

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.05>

Beata ŁUKASIK

<https://orcid.org/0000-0002-4432-6729>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: b.lukasik@ujd.edu.pl

Szkoła miejscem rozwoju umiejętności emocjonalnych dzieci i młodzieży

Streszczenie

Umiejętności emocjonalne – obejmujące zdolność rozpoznawania, rozumienia, regulowania i wyrażania emocji – są fundamentalne dla efektywnego funkcjonowania w życiu codziennym, stanowią podstawę zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu. Szkoła, jako miejsce socjalizacji, winna stanowić optymalne środowisko, w którym dzieci i młodzież miałyby szansę na rozwój kompetencji emocjonalnych umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu szkoły, ale i poza jej przestrzenią. W niniejszej publikacji zostały nakreślone niektóre z możliwych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej uczniom borykającym się z zarządzaniem własnymi emocjami, takie jak: program rozwoju umiejętności emocjonalnych „Przyjaciele Zippiego”, trening uważności (*mindfulness*), trening kompetencji społecznych i emocjonalnych *Aggression Replacement Training* (ART), stosowanie elementów terapii poznawczo-behawioralnej, mediacje rówieśnicze i tutoring rówieśniczy, praca nad pozytywną samooceną ucznia. W ramach postulatów i wskazań dla praktyki zwrócono uwagę na konieczność odpowiedniego kształcenia nauczycieli i psychologów, a także nawiązania współpracy z rodziną dziecka i zaangażowania jej w proces rozwijania umiejętności emocjonalnych dziecka.

Słowa kluczowe: umiejętności emocjonalne, inteligencja emocjonalna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna.

Wprowadzenie

W dynamicznie zmieniającym się świecie trudno jest jednoznacznie określić, które umiejętności czy cechy pozwolą dziecku odnieść w przyszłości sukces. Młodzi ludzie muszą być coraz lepiej przygotowywani na nieprzewidywalne sytuacje życiowe. W dobie szybkiego postępu technologicznego, globalizacji i zmiennych realiów społeczno-gospodarczych potrzebne im będą między innymi takie umie-

jętności, jak: kreatywność, krytyczne myślenie, kompetencje cyfrowe i wiele innych, pozwalających radzić sobie z niejednoznacznością i niepewnością, ale przede wszystkim należy zwrócić uwagę na umiejętności emocjonalne obejmujące zdolność rozpoznawania, rozumienia, regulowania i wyrażania emocji, czyli kompetencje fundamentalne dla efektywnego funkcjonowania w życiu codziennym, stanowiące podstawę zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu (Goleman, 2023).

Umiejętności emocjonalne

W literaturze przedmiotu zamiast pojęcia *umiejętności emocjonalne* często używa się zamiennie terminu *inteligencja emocjonalna*. Według Petera Saloveya i Johna D. Mayera (1990) inteligencja emocjonalna odnosi się do zdolności do rozumienia emocji i ich wpływu na zachowanie oraz umiejętności wykorzystywania ich do osiągania pozytywnych wyników w relacjach interpersonalnych i w różnych sytuacjach życiowych. Przywołani badacze wyróżniają w strukturze inteligencji emocjonalnej cztery grupy umiejętności, są to: umiejętności spostrzegania emocji (własnych i cudzych) oraz ich wyrażania; umiejętności emocjonalnego wspomagania myślenia, co oznacza wykorzystywanie emocji i niesionych przez nie informacji przy rozwiązywaniu problemów; zdolności rozumienia i analizowania emocji; zdolności kontrolowania i regulowania emocji.

