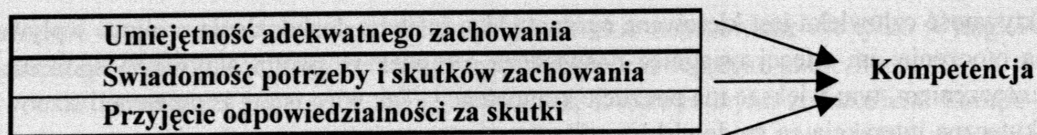
Oprócz rozróżnienia na proste i bardziej złożone definicje kompetencji można spotkać jeszcze inny podział na dwie grupy wzajemnie uzupełniające się (Masterpasqua, 1989). Pierwsza, koncentruje się na personalnych charakterystykach (wiedza, umiejętności i postawy), które prowadzą do adaptacyjnych efektów w znaczącym środowisku (Sundberg, Snowden, Reynolds) czy wyuczonych postawach i naturalnych zdolnościach manifestowanych jako umiejętności konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami życiowymi przez wykorzystanie poznawczych i społecznych sprawności (Caplan). Druga, raczej podkreśla emocjonalne i motywacyjne znaczenie ocen i oczekiwań człowieka co do jego zdolności adaptacyjnych, niż same owe zdolności jako takie (Bandura, Charter, White).

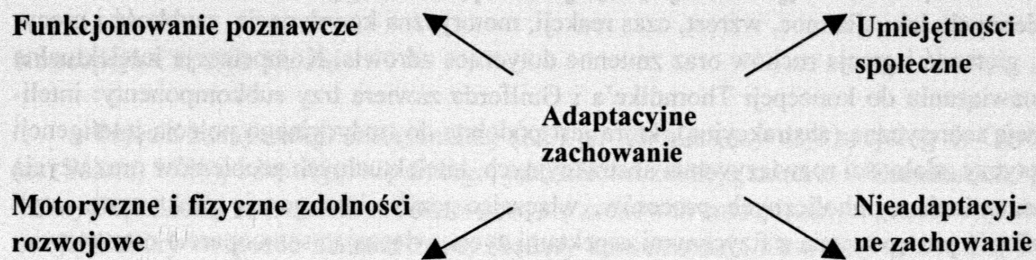
Klasyczne pojęcie **kompetencja** zostało wprowadzone w psychologii przez White'a (1959). Autor nawiązując do założeń psychoanalizy i neobehawioryzmu przyjmuje, że

aktywność człowieka jest kierowana ogólnoludzką intencją doskonalenia swojego wpływu na otoczenie: im więcej osiągnąć doświadcza człowiek w swoim aktywnym spotkaniu z otoczeniem, tym większe ma poczucie kompetencji. Tak więc istotę kompetencji stanowi skuteczna interakcja ze środowiskiem. Skuteczność ta osiągana jest stopniowo w procesie uczenia się, a warunkiem koniecznym jest aktywny kontakt ze środowiskiem. Poczucie kompetencji (*sense of competence*) jest zakorzenione we własnym działaniu. Należy jednak odróżnić poczucie kompetencji od samej kompetencji. Poczucie kompetencji odnosi się do spostrzegania siebie jako kompetentnej osoby, a nie do faktycznie posiadanej kompetencji. To, że ktoś czuje się kompetentnym, nie oznacza, że jest kompetentny. Może zdarzyć się tak, że czuje się kompetentny, gdyż specyficznie rozumie kompetencję – inaczej niż faktycznie ona wygląda. Aby poczucie kompetencji było adekwatne do posiadanej kompetencji, subiektywne znaczenie poczucia kompetencji winno pokrywać się z jego znaczeniem obiektywnym.

Synteza wspomnianych wyżej dwóch grup jest definicja prezentowana przez Masterpasqua (1989). Z jednej strony, ostatecznym źródłem stałych zdolności jednostki do dostosowywania się jest oszacowanie, że jednostka posiada niezbędne zdolności do sprostanania wymaganiom otoczenia. Z drugiej strony, taka samoocena i oczekiwania muszą być na bieżąco wprowadzane przez nabywane w ciągu życia zachowania, przekonania i relacje. Cytowany autor kompetencję określa jako adaptacyjne atrybuty: poznawcze, emocjonalne, behawioralne oraz społeczne, dopełnione przez mniej lub bardziej ujawnione przekonania i oczekiwania człowieka dotyczące jego dostępu do owych atrybutów bądź możliwości ich stosowania w życiu (Masterpasqua, 1989, s. 1366). Kompetencja w tym rozumieniu jest zdolnością do czegoś, zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością. Zbliżone jest to do poglądów Wiemanna (cyt. za: Sęk, 1991, s. 486), który powiada, że kompetencja oznacza zdolność do takiego zachowania się w interakcji z otoczeniem (partnerem), aby stosownie do sytuacji realizować indywidualne cele. Uwypukla więc wykorzystanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie. Te poznawcze, emocjonalne i społeczne komponenty kompetencji obejmują werbalne i niewerbalne zdolności intelektualne rozumienia środowiska, zdolności do zachowania tych informacji, cechy osobowości pozwalające na efektywną, emocjonalną kontrolę nad negatywnymi emocjami i ułatwiające interakcje, świadomość własnych emocji i emocji ujawnianych w społecznych interakcjach, interpersonalne zdolności do rozwoju satysfakcjonujących interpersonalnych związków, stosowne poczucie społecznej kontroli i skuteczności (Pushkar, Arbuckle, Conway, Chaikelson, Maag, 1997).

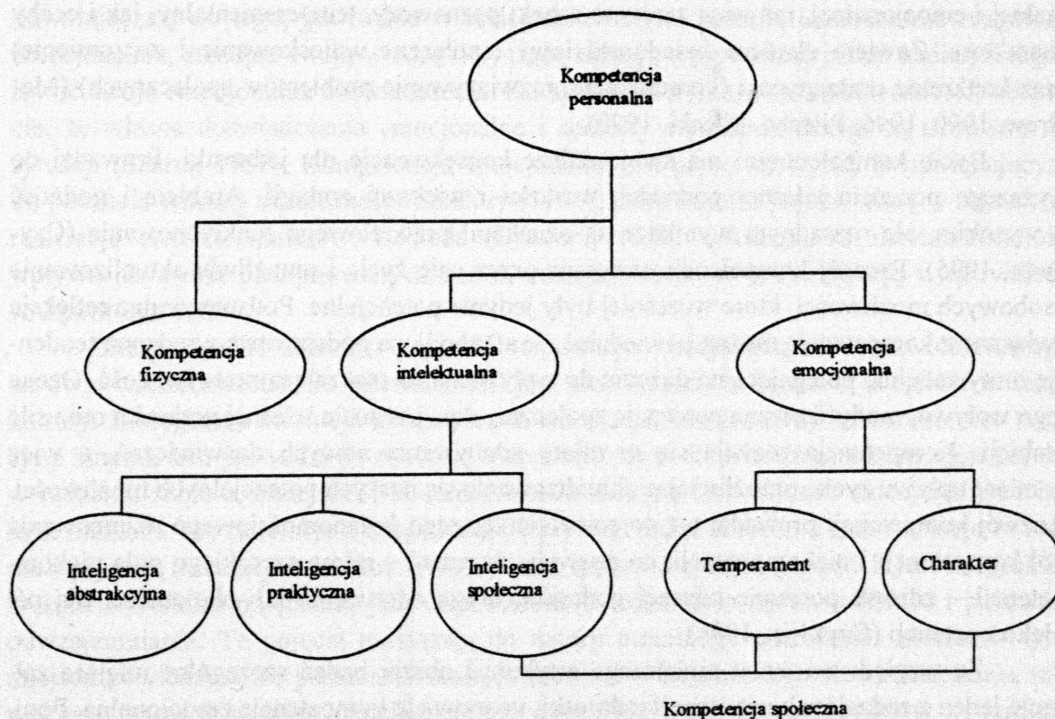
Na uwagę zasługuje również definicja kompetencji zaproponowana przez Czerepaniak (1994, s. 137), która rozumie ją jako szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Bazując na tej definicji autorka podjęła się próby przedstawienia struktury kompetencji podmiotu, wyróżniając trzy elementy:





Rycina 2. Składowe adaptacyjnego zachowania (na podstawie: McGrew, 1990, s. 54)

Model kompetencji personalnej zawiera opis umiejętności jednostki w obrębie ogólnej teorii kompetencji, która odnosi się do atrybutów umożliwiających jednostce funkcjonowanie w społeczeństwie. Model ten ma jednak tylko charakter hipotetyczny i heurystyczny, nie jest oparty na danych empirycznych.



Rycina 3. Model kompetencji personalnej Greenspana (za: Pilecka, Pilecki, 1990, s. 75)

Kompetencja fizyczna nie zajmuje obszernego miejsca w modelu i dotyczy takich zmiennych, jak: siła/moc, wzrost, czas reakcji, motoryczna koordynacja, szybkość i precyzja, giętkość i gracia ruchów oraz zmienne dotyczące zdrowia. Kompetencja intelektualna w nawiązaniu do koncepcji Thorndike'a i Guilforda zawiera trzy subkomponenty: inteligencję teoretyczną (abstrakcyjną), która jest podobna do tradycyjnego pojęcia inteligencji i dotyczy zdolności rozwiązywania abstrakcyjnych, intelektualnych problemów oraz użycia i rozumienia symbolicznych procesów, włączając język; inteligencję praktyczną, czyli zdolność postępowania z fizycznymi aspektami życia, włączając samooparcie oraz rozwiązywanie problemów związanych z codzienną pracą; inteligencję społeczną rozumianą jako zdolność rozumienia i efektywnego postępowania ze społecznymi obiektami i zdarzeniami. Kompetencja emocjonalna przedstawia różnorodność zmiennych charakteru i temperamentu, wykorzystywanych często do opisu nieadaptacyjnego zachowania. Temperament autor określa jako podstawę psychologicznych i autonomicznych reakcji człowieka na bodźce i sytuacje społeczne. Charakter natomiast może być definiowany jako podstawa reakcji moralnych na bodźce i sytuacje społeczne. Kompetencja społeczna nie jest uważana za oddzielny komponent, lecz stanowi raczej kombinację elementów kompetencji intelektualnej i emocjonalnej, ma więc zarówno aspekt poznawczy, temperamentalny, jak i cechy charakteru. Zawiera element świadomościowy (społeczne wnioskowanie i zrozumienie) oraz konkretne umiejętności (komunikacja, rozwiązywanie problemów społecznych) (McGrew, 1990, 1996; Pilecka, Pilecki, 1990).

