

Dr Renata Smoleń

ORCID: 0000-0002-5513-4386

Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

Kształtowanie kompetencji emocjonalnych w przestrzeni edukacyjnej

Streszczenie

Zdolność do przeżywania emocji stanowi kluczowy aspekt szeroko rozumianej dojrzałości społecznej człowieka. Wraz z wiekiem potrzeba ta staje się coraz bardziej świadoma i istotna. Dzieci i młodzież, poprzez zdobywane doświadczenia oraz proces edukacyjny – rozumiany zarówno jako przyswajanie wiedzy, jak i jako rozwój kompetencji interpersonalnych – systematycznie poszerzają swoje umiejętności w zakresie regulacji emocjonalnej oraz funkcjonowania społecznego. Współczesna rzeczywistość edukacyjna podkreśla znaczenie polaryzacji emocji, obejmującej spektrum od radości po smutek, szczególnie w kontekście profilaktyki zachowań trudnych i ryzykownych wśród młodzieży. Wychowanie jest procesem o charakterze społeczno-kulturowym i stanowi jedno z fundamentalnych zadań człowieka wobec drugiego człowieka – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Z tego względu zagadnienie to budzi zainteresowanie wielu dyscyplin naukowych, w szczególności pedagogiki, socjologii i psychologii. Wychowanie pełni kluczową rolę w rozwoju jednostki, ukierunkowując ją na przyswajanie charakterystycznych dla człowieka kompetencji, które umożliwiają jej pełne uczestnictwo w życiu społecznym oraz zachowanie autonomii. Niniejszy artykuł stanowi teoretyczne wprowadzenie do zagadnień związanych z procesem doświad-

czania i rozpoznawania emocji. Analizowane kwestie zostaną osadzone w kontekście danych Systemu Informacji Oświatowej, gromadzonych przez Powiatową Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Tarnowie, która obejmuje swoją działalnością dzieci i młodzież z powiatu tarnowskiego, korzystających z różnych form wsparcia. Celem analizy jest ukazanie roli edukacji w kształtowaniu umiejętności rozpoznawania kluczowych stanów emocjonalnych młodzieży oraz identyfikacji ich potrzeb rozwojowych.

Słowa klucze: radość, smutek, młodzież, trudne emocje, edukacja

1. Doświadczenie jako wymiar rozwoju i wychowania

Współczesna psychologia wychowawcza obejmuje wiele koncepcji, które starają się opisać i wyjaśnić istotę procesu wychowania. Rozwijając się jako nauka, psychologia ta ewoluowała wraz z rozwojem ogólnej psychologii, co znalazło odzwierciedlenie w licznych teoriopoznawczych podejściach do wychowania (Jurkowski 2003, s. 45; Kowalik 2011, s. 78). Począwszy od nurtu behawiorystycznego, poprzez podejścia psychoanalityczne i poznawcze, aż po współczesne teorie relacyjne, poszukiwano odpowiedzi na pytanie o istotę oddziaływań wychowawczych, co skutkowało powstaniem różnych modeli tego procesu.

Anna I. Brzezińska (2000, s. 112) odróżnia wychowanie od socjalizacji, podkreślając, że pierwsze zjawisko dotyczy zamierzonych działań wychowawcy, podczas gdy drugie obejmuje całokształt oddziaływań społecznych, które kształtują jednostkę. Takie rozróżnienie pozwala na precyzyjniejsze określenie zakresu wychowania, ograniczając go do relacji dorosłego (wychowawcy, rodzica, nauczyciela) i dziecka, jednakże pomija niezamierzone wpływy, które także mogą kształtować wychowanie (Dryll 2013, s. 134; Gaś 2006, s. 89; por. Opozda 2012, s. 201). Rozwiązaniem tego dylematu może być koncentrowanie się na efektach wychowania, a nie tylko na intencjach wychowawczych (Brzezińska 2000, s. 145).