Tymczasem Daniel Goleman podkreśla odrębność pojęć inteligencja emocjonalna i umiejętności emocjonalne, co nie oznacza oczywiście niezależności opisywanych za ich pomocą dyspozycji. Tak jedno, jak i drugie są dyspozycjami instrumentalnymi, a zatem warunkującymi możliwości efektywnego działania, pozostającymi we wzajemnym związku. Polega on na tym, że inteligencja emocjonalna jest jednym z czynników warunkujących nabywanie kompetencji emocjonalnych. Goleman (1999, s. 46) określa kompetencję emocjonalną jako „wymierną umiejętność wywodzącą się z inteligencji emocjonalnej”, jako „umiejętności praktyczne” ukształtowane w toku uczenia się na podstawie „potencjalnych zdolności” (składających się na inteligencję emocjonalną). Ściślej rzecz ujmując, można inteligencję emocjonalną uznać za poznawczy wyznacznik kompetencji. Pomimo niejednoznaczności definicyjnych, umiejętności/kompetencje emocjonalne, czy społeczno-emocjonalne, są utożsamiane z powszechnie akceptowalnym, bezkonfliktowym funkcjonowaniem jednostki. To dzięki nim człowiek może radzić sobie ze stresem, budować satysfakcjonujące relacje interpersonalne, rozwiązywać problemy i podejmować odpowiedzialne decyzje. Szkoła jako miejsce socjalizacji winna stanowić optymalne środowisko, w którym dzieci i młodzież miałyby szansę na rozwój zdolności emocjonalnych umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu szkoły, ale i poza jej przestrzenią (Brackett i in., 2011).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna podejmowana przez szkołę

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w rozwoju umiejętności emocjonalnych zyskuje na znaczeniu jako skuteczna interwencja w kontekście edukacyjnym, mająca na celu wspieranie uczniów w radzeniu sobie z emocjami, poprawę ich relacji interpersonalnych oraz zwiększenie ogólnego dobrostanu. Szczególnego znaczenia nabiera ona w sytuacji rejestrowanego w ostatnich latach wzrostu zapotrzebowania na wsparcie psychiczne wśród uczniów. Rosnące zapotrzebowanie wynika z wielu czynników: braku stabilności w środowisku rodzinnym, nieadekwatnych wzorców radzenia sobie z emocjami w otoczeniu dziecka, wzrostu liczby rozwodów, nadmiernych oczekiwań rodziców i społeczeństwa wobec młodego człowieka, ubóstwa, migracji, presji edukacyjnej, cyberprzemocy, uzależnienia od mediów społecznościowych itd. (Jabłonko, 2022), a przede wszystkim trudności związanych z budowaniem tożsamości w świecie zdominowanym przez zmianę i niejednoznaczność. Oprócz czynników środowiskowych można także wskazać na źródła biologiczne, takie jak nieprawidłowe funkcjonowanie układu nerwowego, zaburzenia w systemie neurochemicznym, szczególnie w funkcjonowaniu neurotransmiterów, do których zaliczyć należy serotoninę, dopaminę i norepinefrynę (Butcher i in., 2020). W odpowiedzi na liczne wyzwania, a także rosnącą świadomość znaczenia rozwoju umiejętności emocjonalnych i społecznych wśród dzieci i młodzieży, szkoły i instytucje edukacyjne wprowadzają różnorodne programy i usługi wsparcia psychologicznego sprzyjające rozwojowi kompetencji emocjonalnych, choć wydaje się, że wciąż w stopniu nieadekwatnym do istniejących potrzeb. Inicjatywy te realizowane są na różnych poziomach – od doradztwa, przez programy profilaktyczne, po szeroko zakrojone programy rozwoju emocjonalnego, które mają na celu zarówno prewencję, jak i wspieranie uczniów, u których już zaobserwowane zostały trudności w zarządzaniu emocjami. Szkoły zatrudniają psychologów szkolnych pomagających uczniom radzić sobie z problemami emocjonalnymi, prowadzących terapię zarówno podczas indywidualnych spotkań, jak i zajęć grupowych. Ich zadaniem winno być m.in. organizowanie treningów uważności (*mindfulness*), czy też wprowadzanie elementów terapii poznawczo-behawioralnej (CBT), których skuteczność została potwierdzona w poprawie samopoczucia osób mających trudności z rozumieniem i ekspresją własnych emocji. (Hofmann i Hayes, 2020; Barlow i in., 2020; Beck, 2005; Kendall, 2006). Wydaje się, że współczesna szkoła dba także o doksztalcenie nauczycieli pozwalające pedagogom na bardziej skuteczne i profesjonalne wsparcie psychiczne w codziennych kontaktach z dziećmi. W ramach organizowanych interwencji można także wskazać na inicjatywy mające na celu wsparcie rówieśnicze, ale na szczególną uwagę zasługuje realizowanie programów rozwoju umiejętności emocjonalnych.