Bycie kompetentnym ma swoje dalsze konsekwencje dla jednostki. Prowadzi do wyższego poczucia własnej godności, wartości i większej ambicji. Ambicja i godność w wysokim, ale rozsądnym wymiarze są oznakami prawidłowego funkcjonowania (Czykwin, 1995). Rozwój kompetencji następuje przez całe życie i umożliwia aktualizowanie osobowych możliwości, które wcześniej były jedynie potencjalne. Podsumowując refleksje związane z kompetencją można powiedzieć, że stanowi ona podstawową wrodzoną tendencję motywacyjną, polegającą na dążeniu do wpływania na otaczającą rzeczywistość. Ocena tego wpływu, modyfikowana percepcją społeczną, daje poczucie własnej godności oraz siłę ambicji. Kompetencja rozwija się w miarę zdobywania nowych doświadczeń, a więc w miarę upływu życia, umożliwiając aktualizowanie się naszych potencjalnych możliwości. Rozwój kompetencji prowadzi też do coraz ostrzejszego świadomościowego różnicowania pól kompetencji i niekompetencji, co pozwala utrzymać – mimo szerokiego pola niekompetencji – zdrowe poczucie własnej godności, drogą odrzucenia lub obojętności dla pól niekompetencji (Czykwin, 1995).

Ze względu na temat niniejszego artykułu i obszar badań szczególne miejsce zajmuje jeden z rodzajów kompetencji jednostki, mianowicie kompetencja emocjonalna. Poniżej prezentuję spotykane na gruncie psychologii różne ujęcia KE, które rozumiane są nieco szerzej niż ma to miejsce w modelu Greenspana. Odwołując się jednak do tego modelu widoczna jest pewna zbieżność dotycząca dwóch rzeczy: temperamentalnego podłoża oraz moralnego charakteru pojęcia KE.

Pojęcie kompetencji emocjonalnej

Koncepcja Carolyn Saarni

Pojęcia kompetencji emocjonalnej (KE) po raz pierwszy użył socjolog S. Gordon (za: Saarni, 1988), odwołując się do tego, jak dzieci rozumieją zawarte w kontekstach społecznych przekazy emocjonalne. Dzieci uczą się zachowań emocjonalnych, norm i symboli swojej kultury w sposób niezamierzony, będący konsekwencją naturalnej społecznej interakcji. Dzieci są także aktywnymi twórcami swojego życia emocjonalnego. Rozumiejąc kulturowe znaczenie emocji, stają się zdolne do działania z nimi: potęgowania, tłumienia własnych emocji czy udawania oraz wywoływania czy wyciszania emocji u innych.

Saarni (1988), opierając się na rozważaniach Gordona, rozszerzyła znaczenie pojęcia kompetencji emocjonalnej o pojęcie samoskuteczności (ang. *self-efficacy*). Tak więc **kompetencja emocjonalna** to demonstrowanie samoskuteczności w społecznych transakcjach uruchamiających emocje (Saarni, 1997, s. 38). Samoskuteczność wiąże się z możliwością i umiejętnością osiągania pożądaných celów. Pojęcie samoskuteczności wyjaśnia, odwołując się do tego, jak ludzie w relacjach z innymi potrafią jednocześnie reagować emocjonalnie, stosując swoją wiedzę dotyczącą emocji, wprowadzać jakieś zmiany i regulować swoje emocjonalne doświadczenia. Kompetencja wymaga samoskuteczności, odczucia, że własne doświadczenia emocjonalne i sposoby wyrażania emocji są stosowne do sytuacji (Saarni, 1990). Kompetencja emocjonalna jest pojęciem wyraźnie nawiązującym do poczucia własnej skuteczności Bandury (1994), który określa je jako wiarę w skuteczną realizację swoich zamiarów. Badania (Bandura, 1992) wskazują, że samoskuteczność wpływa na wynik podejmowanych zadań, zaangażowanie w ich realizację i wytrwałość w dążeniu do celu.

Chcąc określić charakter pojęcia kompetencja emocjonalna należy zwrócić uwagę na dwie ważne kwestie. Po pierwsze, KE jest nieodłącznie związana z kontekstem danej kultury. Biologiczna ewolucja obdarzyła nas emocjami, lecz jesteśmy zakorzenieni w relacje z innymi, a to prowadzi do znacznej różnorodności w doświadczeniach emocjonalnych, w radzeniu sobie z emocjami i komunikowaniu naszych doświadczeń emocjonalnych innym ludziom. Nasze relacje z innymi mają wpływ na nasze emocje, a nasze emocje zwrótnie wpływają na relacje z ludźmi. Druga ważna sprawa dotyczy tego, że KE jest integralnie związana z takimi pojęciami, jak: współczucie, samokontrola, sprawiedliwość i poczucie odwzajemniania. Te pojęcia nawiązują do natury moralnego charakteru. Można w tym miejscu powiedzieć, że posiadanie umiejętności KE w wąskim tego słowa znaczeniu, nie wyklucza bycia moralnym kameleonem czy nawet socjopatą. Z drugiej strony, wydaje się to mało prawdopodobne, szczególnie gdy osoba ujawnia umiejętności kompetencji emocjonalnej, czy potrafi być empatyczna w stosunku do uczuć innych osób. Saarni reprezentuje stanowisko, zgodnie z którym posiadanie emocjonalnych umiejętności bez poczucia moralności nie konstituuje prawdziwej KE.

Z terminem KE wiąże się to, jakie zdolności są potrzebne, aby jednostki mogły lepiej przystosować się do wymagań środowiska, aby były bardziej efektywne i pewne siebie.

Kompetencja emocjonalna zawiera w sobie pewne komponenty: umiejętności, które jak podkreśla Saarni (1988) są wynikiem procesu uczenia się. W toku rozwoju osoba wy-

kształca poszczególne umiejętności, które ciągle może wzbogacać, będąc nawet na wyższym stadium rozwoju. Tak więc osiągnięcie poziomu wyższego, nie wiąże się z zanikiem umiejętności nabytych we wcześniejszym stadium. Umiejętności KE są dynamiczne, a także współzależne. Ktoś może wzmacniać jedną umiejętność, np.: słownik emocjonalny, co ułatwia lepszy rozwój innych umiejętności KE.

Saarni (1988) wyróżnia 11 umiejętności czy sprawności (*skills*) kompetencji emocjonalnej:

1. Świadomość własnych stanów emocjonalnych od bardzo prostych po złożone, o różnych znakach i natężeniu oraz świadomość tego, że czasami można być „nieświadomym” swoich uczuć: u podstaw tej umiejętności leżą wrodzone wzory ekspresji emocjonalnej, lecz świadomość własnych stanów emocjonalnych pojawia się dopiero po uprzednim rozwoju „Ja”. Dziecko musi być zdolne do poznawczego zrozumienia, że to „Ja” jest podmiotem odczuć. Osoby charakteryzujące się ubogą świadomością swych emocji, będą miały trudności z przystosowawczym reagowaniem na środowisko oraz poczuciem bycia skutecznym w sytuacjach interakcji.
2. Zdolność różnicowania emocji przeżywanych przez innych na podstawie sytuacyjnych wskaźników oraz ekspresji mimicznej, której znaczenie częściowo opiera się na przekazach kulturowych: spostrzeganie, różnicowanie emocji innych ludzi rozwija się wraz ze świadomością uczuć własnych, z rozwojem zdolności do empatii. Już małe dzieci są zdolne do różnicowania emocji u innych oraz do wykorzystywania okazywanych w zachowaniu przez innych emocji do pokierowania własnymi reakcjami emocjonalnymi. Początkowo istnieje niewielkie zamieszanie w dekodowaniu emocji negatywnych, które dopiero około 5-6 roku życia są dobrze rozróżniane. W tym okresie dzieci również znają determinanty emocji doświadczanych przez siebie i przez inne osoby.
3. Zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji wspólnych kulturowo czy dostępnych w danej subkulturze: wyrażanie naszych doświadczeń emocjonalnych pozwala zakomunikować innym, co czujemy oraz umożliwia nam dotarcie do reprezentacji naszych przeżyć emocjonalnych. Z badań Brethertona i Beeghly'ego (cyt. za: Saarni, 1988) wynika, że pierwsze słowa dotyczące emocji pojawiają się około 20 miesiąca życia. Do 10 najwcześniej przyswajanych przez dzieci słów zaliczono (według stopnia trudności): śpiący, głodny, dobry, szczęśliwy, czysty, zmęczony, smutny, przestraszony, zajęty i cichy. Do 10 najpóźniej przyswajanych słów zaliczono, znowu w porządku trudności: rozśmieszony, zagrożony, znużony, odrzucony, bez troski, nieskrępowany, zazdrosny, napięty, dominujący i pobudzony.
4. Umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych: w opisie tego aspektu kompetencji Strayer (za: Saarni, 1988) podkreśla, że w rozwoju empatii istotny jest społeczny kontekst, w którym dzieci doświadczały emocji. Strayer dokonuje ważnego rozwojowo rozróżnienia pomiędzy empatycznymi reakcjami wynikającymi z bezpośredniego uczestniczenia w emotogennych zdarzeniach innych osób, np. odczuwanie stresu w wyniku oglądania bójk dzieci a reakcjami współodczuwania emocjonalnego z drugą osobą wtedy, kiedy bezpośrednio nie uczestniczyło się w sytuacji, w której ta reakcja występowała.
5. Zdolność rozumienia braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją: podstawą tej umiejętności są społeczne doświadczenia. Już

w wieku przedszkolnym dzieci potrafią maskować przez zewnętrzną ekspresję swoje wewnętrzne stany emocjonalne. Najwcześniejszą formą tej niezgodności jest wyolbrzymianie odczuwanych emocji w celu zwrócenia czyjejs uwagi. Następnie pojawia się minimalizacja – przytłumienie intensywności ekspresywnych zachowań. Możliwość sprawowania kontroli nad ekspresją sprzyja poczuciu własnej skuteczności w relacjach interpersonalnych, bowiem umożliwia wywieranie zamierzonego wpływu na innych w celu osiągnięcia zamierzonych celów. Umiejętność ta jest ważna, aby wiedzieć kiedy wyrażać własne uczucia szczerze, a kiedy zmodyfikować je lub stłumić chęć ich wyrażenia. Skrywanie emocji staje się czasami jedną z wielu strategii ich kontrolowania.