Neuropsychologiczne badania wskazują na kluczowe znaczenie doświadczeń społecznych we wczesnym dzieciństwie dla prawidłowego

rozwoju mózgu oraz formowania się bezpiecznego stylu przywiązania. Brak bliskich relacji może prowadzić do zaburzeń w zakresie kompetencji emocjonalno-społecznych (Bugental 2004, s. 76; Kuhlman, Repetti, Reynolds, Robles 2018, s. 204; Martorell, Bugental 2006, s. 312; Repetti, Robles 2016, s. 189). W tym kontekście warto przywołać badania Alberta Bandury (1989, s. 56; 2007, s. 112), który wykazał, że zarówno zdolności poznawcze, jak i emocjonalna więź z modelem zachowania odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się przez naśladownictwo (Grusec 1992, s. 301).

Wizja świata tworzona przez dziecko jest wynikiem jego indywidualnych doświadczeń, powstających w kontekście interakcji z otoczeniem fizyczno-przyrodniczym oraz społeczno-kulturowym (Prokopiuk 2009, s. 161). Z perspektywy socjologicznej tożsamość społeczna kształtuje się w procesie interakcji oraz internalizacji norm społecznych (Klus-Stańska 2004, s. 22–24). Ponadto, wymiar ekonomiczny rozwoju dziecka odzwierciedla się w mechanizmach konsumpcyjnych, które determinują kształtowanie się preferencji i systemów wartości (Samborska 2009, s. 41–58). Z kolei perspektywa historyczna ukazuje dynamikę struktury świata życia dziecka, jego poczucie sprawstwa oraz świadomość usytuowania w kontekście społeczno-kulturowym (Zaborowski 2002, s. 419).

Antonina Gurycka (1979, s. 97) wskazuje, że oddziaływania wychowawcze są filtrowane przez indywidualne cechy wychowanka i zapisują się w nim w formie doświadczeń, co czyni wychowanie procesem dwupodmiotowym. Kuczyński i in. (2016, s. 89) oraz Lubiewska (2019, s. 143) podkreślają, że dziecko nie jest biernym odbiorcą wpływów rodzicielskich, lecz aktywnie konstruuje swoją rzeczywistość wychowawczą. Rodzic w relacji z dzieckiem nie tylko przewodzi, ale także dostosowuje swoje oddziaływania do jego potrzeb (Davidov, Grusec 2010, s. 223; Grusec 2011, s. 112). Harmonijna relacja rodzic-dziecko sprzyja rozwojowi moralnemu i społecznemu dziecka, stanowiąc kluczowy czynnik jego przyszłego funkcjonowania (Laible, Thompson 2008, s. 310).

2. Radość i smutek – rozpoznawanie emocji

Na świat życia dziecka składa się rzeczywistość obiektywna i subiektywna, realna i wykreowana. Świat dziecka w takim rozumieniu prezentuje się jako całościowa przestrzeń życiowa i rozwojowa, jako specyficzny i pojemny konstrukt, w którym funkcjonują różnorodne formy komunikacji dziecka z przyrodą, kulturą, społeczeństwem oraz innymi ludźmi. W takim znaczeniu świat życia dziecka można określać przestrzenią jego życia (Prokopiuk 2009, s. 161). W tym kontekście należy wskazać na specyfikę rzeczywistości świata życia dziecka, która może być postrzegana i opisywana wielowymiarowo oraz wieloaspektowo. Jej poznawanie wiąże się z przyjęciem różnorodnych kryteriów wyodrębniania sytuacji i warunków, które tworzą kontekst rozwojowy. W naukach społecznych do perspektyw, które stanowić mogą podstawę badań nad światem życia dziecka (przestrzenią życia), można zaliczyć: perspektywę psychologiczną, socjologiczną, ekonomiczną, historyczną, etnologiczno-etnograficzną, urbanistyczno-architektoniczną. Każda z nich odnosi się do określonego wymiaru przestrzeni życia dziecka (lokowanego w rzeczywistości obiektywnej, subiektywnej, realnej, wykreowanej), ujawniając jednocześnie przypisywane jej przez dziecko znaczenia. Przystępując do charakterystyki wyróżnionych perspektyw, należy podkreślić, że w pedagogice współczesnej lansuje się ideał człowieka posiadającego wiedzę aktywną, żywą, sprzyjającą głębszemu rozumieniu określonego typu rzeczywistości, powiązaną z operatywnymi czynnościami kontrolowania i regulowania zjawisk (Okoń 1998, s. 45).