Wśród programów rozwoju umiejętności emocjonalnych, które często inspirowane są światowymi standardami *Social and Emotional Learning* (SEL) (Brackett i Rivers, 2014), realizowanych w polskiej przestrzeni edukacyjnej, wymienić można program „Przyjaciele Zippiego”. Jest to jedna z najbardziej znanych inicjatyw edukacyjnych mających na celu rozwój umiejętności emocjonalnych dzieci. Projekt został stworzony w Wielkiej Brytanii i zaadaptowany przez wiele krajów na całym świecie. W Polsce program jest realizowany przez Centrum Pozytywnej Edukacji na podstawie licencji angielskiej fundacji Partnership for Children. Nauczyciele i wychowawcy, po odpowiednim przeszkoleniu, przeprowadzają z dziećmi 24 spotkania w ciągu roku szkolnego, korzystając z opracowanych materiałów metodycznych (Centrum Pozytywnej Edukacji, 2024). Program ten skierowany jest do dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym i koncentruje się na rozwoju samoświadomości emocjonalnej (rozpoznawaniu i nazywaniu emocji), umiejętności rozwiązywania konfliktów (praktykowaniu rozwiązywania problemów) oraz radzeniu sobie z emocjami, takimi jak złość, lęk czy smutek – poprzez uczenie się technik pomagających w zarządzaniu silnymi emocjami. Program promuje umiejętności wyrażania swoich uczuć w sposób adaptacyjny – współpracę i skuteczną komunikację z rówieśnikami (Centrum Pozytywnej Edukacji, 2024).

Niski poziom umiejętności emocjonalnych uczniów może się objawiać zachowaniami agresywnymi i wiązać z odrzuceniem rówieśniczym (Volling i in., 1993). Agresywność dziecka (będąca wyrazem trudności w zarządzaniu własnymi emocjami) zwiększa ryzyko jego odrzucenia przez grupę rówieśniczą i może utrwalić tendencje do zachowań asocjalnych (Urban, 2012). To z kolei inicjuje zjawisko błędnego koła, w którym powodem odrzucenia jest niski poziom umiejętności emocjonalnych, a samo odrzucenie rówieśnicze może pogłębiać owe trudności poprzez nabywanie przez dziecko/ucznia aspołecznych strategii zachowań w różnych sytuacjach społecznych, w konsekwencji przyczyniając się do ich zubożenia wynikającego z ograniczonych możliwości interakcji z rówieśnikami (Martowska, 2012). Pomocny w tym wypadku wydaje się jeden z bardziej rozpoznawalnych programów treningu kompetencji społecznych i emocjonalnych *Aggression Replacement Training* (ART) (Goldstein i Glick, 1994). Program ten doczekał się licznych implikacji w wielu krajach, w tym także znajduje zastosowanie w Polsce (Morawski, 2005; Pawliczuk i in., 2015; Czarnecka-Dziulak i in., 2015). Metaanalizy skuteczności programu wskazują na przydatność „Treningu zastępowania agresji” (ART) w kształtowaniu umiejętności emocjonalno-społecznych wśród dzieci i młodzieży, a także obniżaniu ryzyka przestępczości poprzez obniżanie poziomu gniewu oraz impulsywnych zachowań, w tym zachowań agresywnych (Kaya i Buzlu, 2016).

Skutecznym narzędziem, czy też rodzajem działania szkoły w procesie rozwijania umiejętności emocjonalnych dziecka, jest wsparcie grupy rówieśniczej.

W ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem cieszą się mediacje, w tym również mediacje rówieśnicze, choć wydaje się, że wciąż w polskiej szkole nie są docenione. Mają one tę zaletę, iż prowadzone są przez same dzieci, czyli osoby bardzo dobrze znające i rozumiejące potrzeby i problemy swoich rówieśników z racji własnej przynależności do grupy uczniów (Raszewska-Skałicka, 2013). Pozwalają one dzieciom na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych bez udziału osób dorosłych. Programy mediacji rówieśniczej uczą młodych ludzi, jak rozwiązywać konflikty w sposób konstruktywny i wspierający (Duda, 2019). Uczniowie borykający się z deficytem umiejętności emocjonalnych, którzy są bardziej narażeni na konflikty z rówieśnikami, mogą korzystać właśnie z tego typu wsparcia, które pomaga im nawiązywać i utrzymywać dobre relacje. Ich uczestnictwo w postępowaniu mediacyjnym niesie za sobą wiele pozytywnych skutków w różnych sferach życia. Daje możliwość opowiedzenia o swoich doświadczeniach, uczuciach, ułatwia rozładowanie i ekspresję emocji, co jest szczególnie istotne w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych. Jest także szansą na zrozumienie drugiej osoby i motywów jej działania. Mediacja rówieśnicza wpisana jest na listę metod, opartych na dowodach naukowych (*evidence based*) przez National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. Oznacza to, że jest metodą, której efekty wykazano w badaniach naukowych, zalecaną do stosowania w placówkach edukacyjnych (Wong i in., 2015). Wyniki badań wskazują na wzrost poziomu empatii i kompetencji w zakresie rozpoznawania uczuć innych osób, u młodzieży, która odbyła szkolenia w zakresie mediacji rówieśniczych i zdobyła wiedzę dotyczącą specyfiki tego postępowania, stosowanych metod i technik (Sahin i in., 2011).

Mając na uwadze włączanie rówieśników w pomoc kierowaną do uczniów doświadczających trudności w zakresie rozpoznawania czy też wyrażania emocji, warto zwrócić uwagę na tutoring rówieśniczy, który – poza charakterem naukowym (akademickim), rozwijającym określone obszary wiedzy i umiejętności – może przybrać postać tutoringu rozwojowego, odnoszącego się głównie do umiejętności i wiedzy humanistycznej, umiejętności emocjonalnych, społecznych i organizacyjnych oraz komunikacyjnych (Brzezińska i Rycielska, 2009; Budzyński, 2009). Badacze i zwolennicy tutoringu (m.in. Slavin, 2013; Topping, 2005) przywołują liczne badania potwierdzające, iż stosowanie tutoringu rówieśniczego przynosi korzyści tak dla rozwoju poznawczego uczestników, jak i społeczno-emocjonalnego, m.in., rozwój empatii, wzmocnienie więzi między uczniami, wzrost samooceny.

Niezależnie od tego, czy będą to mediacje rówieśnicze, tutoring rówieśniczy, czy też inne formy wsparcia rówieśniczego, należy podkreślić ich ważność dla zwiększenia świadomości dzieci i młodzieży w kwestii znaczenia emocji w życiu człowieka, a także zrozumienia, z jakimi problemami borykają się ich koledzy, oraz wzrostu gotowości do udzielania im wsparcia.

Odpowiedzią na potrzebę prowadzania przez szkoły właściwych interwencji – w celu bardziej skutecznego radzenia sobie przez dzieci i młodzież z emocjami – są także treningi uważności (*mindfulness*). Pierwszym sformalizowanym programem opartym na uważności, wspierającym pracę w zakresie redukcji stresu, był MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*), autorstwa Jona Kabat-Zinna (Kabat-Zinn, 1990). *Mindfulness* oznacza pełną akceptację świadomości bieżącego doświadczenia. O uważności mówi się także jako o „akceptacji bez wartościowania”, obserwacji czy zorientowaniu na teraźniejszość (Germer, 2015, s. 34). Praktyka ta pozwala pogłębić samoświadomość i dowiedzieć się więcej o własnych emocjach, myślach i reakcjach na trudne doświadczenia. Poza wpływem na sferę emocji, formalne praktyki treningu uważności skupiają się na ćwiczeniu wielu cech uwagi, doskonaleniu funkcji poznawczych i metapoznawczych. Ich stosowanie może poprawiać wydajność procesu uczenia się, wpływać na ogólne funkcjonowanie szkolne w zakresie zwiększania poziomu wiedzy, kompetencji, tym samym przyczyniając się do poprawy ocen szkolnych. Treningi *mindfulness* sprzyjają także poprawie relacji interpersonalnych, na co wskazały badania kliniczne (Craswell, 2017). Spadek zachowań impulsywnych i agresywnych oraz wzrost optymizmu umożliwiają poprawę w zakresie integracji, a także współpracy w grupie i zmniejszenia liczby konfliktów. Powoduje to gromadzenie pozytywnych doświadczeń w obszarze relacji społecznych i postrzeganie ich jako bardziej przyjemnych i pożądanych (Brown i in., 2015). Poza szkolnym psychologiem praktykę uważności mogą wprowadzać również nauczyciele i rodzice w domach rodzinnych. Choć dla wielu z nich *mindfulness* może wydawać się nieco skomplikowany, to nie trzeba być profesjonalnym trenerem, aby praktykować treningi uważności (w szkole czy w domu), można włączyć kilka aktywności w lekcje przedmiotowe lub wychowawcze i realizować je konsekwentnie w ciągu całego roku szkolnego. Pierwsze kroki to proste techniki, takie jak skoncentrowane oddychanie, świadomość ciała dziecka czy uważna obserwacja otaczającego świata. Decyzja o wprowadzeniu *mindfulness* do codziennych rytuałów może być początkiem niezwyklej podróży, której celem będzie osiągnięcie kontroli nad własnymi emocjami. Treningi uważności doskonalą umiejętności emocjonalne i służą poprawie odporności psychicznej, co potwierdzają liczne badania naukowe w dziedzinie psychologii i neuronauki (Żejmo, 2022).