6. Świadomość kulturowych reguł emocjonalnych: ten element kompetencji wymaga posiadania wiedzy na temat tego kiedy, gdzie, z kim i jak wyrażać swoje emocje w zachowaniu. Także potrzebna jest zdolność do kontroli oraz motywacja do stosowania tych reguł w odpowiednich sytuacjach.
7. Zdolność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia przeżywanego przez niego emocji: Gnepp i Gould (za: Saarni, 1988) badali, które dzieci w wieku od 5 do 10 roku życia wykorzystują wcześniejsze informacje z życia danej osoby przy wnioskowaniu o tym, co ta osoba czuje w jakiejś nowej sytuacji. Młodsze dzieci były bardziej skłonne opierać się tylko na aktualnie dostępnych informacjach, kiedy wnioskowały, co czuje dana osoba. Starsze dzieci bardziej kierowały się informacjami z poprzednich doświadczeń. Branie pod uwagę tych informacji daje społeczną efektywność przy przewidywaniu emocjonalnych reakcji innych osób.
8. Zdolność rozumienia, że zachowanie wyrażające emocje oddziałuje na inne i uwzględnianie tego w strategiach autoprezentacji: ten aspekt kompetencji opiera się na dwóch poprzednio opisywanych umiejętnościach dotyczących posiadania wiedzy na temat możliwości wystąpienia braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją oraz na zdolności wykorzystywania posiadanych informacji przy wnioskowaniu o stanach emocjonalnych innych ludzi. Już dzieci w wieku przedszkolnym potrafią kierować własną ekspresją emocjonalną tak, aby uzyskać zamierzony cel. Świadomość tego, że nasze zachowanie ekspresywne może wpływać na reakcje emocjonalne innej osoby oraz że możemy tak kształtować naszą ekspresję emocjonalną względem drugiej osoby, aby odpowiedziała w pożądanym dla podmiotu sposób, ma duże znaczenie w kształtowaniu się poczucia własnego sprawstwa.
9. Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy przykrymi emocjami: ta umiejętność jest niezwykle skomplikowana ze względu na złożoność oddziałujących na nią czynników, takich jak: okoliczności historii indywidualnego rozwoju, temperament i dostęp do społecznego środowiska. Istotną rolę odgrywa tutaj poczucie kontroli nad zdarzeniami, związane z poszukiwaniem przyczyn: zewnętrznych lub wewnętrznych własnych doświadczeń emocjonalnych. Saarni wyróżnia następujące strategie radzenia sobie z negatywnymi emocjami stosowane przez dzieci:
 - dzieci wytrzymują negatywne emocje przez krótki okres czasu, a następnie odrywają się od nich przez zaangażowanie w inną sytuację (dziecko lokalizuje źródło kontroli na zewnątrz, poszukuje możliwości zminimalizowania ryzyka powtórnego pojawienia się tej negatywnej emocji przez unikanie sytuacji, która ją wywołuje),

- dzieci próbują przededefiniować sytuację, która wywołuje negatywną emocję i przez to zmniejszyć intensywność tej emocji (dziecko lokalizuje źródło kontroli wewnątrz siebie, autorefleksja i powtarzalność jest ograniczona),
 - dzieci przededefiniują emocję, której doświadczają, np.: „Nie boję się, jestem zły” (dziecko lokalizuje źródło kontroli wewnątrz siebie, powtarzalność ograniczona),
 - dzieci próbują zmniejszyć intensywność negatywnych emocji poprzez kierowanie własnego ekspresywnego zachowania w bardziej pozytywnym kierunku, np.: gwizdanie w ciemności, kiedy jest się przerażonym (dziecko lokalizuje źródło kontroli wewnątrz lub na zewnątrz siebie, powtarzalność może stanowić problem),
 - dzieci wytrzymują negatywne emocje przez krótki okres czasu, a następnie radzą sobie szukając bezpiecznego obiektu do wyładowania swoich emocji, np.: dziecko kopnie psa w momencie, kiedy chciałoby uderzyć swoich rodziców (dziecko ma ograniczoną kontrolę, jej źródło lokalizuje najczęściej na zewnątrz, prawdopodobieństwo powtarzalności nieznane),
 - dzieci idealizują negatywne emocje przez choroby psychosomatyczne, dysocjacje i inne formy aktywności kompensacyjnej (dziecko ma w dużej części poczucie braku kontroli, jej źródło jest lokalizowane na zewnątrz, powtarzalność może stanowić problem).
10. Świadomość, że istota relacji interpersonalnych jest częściowo definiowana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości i przez stopień emocjonalnej autentyczności czy symetrii: w wyniku badań Saarni wskazuje, że dzieci w wieku 13-14 lat biorą pod uwagę wiedzę o relacjach interpersonalnych w przewidywaniu emocjonalnej komunikacji w diadzie. Elementem, który sprzyja rozwojowi tego aspektu kompetencji jest kontakt z różnymi typami sytuacji angażujących emocjonalnie. Wraz ze świadomością dotyczącą komunikacji emocjonalnej w relacjach z innymi jednostka coraz lepiej rozpoznaje i wykorzystuje różne sposoby wyrażania emocji oraz doświadczania. Pozwala to na różnicowanie relacji z innymi.
11. Umiejętność emocjonalnej samoskuteczności: jednostki postrzegają siebie jako trafnie odczuwające: poczucie emocjonalnej samoskuteczności wiąże się z akceptacją swoich doświadczeń emocjonalnych, niezależnie od tego czy są niespotykane, czy też konwencjonalne; z umiejętnością wpływania na własne emocje oraz z posiadaniem wiedzy dotyczącej radzenia sobie z negatywnymi emocjami przez regulowanie ich intensywności, czasu trwania i częstości występowania.

Osoba kompetentna emocjonalnie kieruje swoimi działaniami, myślami i uczuciami w sposób adaptacyjny i elastyczny do danego kontekstu, ujawnia samoskuteczność, pewność siebie i poczucie łączności z innymi, szanuje swoje doświadczenia emocjonalne bez względu na to czy jest radosna, przestraszona czy smutna. To pozwala jej również na okazywanie szacunku wobec innych.

Inne ujęcia kompetencji emocjonalnej

Wśród różnych spotykanych w literaturze ujęć pojęcia KE, można zauważyć, że jest ono stosowane i opisywane na kilka sposobów. Po pierwsze, KE stanowi centrum zaintereso-

sowań badacza, jest szczegółowo charakteryzowane, posiada swoją strukturę. Przykładem tej grupy osób jest opisane wyżej ujęcie Saarni, a także ujęcie Bharadwaja i Sharmy.

Według Bharadwaja i Sharmy (1994) na kompetencję emocjonalną składa się pięć różnych elementów:

- adekwatny poziom głębokości przeżywania, związany z trafną oceną sytuacji oraz z integracją osobowości,
- adekwatna ekspresja i kontrola emocjonalna: osoba dojrzała akceptuje emocje, nie odrzuca ich ani ich nie tłumi. Bycie kompetentnym emocjonalnie pozwala na jednoczesne spontaniczne i kontrolowane wyrażanie emocji zgodnie z wymaganiami sytuacji,
- zdolność do funkcjonowania z emocjami: kompetencja emocjonalna wymaga od jednostki rozwinięcia charakterystycznego wzoru emocjonalnego reagowania, który powinien pomóc w wykonywaniu codziennych, rutynowych działań,
- zdolność do radzenia sobie z emocjami stwarzającymi problemy: kompetencja emocjonalna wymaga zrozumienia szkodliwych efektów emocji tak, aby móc zapobiegać ich wystąpieniu,
- promowanie pozytywnych emocji w naszym życiu, które mają konstruktywny wpływ na dynamikę osobowości i zintegrowane życie.

Po drugie, KE jest definiowana niejako przy okazji omawiania innych pojęć, stanowi pewne odniesienie i nie jest głównym przedmiotem dociekań i badań. Do tej grupy można zaliczyć Mayera i Saloveya (1997), którzy analizują pojęcie inteligencji emocjonalnej. Dokonując porównania trzech pojęć: inteligencji emocjonalnej, kompetencji emocjonalnej oraz osiągnięć emocjonalnych podają, że kompetencja emocjonalna jest zbiorem wymiernych umiejętności wywodzących się z inteligencji emocjonalnej. Kompetencja emocjonalna, według autorów, pokazuje ile z potencjalnych zdolności stanowiących inteligencję udało nam się zamienić w bardzo przydatne w życiu umiejętności. Innym przedstawicielem tej grupy badaczy jest Buck (1994), który przez kompetencję emocjonalną rozumie zdolność do: rozumienia, nazywania, efektywnego postępowania z emocjami.

Po trzecie, pojęcie to jest wykorzystywane do badania zależności pomiędzy KE a innymi zmiennymi oraz do empirycznego ustalenia rodzinnych uwarunkowań KE u dzieci. Przedstawicielką tej grupy jest niewątpliwie Denham (1995). Wprawdzie powołuje się na definicję KE zaproponowaną przez Saarni, to jednak prowadzi bardzo dużo badań z wykorzystaniem tego pojęcia, szczególnie zaś wśród dzieci.