Możliwość opisywania podobieństwa radości i smutku stwarzają klasyfikacje naukowe. To właśnie dzięki nim radość i smutek zaliczane są do grupy tzw. emocji podstawowych (in. pierwotnych). Miarą pierwotności emocji jest kilka kryteriów. Po pierwsze, zarówno radość, jak i smutek pojawiają się przed trzecim miesiącem życia (Lewis, 2005, s. 355–356), po drugie, mają charakter pankulturowy, o czym świadczy fakt, że towarzysząca im ekspresja mimiczna jest identyfikowana w większości kultur. Obydwie z wymienionych cech świadczą pośred-

nio o wbudowaniu tych emocji w ludzką neuroanatomię (Jarymowicz 1997, s. 123).

Konsekwencją uznania radości i smutku za emocje podstawowe jest traktowanie ich jako rdzenia, z którego wyprowadzane są emocje złożone wtórne). Teorią uzasadniającą to założenie jest m.in. teoria R. Plutchika (2002, s. 78), zgodnie z którą odpowiednie połączenia emocji pierwotnych wywołują u ludzi emocje złożone. Plutchik przedstawia model emocji podstawowych, ułożonych w cztery diady. Diada to para emocji „przeciwstawnych”: wzbudzenie jednej uniemożliwia wzbudzenie drugiej w tym samym czasie (tak na przykład próba rozbawienia kogoś w stanie smutku nie może się powieść do czasu, kiedy ów stan nie ulegnie wygaszeniu). Wśród tych diad jedne są ewolucyjnie starsze niż inne – im starsze, tym większe jest ich znaczenie dla przetrwania i tym większa siła ich wpływu na zachowanie, gdy są wzbudzone. Pierwsza diada to reakcje zaskoczenia vs oczekiwania (spodziewania się czegoś, oswojenia z czymś). Pierwotnie najważniejsza jest orientacja co do tego, czy bodziec jest znany, czy nieznany, co zostaje oszacowane przez określone instancje układu nerwowego. Wskutek zarejestrowania zgodności/niezgodności bodźca z przeszłym doświadczeniem powstaje automatyczna reakcja afektywna. To, co wcześniej poznane, wzbudza afekt pozytywny. To, co nowe, stanowi wyzwanie i prowadzi do napięcia. Druga para to wstręt vs lubienie. W przypadku emocji pierwotnych chodzi o odruchowe reakcje na bodźce zmysłowe: odrazy bądź przyjemności (smakowych, węchowych, dotykowych, wzrokowych czy słuchowych). Pierwotnie odraza chroni przed kontaktem z czymś, co może zagrażać organizmowi, a zmysłowa przyjemność to źródło dążenia do powtarzania kontaktu i przywiązywania. Trzecia para to strach vs złość (irytacja). Strach powoduje oddalanie się od zagrożenia. Reagowanie irytacją to ważne osiągnięcie ewolucyjne, bo umożliwia zaatakowanie i tą drogą poradzenie sobie z problemem. Złość jest więc emocją pozytywną (choć często kojarzona jest z naganną ludzką agresywnością: według Plutchika agresywność to wynik połączenia złości ze spodziewaniem się czyjegoś ataku). W swym pierwotnym kształcie ma ona funkcję mobilizowania

do poradzenia sobie z czymś, co negatywne (czego późniejszym odpowiednikiem jest zdolność do „atakowania problemu”). Czwarta (najpóźniejsza ewolucyjnie) diada to smutek vs radość. Pierwsza z tych emocji prowadzi do wyciszenia, do pasywności w obliczu czegoś negatywnego i wyczerpującego. Druga – to emocja mobilizująca ku czemuś pozytywnemu. Smutek staje się w późniejszych etapach życia afektywną komponentą motywacji zaniechania, wycofywania się. Radość może mieć postać zadowolenia czy wręcz wielce mobilizującego poczucia „uskrzydlenia”. Plutchik przedstawia swoją koncepcję w postaci „modelu kołowego”. Przytoczony jest na rysunku 1, z podanymi etykietkami emocji (oryginalnymi i ich polskimi odpowiednikami). W tym kołowym modelu miejsca przeciwstawne zajmują diady emocji wykluczających się.

