



9/2010 (17)

**Agnieszka Krawczyk
Marzena Chrost**

Termin „inteligencja emocjonalna” (IE) został wprowadzony do psychologii przez Petera Saloveya i Johna Mayera w 1990 roku¹ i do dziś cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem. Mimo licznych kontrowersji pojęcie to dobrze odpowiada wzrastającemu zapotrzebowaniu praktyki psychologicznej na inne niż „zdolności akademickie”, trafniejsze predykatory sukcesu zawodowego i osiągnięć życiowych². Otworzyło to nowy obszar oddziaływań szkoleniowych i treningowych usprawniających funkcjonowanie człowieka i intensyfikujących stopień, w jakim wykorzystuje on swój intelektualny potencjał.

W psychologii naukowej nie słabną spory na temat konceptualizacji, pomiaru i praktycznej aplikacji inteligencji emocjonalnej. Podstawowe kwestie, dotyczące jej struktury, genezy, uwarunkowań oraz funkcji adaptacyjnych, czekają na rozstrzygnięcie.

Trudności definicyjne wydają się jeszcze większe niż w przypadku inteligencji ogólnej. Wśród badaczy panuje brak konsensusu. Większość podawanych definicji ma charakter wyliczania komponentów inteligencji emocjonalnej, składających się na nią zdolności czy predyspozycji szczegółowych.

Pojęcie „inteligencji emocjonalnej” jest dalekie od jednoznaczności. Peter Salovey i John Mayer na początku lat 90. XX wieku podali jej zakres oraz metody pomiaru. W swoich pierwszych pracach definiowali oni inteligencję emocjonalną jako podzakres inteligencji społecznej, który obejmuje zdolność do rozpoznawania oraz kierowania własnymi i cudzymi emocjami, znajomość

¹ Por. A. Matczak, *Rola inteligencji emocjonalnej*, „Studia Psychologiczne” 1 (2007) 45, s. 9.

² Por. A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Warszawa 2001, s. 5.

różnych stanów emocjonalnych i wykorzystywanie wiedzy o emocjach w kierowaniu działaniem i motywami oraz zdolność do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi. Początkowa koncepcja Petera Saloveya i Johna Mayera łączyła inteligencję emocjonalną z pewnymi cechami osobowości, jednak później, w efekcie badań empirycznych i analiz teoretycznych, ich koncepcja ewaluowała i skupiła się wyłącznie na zdolnościach poznawczych³. Ograniczyli oni zakres zdolności wchodzących w skład inteligencji emocjonalnej do

umiejętności właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętności dostępu do uczuć, zdolności ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętności rozumienia emocji i zrozumienia wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętności regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny⁴.

Według Daniela Golemana inteligencja emocjonalna zawiera w sobie,

takie talenty jak zdolność motywacji i wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość⁵.

Inteligencję emocjonalną stanowią dwie grupy kompetencji:

- kompetencje osobiste, czyli:
 - samoświadomość – warunkująca wiedzę o własnych doznaniach, preferencjach i możliwościach,
 - samoregulacja – oznaczająca panowanie nad emocjami,
 - motywowanie się do działania – dokonujące się dzięki konstruktywnemu wykorzystaniu emocji;

³ Por. M. Śmieja, J. Orzechowski, *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa 2008, s. 20.

⁴ J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna? w: Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Poznań 1999, s. 34.

⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 67.

- kompetencje społeczne, czyli:
 - empatia – rozpoznawanie stanów i potrzeb innych ludzi,
 - umiejętności społeczne – określane jako umiejętności wzbudzania pożądanych reakcji u innych osób⁶.

Koncepcja Daniela Golemana łączy w sobie różne aspekty poznania, osobowości, motywacji, emocji i inteligencji.

Reuven Bar-On, znany powszechnie teoretyk inteligencji emocjonalnej, definiuje ją jako

szereg poznawczych zdolności, kompetencji i umiejętności, które umożliwiają jednostce efektywne radzenie sobie z wymaganiami i naciskami środowiska⁷.

Autor w swej koncepcji zawarł cechy, które w dużej mierze mogą determinować życiowe powodzenie. Jego zdaniem „inteligencja emocjonalna” to zespół powiązanych z sobą emocjonalnych i społecznych kompetencji, zdolności i cech determinujących efektywne rozumienie i wyrażanie siebie, rozumienie innych ludzi i relacji z nimi, a także radzenia sobie w codziennym życiu⁸. Stwierdza, że na inteligencję emocjonalną składa się 15 komponentów, reprezentowanych przez pięć grup:

1. Kompetencje intrapersonalne (emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoakceptacja i szacunek dla własnej osoby, samoaktualizacja oraz niezależność).
2. Kompetencje interpersonalne (empatia, zdolność do utrzymania więzi interpersonalnych oraz odpowiedzialność społeczna).
3. Kompetencje przystosowawcze (zdolność rozwiązywania problemów, konfrontowania subiektywnych doświadczeń z rzeczywistością oraz giętkość przystosowawcza).
4. Kompetencje związane z radzeniem sobie ze stresem (tolerancja na stres oraz kontrola impulsów).
5. Komponenty związane z ogólnym nastrojem (poczucie szczęścia i optymizmu).

⁶ Por. A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 6.

⁷ Por. tamże, s. 6.

⁸ Por. M. Śmieja, J. Orzechowski, *Inteligencja emocjonalna*, dz. cyt., s. 22.

Kompetencje emocjonalne odnoszą się do nabywanych w toku rozwoju umiejętności i sprawności emocjonalnych. Natomiast inteligencja emocjonalna zakłada istnienie pewnej wrodzonej zdolności, która stanowi podstawę dla rozwoju umiejętności emocjonalnych⁹. Irena Obuchowska podkreśla, że inteligencja emocjonalna polega na włączaniu inteligencji do emocji, a nie odwrotnie¹⁰.