Denham (1995) w analizie modelu kompetencji emocjonalnej Saarni pisze, że kompetencja ta zajmuje centralne miejsce wśród zdolności dziecka istotnych w interakcjach i relacjach z innymi. Skuteczna interakcja z innymi zależy nie tylko od zrozumienia danej sytuacji emocjonalnej, ale także od odpowiedniego reagowania na bodźce emocjonalne. Już dzieci w wieku przedszkolnym są zaskakująco biegłe w kluczowych aspektach kompetencji emocjonalnej. Na przykład: rozumieją emocje wyrażane podczas prób inicjowania interakcji czy w rozwiązywaniu konfliktów z rówieśnikami (Denham, Zoller, 1991). Potrafią regulować swoje emocje w sytuacjach społecznych zarówno minimalizując szkodliwe efekty swoich negatywnych emocji, jak i dzieląc pozytywne emocje z innymi (Denham, 1986). Są również zdolne do empatycznego angażowania się w emocje innych (Denham, 1986).

Rozwój kompetencji emocjonalnej rozpoczyna się wcześniej w naszym życiu, może właśnie dlatego, że emocje są tak ważne w społecznych transakcjach (Denham, Auerbach, 1995). Denham podkreśla, że rozwój kompetencji emocjonalnej nie przebiega jednak w społecznej próżni. Kompetencja emocjonalna jest nierozłącznie związana z kulturowym kontekstem. Nasza biologiczna ewolucja wspomaga nas w byciu emocjonalnie kompetentnym, lecz osadzenie w relacjach z innymi zapewnia nam różnorodność emocjonalnych doświadczeń, stawianie wymagań w radzeniu sobie z emocjami oraz możliwość komunikowania naszych emocjonalnych doświadczeń. Niewątpliwie dzieci bardzo dużo uczą się od swoich rodziców mówienia o emocjach, rozumienia emocji, ich wyrażania i reagowania na emocje rówieśników (Denham, Auerbach, 1995).

Emocje wyrażane przez rodziców są ważnym interpersonalnym regulatorem społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka. Rodzice mogą pokazywać, jaka jest emocjonalna wartość i intensywność poszczególnych doświadczeń, jak można modulować emocje stosownie do okazji (Denham, 1989). Ekspresja emocjonalna dotyczy wyrażania pozytywnych czy negatywnych emocji. Badania pokazują, że wyrażanie negatywnych emocji przez matki jest ujemnie skorelowane z wyrażaniem pozytywnych emocji przez dzieci, ujemnie skorelowane ze społeczno-emocjonalną kompetencją dzieci i dodatkowo skorelowane z negatywną ekspresją dzieci (Denham, 1989). Ekspresja emocjonalna matki pozwala dziecku na lepsze zrozumienie własnych stanów, pomaga w zrozumieniu kategorialnej natury emocji. Wyniki badań Denham (1992) pokazują, że ekspresja emocjonalna matek i ich sposoby radzenia sobie z emocjami mają wpływ na ekspresję emocjonalną dzieci, na rozumienie emocji i radzenie sobie z nimi. Poprzez wyrażanie i wyjaśnianie swoich emocji, matki pokazują swoim dzieciom prototypowe ekspresje emocjonalne i sytuacje, w których one występują. Oczywiście dzieci lepiej rozumieją emocje wtedy, kiedy matki wyrażają je w sposób przejrzysty (Denham, Grout, 1992). Przyglądając się emocjom matki, dzieci uczą się także, jak i kiedy ujawniać i regulować swoje emocje (Denham, Zoller, Couchoud, 1994). Rodzice wyrażając własne emocje, mogą pośrednio przekazywać wiedzę o emocjach. „Emocjonalni” rodzice dają dzieciom swobodę do obserwowania i wychwycenia informacji o naturze poszczególnych emocji, włączając emocjonalną ekspresję, sytuacje, w których jest ujawniana oraz personalne podstawy (Denham, Zoller, Couchoud, 1994). Osoby pochodzące z wysoce „ekspresyjnych” rodzin charakteryzują się lepszą „emocjonalną komunikacją”, są bardziej swobodne w wyrażaniu swoich emocji, niż osoby z nisko „ekspresyjnych” rodzin (Halberstadt, 1986).

W kształtowaniu się emocjonalnej kompetencji oprócz jakości życia emocjonalnego rodziców i ich stosunku do własnych emocji, istotne znaczenie mają także same działania podejmowane przez rodziców w celu poszerzenia wiedzy u dzieci na temat własnego i cudzego emocjonalnego funkcjonowania.

Rodzice rozmawiają z dziećmi o emocjach niemal od ich narodzin. Badania wskazują, że dzieci zaczynają używać emocjonalnego języka w konwersacjach z innymi, mając 2-3 lata (za: Kuebli, Butler, Fivush, 1995). Dzieci, których matki rozmawiają o emocjach także często mówią o swoich przeżyciach emocjonalnych, a częstość tych rozmów w codziennych interakcjach jest powiązana z większą zdolnością do rozmów na temat przyczyn i konsekwencji emocji (Dunn, Brown, Beardsall, 1991).

Konwersacje dotyczące nazywania, wyszukiwania przyczyn i konsekwencji różnych emocji mogą pomóc dziecku w aktywnych próbach łączenia ekspresji, sytuacji i słów w logiczny schemat dotyczący emocjonalnego doświadczenia (Bullock, Russell, 1986).

Przytoczone różne ujęcia kompetencji emocjonalnej zasługują na porównanie zarówno pod względem definicji, jak i elementów składowych. Dla większej przejrzystości przedstawiam to w załączonej tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie podstawowych ujęć pojęcia kompetencji emocjonalnej

GORDON (1988)	DENHAM (1995)	BUCK (1994)	BHARADWAJ I SHARMA (1994)	SAARNI (1988)
<i>Ogólna definicja</i>	<i>Ogólna definicja</i>	<i>Ogólna definicja</i>	<i>Ogólna definicja</i>	<i>Ogólna definicja</i>
Rozumienie przekazów emocjonalnych zawartych w kontekstach społecznych.				Demonstrowanie samoskuteczności w społecznych transakcjach uruchamiających emocje.
<i>Elementy składowe</i>	<i>Elementy składowe</i>	<i>Elementy składowe</i>	<i>Elementy składowe</i>	<i>Elementy składowe</i>
<ul style="list-style-type: none"> – rozumienie emocjonalnych zachowań – rozumienie norm i symboli kultury 	<ul style="list-style-type: none"> – rozumienie emocji wyrażanych podczas inicjowania interakcji – rozumienie emocji wyrażanych podczas rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami – regulacja własnych emocji w społecznych sytuacjach – zdolność do empatii 	<ul style="list-style-type: none"> – rozumienie nazywanie – efektywne postępowanie z emocjami 	<ul style="list-style-type: none"> – adekwatny poziom głębokości przeżywania – adekwatna ekspresja i kontrola emocjonalna – zdolność do funkcjonowania z emocjami – zdolność do radzenia sobie z emocjami stwarzającymi problemy – promowanie pozytywnych emocji w życiu 	<ul style="list-style-type: none"> – świadomość własnych stanów emocjonalnych oraz świadomość tego, że czasami można być „nieświadomym” swoich uczuć – zdolność różnicowania emocji przeżywanych przez innych – zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji, wspólnie dostępnych w kulturze – umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych – zdolność różnicowania stanów emocjonalnych korespondujących ze spójną ekspresją mimiczną od tych stanów, które pozbawione są ekspresji – świadomość kulturowych reguł emocjonalnych

				<ul style="list-style-type: none"> – zdolność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia jego emocjonalnych przeżyć – zdolność rozumienia, że zachowanie wyrażające emocje oddziałuje na inne i uwzględnianie tego w strategiach auto- prezentacji – umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy stresującymi emocjami – świadomość, że istota relacji interpersonalnych jest częściowo definiowana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości i przez stopień emocjonalnej autentyczności czy symetrii – umiejętność emocjonalnej samoskuteczności: jednostki postrzegają siebie jako czujących w sposób w jaki chcą czuć
--	--	--	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie ww. źródeł

Jak widać z powyższego zestawienia, pojęcie kompetencji emocjonalnej jest jeszcze w fazie dookreślania. Niektórzy autorzy nie posługują się ogólną definicją, lecz kompetencję emocjonalną określają poprzez wyliczenie jej elementów składowych. Liczba i treść tych elementów jest nieco inna w różnych ujęciach. Niewątpliwie najbogatsza jest koncepcja Saarni – wyróżnia ona aż 11 elementów oraz podaje ich dokładny opis.

Własna definicja pojęcia kompetencja emocjonalna

Wśród badaczy nie ma zgodności co do samej struktury kompetencji emocjonalnej. Liczba wyróżnianych składników jest inna, treściowo niekiedy są one tożsame, ale pojawiają się także zupełnie różne. Można także zauważyć pewne niejasności w terminach, jakimi posługują się autorzy, a w szczególności Saarni. Wyróżnia ona 11 sprawności czy umiejętności, które następnie określa też jako zdolności. Na gruncie psychologii istnieje wyraźne rozgraniczenie tych pojęć. Zdolności ogólne (odnoszące się do umysłu jako całości) czy zdolności specjalne, odnoszą się do względnie stałych warunków wewnętrznych człowieka determinujących efektywność działań. Strelau (1997) mówi o fizjologicznych podstawach zdolności, mając na myśli łatwość kształtowania się struktur w mózgu i sposób ich funkcjonowania, co zależne jest od neurodynamiki wrodzonych właściwości, od cech układu nerwowego człowieka. Umiejętności, jak wspomniałam wcześniej, to dyspozycje do podejmowania określonych zachowań oraz sprawne posługiwanie się zdobytą wiedzą i doświadczeniem (Chlewiński, 1992, s. 161). Sięgając do istoty pojęcia kompetencji uzasadnionym staje się używanie terminów: umiejętności czy sprawności, ale nie zdolności.