Rys. 1. Kołowy model emocji pierwotnych według Roberta Plutchika (1980)



Według Plutchika, ta ósemka zróżnicowanych jakościowo emocji to podstawowe afekty, z których połączenia powstają rozmaite nowe jakości: „emocje mieszane” (na podobieństwo podstawowych barw, z których zmieszania można uzyskać ogromną paletę kolorów). Plutchik umieścił obok siebie emocje, które łączą się stosunkowo najłatwiej. Tworzą one diady II stopnia. Według jego propozycji, z powiązania zaskocze-

nia i smutku powstaje rozczarowanie; z zaskoczenia i strachu – poczucie uniżenia; ze strachu i lubienia – poczucie poddania się; z oczekiwania czegoś i radości – nadzieja; z oczekiwania czegoś i złości – gniew (wściekłość, furia); z radości i lubienia – miłość; ze złości i wstrętu – pogarda; ze wstrętu i smutku – wyrzuty sumienia.

3. Znaczenie edukacji w radzeniu sobie z tzw. „emocjami trudnymi”

Analizując literaturę przedmiotu dotyczącą emocji, nietrudno o zetknięcie się z wieloma sposobami ujmowania pojęcia inteligencji emocjonalnej. D. Goleman definiuje ją jako zdolność do rozpoznawania własnych emocji i emocji innych osób, motywowania się i kierowania emocjami zarówno własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi oraz do nawiązywania i podtrzymywania związków z innymi (Goleman 1995, s. 42). W jego adaptacji na inteligencję emocjonalną składają się takie kompetencje emocjonalne i społeczne, jak: samoświadomość, samoregulacja, empatia, motywacja oraz umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi (Goleman 1995, s. 78). Emocje odgrywają ogromną rolę w edukacji – stanowią antidotum na brak ludzkiej wrażliwości, nieumiejętność okazywania uczuć, tłumienie ich czy nawet agresję (Malewski 2005, s. 123).

W literaturze przedmiotu zauważalny jest brak jasnej definicji edukacji emocjonalnej. Edukacja, według M. Malewskiego, to ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw (Malewski 2005, s. 47).

Edukacja emocjonalna jest odpowiedzią na potrzeby jednostki współczesnego świata. Już od najmłodszych lat warto uświadamiać innych, że każdy ma prawo odczuwać emocje, a także uczyć, jak sobie z nimi radzić. Nauczyciele są wzorem do naśladowania, szczególnie na

poziomie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Powinni być kompetentni, odpowiedzialni i świadomi swojej roli. Rozwijanie kompetencji emocjonalnych wpływa korzystnie na relacje nauczycieli z uczniami, rodzicami oraz innymi pedagogami (Madalińska-Michalak & Górską 2021, s. 88).

Wiek XXI to czas kryzysu w obszarze zdrowia psychicznego, szczególnie najmłodszych członków społeczeństwa. Psycholodzy zwracają uwagę na wpływ pandemii COVID-19 na rozwój emocjonalny dzieci. Badania przeprowadzone na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w 2021 roku wykazały, że 17% uczniów klasy 2. szkoły podstawowej często odczuwa smutek, a 12% czuje się samotnych (Pawlak 2021, s. 56).

Aby wesprzeć dzieci w trudnych momentach, kluczowe jest zaangażowanie dorosłych w ich życie emocjonalne. Wsparcie emocjonalne nie tylko pomaga dzieciom lepiej radzić sobie ze stresem, ale także wpływa na ich gotowość do nauki i adaptację społeczną. Badania M. Kielar-Turskiej wykazały, że między 5. a 9. rokiem życia dokonują się kluczowe zmiany w zakresie stosowania i rozumienia nazw emocji. Dzieci stopniowo przechodzą od częstszego używania nazw emocji pozytywnych do bardziej złożonych i negatywnych emocji, co świadczy o ewolucji ich dojrzałości emocjonalnej (Kielar-Turska 2007, s. 112).