Koncepcje inteligencji emocjonalnej

Niezwykle intensywny rozwój prac poświęconych tematyce inteligencji emocjonalnej doprowadził do powstania licznych koncepcji różniących się założeniami na temat jej natury i komponentów oraz sposobami operacjonalizacji przyjmowanymi w badaniach.

Obecnie w literaturze przedmiotu opisywane są dwie najpopularniejsze koncepcje: model zdolnościowy, autorstwa Johna Mayera, Petera Saloveya i Davida Caruso, oraz tzw. modele mieszane, propagowane przez Daniela Golemana i Reuvena Bar-On.

Model mieszany zakłada, że inteligencja emocjonalna stanowi niejednorodny konstrukt zawierający, oprócz zdolności intelektualnych, cenione cechy i dyspozycje osobowościowe oraz właściwości charakteru określające skłonności i preferencje dotyczące zachowania człowieka. Model ten obejmuje także kompetencje i osiągnięcia nieintelektualne (pozapoznawcze), jak chociażby motywację czy umiejętności społeczne oraz cechy afektywne (np. asertywność, empatię, optymizm).

Model mieszany inteligencji emocjonalnej istotnie różni się od modelu zdolności umysłowych, ponieważ w zakres pojęcia inteligencji emocjonalnej wchodzi cechy osobowościowe nie będące umiejętnościami umysłowymi¹¹.

⁹ Por. A. Jasielska, M.A. Leopold, *Kompetencje a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe” 2000, nr 2(23), s. 12.

¹⁰ Por. I. Obuchowska, *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*, w: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 1997, s. 42.

¹¹ A. Jasielska, M.A. Leopold, *Kompetencje a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, art. cyt., s. 13.

Włączanie w obszar pojęcia IE czynników pozaintelektualnych powoduje, że staje się ono mało precyzyjne i nieodróżnialne od innych, a poza tym kwestionuje sens tworzenia tego nowego konstruktów. Wydaje się, że najbardziej spójną, kompleksową i dojrzałą koncepcją inteligencji emocjonalnej jest model zdolnościowy. Niewątpliwą jego zaletą jest fakt, że IE, ujmowana jako zdolność, spełnia kryteria, które stawiane są w nauce pojęciu inteligencji: jest zooperacjonalizowana w postaci zbioru powiązanych z sobą zdolności umysłowych, koreluje z już istniejącymi rodzajami inteligencji oraz rozwija się z wiekiem¹².

Model zdolnościowy traktuje inteligencję emocjonalną jako zbiór zdolności umysłowych oraz rozpatruje ją w kategoriach sprawności, czyli jako zbiór specyficznych kompetencji związanych z poznawczym przetwarzaniem informacji afektywnej.

Początkowo w strukturze inteligencji emocjonalnej Peter Salovey i John Mayer wyróżnili trzy wymiary. Zmodyfikowana wersja modelu zdolnościowego uwzględnia cztery główne grupy zdolności składające się na globalny poziom inteligencji emocjonalnej: percepcję, rozumienie, asymilację oraz regulację emocji.

Pierwszy z poziomów – percepcja i wyrażanie emocji – dotyczy trafnego identyfikowania uczuć. Najpierw rozwija się zdolność do rozpoznawania emocji we własnych stanach fizjologicznych, doznaniach i myślach. Potem pojawia się umiejętność dostrzegania emocji u innych ludzi (na podstawie mimiki, intonacji głosu, zachowania) i w dziełach sztuki. Osoba o wysokiej IE trafnie odczytuje emocje, potrafi precyzyjnie je wyrażać, jak również potrzeby z nimi związane. Najpóźniejsza rozwojowo jest zdolność różnicowania między adekwatnymi i nieadekwatnymi oraz szczerymi i fałszywymi wyrazami uczuć¹³.

Drugi element teorii – asymilacja emocji – opisuje zdolność wykorzystywania emocji w celu usprawnienia procesów myślenia i wnioskowania. Emocje mogą kształtować efektywne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji, a zmiany nastrojów sprzyjają rozważeniu wielu różnych punktów widzenia. Zgodnie z opinią twórców tego modelu osoby inteligentne emocjonalnie

¹² Por. M. Śmieja, J. Orzechowski, *O eksperymentalnych metodach badania inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo” 2007, nr 4, s. 11.

¹³ Por. A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 8.

znają te mechanizmy. Pozostaje tylko pytanie, czy na poziomie świadomym, czy nieświadomym. Zależności istniejącej między systemem poznawczym a systemem emocjonalnym nie da się w żaden sposób pominąć. Należy jednak pamiętać, iż wpływ emocji na poznanie może mieć charakter zarówno pozytywny (np. wspomaganie procesów myślenia, pamięci, intuicji, aktywności twórczej i prawidłowej oceny zjawisk), jak i negatywny (zniekształcenia poznawcze i zaburzone procesy myślowe)¹⁴.

Trzeci obszar dotyczy rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej. Rozwojowo najwcześniej pojawia się rozumienie relacji między słowami a oznaczanymi przez nie treściami emocjonalnymi. Następnie zdolność do interpretowania znaczenia emocji i rozumienia złożonych uczuć. Jako ostatnia występuje umiejętność przewidywania zmian w przebiegu emocji (np. przechodzenia od złości do wstydu)¹⁵. Jednostka rozumiejąca emocje, czyli zdolna do świadomej ich analizy i wyciągnięcia z nich trafnych wniosków, potrafi dokonać rzetelnego wglądu tak w naturę ludzką, jak i w istotę stosunków międzyludzkich.