Koncepcja Saarni wydaje się być najbardziej pełną i szczegółowo opracowaną, jednakże nie do końca wewnętrznie uporządkowaną. Dla potrzeb wprowadzenia pewnych ustaleń terminologicznych, opierając się na przedstawionych powyżej ujęciach oraz własnych rozważaniach, **kompetencję emocjonalną** pojmuję jako nabyte w toku rozwoju umiejętności, o różnym stopniu nasilenia u poszczególnych jednostek, istotne dla jej funkcjonowania emocjonalnego. Umiejętności rozumiane są jako gotowość do podejmowania określonych zachowań w sytuacjach, gdzie występują emocje. Gotowość ta umożliwia elastyczne dostosowywanie do zmieniających się sytuacji oraz sprawne posługiwanie zdobytą wiedzą i doświadczeniem z zakresu funkcjonowania emocjonalnego (Chlewiński, 1992). Umiejętności te pojawiają się, rozwijają i zmieniają w toku rozwoju jednostki, która rodząc się posiada już określone genetycznie, zaprogramowane „wyposażenie” w postaci bazalnych procesów nerwowych oraz wzorców motorycznej ekspresji emocji (Izard, Malatesta, 1987), które również ulegają rozwojowi. Ostateczny kształt kompetencji emocjonalnej w poszczególnych okresach rozwoju może być różny – niektóre z umiejętności będą bardziej, inne mniej rozwinięte. Kompetencja emocjonalna może być także różna dla różnych osób w tym samym momencie rozwoju, co z kolei związane będzie z otoczeniem, w którym znajdowała i rozwijała się dana osoba. Zarówno dziecko, jak i osoba dorosła, czy osoba w podeszłym wieku są kompetentne emocjonalnie, ale inaczej, ze względu na możliwości rozwojowe i środowisko, które z jednej strony mogło „wyzwalać” rozwój pewnych umiejętności, a z drugiej hamować.

Wśród umiejętności wchodzących w skład kompetencji emocjonalnej wyróżnia się 17 elementów. Oto krótka ich charakterystyka.

1. Świadomość własnych stanów emocjonalnych: jednostka czuje, że to ona przeżywa jakąś emocję; wie, że czasami można nie zdawać sobie w pełni sprawy z własnych uczuć dlatego, że niektóre elementy uczucia mogą być niedostępne świadomości.

2. Adekwatny poziom głębokości przeżywania: jednostka przeżywa emocje adekwatnie do siły bodźców je wywołujących, co związane jest z trafną oceną sytuacji, w której się znajduje.
3. Rozróżnianie emocji u siebie: jednostka rozpoznaje różne emocje, które przeżywa, potrafi odróżnić je na podstawie pobudzenia fizjologicznego, mimiki, gestów oraz czynników sytuacyjnych.
4. Rozróżnianie emocji u innych: jednostka potrafi rozpoznać jaką emocję przeżywa dana osoba na podstawie mimiki, gestów oraz czynników sytuacyjnych.
5. Nazywanie poszczególnych stanów emocjonalnych: jednostka potrafi wyrażać swoje doświadczenia emocjonalne za pomocą terminów występujących w jej kulturze.
6. Wyrażanie emocji w sposób obowiązujący w danej kulturze: jednostka zna obowiązujące w jej kulturze reguły wyrażania emocji i stara się je stosować, wie kiedy, gdzie i w jaki sposób wyrażać swoje emocje, kiedy i jak kontrolować ich wyrażanie.
7. Empatyczne angażowanie się w doświadczenia emocjonalne innych ludzi: jednostka potrafi wczuć się w stan emocjonalny przeżywany przez inną osobę.
8. Rozumienie własnych przeżyć emocjonalnych: jednostka zastanawia się dlaczego w jakimś momencie odczuwa daną emocję oraz jaki bodziec mógł ją wywołać.
9. Rozumienie przeżyć emocjonalnych innych osób: jednostka próbuje zrozumieć, dlaczego ktoś inny w jakimś momencie przeżywa daną emocję i co mogło ją wywołać.
10. Rozumienie braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją emocjonalną: jednostka wie, że czasami może istnieć u niej i u innych rozbieżność między tym co się czuje a tym co się wyraża lub co samo ujawnia się w zachowaniu czy mimice.
11. Wykorzystywanie posiadanych informacji o danej osobie w celu zrozumienia przeżywanych przez nią emocji: jednostka wykorzystuje posiadane informacje dotyczące jakiejś osoby przy wnioskowaniu o tym, co czuje i jak reaguje ta osoba w chwili obecnej.
12. Znajomość tego, że ekspresja emocjonalna wpływa na zachowania innych: jednostka wie, że zachowanie wyrażające emocję wpływa na reakcje innych osób i bierze to pod uwagę w interakcjach społecznych.
13. Adaptacyjne radzenie sobie z awersyjnymi i niepokojącymi emocjami: jednostka pomimo działania nieprzyjemnych bodźców potrafi normalnie funkcjonować oraz potrafi „wychodzić” z negatywnych stanów emocjonalnych w oparciu o własne doświadczenia, stosując różne strategie radzenia sobie.
14. Świadomość tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii między osobami: jednostka jest świadoma tego, że w kontaktach międzyludzkich różnie komunikuje się swoje uczucia: wykorzystuje różne sposoby wyrażania i doświadczania emocji – w zależności od charakteru tego związku. Natomiast w relacjach intymnych ważne jest szczere wzajemne dzielenie się prawdziwymi emocjami.
15. Poczucie emocjonalnej samoskuteczności: jednostka akceptuje swoje emocjonalne doświadczenia, niezależnie jakie one są (ekscentryczne, niespotykane czy konwencjonalne); spozstrzega siebie jako osobę czującą w sposób, w jaki chce czuć; potrafi dobrze regulować własne emocje – ich intensywność, czas trwania i częstość występowania.

16. Promowanie pozytywnych i efektywnych emocji: jednostka promuje (popiera, wzmacnia) emocje, które w jej życiu mają korzystny wpływ na rozwój osobisty oraz relacje z innymi.
17. Znajomość tego, że emocje wpływają na inne procesy: jednostka wie, że emocje wpływają na przebieg innych procesów psychicznych (np.: myślenie, zaangażowanie) i uwzględnia to w zachowaniu.

Pomimo wyróżnienia w ramach KE kilkunastu odrębnych elementów, należy pamiętać, że są one ściśle ze sobą związane i stanowią pewną całość. Na przykład umiejętność rozróżniania i rozumienia uczuć innych ludzi rozwija się wraz ze świadomością własnych przeżyć emocjonalnych i rozwojem empatii. Komunikowanie naszych emocji za pośrednictwem języka przyczynia się do rozwoju świadomości różnorodności uczuć oraz zrozumienia nietypowości pojawiających się u jednostki i innych ludzi emocji. Zaś radzenie sobie wymaga świadomości i akceptacji swoich uczuć itd.

Gdy spojrzymy na wymienione elementy, to nasuwa się wątpliwość, czy tak rozumiana kompetencja emocjonalna nie jest przejawem manipulacji i wyrachowania ze strony jednostki. Oczywiście człowiek może nabyć i rozwinąć tylko niektóre umiejętności. W tym przypadku będziemy mieli do czynienia z wąsko pojmowaną KE. Jeżeli jednak jednostka cechuje się empatią, jest otwarta na sprawy innych, jest uczciwa w swoim postępowaniu wobec innych, to bycie kompetentnym emocjonalnie przedstawia się zupełnie inaczej. Jak mówi Saarni (Salovey, Sluyter, 1999, s. 81), „umiejętności emocjonalne” oddzielone od poczucia moralności nie stanowią prawdziwej emocjonalnej kompetencji. Jej immanentnym składnikiem jest zdolność „właściwego postępowania”.

Badania nad rozumieniem pojęcia kompetencja emocjonalna

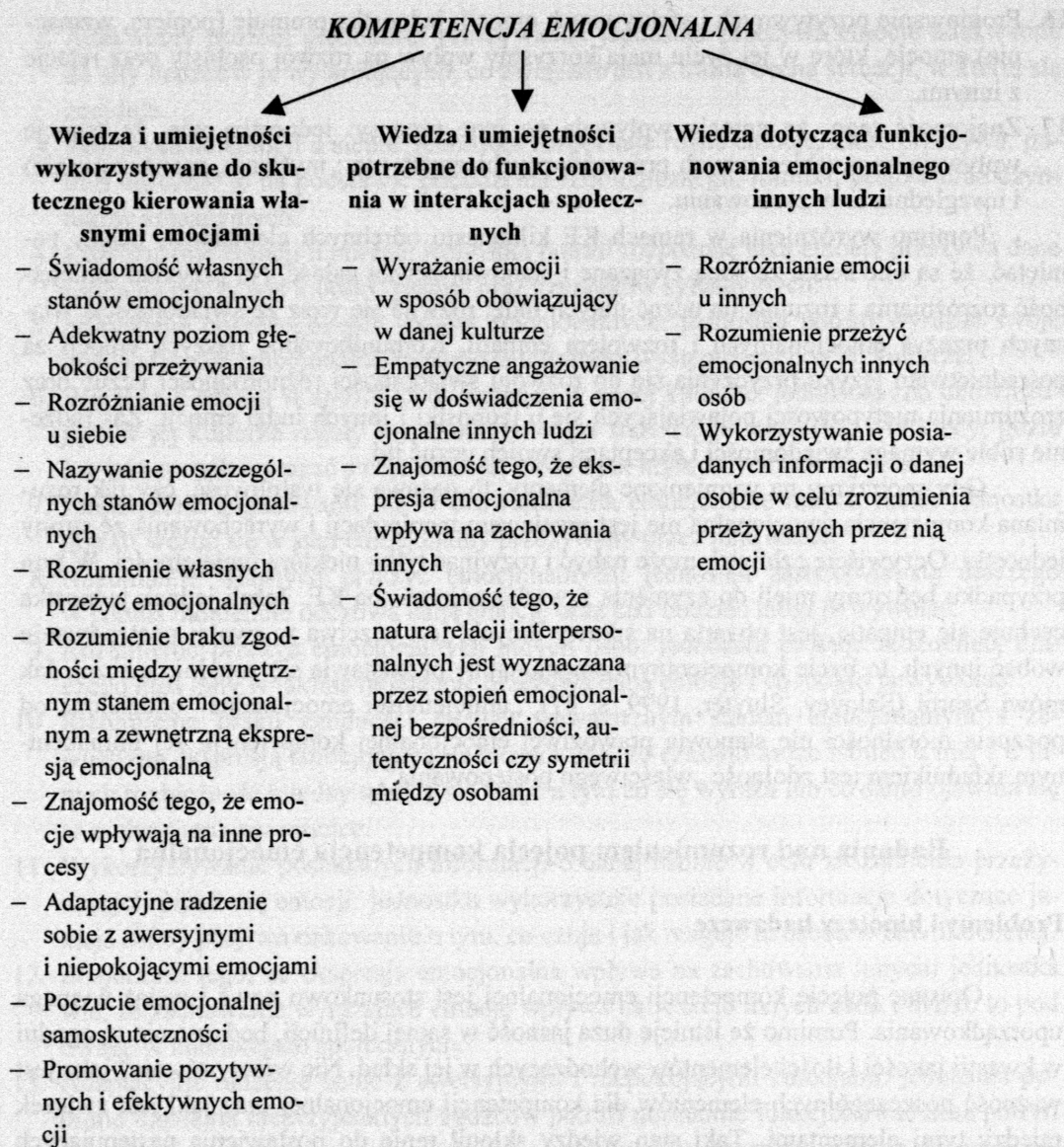
Problemy i hipotezy badawcze

Opisane pojęcie kompetencji emocjonalnej jest stosunkowo nowe i wciąż wymaga uporządkowania. Pomimo że istnieje duża jasność w samej definicji, badacze nie są zgodni w kwestii jakości i ilości elementów wchodzących w jej skład. Nie wiemy również jaka jest ważność poszczególnych elementów dla kompetencji emocjonalnej oraz jaki jest związek między tymi elementami. Taki stan wiedzy skłonił mnie do postawienia następujących pytań:

- Jakie elementy wchodzą w skład kompetencji emocjonalnej?
- Jak się grupują?
- W jakim stopniu każdy z elementów jest ważny dla KE?

Chcąc odpowiedzieć na postawione pytania, wysunęłam następujące hipotezy:

H₁: elementy KE grupują się w trzy główne obszary przedstawione na rycinie 4.



Rycina 4. Schemat obszarów kompetencji emocjonalnej – hipoteza (źródło: opracowanie własne)

Hipoteza ta jest wynikiem wstępnego rozeznania, które przeprowadziłam wśród studentów II i III roku psychologii (około 120 osób). Porządkowali oni elementy KE tak, aby w danej grupie znalazły się elementy podobne treściowo, a różne od pozostałych. Studenci pracowali w grupach 4-5-osobowych.

H₂: centralne dla KE będą następujące umiejętności:

- Rozumienie emocji
- Empatia
- Skuteczne radzenie sobie z emocjami
- Adekwatne wyrażanie emocji

Hipoteza ta powstała na podstawie analizy występujących w literaturze i omówionych wyżej różnych ujęć KE, w których te 4 elementy wymieniane są przez wszystkich autorów (Saarni, 1988; Bharadwaj, Sharma, 1994; Buck, 1994).

Dobór badanej grupy

Badania zostały przeprowadzone w dwóch grupach: wśród sędziów kompetentnych – psychologów oraz wśród osób badanych – studentów. Po analizie stopnia zgodności ocen wydawanych przez 20 sędziów – psychologów, pozostały wyniki 17 sędziów. Druga grupa badanych składała się z 61 osób – studentów informatyki oraz socjologii.

Przebieg badań

W obu grupach, mając listy elementów KE, osoby badane określały w jakim stopniu każdy z 17 elementów jest ważny dla kompetencji emocjonalnej. Swoje odpowiedzi zaznaczały na 5-stopniowych skalach, których krańce opisano w następujący sposób:

1 – oznacza, że dany element nie jest ważny dla KE.

5 – oznacza, że dany element jest bardzo ważny dla KE.

Ponieważ istniała wątpliwość, czy pojęcie kompetencji emocjonalnej funkcjonuje w umysłach ludzi pod taką nazwą, w grupie studentów zamiast definicji KE przedstawiono pewną historię, której bohaterem był Łukasz. Historia ta miała być tylko przykładem uruchamiającym myślenie o osobach dobrze, skutecznie funkcjonujących w obszarze emocji. Treść tej historii zaczerpnięto z pracy Saarni (Salovey, Sluyter, 1999), która ilustruje przykładowe funkcjonowanie osoby kompetentnej emocjonalnie. Zmieniono imiona bohaterów, wprowadzając polskie oraz zmodyfikowano trochę jej treść, usuwając zbędne fragmenty a dopisując zdania dotyczące treści tych elementów, które występują na autorskiej liście elementów KE.

Analiza wyników

Badanie grupy sędziów kompetentnych dostarczyło danych odwołujących się do wiedzy psychologicznej. Wyniki badanych studentów pozwoliły sprawdzić, jak pojęcie KE funkcjonuje w potocznym myśleniu. Czy istnieje jakaś zbieżność między włączanymi przez psychologów elementami, które są ważne dla KE a elementami, które są istotne dla grupy badanych studentów? Przedstawiając rezultaty badań będzie można porównać myślenie psychologów – ekspertów i badanych studentów – laików dotyczące omawianego pojęcia kompetencji emocjonalnej.

Do statystycznego opracowania wyników zastosowałam analizę czynnikową. Metoda ta pozwala na odnalezienie nowej grupy zmiennych (w moim przypadku – elementów KE) mniej licznej niż grupa zmiennych oryginalnych (pula kilkunastu elementów KE), które wyrażają to, co jest wspólne pomiędzy oryginalnymi zmiennymi.

Przeprowadziłam analizę czynnikową wyróżnionych 17 składowych KE dla grupy psychologów i laików. Analizę wykonałam za pomocą metody eksploracyjnej, a rotację czynników za pomocą metody rotacji ukośnej *oblimin*, aby sprawdzić czy wyróżnione

czynniki korelują ze sobą. Wyniki tej analizy potwierdziły, że czynniki są niezależne, co oznacza, że kompetencję emocjonalną nie można traktować jako jedną cechę.

Prezentację wyników rozpocznę od grupy sędziów kompetentnych. Przeprowadziłam analizy eksploracyjne zakładając 3, 4 i 5 czynników, przy czym merytorycznie najlepsze okazało się rozwiązanie czteroczynnikowe – procent wariacji wyjaśnianej jest najwyższy, a uzyskane czynniki dają się dobrze zinterpretować merytorycznie.

W pierwszej analizie wyodrębniłam 3 czynniki, które łącznie wyjaśniały 57% wariacji. W obrębie czynników 1 i 3 niektóre elementy KE miały ujemne ładunki. Dwa z 17 elementów KE uzyskały wysokie ładunki w 1 i 2 czynniku. Elementy: „Adekwatny poziom głębokości przeżywania” oraz „Świadomość tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii między osobami” nie uzyskały wysokich ładunków czynnikowych w żadnym z trzech czynników.

Przeprowadziłam kolejną analizę czynnikową tą samą metodą (metoda eksploracyjna, rotacja ukośna *oblimin*). Ta analiza dała już zadowalające rezultaty. Wyróżnione 4 czynniki łącznie wyjaśniają 67,6% wariacji, więc znacznie więcej niż uprzednio. Pierwszy czynnik wyjaśnia 24,4% wariacji, drugi 19,4%, trzeci 13,5%, zaś czwarty 10,3%. Wyniki analizy czynnikowej przedstawiam w tabeli 2 oraz tabeli 3.

Tabela 2. Ładunki czynnikowe elementów KE dla sędziów kompetentnych (rozwiązanie 4-czynnikowe)

Element kompetencji emocjonalnej	Ładunek czynnikowy	% wariacji wyjaśnianej
Czynnik 1		
– Rozróżnianie emocji u siebie	0,769	
– Wyrażanie emocji w sposób obowiązujący w danej kulturze	0,726	
– Adaptacyjne radzenie sobie z awersyjnymi i niepokojącymi emocjami	0,680	
– Poczucie emocjonalnej samoskuteczności	0,659	
– Rozumienie przeżyć emocjonalnych innych osób	-0,755	
– Promowanie pozytywnych i efektywnych emocji	-0,863	24,4%
Czynnik 2		
– Świadomość własnych stanów emocjonalnych	0,744	
– Nazywanie poszczególnych stanów emocjonalnych	0,785	
– Rozumienie braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją emocjonalną	0,766	
– Rozróżnianie emocji u innych	0,792	19,4%
Czynnik 3		
– Adekwatny poziom głębokości przeżywania	0,514	
– Empatyczne angażowanie się w doświadczenia emocjonalne innych ludzi	0,708	
– Znajomość tego, że ekspresja emocjonalna wpływa na zachowania innych	0,713	
– Świadomość tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii między osobami	0,607	13,5%

Czynnik 4 – Wykorzystywanie posiadanych informacji o danej osobie w celu zrozumienia przeżywanego przez nią emocji – Znajomość tego, że emocje wpływają na inne procesy	-0,937	
	0,667	10,3%
	Łącznie % wariacji wyjaśnianej	67,6%

Tabela 3. Zestawienie danych dla 4 czynników – sędziowie kompetentni

Czynnik	Wartość własna	% ogółu wariacji
1	4,149	24,407
2	3,290	19,353
3	2,303	13,547
4	1,748	10,283

W przypadku założenia 4 czynników tylko jeden spośród 17 elementów KE: „Rozumienie własnych przeżyć emocjonalnych” nie uzyskał wysokiego ładunku w żadnym czynniku. Może jest to wynikiem przyjęcia przez psychologów założenia, że ten element łączy się ściśle z innymi, np.: „Świadomością własnych stanów emocjonalnych”, czy „Rozróżnianiem emocji u siebie” lub jest nieistotny z ich punktu widzenia. Gdy osoba zdaje sobie sprawę z odczuwanych emocji i rozpoznaje je, może w sposób automatyczny zastanawiać się dlaczego odczuwa taką emocję w danej sytuacji?

Oto treściowa interpretacja wymienionych w tabeli 2 czynników:

Czynnik 1: Umiejętności warunkujące skuteczne kierowanie emocjami,

Czynnik 2: Umiejętności niezbędne dla różnicowania stanów emocjonalnych,

Czynnik 3: Umiejętności istotne w relacjach interpersonalnych,

Czynnik 4: Wiedza wykorzystywana dla rozumienia funkcjonowania emocjonalnego.