Pamiętając o możliwych negatywnych zdarzeniach, których może doświadczać uczeń z niskim poziomem umiejętności emocjonalnych, takich jak krytyka ze strony kolegów lub pedagogów bądź rodziców, czy też niepowodzenia edukacyjne, należy zadbać o samoocenę i motywację ucznia. Zaniżona samoocena może przyczynić się do zjawiska samospelniającej się przepowiedni, w którym uczniowie zaczynają zachowywać się w sposób zgodny z ich negatywnymi oczekiwaniami dotyczącymi własnych możliwości (Wood i in., 2009). Psycholog szkolny, nauczyciel i rodzic mogą wspierać dziecko, oferując konstruktywną in-

formację zwrotną (Hattie i Timperley, 2007), uznanie za wysiłek oraz celebrację małych sukcesów. Istnieje ponadto potrzeba wykorzystywania przez nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych szeregu ćwiczeń i treningów celem podnoszenia samooceny ucznia na wyższy poziom, do których zaliczyć można terapię zabawą, trening interpersonalny, psychodramę, muzyko- i biblioterapię, a także ćwiczenia relaksacyjne (Wosik-Kawala, 2007). Znaczące miejsce wśród metod budowania poczucia własnej wartości stanowią treningi związane z werbalizowaniem tego, co dzieci w sobie lubią i uważają za swoją mocną stronę (Chomczyńska-Miliszkiewicz i Pankowska, 1998).

Warto podkreślić, że zasygnalizowane w niniejszych rozważaniach strategie interwencyjne, takie jak programy rozwoju umiejętności emocjonalnych, trening uważności (*mindfulness*), wsparcie grup rówieśniczych, praca nad samooceną ucznia itd., mają pomóc uczniom w lepszym zarządzaniu emocjami i można je realizować zarówno w ramach zajęć szkolnych, jak i jako dodatkowe formy wsparcia psychologicznego. Szczególne znaczenie może tu mieć terapia indywidualna oraz grupowa. Pierwsza z nich pozwala na stworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której uczeń/pacjent może swobodnie eksplorować swoje emocje i myśli, a terapeuta ma możliwość dostosowania interwencji do indywidualnych potrzeb, z kolei terapia grupowa oferuje unikalne korzyści, które wynikają z interakcji z innymi osobami mającymi podobne trudności emocjonalne.

Podsumowanie i postulaty

Niski poziom umiejętności emocjonalnych dziecka i często związane z nim zaburzenia zachowania mogą prowadzić do środowiskowego wykluczenia, wpływając jednocześnie na rozwój edukacyjny, społeczny i psychiczny ucznia. Aby skutecznie przeciwdziałać tym problemom, konieczne jest wdrożenie zintegrowanych strategii interwencyjnych. Dla wielu uczniów szkoła stanowi nadzieję na wyrównanie deficytów w zakresie kompetencji emocjonalnych powstałych w środowisku rodzinnym. Należy mieć świadomość, że niniejsze refleksje nie wyczerpują wszystkich aspektów podjętego tematu, są jedynie próbą zasygnalizowania tego, jakie działania może podjąć środowisko szkolne (we współpracy z rodziną dziecka), by wspierać i rozwijać emocjonalne kompetencje młodego człowieka.