Ostatnia, czwarta grupa zdolności, konstytuujących inteligencję emocjonalną, to kierowanie emocjami, określane też mianem regulacji emocjonalnej. Zarządzanie emocjami polega na monitorowaniu pozytywnych i negatywnych odczuć w celu uzyskania pożądanego przez jednostkę efektu¹⁶. Najistotniejsze znaczenie dla świadomej regulacji emocji ma jednak zdolność do autorefleksji nad własnymi stanami emocjonalnymi, ujawniania doświadczeń emocjonalnych i umiejętnego kierowania nimi. Reakcje emocjonalne powinny być tolerowane przez jednostkę, niezależnie od tego, w jakim stopniu są przyjemne lub nieprzyjemne. Natomiast zdolność do świadomego zaangażowania się w nie powinna zależeć od oceny ich wartości informacyjnej lub użyteczności¹⁷.

Procesy związane z kształtowaniem inteligencji emocjonalnej mają charakter hierarchiczny: od najbardziej podstawowych zdolności percepcji i ekspresji emocji, poprzez zdolność do asymilacji

¹⁴ Por. M. Śmieja, J. Orzechowski, *O eksperymentalnych metodach badania inteligencji emocjonalnej*, art. cyt., s. 12.

¹⁵ Por. A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 8.

¹⁶ Por. M. Śmieja, J. Orzechowski, *Inteligencja emocjonalna*, art. cyt., s. 21.

¹⁷ Por. tamże, s. 21.

emocji w procesy myślenia, następnie zdolność do rozumienia emocji, aż do poziomu najwyższego, związanego z refleksyjnością i świadomą regulacją emocji. Należy dodać, że Peter Salovey i John Mayer w ramach każdej z wymienionych grup zdolności wyróżnili ponadto zdolności reprezentujące stopnie dojrzałości emocjonalnej w kolejności ich pojawienia się w procesie rozwojowym¹⁸.

Dwie pierwsze grupy zdolności bywają traktowane jako inteligencja emocjonalna „doświadczeniowa”, a dwie następne jako „strategiczna”¹⁹. Zdaniem Anny Matczak można pierwszą i trzecią uznać za składniki o charakterze poznawczym związanym ze zdolnością do rozpoznawania i rozumienia emocji. Natomiast drugą i czwartą grupę można odnieść do „działaniowej” inteligencji emocjonalnej, dotyczącej zdolności wykorzystywania i regulowania emocji²⁰.

Model przedstawiony przez Petera Saloveya i Johna Mayera jest komplementarny z modelem zaproponowanym przez Carolyn Saarni. Akcentuje ona praktyczny wymiar swojej koncepcji. Według niej osoba posiadająca kompetencje emocjonalne²¹:

- jest świadoma własnych stanów emocjonalnych oraz wie, że czasami można być nieświadomym swoich uczuć;
- umie równocześnie różnicować emocje przeżywane przez innych na podstawie sytuacyjnych wskaźników oraz ekspresji mimicznej;
- biegle używa słownictwa i wyrażeń opisujących stany emocjonalne, które obowiązują w danej kulturze;
- rozumie, że wewnętrzny stan emocjonalny może nie odpowiadać zewnętrznemu zachowaniu, zarówno u siebie samego, jak i u innych oraz uwzględnia to w strategiach autoprezentacji;
- potrafi w sposób empatyczny angażować się w doświadczenia emocjonalne innych;

¹⁸ Por. K. Knopp, *Sposoby pomiaru inteligencji emocjonalnej u dzieci*, „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo” 2007, nr 4, s. 112.

¹⁹ Por. A. Matczak, *Rola inteligencji emocjonalnej*, art. cyt., s. 10.

²⁰ Por. tamże, s. 10; K. Knopp, *Sposoby pomiaru inteligencji emocjonalnej u dzieci*, art. cyt., s. 113.

²¹ Por. C. Saarni, *The Development of Emotional Competence*, New York 1999, s. 4; M.A. Leopold, *Kompetencja emocjonalna*, „Remedium” 2007, nr 7, s. 24-25.

- umiejętnie radzi sobie z emocjami awersyjnymi czy przykrymi za pomocą odpowiednich strategii samoregulujących;
- cechuje ją skuteczność emocjonalna wyrażana przez akceptację swoich doświadczeń emocjonalnych;
- jest świadoma, że istota relacji międzyludzkich jest po części zdeterminowana jakością zachodzącej w niej komunikacji emocjonalnej²².

Omówione powyżej komponenty podlegają procesowi uczenia się.

W toku rozwoju osoba wykształca poszczególne sprawności, które ciągle może wzbogacać, będąc nawet na wyższym stadium rozwoju²³.

R. Bharadwaj i H. Sharma²⁴ twierdzą, że na kompetencje emocjonalne składa się pięć elementów. Są to: adekwatny poziom głębokości przeżywania, adekwatna ekspresja i kontrola emocjonalna, zdolność do radzenia sobie z emocjami stwarzającymi problemy, promowanie pozytywnych emocji w naszym życiu, które mają konstruktywny wpływ na dynamikę osobowości. Z kolei Stefan Konrad i Claudia Hendl²⁵ wyróżniają cztery rodzaje umiejętności należące do kompetencji emocjonalnych: rozróżnianie własnych uczuć, komunikowanie ich, panowanie nad emocjami oraz zdolność utożsamiania się z inną osobą.

Interesująca, a zarazem praktyczna jest propozycja klasyfikacji kompetencji emocjonalnych, którą przedstawia Katarzyna Szorc, wyróżniając dwie podstawowe grupy: intrapersonalne i interpersonalne²⁶. W aspekcie intrapersonalnym wskazuje na

²² Por. C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, w: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, dz. cyt., s. 94-117; A. Jasielska, M.A. Leopold, *Kompetencje a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, art. cyt., s. 10.

²³ A. Jasielska, M.A. Leopold, *Kompetencje a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, art. cyt., s. 9.

²⁴ Por. R. Bharadwaj, H. Sharma, *Development of emotional competency measures*, „Indian Journal of Psychometry and Education” 1994, 25 (1-2), s. 117-120.