W tej grupie badanych elementy KE dotyczą różnych umiejętności: różnicowania, rozumienia i kierowania emocjami w różnych sytuacjach, również społecznych.

Ładunki czynnika 1 są zarówno dodatnie, jak i ujemne. Rozróżnianie, wyrażanie emocji zgodne z obowiązującymi regułami, radzenie sobie z emocjami oraz poczucie skuteczności są bardzo ważne dla kierowania własnymi emocjami. Natomiast rozumienie przeżyć emocjonalnych oraz promowanie pozytywnych emocji nie są konieczne dla umiejętnego kierowania swoimi emocjami.

Czynnik 2 związany jest z różnicowaniem stanów emocjonalnych. Dla trafego różnicowania przeżywanego przez siebie i innych emocji ważne jest zdawanie sobie sprawy z tego, co czujemy, umiejętne nazywanie emocji, odróżnianie ich oraz branie pod uwagę istnienia rozbieżności między wewnętrznym stanem a zewnętrzną ekspresją emocjonalną.

Kolejny, 3 czynnik zawiera umiejętności uruchamiane w relacjach międzyludzkich (stosowna do sytuacji głębokość przeżywania emocji, empatia, świadomość wpływu wyrażanych emocji na zachowania innych oraz wiedza na temat tego, co wyznacza naturę tych relacji), których wykorzystanie znacznie może podnosić jakość tych relacji.

Dla dobrego zrozumienia funkcjonowania emocjonalnego (4 czynniki) ważna jest wiedza na temat możliwych związków między emocjami a innymi procesami psychicznymi. W niewielkim stopniu wykorzystuje się specyficzne informacje o charakterze osobowościowym. Wiedza ogólna zdaje się być bardziej przydatna, możliwa do stosowania w różnych sytuacjach i w przypadku różnych osób niż szczegółowe informacje o danej osobie, które mogą być wykorzystywane w lepszym rozumieniu jej funkcjonowania.

Analogicznie przeprowadziłam analizę czynnikową elementów KE ocenianych przez badanych studentów – laików. Posłużyłam się tymi samymi metodami. Przeanalizowałam również rozwiązania trój-, cztero- i pięcioczynnikowe. Spośród tych trzech rozwiązań najwyższy procent wariancji wyjaśnianej uzyskałam w przypadku rozwiązania pięcioczynnikowego, bo aż 57,6%. Za sensownością tego rozwiązania przemawia także fakt, że żaden z elementów KE nie miał wysokich ładunków w więcej niż jednym czynniku. Poza tym wyodrębnione czynniki nie korelowały ze sobą, a także oprócz „Rozumienia własnych przeżyć emocjonalnych” i „Wyrażania emocji w sposób obowiązujący w danej kulturze” pozostałe elementy KE uzyskały ładunki czynnikowe powyżej 0,5.

Element KE „Rozumienie własnych przeżyć emocjonalnych” uzyskał niski ładunek, podobnie jak w grupie psychologów. Zastanawiające jest natomiast dlaczego drugi z elementów wypadł z puli tych, które były wysoko nasycone ładunkami. Czyżby względy kulturowe nie odgrywały dla badanych studentów istotnej roli w ekspresji emocji? Czy chcąc ujawnić swoje emocje robimy to w sposób w jaki chcemy, a nie jaki narzuca nam otoczenie? A może nie lubimy stawiania wymagań, ograniczania swobody wyrażania siebie?

Dokładne wyniki pokazane są w tabeli 4 oraz tabeli 5.

Tabela 4. Ładunki czynnikowe elementów KE w grupie badanych studentów (rozwiązanie 5-czynnikowe – badana grupa laików)

Element kompetencji emocjonalnej	Ładunek czynnikowy	% wariancji wyjaśnianej
Czynnik 1		
– Rozróżnianie emocji u innych	0,512	
– Rozumienie przeżyć emocjonalnych innych osób	0,558	
– Wykorzystywanie posiadanych informacji o danej osobie w celu zrozumienia przeżywanych przez nią emocji	0,726	
– Znajomość tego, że ekspresja emocjonalna wpływa na zachowania innych	0,666	19,5%
Czynnik 2		
– Świadomość własnych stanów emocjonalnych	0,660	
– Rozróżnianie emocji u siebie	-0,687	
– Rozumienie braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją emocjonalną	-0,661	
– Promowanie pozytywnych i efektywnych emocji	0,496	11,1%

Czynnik 3 – Adekwatny poziom głębokości przeżywania – Empatyczne angażowanie się w doświadczenia emocjonalne innych ludzi – Świadomość tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii między osobami	0,861 0,688 0,640	10,6%
Czynnik 4 – Poczucie emocjonalnej samoskuteczności	0,895	8,6%
Czynnik 5 – Nazywanie poszczególnych stanów emocjonalnych – Znajomość tego, że emocje wpływają na inne procesy – Adaptacyjne radzenie sobie z awersyjnymi i niepokojącymi emocjami	0,535 0,593 0,717	7,8%
	Łącznie % wariacji wyjaśnianej	57,6%

Tabela 5. Zestawienie danych dla 5 czynników

Czynnik	Wartość własna	% ogółu wariacji
1	3,313	19,491
2	1,893	11,133
3	1,795	10,556
4	1,454	8,556
5	1,328	7,811

Oto nazwy dla wyróżnionych 5 czynników:

Czynnik 1: Znajomość funkcjonowania emocjonalnego innych osób,

Czynnik 2: Umiejętności z obszaru własnego funkcjonowania emocjonalnego istotne dla bycia kompetentnym emocjonalnie,

Czynnik 3: Wiedza i umiejętności istotne w relacjach interpersonalnych,

Czynnik 4: Samoskuteczność emocjonalna,

Czynnik 5: Umiejętności stosowane w analizie emocji.

W przypadku osób badanych wiedza i umiejętności ważne dla bycia kompetentnym emocjonalnie układają się w 5 grup i dotyczą obszaru własnej osoby, funkcjonowania emocjonalnego innych, funkcjonowania emocjonalnego w relacjach z innymi oraz analizy emocji.

Poczucie własnej skuteczności (czynnik 4) w sferze emocji stanowi jednoelementowy czynnik, który znajduje się na 4 miejscu pod względem ważności dla bycia kompetentnym emocjonalnie. Skuteczność działań jednostki jest wynikiem posiadania wiedzy z obszaru własnego funkcjonowania oraz innych ludzi w obszarze emocji.

W obrębie czynnika 2 występują ładunki zarówno dodatnie, jak i ujemne. Świadomość własnych stanów emocjonalnych oraz promowanie pozytywnych emocji w dużym stopniu są ważne dla bycia kompetentnym emocjonalnie. Jednocześnie rozróżnianie emocji u siebie i rozumienie braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją emocjonalną są w niewielkim stopniu istotnymi dla KE elementami z obszaru własnego funkcjonowania emocjonalnego.

Czynnik 5 obejmuje trzy umiejętności związane z analizą emocji oraz wykorzystaniem posiadanej wiedzy o emocjach. Zawiera umiejętność słownego określania danych stanów emocjonalnych, wiedzę na temat wpływu emocji na działanie innych procesów psychicznych. Obserwacja jak działają procesy emocjonalne staje się ważna dla kształtowania kolejnej umiejętności – skutecznego (adaptacyjnego) radzenia sobie z różnymi negatywnymi emocjami.

Wnioski

Interpretując dwa zbiory danych: badanych psychologów – ekspertów i badanych studentów – laików, nietrudno zauważyć istniejące duże różnice. Niemal identyczne okazały się tylko: czynnik 3 w grupie psychologów i 3 w grupie studentów. Zawierały one te same elementy KE.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na elementy decydujące o istocie KE. W hipotezie wymieniłam 4 elementy i trzy spośród nich sędziowie uznali za ważne dla KE. O byciu kompetentnym emocjonalnie, według nich, decyduje duża umiejętność wyrażania emocji w sposób obowiązujący w danej kulturze oraz adaptacyjne radzenie sobie z negatywnymi emocjami, a także niska umiejętność rozumienia emocji innych osób.

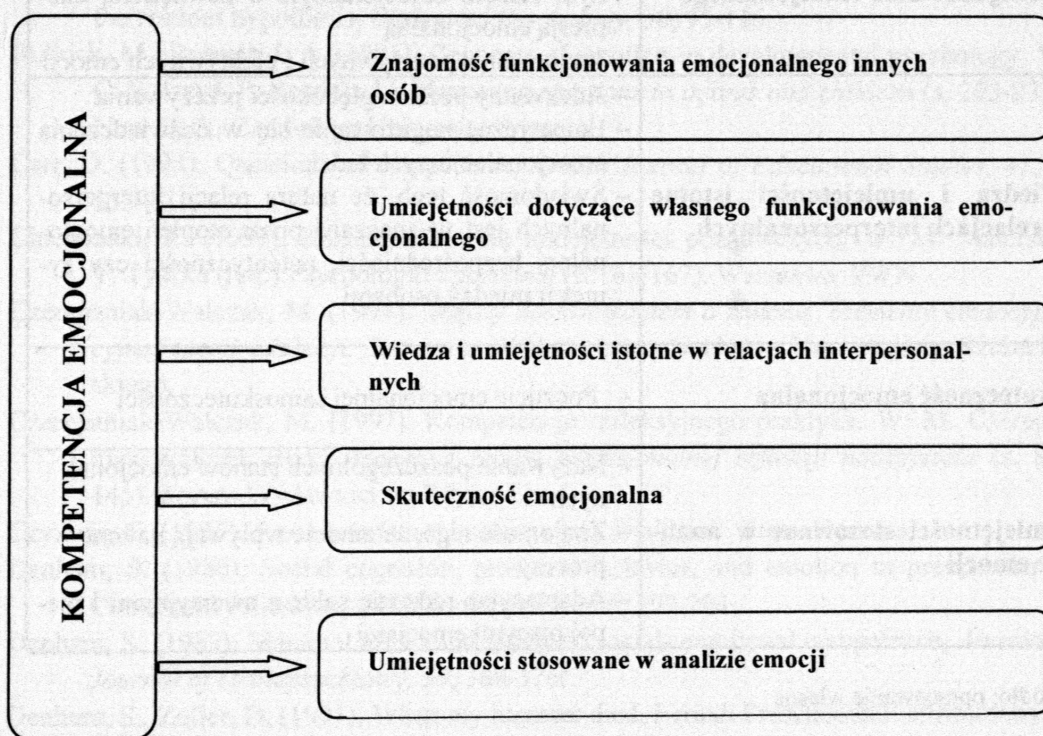
U badanych studentów sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Tylko jeden z hipotetycznie przyjętych elementów „Rozumienie emocji innych osób” jest ważny dla bycia kompetentnym emocjonalnie. Wyrażanie emocji w sposób zgodny z zasadami przyjętymi w danej kulturze oraz rozumienie własnych przeżyć emocjonalnych w ogóle nie pozostały w puli elementów istotnych dla KE. Empatyczne angażowanie się w doświadczenia emocjonalne innych ludzi oraz adaptacyjne radzenie sobie z emocjami występują w obrębie dalszych czynników (o mniejszej wariancji wyjaśnianej).

Podsumowując dotychczasowe rozważania: wyniki otrzymane w grupie badanych studentów wykazują większą spójność merytoryczną, większą zgodność z założonymi hipotezami oraz odnoszą się do obrazu KE bardziej realnego i różnorodnego.

Przejdę teraz do porównania przyjętych hipotez z rezultatami przeprowadzonych badań. Można zauważyć różnice w ilości wyróżnianych grup. Trzy obszary KE przedstawione w ramach hipotezy stanowią chyba najbardziej ogólny podział. Nazwy ich zbliżone są do nazw zaproponowanych dla grupy osób badanych. W przypadku zawartości obszarów, 5-czynnikowe rozwiązanie jest bardziej zbieżne z rozwiązaniem hipotetycznym niż 4-czynnikowe, uzyskane dla grupy psychologów. Należy zaznaczyć, że hipoteza wyłoniła się po przeprowadzeniu badań pilotażowych wśród studentów, a nie psychologów. Rozróżnianie i rozumienie przeżyć emocjonalnych innych ludzi oraz korzystanie z posiadanych już informacji w celu zrozumienia aktualnych stanów emocjonalnych innych osób, występują razem w obu przypadkach. Elementy czynnika 2 i 5 w grupie badanych studentów, w hipotetycznym ujęciu występują także razem pod nazwą: wiedza i umiejętno-

ści wykorzystywane do skutecznego kierowania własnymi emocjami. Jedynie poczucie emocjonalnej samoskuteczności wyodrębniło się od reszty elementów z pierwszego obszaru hipotezy. Rozumienie własnych przeżyć oraz wyrażanie ich zgodnie z panującymi w danej kulturze regułami zostały usunięte, a adekwatny poziom głębokości przeżywania oraz znajomość tego, że ekspresja emocjonalna wpływa na zachowania innych przesunęły się do innych obszarów KE niż było to w hipotezie.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, prezentuję w sposób graficzny i opisowy rozumienie pojęcia kompetencja emocjonalna w badanej grupie studentów, które charakteryzuje się większą spójnością merytoryczną, większą zgodnością z założonymi hipotezami oraz odnosi się do obrazu KE bardziej realnego i różnorodnego niż w przypadku psychologów. Oczywiście nie należy zapominać, że rezultaty te są jedynie pewnym przykładem rozumienia pojęcia KE jakie funkcjonuje w umysłach ludzi.



Rycina 5. Pięcioletnikowe ujęcie kompetencji emocjonalnej (źródło: opracowanie własne)

Pięć wyróżnionych w obrębie KE obszarów tworzy kolejne jej poziomy. Idąc od góry, obszar bliższy kompetencji emocjonalnej jest bardziej dla niej znaczący. Im niżej położony obszar, tym mniej ważne umiejętności dla bycia kompetentnym emocjonalnie.

Tabela 6 jest uzupełnieniem schematu, zawiera elementy KE, które przynależą do wyszczególnionych obszarów.

Tabela 6. Układ elementów kompetencji emocjonalnej

Znajomość funkcjonowania emocjonalnego innych osób	<ul style="list-style-type: none"> – Rozróżnianie emocji u innych – Rozumienie przeżyć emocjonalnych innych osób – Wykorzystywanie posiadanych informacji o danej osobie w celu zrozumienia przeżywanych przez nią emocji – Znajomość tego, że ekspresja emocjonalna wpływa na zachowania innych
Umiejętności dotyczące własnego funkcjonowania emocjonalnego	<ul style="list-style-type: none"> – Świadomość własnych stanów emocjonalnych – Rozróżnianie emocji u siebie – Rozumienie braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją emocjonalną – Promowanie pozytywnych i efektywnych emocji
Wiedza i umiejętności istotne w relacjach interpersonalnych	<ul style="list-style-type: none"> – Adekwatny poziom głębokości przeżywania – Empatyczne angażowanie się w doświadczenia emocjonalne innych ludzi – Świadomość tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii między osobami
Skuteczność emocjonalna	<ul style="list-style-type: none"> – Poczucie emocjonalnej samoskuteczności
Umiejętności stosowane w analizie emocji	<ul style="list-style-type: none"> – Nazywanie poszczególnych stanów emocjonalnych – Znajomość tego, że emocje wpływają na inne procesy – Adaptacyjne radzenie sobie z awersyjnymi i niepokojącymi emocjami

Źródło: opracowanie własne

Gdy przyjrzymy się pojęciu kompetencji emocjonalnej, to widzimy, że jej centralne elementy związane są z gromadzeniem wiedzy na temat funkcjonowania emocjonalnego innych osób, a także dotyczącej swojego życia emocjonalnego. Informacje te wykorzystywane następnie w kontaktach społecznych, umożliwiają jednostce sprawne ich nawiązywanie i podtrzymywanie. Dzięki umiejętnemu korzystaniu z posiadanej wiedzy, jednostka osiąga poczucie skuteczności w obszarze emocji. Skuteczność ta wiąże się nie tylko z akceptacją własnych doświadczeń emocjonalnych, z odczuciem, że jednostka przeżywa emocje w sposób przez nią wybrany, ale także z osiągnięciem zamierzonych celów wynikających z własnych wartości oraz będących rezultatem interakcji społecznych.

Ostatni ważny obszar związany jest z analizą doświadczeń emocjonalnych, pozwalającą na uzyskanie wiedzy o działaniu emocji, ich wpływie na inne procesy psychiczne oraz o sposobach radzenia sobie z nimi.

LITERATURA CYTOWANA

- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. W: R. Schwarzer (red.) *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington: DC Hemisphere Publishing Corp.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. W: *Encyclopedia of Human Behavior* (t. 4). Orlando, FL: Academic Press.
- Bharadwaj, R., Sharma, H. (1994). Development of emotional competency measures, *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25, 117-120.
- Buck, R. (1994). Social and emotional functions in facial expression and communication: the readout hypothesis, *Biological Psychology*, 38, 95-115.
- Bullock, M., Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. W: C. E. Izard, P. Read (red.) *Measuring emotions in infants and children* (s. 203-237). New York: Cambridge University Press.
- Carr, D. (1993). Questions of competence, *British Journal of Educational Studies*, 41, 3, 253-271.
- Chlewiński, Z. (1992). Kształtowanie się umiejętności poznawczych. W: M. Materska, T. Tyszka (red.) *Psychologia i poznanie* (s. 161-167). Warszawa: PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). Kompetencje refleksyjnego praktyka. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (s. 85-145). Toruń: Wydawnictwo Edytor s.c.
- Czykwin, E. (1995). *Samoświadomość nauczyciela*. Białystok: Trans Humana.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers': Contextual validation, *Child Development*, 56, 197-201.
- Denham, S. (1989). Maternal affect and toddlers' social- emotional competence, *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 368-376.
- Denham, S., Zoller, D. (1991). When my hamster died, I cried: Preschoolers' attributions of the causes of emotions, *The Journal of Genetic Psychology*, 152, 371-373.
- Denham, S., Grout, L. (1992). Mothers' emotional expressiveness and coping: relations with preschoolers' social-emotional competence, *Genetic Psychology Monographs*, 118, 75-101.
- Denham, S., Zoller, D., Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding, *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Denham, S., Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 121, 313-337.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. W: M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.) *Z pogra-*

- nicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 127-152). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku.
- Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions, *Developmental Psychology*, 27, 448-445.
- Fontana, D. (1991). *Psychology for teachers*. Basingstoke: Macmillan.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotion expression and nonverbal communication styles and skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836.
- Jasielska, A., Leopold, M. A. (2000). Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?, *Forum Oświatowe*, 2 (23), 5-32.
- Kuebli, J., Butler, S., Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: relations of maternal language and child gender over time, *Cognition and Emotion*, 9, 265-283.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence, *Child Development*, 66, 1635-1659.
- Masterpasqua, F. (1989). A competence paradigm for psychological practice, *American Psychologist*, 44, 11, 1366-1371.
- McGrew, K. (1990). Defining adaptive and maladaptive behavior within a model of personal competence, *School Psychology Review*, 19, 1, 53-73.
- McGrew, K. (1996). Confirmatory factor analytic investigation of Greenspan's model of personal competence, *American Journal on Mental Retardation*, 100, 5, 533-545.
- Pilecka, W., Pilecki, J. (1990). Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 1, 58-79.
- Pushkar, D., Arbuckle, T., Conway, M., Chaikelson, J., Maag, U. (1997). Everyday activity parameters and competence in older adults, *Psychology and Aging*, 12, 4, 600-609.
- Saarni, C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated, *Nebraska Symposium on Motivation: Socioemotional development. Current theory and research in motivation*, 36, 115-182.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. W: R. Thompson (red.) *Nebraska Symposium: Socioemotional development* (s. 115-161). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. W: P. Salovey, D. Sluyter (red.) *Emotional development and emotional intelligence* (s. 35-66). New York: Basic Books.
- Salovey, P., Sluyter, D. J. (red.) (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Sęk, H. (red.) (1991). *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Vansteelandt, K. (1999). A formal model for the competency – demand hypothesis, *European Journal of Personality*, 13, 429-442.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66, 5, 297-333.