Stworzenie właściwych warunków dla rozwoju umiejętności emocjonalnych ucznia i otoczenie go opieką psychologiczno-pedagogiczną w szkole wymagają szczególnej dbałości o przygotowanie merytoryczne nauczycieli, nie tylko o ich doksztalcenie, studia podyplomowe, kursy itp., ale przede wszystkim o rzetelne przygotowanie pedagogów już na etapie kształcenia akademickiego i wyposażenie ich w narzędzia oraz strategie, które umożliwią im skuteczne zarządzanie zachowaniami problemowymi w klasie, wynikającymi z niskiego poziomu kompe-

tencji emocjonalnych ucznia. Szczególnie istotnym zadaniem jest przygotowanie nauczycieli w obszarze diagnozy rozwoju emocjonalnego dziecka, co z kolei jest kluczową kwestią dla podjęcia skutecznej interwencji. Wczesne rozpoznanie problemów emocjonalnych pozwala na szybsze wdrożenie odpowiednich działań i zmniejszenie ryzyka pogłębiania się problemu oraz jego negatywnego wpływu na rozwój dziecka.

Bardzo ważne jest przygotowanie zarówno pedagogów, jak i psychologów szkolnych w zakresie technik deeskalacji, rozwijania umiejętności komunikacyjnych, a także rozwijania empatycznych i wspierających postaw wśród rówieśników, co może znacząco poprawić funkcjonowanie szkoły i sprzyjać stworzeniu wspierającego środowiska edukacyjnego. Warto zauważyć, że niezbędne jest szkolenie specjalistów w zakresie wzajemnej współpracy, która może zapewnić kompleksowe wsparcie uczniom z problemami emocjonalnymi. Szkolenia powinny obejmować informacje na temat dostępnych zasobów, procedur kierowania uczniów do specjalistycznej pomocy oraz strategii wspólnej pracy nad planem wsparcia ucznia.

Mając na uwadze doskonalenie kompetencji emocjonalnych ucznia, nie można zapomnieć o angażowaniu w ten proces rodziny dziecka. Współpraca z rodzinami uczniów oraz zapewnienie wsparcia w domu może znacząco poprawić efektywność interwencji szkolnych. Ponadto zaangażowanie rodziny w proces rozwijania umiejętności emocjonalnych, poprzez edukację na temat istoty emocji w życiu człowieka oraz uczestnictwo w programach terapeutycznych, pozwala na stworzenie synergicznej relacji, która jest wsparciem dla dziecka w jego zmaganiach z wewnętrznym, często niezrozumiałym i trudnym światem emocji. Relacja ta ułatwia poznanie owego świata i panowanie nad płynącymi z niego doświadczeniami, jednocześnie daje szansę na harmonijny rozwój dziecka.

Rozwijanie umiejętności emocjonalnych uczniów to ważny obszar edukacji i duże wyzwanie dla współczesnej szkoły. Od sposobu realizacji tego zadania zależy funkcjonowanie danego ucznia na kolejnych etapach edukacyjnych, ale także w dorosłym życiu, stwarzając mu szansę na satysfakcjonujące doświadczanie rzeczywistości.