²⁵ Por. S. Konrad, C. Hendl, *Inteligencja emocjonalna*, Katowice 2000, s. 144.

²⁶ Por. K. Szorc, *Umiejętności empatyczne nauczyciela wobec potrzeb współczesnej edukacji*, w: *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo*

zdolności tworzenia prawidłowego i realistycznego obrazu własnej osoby oraz kierowanie się nim w celu odniesienia życiowego sukcesu. Do umiejętności tych zalicza: samoświadomość emocjonalną, czyli znajomość i rozróżnianie własnych emocji, oraz panowanie nad uczuciami, czyli samoregulację i zdolność motywacji. Natomiast w aspekcie interpersonalnym wskazuje na umiejętność rozróżniania nastrojów, motywacji i oczekiwań innych osób oraz umiejętność odpowiedniego i skutecznego reagowania na nie. Do grupy tej zalicza empatię – umiejętność rozumienia innych i działania w kontaktach międzyludzkich oraz komunikowanie uczuć, czyli umiejętność formułowania komunikatów dotyczących emocji i podtrzymywania kontaktów z innymi.

Według Marcina Krokowskiego i Piotra Rydzewskiego²⁷, inteligencja emocjonalna jest zbiorem kompetencji uszeregowanych w trzech działach: psychologicznym, prakseologicznym i socjologicznym. Do pierwszej grupy kompetencji psychologicznych zaliczają oni samoświadomość, samoocenę i samokontrolę. W grupie kompetencji prakseologicznych wyróżniają sumienność, adaptację, motywację. Natomiast do grupy trzeciej zakwalifikowali empatię, perswazję, przywództwo, współdziałanie i określili je jako zbiór kompetencji społecznych.

Kompetencje dotyczą konkretnych umiejętności radzenia sobie z emocjonalnymi informacjami czy problemami nabytymi dzięki ogólniejszym, bardziej podstawowym zdolnościom składającym się na inteligencję emocjonalną²⁸. Kompetencje emocjonalne są silniej związane z procesami edukacyjnymi niż ze zdolnościami psychicznymi²⁹. Wynika stąd praktyczny wniosek, że celem oddziaływań treningowych powinno być nie tylko rozwijanie poszczególnych kompetencji emocjonalnych, ale także uczenie ich stosowania w realnych warunkach.

jako wartość, red. M. Gwóździcka-Piotrowska, J. Wolejszo, A. Zduniak, Poznań 2007, s. 452.

²⁷ Por. M. Krokowski, P. Rydzewski, *Zarządzanie emocjami, Inteligencja emocjonalna. Vademecum użytkownika*, Łódź 2002, s. 43-46.

²⁸ Por. A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s.11.

²⁹ J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, art. cyt., s. 43-44.

Poziom inteligencji emocjonalnej badanej młodzieży

Empiryczne badania własne³⁰ o charakterze diagnostyczno-weryfikacyjnym zostały przeprowadzone od października 2005 roku do marca 2006 roku. Celem badań było zdiagnozowanie poziomu inteligencji emocjonalnej młodzieży. Grupę badawczą stanowiło 460 uczniów z trzecich klas liceum ogólnokształcącego. Dobór osób do badań był celowy, wybrano uczniów z klas maturalnych kończących średni poziom edukacji szkolnej i będących na progu dorosłości.

W badaniach zastosowano Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE³¹. Został on opracowany przez N.S. Schutte i współpracowników, natomiast polską adaptację przeprowadziły Anna Ciechanowicz, Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak. Narzędzie to służy do pomiaru inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność lub umiejętność do rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania własnych oraz cudzych emocji, a także zdolność lub umiejętność do efektywnego wykorzystywania emocji w kierowaniu własnym oraz cudzym działaniem. Kwestionariusz składa się z trzydziestu trzech pozycji o charakterze samoopisowym. Badany posługuje się pięciostopniową skalą odpowiedzi: 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 2 – raczej nie zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się.

Trafność została wykazana na podstawie analizy różnic międzygrupowych oraz korelacji wyników INTE i innych narzędzi do pomiaru inteligencji, osobowości oraz kompetencji społecznych. „Współczynniki *alfa* Cronbacha dla prób normalizacyjnych zawierają się w granicach 0,83-0,87”³². W związku z tym kwestionariusz ten można stosować w diagnozie indywidualnej. Kwestionariusz INTE znormalizowano dla trzech populacji: uczniów szkół średnich w wieku 15-19 lat, studentów oraz dorosłych od 21 do 54 roku życia, oddzielnie dla kobiet i mężczyzn³³.

³⁰ Por. M. Chrost, *Kształtowanie emocjonalnych i społecznych kompetencji młodzieży w szkołach publicznych i katolickich*, niepublikowana rozprawa doktorska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Lublin 2009.

³¹ Por. A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, dz. cyt., s. 67-69.

³² Tamże, s. 34.

³³ Por. tamże, s. 67-69.

Dla każdego badanego został najpierw obliczony wynik surowy, następnie, odnosząc go do właściwych norm stenowych³⁴, określono wyniki znormalizowane. Interpretując uzyskane wyniki stenowe, przyjęto następujące kategorie: 1-3 sten to wyniki niskie, 4-7 sten – przeciętne, 8-10 sten – wysokie³⁵.

Uzyskane wyniki badań własnych wskazują, że 67,61% badanej młodzieży posiada inteligencję emocjonalną na poziomie przeciętnym, 18,91% uczniów niską, a tylko 13,48% badanych wysoką. Rezultaty badań empirycznych pozwalają stwierdzić, że badana młodzież prezentuje przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej. Należy również zauważyć, że mniej niż 1/7 badanych uzyskała wyniki wysokie. Fakt ten winien być ważną przesłanką do podejmowania oddziaływań wychowawczych wspierających rozwijanie inteligencji. Należy podkreślić, że osoba posiadająca wysoką inteligencję emocjonalną działa skuteczniej na dwóch płaszczyznach: osobistej i społecznej.