Najnowsze badania wskazują na istotną rolę nauczycieli w kształtowaniu i wspieraniu zdrowia psychicznego uczniów. Sokołowska i Kluczyńska (2024) podkreślają, że trudności w obszarze zdrowia psychicznego uniemożliwiają dzieciom realizację zadań rozwojowych oraz zwiększają ryzyko rozwoju zaburzeń psychicznych w wieku dorosłym (Sokołowska & Kluczyńska 2024, s. 89). W związku z tym, nauczyciele powinni być wyposażeni w odpowiednie kompetencje, aby skutecznie wspierać uczniów w ich rozwoju emocjonalnym i społecznym.

Ponadto, badania przeprowadzone w ramach programu PISA 2022 wykazały, że polscy uczniowie osiągnęli wyniki poniżej średniej OECD we wszystkich wymiarach kompetencji społeczno-emocjonalnych, takich jak: wytrwałość, ciekawość, współpraca, empatia, asertywność, odporność na stres i kontrola emocjonalna. Szczególnie niepokojące

są wyniki w zakresie wytrwałości i kontroli emocjonalnej, gdzie Polska znalazła się na jednym z najniższych miejsc wśród badanych krajów (OECD 2022, s. 156).

W kontekście roli nauczycieli, Nowosad (2025) zwraca uwagę na pozytywną korelację między inteligencją emocjonalną nauczycieli a ich otwartością na nowe doświadczenia. Nauczyciele o wysokiej inteligencji emocjonalnej są bardziej zdolni do adaptacji, skutecznego zarządzania emocjami oraz radzenia sobie w skomplikowanych sytuacjach podczas lekcji, co przekłada się na lepsze wsparcie uczniów w ich rozwoju emocjonalnym (Nowosad 2025, s. 102).

Dla egzemplifikacji znaczenia edukacji i doniosłości tworzenia sytuacji sprzyjających budowaniu dojrzałości emocjonalnej dokonano analizy danych Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tarnowie. Obszar działania Poradni to 16 gmin Powiatu Tarnowskiego. Poradnia współpracuje z 228 placówkami oświatowymi z terenu Powiatu Tarnowskiego. Opieką objętych jest łącznie 34 298 dzieci i młodzieży.

Tab. 1. Dane statystyczne dotyczące zgłoszeń dzieci i młodzieży z problemami emocjonalnymi do Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tarnowie w latach 2021/22, 2022/23 oraz 2023/24.

Rok szkolny	Rok szkolny 2021/22		Rok szkolny 2022/23		Rok szkolny 2023/24		Razem	
	f	P	f	P	f	P	f	P
Wszystkie zgłoszenia	2993	100%	3546	100%	3725	100%	10264	100%
Zgłoszenia z trudnościami emocjonalnymi	242	8%	373	10,5%	477	12,8%	1092	10,6%

Oznaczenia użyte w tabeli: *f* – liczebność, *P* – procent

Źródło: SIO PPPP w Tarnowie z dnia 14.02.2025 r.

Dane przedstawione w powyższej tabeli obrazują liczbę wszystkich zgłoszeń uczniów oraz zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych w trzech kolejnych latach szkolnych (2021/22, 2022/23, 2023/24). Anali-

za procentowa wskazuje na rosnący trend w zakresie potrzeb związanych z trudnościami emocjonalnymi.

Zaprezentowane dane pokazują na stały wzrost liczby zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych – w ciągu trzech lat liczba ta niemal podwoiła się (z 242 do 477 przypadków). Oznacza to, że problemy emocjonalne wśród uczniów stają się coraz bardziej powszechne. Obserwuje się procentowy wzrost zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych – z 8% w roku 2021/22 do 12,8% w 2023/24. Trend ten może świadczyć m.in. o:

- zwiększonej świadomości uczniów i nauczycieli na temat zdrowia psychicznego,
- faktycznym wzroście problemów emocjonalnych wynikającym z czynników, takich jak: stres szkolny, pandemia COVID-19, sytuacja społeczno-ekonomiczna czy media społecznościowe.