Bibliografia

- Barlow, D.H., Ellard, K.K., Fairholm, C.P., Farchione, T.J., Boisseau, C.L., Allen, L.B., Ehrenreich-May, J.T. (2020). *Transdiagnostyczna terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń emocjonalnych. Ujednolicony protokół leczenia. Podręcznik terapeuty*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Beck, J.S. (2005). *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88; <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. W: R. Pekreun, L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International handbook on emotions in education* (s. 368–388). New York – London: Routledge.
- Brown, K.W., Creswell, J., Ryan, R. (2015). *Handbook of Mindfulness: theory, research, and practice*. New York: Guilford Publications.
- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–29). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 30–33). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Butcher, N.J., Hooley, M.J., Mineka, S. (2020). *Psychologia zaburzeń*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Centrum Pozytywnej Edukacji. Online: <https://www.pozytywnaedukacja.pl/programy/przyjaciele-zippiego/o-programie> [dostęp: 10.10.2024].
- Chomczyńska-Miliszkiewicz, M., Pankowska D. (1998). *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Creswell, J.D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516; <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>.
- Czarnecka-Dziulak, B., Drapała, K., Ostaszewski, P., Więcek-Durańska, A., Wójcik, D. (2015). *W poszukiwaniu skutecznych reakcji na przestępczość: Programy korekcyjno-edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Duda, A.K. (2019). *Masz prawo do mediacji w szkole. Materiały dla uczniów-kandydatów na mediatorów rówieśniczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Germer, C. (2015). Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie? W: C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia* (s. 29–64). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goldstein, A.P., Glick, B. (1994). Aggression replacement training: Curriculum and evaluation. *Simulation & Gaming*, 25(1), 9–26; <https://doi.org/10.1177/1046878194251003>.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.

- Goleman, D. (2023). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112; <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hofmann, S.G., Hayes, S.C. (2020). *Terapia poznawczo-behawioralna oparta na procesach. Wiedza i kluczowe kompetencje*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jabłonko, O. (2022). W niewoli sieci – współczesne zagrożenia dzieci i młodzieży. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, 52(2), 43–59.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living. Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: A Delta Book.
- Kaya, F., Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on problem solving, anger and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729–735; <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.07.001>.
- Kendall, P.C. (2006). *Terapia poznawczo-behawioralna dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Morawski, J. (2005). Ewaluacja Treningu Zastępowania Agresji (ART). *Problemy Alkoholizmu*, 2–3, 21–25.
- Pawliczuk, W., Łobodda, K., Nowińska, A. (2015). Trening Zastępowania Agresji: opis metody, jej skuteczność oraz zastosowanie w praktyce oddziału psychiatrii dzieci i młodzieży. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 15, 33–37; <http://dx.doi.org/10.15557/PIPK.2015.0005>.
- Raszewska-Skałicka, R. (2013). Mediacje rówieśnicze jako instrument przeciwdziałania agresji i rozwiązywania konfliktów w szkole. W: M. Tabernacka (red.), *Mediacje ponad podziałami* (s. 71–83). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sahin, F.S., Serin, N.B., Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324–2328; <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101>.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211; <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Slavin, R.E. (2013). Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna? W: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645; <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.

- Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Volling, B., Mackinnon-Lewis, C., Rabiner, D., Baradaran, L. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5(3), 459–483; <https://doi.org/10.1017/S0954579400004521>.
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, C. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966; <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>.
- Wood, J.V., Heimpel, S.A., Newby-Clark, I.R., Ross, M. (2005). Snatching defeat from the jaws of victory: Self-esteem differences in the experience and anticipation of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 764–780; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.764>.
- Wosik-Kawala, D. (2007). *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żejmo, J. (2022). Praktyka mindfulness jako skuteczna metoda poprawy umiejętności radzenia sobie ze stresem. *Edukacja Humanistyczna*, 2(47), 189–200.

School as a place for developing emotional skills of children and adolescents

Abstract

Emotional skills, including the ability to recognize, understand, regulate and express emotions, are fundamental for effective functioning in everyday life, constituting the basis of mental health and general well-being. School, as a place of socialization, should be an optimal environment in which children and adolescents would have the opportunity to develop emotional competences enabling full participation in school life but also outside its space. This publication outlines some of the possible forms of psychological and pedagogical assistance dedicated to students struggling with managing their own emotions, such as: the emotional skills development program Zippie's Friends, mindfulness training, social and emotional competence training Aggression Replacement Training (ART), the use of elements of cognitive-behavioral therapy, peer mediation and peer tutoring, working on the student's positive self-esteem. As part of the postulates and recommendations for practice, attention was drawn to the need for appropriate academic education of teachers and psychologists, as well as establishing cooperation with the child's family and involving them in the process of developing the child's emotional skills.

Keywords: emotional skills, emotional intelligence, psychological and pedagogical assistance.