Porównując wyniki uzyskane przez kobiety i mężczyzn, zastosowano test t – Studenta, sprawdzający istotność różnic między dwiema średnimi niezależnymi dla grup o nierównej liczebności. Otrzymane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Porównanie wyników w INTE kobiet oraz mężczyzn

Zmienna	Płeć				Istotność różnic	
	Kobiety n = 292		Mężczyźni n = 168		t	p
	M	SD	M	SD		
INTE	125,52	13,94	120,21	14,84	3,84	0,000

Źródło: Badania własne

W badaniach uczestniczyło: 292 kobiety, co stanowiło 63,48% ogółu badanych oraz 168 mężczyzn, czyli 36,52% ogółu badanych. Średnia arytmetyczna wyników surowych inteligencji emocjonalnej kobiet mierzona kwestionariuszem INTE wynosiła $M = 125,52$, a dla mężczyzn $M = 120,21$. Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że różnica pomiędzy średnimi wynikami inteligencji emocjonalnej kobiet a mężczyzn jest istotna statystycznie. Można stwierdzić, że dziewczęta w badanej grupie osiągały istotnie wyższe wyniki w poziomie inteligencji emocjonalnej w porównaniu do

³⁴ Por. tamże, s. 67.

³⁵ Por. tamże, s. 62.

kolegów. Na tej podstawie można wywnioskować, że płęć różnicuje poziom inteligencji emocjonalnej kobiet i mężczyzn.

Prawidłowość tę potwierdza również analiza przeprowadzona przez Aleksandrę Jaworowską i Annę Matczak³⁶, w której kobiety uzyskały wyższe wyniki w INTE niż mężczyźni. Michael Argyle³⁷ twierdzi, że kobiety wykazują wyższe zdolności w zakresie empatii czy kooperacji, a także rozumienia komunikatów werbalnych i niewerbalnych dotyczących emocji. Badania Rosenthala³⁸ wskazują na lepszą umiejętność odczytywania ukrytych informacji społecznych przez kobiety. Według analiz Agaty Wytykowskiej kobiety uzyskują wyższe wyniki w ekspresji i percepcji emocji oraz kontaktów interpersonalnych i umiejętności emocjonalnych. Natomiast mężczyźni osiągają lepszy poziom regulacji stresu i samokontroli³⁹.

Występowanie różnic płciowych w zakresie ekspresji rozumienia i zarządzania emocjami może wiązać się z wczesnymi interakcjami rodzic-dziecko. Matki w stosunku do córek wykazują szerszą gamę uczuć i częściej rozmawiają o nich z nimi niż z synami. Interpretując stwierdzone różnice, można odwołać się do odmienności procesów socjalizacji i związanych z nimi doświadczeń kobiet i mężczyzn. Prawdopodobne, a zarazem niewykluczające się wzajemnie mogą być wyjaśnienia biologiczne.

Przedstawione wyniki badań empirycznych wskazują na konieczność podejmowania działań zmierzających do rozwijania emocjonalnej inteligencji.

Wspieranie rozwoju inteligencji emocjonalnej

Zdaniem Andrzeja Ćwiklińskiego „zjawisko obniżającego się wśród młodych ludzi poziomu umiejętności emocjonalnych stało

³⁶ Por. tamże, s. 30.

³⁷ Por. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1998, s. 143.

³⁸ Por. R. Rosenthal, J.A. Hall, M.R. DiMatteo, P. Rogers, D. Arche, *Sensitivity to nonverbal communication: A profile approach to the measurement of individual differences*, Baltimore 1979, cyt. za: M. Śmieja, J. Orzechowski, *Inteligencja emocjonalna*, dz. cyt., s. 133.

³⁹ Por. A. Wytykowska, *Inteligencja emocjonalna jako dyspozycja. Polska adaptacja skali do badania inteligencji emocjonalnej jako cechy*, „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo” 2007, nr 4, s. 103.

się faktem”⁴⁰. Wyniki empirycznych badań własnych wykazują, że niski poziom inteligencji emocjonalnej dotyczy 18,91% ogółu badanej młodzieży. Można zatem stwierdzić, że kompetencje emocjonalne wymagają przepracowania, rekonstrukcji czy też reedukacji w procesie uczenia się. Podstawą procesu uczenia się jest własne działanie uczącego się, dlatego też praca nad rozwijaniem inteligencji emocjonalnej zależy przede wszystkim od przekonania danej osoby, że doskonalenie tych umiejętności jest ważne i korzystne. Emocje podlegają prawom uczenia się, a poprzez odpowiednie oddziaływania wychowawcze można je w zamierzony sposób kształtować⁴¹.

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej związane jest przede wszystkim z procesem zmiany, który polega między innymi na doskonaleniu umiejętności emocjonalnych, strategii działania i nawyków, dzięki którym człowiek może funkcjonować skutecznie, bardziej adekwatnie do sytuacji oraz z większą satysfakcją⁴².

Ważnym działaniem jest kształtowanie poczucia kompetencji oraz pomaganie w procesie zmiany. Dobrze rozwinięte poczucie kompetencji powinno być oparte na realistycznym postrzeganiu samego siebie, a równocześnie nie powinno pozbawiać szczególnie młodego człowieka nadziei na przyszłość⁴³.