Nie bez znaczenia jest fakt, że największy skok procentowy wystąpił między rokiem szkolnym 2021/22 a 2022/23, co może wskazywać na pogłębienie trudności adaptacyjnych uczniów po pandemii.

Powyższe dane mogą stanowić o konieczności sformułowania wniosków dla praktyki pedagogicznej:

1. Wzmoczone wsparcie psychologiczno-pedagogiczne – konieczność zwiększenia dostępności specjalistów (psychologów, pedagogów, terapeutów) w szkołach.
2. Wprowadzenie systemowych działań profilaktycznych – organizowanie warsztatów dotyczących radzenia sobie ze stresem, emocjami, budowania odporności psychicznej.
3. Szkolenia dla nauczycieli – zwiększenie kompetencji w zakresie rozpoznawania i wspierania uczniów z trudnościami emocjonalnymi.
4. Indywidualizacja podejścia do uczniów – wdrażanie metod dydaktycznych uwzględniających potrzeby emocjonalne uczniów, szczególnie w kontekście oceniania i wymagań edukacyjnych.
5. Współpraca z rodzicami – podnoszenie ich świadomości w zakresie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Podsumowując, rosnąca liczba zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych w szkołach wymaga zdecydowanych działań ze strony placówek edukacyjnych, nauczycieli, psychologów i rodziców. Niezbędne jest rozwijanie programów wspierających zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży, aby przeciwdziałać negatywnym skutkom tych trudności w przyszłości.

Zakończenie

Edukacja jest relacją, to właśnie na niej się opiera. W szerokim rozumieniu tego pojęcia, jest to wieloaspektowe działanie na rzecz rozwoju jednostek, które wpływa na proces formowania tożsamości młodego człowieka, a także stanowi niezbędną podstawę rozwoju (Ostrowska 2010, s. 98).

Spojrzenie na dziecko jako na osobę, a nie tylko jednostkę społeczną, uruchamia wiele oddziaływań biorących pod uwagę jego aktualne możliwości, potrzeby, warunki, w jakich żyje. Wychowuje się w teraźniejszości i w jakimś zakresie ważnej dla niego aktualnej rzeczywistości. Jak pisze A. Bruhlmeier: „Wiele z tego, co należy realizować w szkole, powinno się robić dlatego, że dziecko potrzebuje tego teraz dla swojego rozwoju. Brać poważnie teraźniejszość dziecka oznacza odżywiać je umysłowo i duchowo” (Bruhlmeier 2011, s. 65).

Ważne jest, aby w rozmawianiu o sposobach radzenia sobie z emocjami i w szukaniu ich z uczniami, podkreślać, że to nie jest lekarstwo, gdyż emocje to nie choroba. To nasi sprzymierzeńcy, jednak czasami ogarniają nasze ciała do tego stopnia, że jest nam trudno powrócić do optymalnego stanu samopoczucia i wtedy możemy stosować różne sposoby radzenia sobie z emocjami. W literaturze spotykane jest określenie „sposobu radzenia sobie”, jednak w pracy z dziećmi warto nazwać to „sposobami zaopiekowania się” emocją/sobą w momencie jej przeżywania, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

W zakresie edukacji emocjonalnej nauczyciel powinien stymulować rozwój wychowanków w kontekście m.in. samoświadomości (wła-

snych emocji, przyczyn i skutków ich wystąpienia, samooceny, sprawczości), zarządzania sobą (sposobów postępowania, postrzegania wyboru, odpowiedzialności, samokontroli, motywacji), świadomości społecznej (identyfikacji emocji, zachowań innych osób, rozumienia, stosowania form wsparcia, rozwoju efektywnej komunikacji, a także postawy empatii i asertywności) (Malewski 2005, s. 143).

Bibliografia

- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall 1989.
- Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman 2007.
- Bruhlmeier A., *Dziecko w centrum edukacji*, Kraków 2011.
- Brzezińska A.I., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2014.
- Bugental D., *Parental beliefs and their developmental implications*, Annual Review of Psychology, 55(1)2004, 76–102.
- Davidov M., Grusec J.E., *Socialization in the family: The roles of parents*, Psychology Press 2010.
- Dryll E., *Psychologia wychowania i socjalizacji*, Wydawnictwo Akademickie 2013.
- Ekman P., *An Argument for Basic Emotions*. *Cognition and Emotion*, 6(3)1992, 169–200.
- Ekman P., Friesen W.V., *Constants Across Cultures in the Face and Emotion*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2)1971, 124–129.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1995.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowania*, Warszawa 1995.
- Jarymowicz M., *Emocje: Mechanizmy i rola w procesach adaptacji*, Warszawa 1997.
- Johnson-Laird, P.N., Oatley K., *The Language of Emotions: An Analysis of a Semantic Field*. *Cognition and Emotion*, 19(5)2005, 579–600.
- Kielar-Turska M., *Rozwój emocjonalny dziecka*, Gdańsk 2007.
- Klus-Stańska D., *Edukacja w przebudowie*, Impuls 2004.

- Kowalik S., *Psychologia rozwoju*, Warszawa 2011.
- Kuczyński L., *Relacje wychowawcze*, Warszawa 2016.
- Lewis M., *The emergence of human emotions*, In J. Nadel & D. Muir (Eds.), *Emotional Development* (pp. 351–370). Oxford University Press 2005.
- Lubiewska K., *Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka*, Kraków 2019.
- Madalińska-Michalak J., Górka R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Kraków 2021.
- Malewski M., *Edukacja dorosłych. Studia i szkice*, Warszawa 2005 (a).
- Malewski M., *Edukacja emocjonalna*, Warszawa 2005 (b).
- Nowosad A., *Inteligencja emocjonalna nauczycieli jako czynnik wspierający efektywność nauczania*, Warszawa 2025.
- OECD, *PISA 2022 Results: Creative Minds, Resilient Societies*, Paryż: OECD Publishing.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998.
- Ostrowska K., *Tożsamość człowieka a edukacja*, Warszawa 2010.
- Pawlak M., *Raport Rzecznika Praw Dziecka: Samopoczucie psychiczne uczniów*, Warszawa 2021.
- Plutchik R., A General Psychoevolutionary Theory of Emotion. *Theories of Emotion*, 1(1980), 3–31.
- Plutchik R., *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*, American Psychological Association 2002.
- Prokopiuk A., *Pedagogika emocji: Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar 2009.
- Samborska O., *Dziecko i konsumpcja: Psychospołeczne aspekty wychowania w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Akademickie 2009.
- Sokołowska K., Kluczyńska M., *Psychologia zdrowia psychicznego w edukacji*, Kraków 2024.
- Zaborowski Z., *Psychologia społeczna*, Warszawa 2002.
- Zajonc R.B., *Preferences Need No Inferences*. *American Psychologist*, 35(2)1980, 151–175.

Developing emotional competencies in the educational space

Abstract

The ability to experience emotions is a key aspect of broadly understood social maturity of a person. With age, this need becomes more and more conscious and important. Children and young people, through the experience they gain and the educational process - understood both as the acquisition of knowledge and the development of interpersonal competences - systematically expand their skills in the field of emotional regulation and social functioning. Contemporary educational reality emphasizes the importance of the polarization of emotions, covering the spectrum from joy to sadness, especially in the context of preventing difficult and risky behaviors among young people. Upbringing is a socio-cultural process and is one of the fundamental tasks of man towards other people - both in the individual and social dimension. For this reason, this issue arouses interest in many scientific disciplines, in particular pedagogy, sociology and psychology. Upbringing plays a key role in the development of an individual, directing him/her to acquire competences characteristic of a human being, which enable him/her to fully participate in social life and maintain autonomy. This article is a theoretical introduction to issues related to the process of experiencing and recognizing emotions. The issues analyzed will be placed in the context of data from the Educational Information System, collected by the District Psychological and Pedagogical Counseling Center in Tarnów, which covers children and youth from the Tarnów district, who use various forms of support. The aim of the analysis is to show the role of education in shaping the ability to recognize key emotional states of young people and to identify their developmental needs.

Keywords: joy, sadness, youth, difficult emotions, education