Pomoc w procesie zmiany

Skuteczne wspieranie rozwoju inteligencji emocjonalnej wiąże się z rozumieniem procesu zmiany. Ważne jest udzielanie pomocy osobie w przechodzeniu przez kolejne sześć etapów procesu zmiany: prekontemplacji, kontemplacji, przygotowania, działania, utrzymania oraz zakończenia⁴⁴. Jednostka rozwijająca

⁴⁰ A. Ćwikliński, *O rozwój emocjonalno-wolicjonalnych aspektów edukacji*, w: *Dydaktyka ogólna wyzwania a rzeczywistość*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Filipczuk, Szczecin 2001, s. 147.

⁴¹ Por. B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005, s. 12.

⁴² Por. P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008, s. 122.

⁴³ Por. D. Lisiecka, *Kształtowanie kompetencji ucznia*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 5(178), s. 7.

⁴⁴ Por. A. Carr, *Positive Psychology*, New York 2004, s. 303; J.O. Prochaska, *How Do People Change, and How Can We Change to Help Many More*

daną kompetencję od podstaw, ale i osoba doskonaląca tę umiejętność, przechodzą przez cały proces zmiany⁴⁵.

Na etapie prekontemplacji osoba nie wierzy, że zmiana jest możliwa, dlatego też nie zamierza podejmować żadnych działań w tym kierunku. Może to wynikać z braku informacji o problemie, o możliwościach zmiany czy też konieczności rozwoju. Może być także wynikiem zaprzeczania problemowi lub demoralizacji. Jednostka

często nie zdaje sobie z tego sprawy, nie docenia korzyści wynikających ze zmiany i przecenia jej koszty. Nie bierze też odpowiedzialności za swoje problemy, obwiniając za nie inne osoby i wymyślając wiele pozornie racjonalnych argumentów, by uzasadnić tezę, że nie może lub nie powinna się zmieniać⁴⁶.

Z kolei na etapie kontemplacji osoba jest świadoma korzyści i kosztów, jakie wynikają ze zmiany. Natomiast

często odczuwa ambiwalentną postawę wobec zmiany, co grozi ryzykiem chronicznej kontemplacji, czyli odkładaniem podjęcia działań⁴⁷.

Etap przygotowania charakteryzuje się tym, że jednostka jest już przekonana o konieczności i słuszności zmiany, dlatego też zamierza natychmiast zaangażować się w działanie. Szuka również informacji o możliwościach rozwiązania danego problemu oraz formułuje plan działania, który ma doprowadzić do zmiany i rozwoju. Jednostka

jest gotowa do skorzystania z krótkoterminowych programów treningowych (rozwojowych), zorientowanych na działanie i doskonalenie konkretnych umiejętności⁴⁸.

Kolejny etap polega na realizacji planu działania mającego ukazać pozytywne zmiany rozwojowe. Osoba dokonuje zmiany

People?, w: *The Heart and Soul of Change*, red. M.A. Hubble, B.L. Duncan, S.D. Miller, Washington 1999, s. 227-255.

⁴⁵ Por. P. Smółka, *Kompetencje społeczne*, dz. cyt., s. 126.

⁴⁶ Tamże, s. 123.

⁴⁷ Tamże, s. 124.

⁴⁸ Tamże.

w swoim zachowaniu, jeżeli plan ten był realistyczny. Proces rozwoju otwiera przed nią nowe możliwości, ale może również

oznaczać utratę czegoś dla niej ważnego i istotnego, co może być przyczyną niepełnego zaangażowania w proces własnego rozwoju i osiągnięcia marginalnych efektów w zakresie doskonalenia kompetencji⁴⁹.

Następny etap dotyczy pracy nad utrzymaniem korzystnego wyniku procesu zmiany i rozwoju. Ważne jest tutaj systematyczne i konsekwentne zachowywanie się w nowy, pożądaný sposób oraz przeciwdziałanie ewentualnym powrotom do wcześniejszego sposobu funkcjonowania. Przyswajanie nowej umiejętności nie jest jeszcze równoznaczne z jej efektywnym stosowaniem w różnych sytuacjach, dlatego „nabieranie wprawy wymaga doświadczenia w realnych sytuacjach”⁵⁰.

Na etapie zakończenia zmiana jest już ugruntowana, a osoba ma pewność, że nie powróci już do mniej korzystnych form funkcjonowania. W praktyce dla wielu ludzi największym wyzwaniem będzie utrzymywanie zmiany przez całe późniejsze życie⁵¹.

Z każdym etapem związane są zadania oraz zastosowanie odpowiednich metod, które ułatwiają uzyskanie zmian i przyspieszają osiągnięcie założonych celów⁵². Na etapie prekontemplacji głównym zadaniem jest zainteresowanie osoby korzyściami, które wiążą się z nabyciem lub udoskonaleniem określonych kompetencji. Można to osiągnąć, wykorzystując metodę psychoedukacji polegającą na dostarczaniu rzetelnych informacji o kompetencjach i sposobach ich doskonalenia. Informacje te powinny być przekazane w atrakcyjnej formie: prelekcji, prezentacji, broszury, książki.

Zadaniem etapu kontemplacji jest rozwiązywanie wszelkich wątpliwości związanych z doskonaleniem danej kompetencji. Konsultacja jest metodą wspierania, która powinna doprowadzić do wyznaczenia realistycznego i motywującego do działania celu treningowego oraz określenia możliwości sposobów jego osiągnięcia. Ważne jest, aby dana osoba podjęła decyzję, czy angażuje

⁴⁹ Tamże, s. 124.

⁵⁰ Tamże, s. 125.

⁵¹ Por. tamże, s. 126.

⁵² Por. tamże, s. 128-129.

się w pracę i ćwiczenie, czy też rezygnuje z próby doskonalenia kompetencji.

Z kolei na etapie przygotowania zadanie polega na udzieleniu pomocy w opracowaniu szczegółowego planu treningowego. W planie tym należy wyznaczyć strategie doskonalenia kompetencji oraz sporządzić harmonogram ćwiczeń, czyli opracować szczegółowe strategie rozwoju danych kompetencji. Natomiast pomoc w realizacji uzgodnionego planu treningowego to zadanie na etapie działania. Ważne jest tutaj podejmowanie aktywnych wysiłków na rzecz wypracowania nowych umiejętności oraz udoskonalania już opanowanych. Do realizacji tego zadania można wykorzystać metody aktywne oparte na uczeniu się przez doświadczenie.

Na kolejnym etapie utrzymania zadaniem jest udzielanie pomocy w praktycznym wdrażaniu wypracowanych lub udoskonalonych kompetencji. Polega to na uczeniu się wykorzystywania nowych umiejętności. W tym celu należy korzystać z metod, które będą zapobiegały nawrotom do wcześniejszych nawyków, będą motywowały do przewidywania problematycznych sytuacji oraz okoliczności utrudniających lub uniemożliwiających działanie w korzystniejszy sposób. Ważne jest również zaplanowanie sposobów radzenia sobie z tymi sytuacjami przy wykorzystaniu nabytych już umiejętności, unikanie obwiniania siebie oraz podejmowanie kolejnych prób ugruntowania zmiany. Przeanalizowanie przyczyn powrotu do starych nawyków daje możliwość uzyskania wiedzy na temat sytuacji, do jakich należy się lepiej przygotowywać lub których należy unikać.

Metodą wspierającą rozwój kompetencji, odgrywającą ważną rolę na każdym etapie zmiany, jest tzw. pomocna relacja⁵³.

Na pierwszym etapie prekontemplacji polega ona na zainteresowaniu możliwością doskonalenia wybranych kompetencji. Na etapie kontemplacji ważna jest wyrozumiałość dla ambiwalentnej postawy osoby próbującej się zmienić oraz pomoc w ukazaniu korzyści i kosztów zmiany. Na kolejnych etapach pomocna relacja powinna przyjmować formę wspierania wysiłków ucznia w opracowaniu planu treningowego, monitorowania jego realizacji oraz motywowania. Natomiast na etapie utrzymania ważne

jest dostarczanie wsparcia potreningowego, szczególnie w sytuacjach nawrotów do starych nawyków. Należy podkreślić, że

każdy etap wymaga odmiennych oddziaływań treningowych – skuteczność metod doskonalenia kompetencji zależy więc od etapu zmiany, na którym znajduje się aktualnie dana osoba⁵⁴.

Inteligencja emocjonalna wiąże się z poczuciem własnej tożsamości, dlatego też rozwijanie jej wymaga nie tylko zmiany na poziomie behawioralnym, ale także na poziomie postrzegania samego siebie. Fakt ten ma kluczowe znaczenie i związany jest z przeprowadzeniem zmian w obszarach dotyczących strategii samorealizujących i zachowań społecznych oraz postrzegania samego siebie⁵⁵. Pierwszy rodzaj zmiany może być wprowadzony w stosunkowo krótkim czasie, natomiast zmiana w zakresie postrzegania samego siebie wymaga długoterminowego wsparcia.

Kompetencje emocjonalne człowiek może rozwijać każdego dnia, spotykając nowych ludzi oraz uczestnicząc w codziennych wydarzeniach. Nabywane są one wraz z wiekiem, jednak sama wiedza teoretyczna dotycząca kompetencji jest niewystarczająca bez jej praktycznego zastosowania w sytuacjach doświadczeń społecznych, rodzinnych i rówieśniczych. Z badań Ireny Przybylskiej wynika, że

zdolności emocjonalne nie determinują sukcesów w nauce badanej młodzieży, lecz mają większe znaczenie dla percepcji społecznej i nastawienia prospołecznego, co jest składnikiem funkcjonowania ucznia w grupie⁵⁶.

Ważne jest nieustanne uczenie się nowych umiejętności poprzez podejmowanie, rozwijanie i utrzymywanie zadawalających i różnorodnych relacji międzyludzkich. Aby kształtowanie kompetencji emocjonalnych było efektywne, należy je rozwijać już od najmłodszych lat oraz skutecznie usprawniać w okresie adolescencji i dorosłości.

⁵⁴ Tamże, s. 126.

⁵⁵ Por. M. Argyle, *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, w: *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, red. W. Domochowski, M. Argyle, Warszawa 1994, s. 197-208.

⁵⁶ I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna a funkcjonowanie szkolne młodzieży*, w: *Edukacja. Szkoła. Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005, s. 149.

W pracy terapeutycznej można wykorzystać zaproponowane przez Leokadię Wiatrowską zasady wychowania dzieci emocjonalnie inteligentnych⁵⁷, które odnoszą się do następujących wymiarów:

1. Bycie świadomym uczuć własnych oraz innych osób.
2. Okazywanie empatii i zrozumienia dla punktu widzenia innych osób.
3. Pozytywne radzenie sobie z impulsami emocjonalnymi i behawioralnymi.
4. Nastawienie na realizację pozytywnych celów i planów.
5. Korzystanie z pozytywnych umiejętności społecznych w relacjach międzyludzkich.

Wynikiem praktycznego zastosowania tych reguł powinno być ukształtowanie osoby emocjonalnie kompetentnej, która:

- zdaje sobie sprawę z przeżywanych stanów emocjonalnych, nie poddaje się bolesnym i dramatycznym stanom oraz nie kieruje się nimi;
- trudne i niepokojące emocje traktuje jako punkt wyjścia do refleksji nad własnym zachowaniem i życiem;
- ma świadomość, że przeżywane przez nią emocje mogą sygnalizować problemy, których dotąd sobie nie uświadamiała. Ponieważ emocje informują człowieka o jego sytuacji życiowej, a sytuacja ta podlega nieustannym zmianom, dlatego też dojrzałość emocjonalna wcale nie oznacza, że przeżywane są tylko miłe nastroje, a brak jest doznań trudnych i bolesnych stanów, takich jak: lęk, niepokój, gniew czy rozgoroczenie;
- prawidłowo rozumie relacje między emocjami a moralnością. Emocje są moralnie neutralne, natomiast ocenie moralnej podlega postawa człowieka wobec tego, co dzieje się w jego sferze emocjonalnej, a także zachowania związane z przeżywanymi emocjami;
- posiada zdolność do uznawania odpowiedzialności psychicznej za własne stany emocjonalne i nie obarcza drugiego człowieka odpowiedzialnością za doznawane przeżycia. Ma to bardzo pozytywną konsekwencję, gdyż oznacza, że człowiek posiada

⁵⁷ Por. L. Wiatrowska, *Próba pedagogicznej terapii w zakresie emocji dysfunkcyjnych uczniów klas niższych szkół podstawowych*, w: *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, red. T. Borowska, Kraków 2002, s. 160.

- władzę modyfikowania swoich reakcji emocjonalnych. Może stać się kimś bardziej zrównoważonym i emocjonalnie zdystansowanym w obliczu danych osób, wydarzeń czy też sytuacji;
- jest świadoma, że nie można na trwałe poprawić przeżywanego uczuć i nastrojów bez pozytywnej modyfikacji własnego postępowania i sytuacji egzystencjalnej. Przeżycia człowieka nie są nigdy czymś przypadkowym, a jego sfera psychiczna nie jest odizolowana od pozostałych jego wymiarów;
 - kształtuje w sobie prawidłową relację między uczuciami a motywacją. Czyni to, co w danym momencie jest wartościowe, a nie emocjonalnie przyjemne. Podstawowym motywem jej działania jest prawda, miłość i odpowiedzialność, a nie stany i potrzeby uczuciowe;
 - w swoim postępowaniu kieruje się między innymi świadomością, wolnością, miłością i odpowiedzialnością.

Podsumowując, można stwierdzić, że inteligencja emocjonalna jest brakującym elementem w edukacji, bowiem

rzadko uczy się młodych ludzi wyrażania i nazywania własnych uczuć. Dlatego też znaczna część młodzieży ma trudności z określaniem odczuwanych stanów emocjonalnych, „czytaniem” jak czują się inni oraz radzeniem sobie w sytuacjach frustracyjnych bez odwoływania się do agresji⁵⁸.

Zdaniem Andrzeja Ćwiklińskiego

poświęcenie większej uwagi emocjonalnym umiejętnościom dzieci jest potrzebą chwili. Rozwijanie samokontroli, zapału, wytrwałości, zdolności, motywacji czy empatii staje się edukacyjną koniecznością. Jest wiele sytuacji, gdzie emocje liczą się często bardziej niż intelekt. Emocje kierują nami wtedy, kiedy stajemy przed zadaniami zbyt ważnymi, aby zmierzenie ich pozostawić samemu rozumowi. Uczucia są ważne dla myśli, a myśli dla uczuć⁵⁹.

W kontekście wyzwań, jakie stawia przed współczesnym społeczeństwem cywilizacja informacyjna, zwrócenie uwagi na

⁵⁸ I. Pufal-Struzik, *Wrażliwość emocjonalna młodzieży skłonnej do agresji i przemocy interpersonalnej*, w: *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, red. T. Sakowicz, Kielce 2004, s. 272.

⁵⁹ A. Ćwikliński, *O rozwój emocjonalno-wolicjonalnych aspektów edukacji*, art. cyt., s. 151.

rozwijanie inteligencji emocjonalnej jest istotne i cenne. Emocje i wiedza na ich temat oraz kompetencje emocjonalne są kluczowe dla wzajemnych stosunków interpersonalnych i bardzo ważne dla funkcjonowania jednostki. Umiejętności emocjonalne nabywane są stopniowo w procesie uczenia się i każdy człowiek może stać się osobą kompetentną emocjonalnie.

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej w procesie edukacji ubogaca społeczeństwo o ludzi, którzy posiadają wysoki poziom samoświadomości, są efektywni i skuteczni w wykonywaniu powierzonych im zadań, a także zorientowani są na dobro wspólne, podstawowe wartości oraz dialog. Dlatego też w świetle powyższych rozważań postulat rozwijania inteligencji emocjonalnej wydaje się być ważny i uzasadniony.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – INTELIGENCJA EMOCJONALNA, MODEL ZDOLNOŚCIOWY, ROZWÓJ KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH

SUMMARY

A. KRAWCZYK, M. CHROST, *The Developmental Paradigm of Emotional Intelligence*

The development of emotional intelligence exhibits a hierarchical character. It is developed from the most basic abilities to perceive and express emotions, through the ability to assimilate emotions into the processes of thinking, then the ability to understand emotions, until the highest level, connected with the reflectiveness and conscious regulation of emotions. Peter Salovey and John Mayer consider the developmental aspect, distinguishing within the frames of the above-mentioned groups of abilities the ones representing consecutive degrees of maturity – since the earliest up to the latest as they appear in the course of development.

The development of emotional intelligence takes place gradually in the process of learning. It is connected first of all with achieving a change, which consists in improving emotional abilities, the strategies of acting and habits, thanks to which man can

function more effectively, more adequately to the situation and with greater satisfaction.

Emotional knowledge appears already in childhood and is shaped with age. However, pure theory is insufficient without its practical application in the situations of social, family and peer experiences.

Developing emotional intelligence in the process of education expands the society with people who exhibit high levels of self-consciousness, are effective and successful in completing the tasks they were entrusted with, as well as orientated towards common good, basic values and dialogue.

Agnieszka Krawczyk, doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii KUL w Lublinie. Adiunkt w Katedrze Psychologii Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno- Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. Psycholog kliniczny ze specjalizacją i 10-letnim stażem zawodowym w Klinice Pediatrii i Nefrologii DSK w Lublinie.

Marzena Chrost, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie.