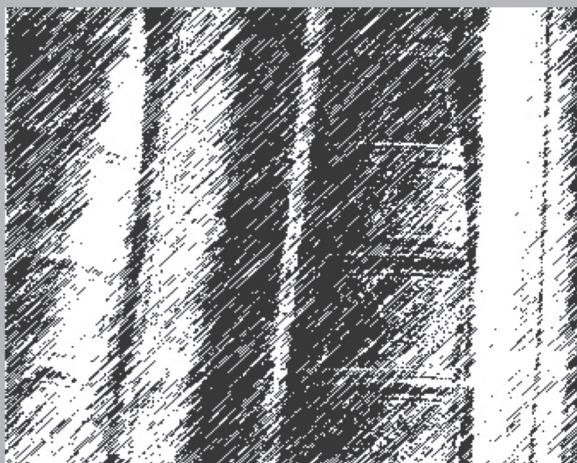




ALICJA GAŁĄZKA

Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna Przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych

**Creative drama as a stimulus of emotional intelligence.
An example of empirical study**

Abstract: Drama is an art form, a practical activity, and an intellectual discipline highly accessible to young people. In education, it is a mode of learning that challenges students to make meaning of their world. Through the students' active identification with imagined roles and situations in drama, they can learn to explore issues, events and relationships. Drama is the enactment of real and imagined events through roles and situations. It enables both individuals and groups to explore shape and symbolically represent ideas and feelings and their consequences.

Drama has the capacity to move and change both participants and audiences and to affirm and challenge values, cultures and identities.

Drama empowers students to understand and influence their world through exploring roles and situations and develops students' non-verbal and verbal, individual and group communication skills. It develops students' intellectual, social, physical, emotional and moral domains through learning that engages their thoughts, feelings, bodies and actions.. Drama offers a stimulating and rich opportunity to discuss and understand our own emotions, attitudes and beliefs through observing, empathizing with, feeling and exploring the emotions of characters both portrayed and interacted with in role. Drama is a place for feeling and trying out emotions in a controlled way. In the paper I will demonstrate how creative drama can influence students emotional intelligence.

Key words: drama, emotional intelligence, emotions.

Drama to metoda, która w nieograniczony sposób pozwala nam doświadczać siebie, przeżywać i tworzyć w czasie działania. Uczymy się patrzeć na siebie i innych w nowym świetle, odkrywamy swoje możliwości kreatywnego i niejednoznacznego podejścia do różnych sytuacji życiowych. Stajemy się bardziej elastyczni, świadomi własnych możliwości, uczymy się słuchania innych, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, wywoływania pożądanых reakcji i radzenia sobie z różnymi emocjami. Drama to parateatralna forma gry, w której uczestnik ujawnia swoje emocje, zdolności, dostrzega zakres swoich możliwości, staje się bardziej twórczy. Drama to metoda pracy, w szczególny sposób rozwijająca inteligencję emocjonalną, otwierająca drogę do wewnętrznej kreatywności, wyobraźni i ekspresji.

W artykule tym przedstawiono wyniki eksperymentu pedagogicznego z wykorzystaniem metody dramowej, przeprowadzonego w grupie uczniów szkoły średniej w województwie śląskim.

Pojęcie i znaczenie inteligencji emocjonalnej

Inteligencja emocjonalna dopiero niedawno stała się popularnym tematem rozmów i rozważań, od klas szkolnych zaczynając, kończąc na konferencjach szkoleniowych. Wszystko to za sprawą książki Daniela Golemana *Inteligencja emocjonalna*. Goleman przedstawia rolę, jaką odgrywają emocje w życiu osobistym i społecznym każdego człowieka, opierając się na założeniach psychologów Petera Saloveya z Uniwersytetu Harvarda i Johna Mayera z Uniwersytetu w New Hampshire, którzy po raz pierwszy użyli tego terminu w 1990 roku w artykule pod znamienym od tej pory tytułem: *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality* (Salovey, Mayer, 1990).

Postęp w ujmowaniu inteligencji emocjonalnej umożliwia wzrastająca wiedza o emocjach, funkcjonowaniu społecznym i inteligencji. Peter Salovey przedstawił w swojej pracy sposoby połączenia inteligencji z emocjami. Nie była to nowość, ponieważ nawet najbardziej zagorzali zwolennicy IQ starali się wprowadzać emocje do sfery inteligencji, a nie oddzielać je od tej sfery. Edward Lee Thorndike, który przyczynił się do upowszechnienia IQ, zaproponował, aby inteligencję społeczną, jeden z aspektów inteligencji emocjonalnej, traktować jako aspekt IQ (Goleman, 1997). Jednak momentem przełomowym, dającym podstawy do wyróżnienia nowego typu inteligencji, był rok 1983, kiedy to Howard Gardner przedstawił teorię inteligencji wielorakiej. Gardner twierdzi, że inteligencja

to zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów, które uznawane są za ważne w jednym lub kilku kręgach kulturowych. Autor wyróżnił 7 kategorii tworzących spektrum inteligencji. Są to:

- zdolności szkolno-językowe,
- zdolności matematyczno-logiczne,
- orientacja przestrzenna (artyści i architekci),
- zdolności muzyczne,
- zdolności kinestetyczne (sportowcy),
- inteligencja interpersonalna,
- inteligencja intrapersonalna (Gardner, 1983).

Gardner nie koncentruje się na inteligencji emocjonalnej, lecz uważa, że radzenie sobie z emocjami zależy od dwóch ostatnich typów inteligencji, a inteligencja emocjonalna jest tylko składnikiem inteligencji interpersonalnej i intrapersonalnej. Według niego, „Inteligencja interpersonalna jest zdolnością rozumienia innych osób: tego, co nimi kieruje, jak pracują, jak pracować wspólnie z nimi. Jest zdolnością rozpoznawania i reagowania na nastroje, temperamenty, potrzeby innych osób. Inteligencja intrapersonalna [...] jest podobną właściwością, tyle że skierowaną do wewnątrz. Jest to zdolność stworzenia dokładnego, odpowiadającego rzeczywistości modelu samego siebie i korzystania z tego modelu dla skutecznego działania” (Gardner, Krechevsky, cyt. za: Goleman, 1997, s. 75).

Mimo że w teorii Gardniera nie pojawia się określenie „inteligencja emocjonalna”, teoria ta stworzyła podstawę do konceptualizacji nowego pojęcia przez Petera Saloveya i Davida Slyutera. Postanowili oni zastąpić funkcjonujące już pojęcie „inteligencja społeczna” (interpersonalna) pojęciem „inteligencja emocjonalna”, które bardziej odróżnia się od pozostałych typów inteligencji. Salovey i Slyuter założyli również, że rozumowanie emocjonalne jest skorelowane z innymi typami inteligencji i jednocześnie wystarczająco od nich różne. Można więc mówić o nowym typie inteligencji. Potwierdzają te spostrzeżenia dotychczasowe badania (Salovey, Slyuter, red., 1999).

Jedna z pierwszych definicji inteligencji emocjonalnej, stworzona przez Petera Saloveya i Johna Mayera, koncentrowała się na umiejętnościach. Zgodnie z nią, inteligencja emocjonalna jest to zdolność do wyrażania i rozpoznawania cudzych oraz własnych uczuć i emocji, regulowania ich oraz wykorzystywania tego rodzaju informacji w rozwiązywaniu problemów (Salovey, Mayer, 1992).

Podobną definicję sformułowali Robert K. Cooper i Ayman Sawaf. Według nich, inteligencja emocjonalna obejmuje wiedzę o emocjach i ich funkcjonowaniu, wytrzymałość i elastyczność emocjonalną, potencjał rozwojowy i umiejętność wykorzystania emocji do twórczej aktywności.

Definicja ta, ujmująca związek między inteligencją emocjonalną a twórczym działaniem, jest dla mnie szczególnie ważna ze względu na moje zainteresowania badawcze (Cooper, Sawaf, 1997).

Przytoczone definicje ujmują jedynie jeden z aspektów inteligencji emocjonalnej: postrzeganie i regulowanie emocji. Pomija się w nich aspekt poznawczy.

John Mayer i Peter Salovey (1997) przeformułowali swoją pierwszą definicję w kategoriach rozwoju intelektualnego i emocjonalnego: „Inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (cyt. za: Salovey, Slyuter, red., 1999).

Goleman z kolei wskazuje, iż zdolności do inteligentnego kierowania emocjami zawierają się w pięciu kategoriach (Goleman, 2006):

1. Pierwsze trzy dotyczą kompetencji osobistych:
 - świadomość emocjonalna,
 - zarządzanie emocjami,
 - motywowanie się do działania.
2. Dwie ostatnie należą do kompetencji społecznych:
 - rozpoznawanie emocji innych,
 - nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów.

Wiedza na temat własnego stanu emocjonalnego, możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji, świadomość, że możemy nie zdawać sobie sprawy z wszystkich własnych uczuć — umożliwia przystosowawcze reagowanie na swe środowisko. Świadomość wielu różnorodnych emocji, jakie żywimy w danej relacji, zwiększa liczbę aspektów oceniania interakcji i możliwość działania (np. świadomość, że odczuwamy strach, a nie złość, zwiększa efektywność naszych działań).

Dostrzeganie emocji innych ludzi rozwija się wraz ze świadomością własnych uczuć, dzięki tej umiejętności możemy lepiej poznawać innych i oceniać ich zachowania. Rozpoznawanie emocji innych osób oparte jest na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych. Dzieci około 7.—8. roku życia potrafią już wykazywać się wyrafinowanymi technikami wglądu w doświadczenia innych osób, potrafią dekodować wyraz twarzy, uczą się rozumieć sytuacje wywołujące emocje, mają świadomość, że inni ludzie posiadają swoje „stany wewnętrzne”, uczą się brać pod uwagę inne informacje o ludziach wyjaśniające ich zachowania, przypisywać etykiety emocjonalne — nazywać emocje. Badania wskazują, że dzieci obdarzone tą zdolnością zdobywają wyższy status społeczny, a dzieci z rodzin patologicznych mają problemy z właściwym odczytywa-

niem uczuć (Martinez-Pons, 1998). Znajomość słownictwa i wyrażień związanych ze stanami emocjonalnymi pozwala na poznanie na wyższym poziomie skryptów kulturowych, łączących emocje z rolami społecznymi. Zdolność do wyrażania naszych doświadczeń emocjonalnych w symbolach umożliwia komunikowanie naszych emocji i rozpracowywanie ich (cel konceptualny), czyli odnoszenie do kontekstu i przeżyć innych ludzi.

Zdolność do empatycznego i współczującego zaangażowania w doświadczenia emocjonalne innych ludzi to umiejętność niezwykle ważna w interakcjach społecznych, ponieważ to uczucia zbliżające nas do innych ludzi, ułatwiające dostosowanie emocjonalne, nawiązywanie kontaktów i podtrzymywanie przyjaźni oraz kontaktów miłosnych: „Jeśli z kompetencji emocjonalnej wyłączyć zdolności empatii, to jej pozostałe składowe umiejętności można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania czy nawet socjopatii” (Goleman, 1997, s. 102). Kluczem do empatii są umiejętności właściwego odczytywania sygnałów niewerbalnych, wrażliwość i otwartość; „Empatia wyrasta ze samoświadomości; im bardziej jesteśmy otwarci na nasze własne emocje, tym sprawniej odczytujemy uczucia innych osób” (Goleman, 1997, s. 159).

Zdolność do rozumienia, że wewnętrzny stan emocjonalny może nie odpowiadać zewnętrznemu zachowaniu, zarówno u nas samych, jak i u innych, uświadamia nam, że ludzie nie zawsze wyrażają swe emocje precyzyjnie na wyższym poziomie. Umiejętność ta wiąże się ze zdolnością do rozumienia, że własne zachowanie związane z wyrażaniem emocji może wpływać na innych, i wykorzystywaniem tej wiedzy w strategiach autoprezentacji. Zdolność do przystosowawczego radzenia sobie z awersyjnymi lub przykrymi emocjami poprzez samo-regulację — umiejętność kontrolowania emocji, w tym ich skrywania, gdy służy to utrzymaniu dobrego samopoczucia na dłuższą metę — ułatwia negocjacje, przystosowawcze radzenie sobie z problemami lub utrzymuje równowagę społeczno-emocjonalną. Strategie radzenia sobie z emocjami muszą wiązać się ze znajomością własnych emocji, świadomością własnego „ja” i jego siły sprawczej. Ważna jest świadomość, że struktura związku jest po części zdeterminowana jakością zachodzącej w nim komunikacji emocjonalnej. Osoba posiadająca tę świadomość zdaje sobie sprawę, że wyrażanie emocji może wpływać na społeczną interakcję oraz różnicowanie relacji z ludźmi. Wyrażane emocje są komunikatami mogącymi zwiększać lub zmniejszać skuteczność transakcji społecznych i przyczyniać się do sukcesów lub porażek na tym polu.

Zdolność do skuteczności interpersonalnej oznacza akceptację doświadczeń emocjonalnych, życie w zgodzie z osobistą koncepcją emocji

i własnym poczuciem moralności. Jednostka wykazująca się skutecznością emocjonalną potrafi kontrolować doświadczenia, zachowując poszanowanie dla samej siebie. Skuteczność interpersonalna wpływa na poczucie własnej wartości i dobre samopoczucie (Goleman, 1997; Schutte et al., 1997; Martinez-Pons, 1998; Salovey, Slyuter, red., 1999).

Wymienione kompetencje są wzajemnie uzależnione, jednak różni ludzie mogą sobie różnie radzić ze wskazanymi umiejętnościami: niektórzy z nas mogą sobie dobrze radzić np. z kontrolą swych negatywnych uczuć, a mieć trudności z rozpoznawaniem uczuć u innych. Z pewnością poziom tych umiejętności zależy w dużym stopniu od funkcjonowania naszego układu nerwowego, ale niedostatkom umiejętności emocjonalnych można zaradzić, ponieważ można je kształtować podczas wszystkich faz rozwojowych dziecka. Ewolucja biologiczna wykształciła w nas emocjonalność, ale nasz repertuar emocjonalny kształtują doświadczenia społeczne, wpływy wychowawcze i edukacyjne, kompetencja emocjonalna jest bowiem zakorzeniona w kulturze, w której wychowuje się jednostka. Fakt ten stawia przed pedagogiką i psychologią nowe wyzwanie: pomoc w rozwoju inteligencji emocjonalnej — mądrości życiowej płynącej z serca (Saarni, 1999; Salovey, Slyuter, red., 1999). Ludzie obdarzeni tą mądrością mają szansę odnieść prawdziwy sukces życiowy: szczęście osobiste i powodzenie w życiu zawodowym, potrafią bowiem przystosowawczo i elastycznie kierować swoim życiem, twórczo rozwiązywać problemy, nawiązywać satysfakcjonujące kontakty, szanować siebie i innych.

Systemy reprezentacji sensorycznej

Badania wykazały, że człowiek doświadcza świata za pomocą pięciu zmysłów. Informacjom, które docierają do naszego mózgu, nadajemy znaczenie drogą skojarzeń wizualnych, audytywnych lub kinestetycznych. Przetwarzanie informacji w mózgu zachodzi przy wykorzystaniu pięciu zmysłów, jednak dominujące znaczenie mają tu zmysły wzroku, słuchu i dotyku. Preferowanie jednego sposobu (wizualnego, audytywnego, kinestetycznego) przekazywania i odbierania informacji nie oznacza, że nie można korzystać też z innego sposobu. Preferowany sposób jest dominujący, ale może być uzupełniany przez dwa pozostałe. Wiedząc, który ze sposobów u nas dominuje, możemy próbować rozwijać dwa pozostałe. Nie ma również lepszego lub gorszego systemu reprezentacji.

Osoba z dominującym wzrokowym systemem reprezentacyjnym uczy się, tworząc w umyśle sceny, oraz wyobraża sobie siebie w różnych sytuacjach. Kojarzy obrazy ze słowami, nowym dla siebie terminom nadaje znaczenie wówczas, gdy pozna ich wizualny opis. Jeżeli ma przeliterować słowo, to najpierw widzi je zapisane w umyśle. U osoby z preferencjami audytywnymi natomiast występuje zainteresowanie słowem mówionym, swoje upodobania wyraża ona przez wewnętrzny dialog. Wyobrażając sobie nowe sytuacje, zastanawia się nad tym, co ktoś do niej powie i co sama będzie mówić. System kinestetyczny oznacza dominację czuciowo-ruchowego systemu reprezentacyjnego. Osoba preferująca ten styl kieruje się reakcjami uczuciowymi, emocjami, dużą rolę odgrywa u niej zmysł dotyku. Wyobrażając sobie przyszłe sytuacje, wiąże z nimi silne emocje i przeżycia.

Drama w edukacji

Drama jest swego rodzaju procesem, w którym biorący udział aktywizują zarówno umysł, jak i emocje, wyrażające się w sposób bezpośredni. Wyjątkowość tej formy pracy polega na ożywianiu dyspozycji poznawczych człowieka, a zarazem wywoływaniu reakcji bezpośredniej. Uczestnicy dramy myślą i czują jednocześnie. Nowe poglądy i odczucia ścierają się ze starymi. W wyniku tego procesu tworzy się nowy sposób widzenia problemu. Źródłem przemian jest różnica między przypuszczeniem dotyczącym tego, co mogłoby być przez daną osobę zrobione, a tym, co w istocie jest czynione, czyli praktyką, którą daje drama. W dramie nie chodzi jednak tylko o zdobywanie umiejętności. Na przykład stawianie ucznia w trudnej sytuacji, którą nie tylko musi emocjonalnie przeżyć, ale i podjąć samodzielną próbę rozwiązania problemu, stanowi doskonały trening dojrzewania i rozwoju inteligencji emocjonalnej. Umiejętność podejmowania decyzji jest jednym z jego elementów. Ta właściwość dramy sprawia, że techniki, które wchodzi w jej skład, są wykorzystywane w treningach asertywności (pozytywnego nastawienia do innych ludzi z równoczesną świadomością własnych praw) oraz w treningach rozwoju emocjonalnego. W dramie bowiem istnieje bezpośrednia realna możliwość obserwacji różnych zachowań: swoich własnych i innych ludzi. Mamy okazję dokonania analizy: jakie jest źródło powstałych reakcji?, co jest w nich pozytywne, a co niewłaściwe?, jak należy to zmienić? Widzimy, jak zachowują się inni, i możemy skorzystać z dobrych wzorców. Natomiast nasze błędy nie przynoszą, co jest cudowną właściwością dramy, żadnych nieodwracal-

nych konsekwencji. Poza tym istnieje możliwość dokonania natychmiastowej korekty zachowań.

Właściwe wykorzystanie dramy w nauce szkolnej przyspiesza dojrzewanie dziecka do społecznego i twórczego życia, ułatwia naukę przedmiotów szkolnych, pozwala nauczycielowi osiągnąć interesujące wyniki w realizacji celów kształcących i wychowawczych. Dzięki stosowaniu improwizacji, która jest podstawową strategią, nauczyciel i uczniowie „w rolach” tworzą wymyślone „sytuacje wyjściowe”, zawierające problem, konflikt, i krok po kroku zbliżają się do rozwiązania owego konfliktu-dylematu. Jest to oczywiście ujęcie uproszczone. W rzeczywistości docieramy do prawdy i wiedzy w sposób wielostronny, multisensoryczny, angażujący emocjonalnie i intelektualnie uczestników zajęć, używając do tego różnych strategii i technik dramowych.

Drama realizuje się poprzez umiejętności człowieka do bycia kimś lub czymś więcej niż sobą. Poprzez spontaniczną improwizację uruchamia się intuicję, inwencję, wyobraźnię i dzięki charakterystycznej dla człowieka zdolności życia fikcją odkrywa on rzeczywistość, jakby doświadczył jej realnie. Poprzez dramę odtwarzamy i poddajemy obserwacji zachowania innych ludzi, a tym samym obserwujemy własne, odkrywamy, skąd się biorą i dokąd prowadzą. Sprawdzamy nasze poglądy w konfrontacji z poglądami innych. Tak się dzieje, kiedy uczniowie wejdą w role będące ze sobą w konflikcie albo reprezentują inne poglądy. Konflikty, oczywiście te wyimaginowane, są siłą napędową dramy. W czasie ich trwania uczestnik musi równocześnie, po pierwsze, odtwarzać zachowanie innej niż on postaci, a po drugie, bazując na tym wyimaginowanym doświadczeniu, improwizować odpowiedzi, które tworzą akcję, konwencję i znaczenia oraz zachować dystans do zdarzeń w czasie trwania improwizacji.

Ekspresja, wyobraźnia, zabawa to pojęcia nierozzerwalnie związane z istotą dramy. Wiesława Pielasińska, definiując ekspresję, pisze, iż jest to „spontaniczna wypowiedź dziecka w języku sztuki, umiejętność twórczego wyrażania się w rysunku, tańcu i śpiewie oraz sztuce dramatycznej” (Pielasińska, 1983, s. 87). Przytoczona pedagogiczna definicja ekspresji wskazuje, że w potocznym doświadczeniu nauczycieli i wychowawców zachowania ekspresyjne przypisywane są jedynie dzieciom. Drama przełamuje ten stereotyp i umożliwia twórcze wyrażanie się i działanie wszystkim, niezależnie od wieku.

Wyobraźnię można zdefiniować jako proces psychiczny, którego istotą jest tworzenie obrazów przedmiotów lub zjawisk na podstawie elementów dawnych spostrzeżeń. Szerzej: wyobraźnię określić można jako zdolność do przekraczania granic własnego doświadczenia (Wojnar, 1980). Rozwój wyobraźni jest jednym z głównych celów współczesne-

go kształcenia. Wyobraźnia stanowi nieodłączny atrybut dramy, która odwołując się do wyobraźni, ożywiając ją, staje się środkiem jej rozwoju.

Zabawa to jedna z podstawowych form działalności ludzi, niemająca charakteru użytecznego, połączona z pozytywnymi przeżyciami emocjonalnymi, których dostarcza przede wszystkim sama aktywność jednostki. Zabawa pełni wiele różnych funkcji. Umożliwia zaspokojenie indywidualnych potrzeb i realizację zainteresowań, ułatwiając jednocześnie wchodzenie w życie społeczne, poznawanie rzeczywistości i dostosowywanie jej do własnych potrzeb. Zabawa to podstawowe „ćwiczenie ekspresyjne” pozwalające na przejście do pracy twórczej, zabawa jest bowiem identyczna z inwencją. W dramie zabawa traktowana jest jednocześnie jako cel i jako środek, poprzez nią realizowane są różnorodne funkcje poznawcze, kształcące i wychowawcze. Aktywność dramatyczna dzieci przejawia się w grach i zabawach. Stanowią one naturalną drogę rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa. Później, w życiu ludzi dorosłych, zdolność do udawania spełnia inne funkcje. Według Charlyn Wessels, każdego dnia nakładamy „maski”, by realizować się w różnorodnych rolach społecznych i żyć w harmonii z innymi (Wessels, 1987). Zjawisko to George Santayana określa mianem unieruchomionej ekspresji (Santayana, 1947). Początkowo naśladownictwo ogranicza się do najprostszych czynności i zachowań, by rozwijać się i komplikować w miarę rozwoju i zdobywania przez dziecko nowych wiadomości o świecie. Każda sytuacja, w której dziecko uczestniczy, dostarcza mu nowych spostrzeżeń wykorzystywanych w organizowaniu zabaw; to w tych zabawach dziecko odnajduje się potem w roli mamy, nauczycielki czy lekarza. W ten sposób przetwarza zdobyte doświadczenia w konkretne działania, sprawiając, że stają się one jego własnymi doświadczeniami. Ogromną rolę w tego typu zabawach odgrywa wyobraźnia i fantazja, ponieważ wszystkie takie zabawy dziecko wymyśla samo, będąc jednocześnie reżyserem, aktorem i widzem. I oczywiście, nigdzie żaden aktor nie zagra żadnej roli tak, jak odegra ją bawiące się dziecko, i żaden widz nie odbierze widowiska tak, jak odbiera swoją własną zabawę dziecko-aktor, i żaden reżyser nigdy nie zrealizuje takiego wspaniałego, czarującego prostego rozwiązania reżyserskiego, jak to czyni samo dla siebie w swojej zabawie dziecko (Pankowska, 2000). Tego typu fikcyjne zabawy właściwe są tylko człowiekowi, wymagają bowiem odróżniania sytuacji istniejącej od sytuacji odtwarzanej. W zabawach tych fakty realnie przeżyte przeplatają się z fikcyjnymi, których istnienie możliwe jest tylko w wyobraźni, by stworzyć jeden, spójny ciąg wydarzeń — jedną historię. Historie te powstają zwykle w czasie trwania zabawy — dzieci „na poczekaniu” wymyślają to, co mają powiedzieć i uczynić w danym

momencie. Zabawy te mają więc charakter improwizacji. Wchodzenie w rolę w trakcie zabaw jest spontaniczne i całkowite. Dziecko potrafi intensywniej i aktywniej żyć, będąc „w roli”, niż po powrocie do rzeczywistości realnej. Przedstawiane w zabawie postacie nie są oczywiście kreacjami na miarę mistrzów aktorstwa, bo nie o to tu chodzi. Mimo to mimika, gest i słowo odgrywają w takiej zabawie niemałą rolę, służąc kreacji świata przedstawionego. Drama, wykorzystująca naturalne predyspozycje dziecka do wchodzenia w rolę, jest świadomą kontynuacją owych spontanicznych zabaw. Jednocześnie ukierunkowując dramatyczną ekspresję dziecka, kształtuje jego twórcze dyspozycje, rozwija wyobraźnię oraz uczy samodzielności w myśleniu i działaniu. W dramie, jak w zabawie, wejście w rolę nie wymaga zdolności aktorskich, lecz głębokiego zaangażowania i wiary w fikcyjną sytuację, wczucia w postać, bycia nią i działania, a nie grania. Drama wymaga umiejętności słuchania innych, respektowania potrzeb, rozwija empatię i uczy tolerancji wobec innych poglądów oraz pozwala na rozwój własnego poczucia tożsamości, wymaga refleksyjnej oceny własnych uczuć i emocji, by odpowiednio stworzyć rolę odgrywanej postaci. To metoda, która stymuluje umiejętność kontemplacji oraz refleksji, rozwija wyobraźnię oraz pozwala jednostce na wizualizację rzeczywistych sytuacji. Drama wydaje się metodą rozwijającą inteligencję emocjonalną człowieka, jego zdolności empatyczne i społeczne, jest działaniem rzeczywistym, gdyż uruchamia mechanizmy fabularyzacji pewnej wyimaginowanej, wyobrażonej, ale realnie możliwej rzeczywistości. Równocześnie jednak — jak zauważa Krystyna Pankowska — ta niejako zewnętrzna drama ma korzenie w psychice ludzkiej: „[...] naturalna drama tkwi nie tylko w świadomości człowieka, lecz o wiele głębiej — w podświadomości” (Pankowska, 2000, s. 47). We wnętrzu człowieka rozgrywa się ciągła gra dramatyczna, swoista drama wewnętrzna, a wyobraźnia podsuwa nie tylko różne role, które chciałoby się lub których nie chciałoby się wypełniać, ale i niewyczerpany zestaw działań prowadzących do nieskończonej liczby relacji z innymi ludźmi i ze światem. Drama naturalna kształtuje to, co określamy mianem człowieczeństwa (por. Pankowska, 2000), rozładowuje kompleksy, zahamowania, napięcia psychiczne, pomaga w integracji uczestników zajęć, będąc zawsze aktem działania realizowanym w kontakcie z innymi lub w grupie, rozbudza wiarę we własne możliwości. Ponadto wyzwala spontaniczne reakcje emocjonalne, zmusza do podejmowania decyzji i reagowania na różnorodne sytuacje.

Brian Way uważa, że drama edukacyjna jest jak gdyby wędrówką po różnych obwodach jednego i tego samego okręgu, w którego centrum znajduje się osoba ludzka. Rozwój osobowości nie jest wzrostem w kategoriach

ilościowych, a możliwe czynniki wpływające na osobowość — odkrywanie wewnętrznych możliwości, indywidualne uwalnianie i doskonalenie wewnętrznych możliwości, wrażliwość na innych, łącznie z odkrywaniem środowiska, wzbogacanie innych wpływów zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego środowiska indywidualnego — mogą aktywizować się z różną mocą, na różnych etapach życia. Jednak wszystkie te czynniki — czy w zgodzie z użytą przez Waya metaforą: „punkty każdego (ludzkiego) koła” — są równie ważne, są składowymi możliwościami człowieka. Integracja tych możliwości dokonuje się nie przez proste sumowanie nabytych już cech bądź zdobytych dyspozycji, czy też przez zamykanie określonych etapów rozwoju, ale w sposób nieustanny i syntetyczny. W praktyce właściwie przygotowane zajęcia dramowe winny rozwijać pięć podstawowych zmysłów (słuchu, wzroku, dotyku, węchu i smaku) oraz wyobraźnię, używanie własnego ciała, doskonalenie go i panowanie nad nim, mowę albo ćwiczenie w rozmawianiu, odkrywanie emocji i panowanie nad nimi oraz intelekt (por. Way, 1990).

Drama ma także określone funkcje społeczne. Brian Way dostrzega w niej instrument, dzięki któremu cała sfera aspiracji przesuwa się z ambicji w kierunku samorozwoju. Tworząc pojęcie dramy społecznej, Way podkreślał, że istnieje „potrzeba kształtowania pewności siebie, by przeciwstawić się destrukcyjnym wpływom niszczących ambicji, które mają raczej zewnętrzne niż wewnętrzne źródło” (Way, 1990, s. 63). Dlatego też zalecał, aby w grach dramowych dla dzieci i młodzieży pojawiały się takie elementy, jak dobre maniery, wzorce zachowań, różne aspekty życia codziennego (Way, 1990). Społecznych aspektów dramy nie można jednak ograniczać do jej wychowawczego wymiaru, realizowanego poprzez konkretne scenariusze wymagające przestrzegania zasad współpracy w grupie. Wszyscy — niezależnie od wieku — funkcjonują bowiem w rzeczywistości, która narzuca określone role społeczne i jednocześnie niejako podsuwa konkretne scenariusze realizacji planów życiowych. Żadnego planu życiowego nie można — oczywiście — zrealizować w oderwaniu do relacji z innymi ludźmi. Antoni Kępiński podkreślał, że drugiego człowieka można poznać „tylko przez zbliżenie, a nie przez podporządkowanie” (Kępiński, 1987, s. 86). Mimo to częściej stosowana jest metoda panowania (nazywana przez Kępińskiego postawą „nad”) niż zbliżenia (postawa „do”). Tego rodzaju zachowania wcale jednak nie redukcją lęku społecznego, lecz go wzmacniają. W pełnieniu przeróżnych ról społecznych, a szczególnie ról zawodowych, mogą ujawniać się uczucia negatywne, zarówno wobec otoczenia, jak i wobec samego siebie. Człowiek broni się przed presją innych lub przed presją, którą sam sobie stworzył. W dramie jest się obserwatorem własnych i cudzych zachowań. Dzięki informacji zwrotnej możliwe staje się mo-

dyfikowanie obrazu samego siebie i nabycie postaw charakteryzujących się umiejętnością rozumienia innych ludzi oraz współdziałania z nimi w realizacji wspólnego celu.

Rozwój inteligencji emocjonalnej poprzez dramę stymulowany jest dzięki następującym elementom tej metody:

1. Rozmowa z samym sobą oraz samoświadomość. Strategie dramowe stymulują wewnętrzny dialog oraz jego werbalizację poprzez odpowiednie struktury. Praca w roli podnosi świadomość samego siebie poprzez dystans i metapozycje.

2. Rozpoznawanie norm społecznych. Drama to aktywność społeczna zorientowana na analizę i odgrywanie funkcjonujących norm. Rozwiązywanie problemów oraz podejmowanie decyzji to procesy opierające się na emocjach. Każda drama oscyluje wokół jakiegoś konfliktu i wymaga wspólnego podjęcia decyzji oraz rozwiązania. Strategie dramowe stwarzają bezpieczną szansę klarownej ekspresji emocji i myśli, wzajemnego dzielenia się uczuciami oraz refleksji nad podjętymi decyzjami.

3. Rozumienie innych perspektyw. Odgrywanie różnych ról oraz wchodzenie w przeróżne interakcje pozwala na empatyczne zrozumienie innych perspektyw oraz na refleksję nad własnymi poglądami.

4. Pozytywne nastawienie. Badania Johna Harlanda (Harland et. al., 2000) sugerują, iż udział w zajęciach artystycznych (w tym w dramie) stymuluje pozytywną atmosferę i radość uczenia się.

5. Zachowanie niewerbalne (kontakt wzrokowy, gesty). Drama rozwija cały mechanizm zachowań niewerbalnych, podkreślając rolę kontaktu wzrokowego, kinezy i proksemiki. Komunikacja niewerbalna wzmacnia znaczenie komunikatów werbalnych.

6. Zachowania werbalne (słuchanie, asertywność, pozytywne odpowiedzi). Drama opiera się na rozwoju aktywnych technik słuchania i umiejętności udzielania odpowiedzi. Pozwala to na rozumienie subtelności znaczeniowych oraz przekazu emocjonalnego często „pomiędzy słowami”.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Analiza ilościowa i weryfikacja hipotez

Eksperyment, którego celem było zbadanie zależności między dramą a poziomem inteligencji emocjonalnej u uczniów z różnymi systemami reprezentacji, przeprowadzono w losowo wybranej grupie 49

uczniów szkół licealnych województwa śląskiego. Próbę badawczą dobraną na drodze randomizacji podzielono na grupę kontrolną i eksperymentalną, stosując tym samym klasyczny schemat eksperymentalny. Do grupy eksperymentalnej wprowadzono czynnik eksperymentalny, czyli dramę (zmienną niezależną X) — warsztaty dramatyczne prowadzono przez 30 godzin. Grupę kontrolną pozostawiono bez wpływu zmiennej niezależnej. Główny problem badawczy przyjął postać pytania: **Czy drama ma istotny statystycznie wpływ na poziom inteligencji emocjonalnej?**

Do sformułowanego problemu badawczego postawiono adekwatną hipotezę badawczą. Poziom inteligencji emocjonalnej w grupie kontrolnej i eksperymentalnej zbadano za pomocą kwestionariusza do badania inteligencji emocjonalnej autorstwa Ireny Przybylskiej (Przybylska, 2007). Kwestionariusz ten składa się z 50 pytań, które dotyczą różnych zachowań, reakcji, uczuć odnoszących się do charakteru respondenta, a stanowiących o jego inteligencji emocjonalnej. Intensywność występowania owych stwierdzeń została określona w pięciostopniowej skali: zawsze — często — czasami — rzadko — nigdy.

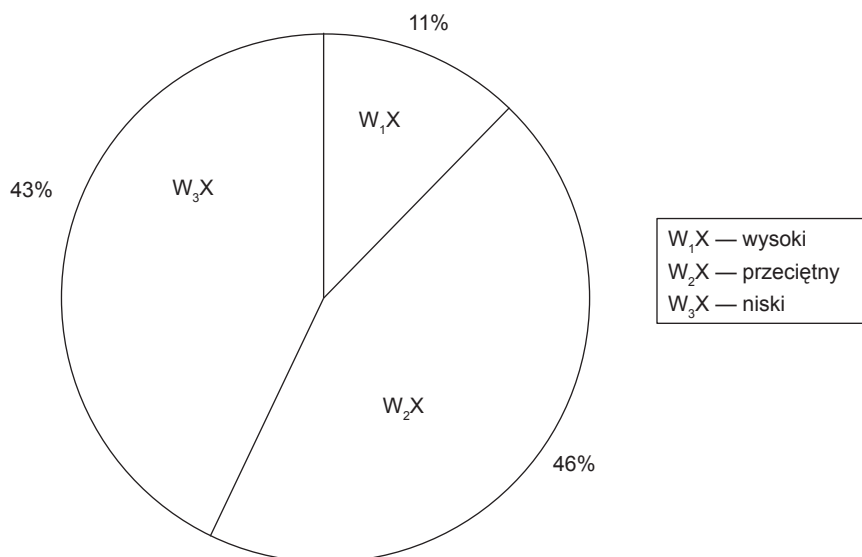
Przy określaniu poziomu inteligencji emocjonalnej za pomocą kwestionariusza I. Przybylskiej zastosowano następujące normy stenowe:

- od 200 do 138 punktów (steny: 10, 9, 8, 7) — wysoki poziom inteligencji emocjonalnej,
- od 137 do 121 punktów (steny: 6, 5) — przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej,
- od 120 do 0 punktów (steny: 4, 3, 2, 1) — niski poziom inteligencji emocjonalnej.

Wyniki uzyskane w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przed eksperymentem oraz po eksperymentcie porównano, a następnie zweryfikowano postawione wcześniej hipotezy badawcze. W celu zweryfikowania głównej hipotezy badawczej i hipotez szczegółowych posłużono się testem *t*-Studenta, włączonym do programu STATISTICA 5.1 (edycja 1997). Procedura obliczania statystyki *t*-Studenta przebiegała w następujących etapach:

- przyjęto poziom istotności $p = 0,05$,
- postawiono hipotezę H_0 — bezpośrednio weryfikowaną i H_1 — alternatywną (kontrolną),
- wybrano statystykę *t*-Studenta.

Procedurę przeprowadzono dla prób zależnych i dla prób niezależnych, w których podstawę weryfikacji hipotez testem *t*-Studenta stanowi normalny rozkład badanej cechy; normalny rozkład inteligencji emocjonalnej w badanej populacji $N = 49$ przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Rozkład inteligencji emocjonalnej w badanej populacji próbnej

W badanej grupie większość — 46% — posiada przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej, 43% to osoby o niskim poziomie inteligencji emocjonalnej, a 11% to osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej.

Tabela 1

Test *t*-Studenta dla grup niezależnych — różnica między średnimi w pomiarze początkowym inteligencji emocjonalnej dla grup eksperymentalnej i kontrolnej

Grupa	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupa eksperymentalna	120,85	14,24	27	0,04	47	0,96
Grupa kontrolna	120,68	11,28	22			

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu

Tabela 1 przedstawia statystykę *t*-Studenta dla grup eksperymentalnej i kontrolnej w pomiarze początkowym. Wynik $p = 0,96$ wskazuje na brak istotnych różnic między średnimi poziomu inteligencji emocjonalnej w tych grupach, co świadczy o wyrównanym poziomie zmiennej zależnej *y* (poziom inteligencji emocjonalnej) w obydwu grupach.

Tabela 2

Inteligencja emocjonalna w grupie eksperymentalnej w preteście i postteście

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	120,85	14,24	22	1,26	7,01	0,93	26	2,36
Pomiar końcowy	142,11	11,35						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Test *t*-Studenta wykazał statystycznie istotną ($p = 2,36$) różnicę między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej, przyjmuje się więc hipotezę alternatywną o istotnym wpływie dramy na inteligencję emocjonalną.

Tabela 3

Inteligencja emocjonalna w grupie kontrolnej w preteście i postteście

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	120,68	11,28	22	1,68	7,07	1,12	21	0,28
Pomiar końcowy	122,36	10,71						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Test *t*-Studenta wykazał statystycznie nieistotną ($p = 0,28$) różnicę między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie kontrolnej, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 o braku wpływu dramy na poziom inteligencji emocjonalnej. Dane przedstawione w tabeli 3 wykorzystano do obliczenia statystyki *t*-Studenta dla prób niezależnych, tj. różnicy między średnimi w pomiarze końcowym dla grup eksperymentalnej i kontrolnej.

H0: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

H1: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

Test *t*-Studenta wykazał statystycznie istotną ($p = 2,94$) różnicę w pomiarze końcowym dla grup eksperymentalnej i kontrolnej, co dowodzi wpływu czynnika eksperymentalnego, tj. dramy, na poziom inteligencji emocjonalnej.

Tabela 4

**Inteligencja emocjonalna w grupie eksperymentalnej
i kontrolnej w preteście i postteście**

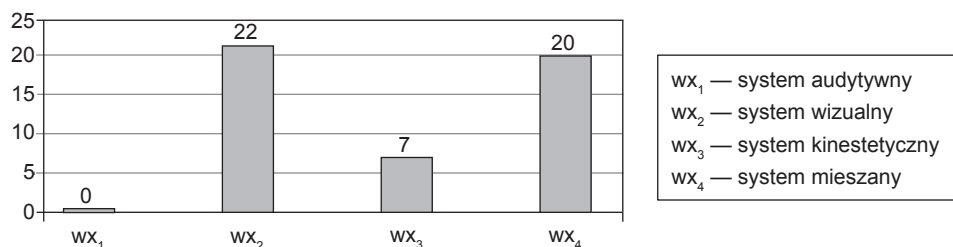
Pomiar końcowy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupa eksperymentalna	142,11	11,35	27	0,08	47	2,94
Grupa kontrolna	122,36	10,71	22			

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

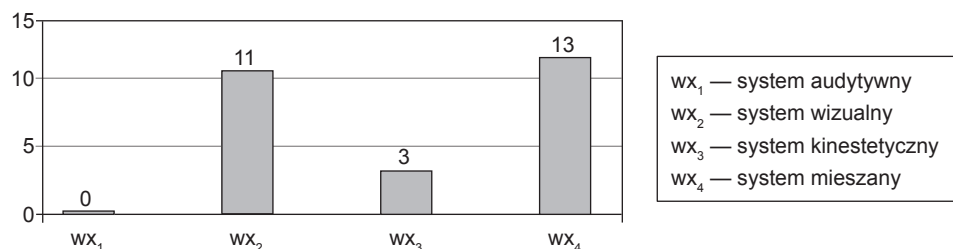
Test *t*-Studenta dla prób zależnych w pomiarze początkowym i końcowym dla grupy eksperymentalnej (tabela 2) i kontrolnej (tabela 3) oraz prób niezależnych dla obu tych grup w pomiarze końcowym (tabela 4) wykazał istotne statystycznie różnice, co implikuje przyjęcie głównej hipotezy badawczej o wpływie dramy na poziom inteligencji emocjonalnej. Drama w znaczący sposób wpłynęła na poziom inteligencji emocjonalnej uczniów.

Weryfikacja hipotez szczegółowych

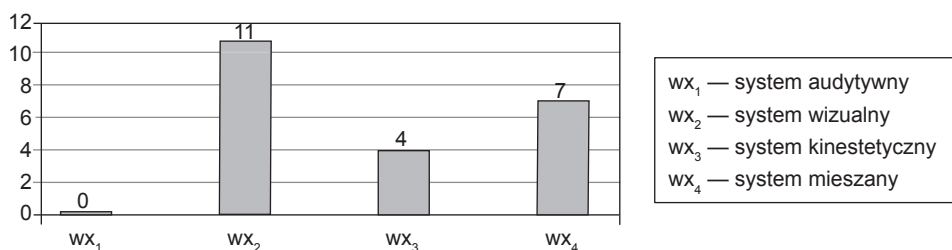
Podstawę weryfikacji hipotez szczegółowych stanowi diagnoza rozkładu systemów reprezentacji w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którą przedstawiono na rys. 2, 3 i 4.



Rys. 2. Rozkład systemów reprezentacji w grupach eksperymentalnej i kontrolnej (*N* = 49)



Rys. 3. Rozkład systemów reprezentacji w grupie eksperymentalnej (*N* = 27)

Rys. 4. Rozkład systemów reprezentacji w grupie kontrolnej ($N = 22$)

Wizualny system reprezentacji

H0: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji.

H1: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji.

Tabela 5

**Poziom inteligencji emocjonalnej w grupie eksperymentalnej
u osób ze wzrokowym systemem reprezentacji**

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	126,18	13,50	11	2,36	5,73	1,37	10	0,20
Pomiar końcowy	128,54	10,52						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Statystyka *t*-Studenta wykazała statystycznie nieistotną ($p = 0,20$) różnicę między pomiarem początkowym a końcowym u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H0.

Weryfikacja hipotezy szczegółowej: nie istnieje istotny statystycznie wpływ dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów posiadających wizualny system reprezentacji.

Kinestetyczny system reprezentacji

H0: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji.

H1: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji.

Tabela 6

**Test *t*-Studenta dla prób zależnych
w grupie eksperymentalnej u osób z kinestetycznym systemem reprezentacji**

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	116,33	5,13	3	2,23	1,60	1,60	2	0,25
Pomiar końcowy	118,67	7,23						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Statystyka *t*-Studenta wykazała statystycznie nieistotną ($p = 0,25$) różnicę między pomiarem początkowym a końcowym u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 .

Weryfikacja hipotezy szczegółowej: nie istnieje istotny statystycznie wpływ dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów posiadających kinestetyczny system reprezentacji.

Mieszany system reprezentacji

H0: Nie istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji.

H1: Istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi w pomiarze początkowym i końcowym u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji.

Tabela 7

**Test *t*-Studenta dla prób zależnych
w grupie eksperymentalnej u osób posiadających mieszany system reprezentacji**

Pomiar cechy	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Różnica	<i>SD</i> różnicy	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	<i>p</i>
Pomiar początkowy	117,38	15,46	13	0,08	8,67	0,03	12	0,20
Pomiar końcowy	117,46	10,68						

Objaśnienia: *M* — średnia arytmetyczna, *SD* — odchylenie standardowe, *N* — liczebność, *df* — liczba stopni swobody, *p* — poziom krytyczny testu.

Statystyka *t*-Studenta wykazała statystycznie nieistotną ($p = 0,20$) różnicę między pomiarem początkowym a końcowym u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji, nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 .

Weryfikacja hipotezy szczegółowej: nie istnieje istotny statystycznie wpływ dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów posiadających mieszany system reprezentacji.

Brak w badanej grupie eksperymentalnej osób posiadających audytywny system reprezentacji uniemożliwia weryfikację hipotezy szczegółowej dotyczącej wpływu dramy na poziom inteligencji emocjonalnej u uczniów z tym systemem reprezentacji. Przyjęte hipotezy szczegółowe o różnicowaniu wpływu dramy na poziom inteligencji emocjonalnej systemem reprezentacji sensorycznej zostały zweryfikowane negatywnie, co sugeruje, iż drama to metoda działająca na uczestnika niezależnie od jego systemu reprezentacji sensorycznej. To metoda pozwalająca na multisensoryczny przekaz i działanie edukacyjne.

Analiza jakościowa materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadu

W uznaniu niepowtarzalności osoby ludzkiej i wyrastającego z takiej tezy przekonania, iż analiza statystyczna nie powinna pozostawać jedynym sposobem opisu wewnętrznego świata, uczuć, myśli i emocji jednostki, postanowiono dokonać jakościowej analizy materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadu z uczestnikami zajęć dramatycznych. Najbardziej akcentowanym przez respondentów doświadczeniem zdobytym w trakcie zajęć dramatycznych było poznanie własnych możliwości, potencjału, ale również ograniczeń. Równie często respondenci podkreślali rolę zajęć w odkrywaniu drugiego człowieka, w tym przyjmowaniu jego perspektywy postrzegania świata, innej od dotychczasowej — tylko własnej. Wiele osób uznało przeżyte zajęcia dramatyczne za szczególnie cenne dla weryfikacji własnej wiedzy o grupie, jaką współtworzy, czyli klasie. Szczególnie cenne wydaje się tutaj wyrażenie przez wybranych respondentów woli „zaakceptowania ich [dotychczas nietolerowanych członków zespołu klasowego — A.G.] takimi, jakimi są, bo jak chcą, to umieją być normalni [...]”.

Kilku badanych uznało przeżyte zajęcia dramatyczne za skuteczną formę tworzenia uniwersalnego obrazu człowieka, przyznając, iż świadomość istnienia pewnych problemów wpisanych w życie człowieka dała im siłę do rozwiązywania swoich własnych. Z tego względu ocenili oni zajęcia jako specyficzny trening życia. Niezależnie od treści zajęć wielu respondentów podkreślało w swych wypowiedziach walory pracy metodą

dramy, a tu szczególnie: honorowanie zdania, opinii każdego z uczestników, stymulowanie wyobraźni i twórczej ekspresji oraz niedyrektywny charakter. Dzięki tym zaletom metody drama została oceniona jako sposób „doświadczenia energii młodych ludzi”. Za istotny walor tego specyficznego treningu emocjonalnego respondenci uznali możliwość zbadania przyczyn i skutków pewnych zdarzeń pozostających w bezpośrednim związku z określonymi uczuciami. Mówiono np.: „zorientowałam się, że na nią krzyczałam, bo było mi przykro”.

W podsumowaniu analizy materiału zgromadzonego podczas wywiadu należy stwierdzić, że większość jego respondentów uznała zajęcia dramowe za doświadczenie wartościowe dla swojego rozwoju, zarówno emocjonalnego, jak i intelektualnego. Ich wypowiedzi dotyczące pewnych zmian w życiu emocjonalnym opisywały głównie sfery samopoznania oraz poznania drugiej osoby. Umiejętności, jakie w wypowiedziach osób badanych wyznaczyły te dwie kategorie, odpowiadają dziedzinom znajomości własnych uczuć oraz rozpoznawania emocji u innych w Golemanowskim modelu inteligencji emocjonalnej. Fakt ten nasuwa wniosek, iż przygotowane w ramach podjętych badań warsztaty dramowe w istocie przyczyniły się do powstania nowych jakości w życiu emocjonalnym jednostek. Odpowiedzią na pytanie o prawdopodobieństwo wykorzystania przez uczestników dramy zdobytych doświadczeń do świadomego rozwijania inteligencji emocjonalnej w pozostałych wymiarach, tj. kierowania własnymi emocjami, zdolności motywowania się oraz nawiązywania i podtrzymywania związków z innymi ludźmi, jest wyrażenie głębokiego przekonania o rozwojowej mocy sokrateńskiego „wiem, że nic nie wiem”, zasadniczym warunkiem rozwiązania problemu jest bowiem jego dostrzeżenie.

Podsumowanie

Drama jest metodą opartą na głębokim empatycznym przeżyciu, którego warunkiem jest absolutne otwarcie się jednostki przed sobą samą i przed pozostałymi uczestnikami. Drama jest procesem indywidualnych, wewnętrznych zmian jednostki, a podążanie za każdym uczestnikiem dramy z osobna i zgoda na odroczony w czasie efekt dramy jest przywilejem, ale i obowiązkiem trenera dramy. Z tego powodu czas realizacji zajęć staje się jednym z ważniejszych czynników warunkujących rozwój procesu dramy, którego istotą jest stymulowanie nowego doświadczenia.

Bez niego każde kolejne ćwiczenia dramowe mogą stać się co najwyżej rozrywką, ale nigdy prawdziwym przeżyciem.

Procesem jest również życie emocjonalne jednostki. W jego trakcie uczy się ona percepcji, oceny i ekspresji emocji, emocjonalnego wspomagania myślenia, rozumienia i analizy emocji i wreszcie regulacji emocji w celu ułatwienia rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Wobec takiej złożoności oczywiste wydaje się, że nie można poświęcić zbyt dużo czasu na rozwój emocjonalny, a 30 godzin treningu nie uzupełni pewnych braków i nie naprawi błędów w dotychczasowym procesie emocjonalnego uczenia się. Czas ten w sposób szczególny wpływa na efektywność zajęć w grupie bardzo zróżnicowanej, a taką musimy założyć, uznając najważniejszą własność inteligencji emocjonalnej i jej indywidualny dla każdego człowieka kształt. Wszystkie modele inteligencji emocjonalnej obecne w literaturze akcentują jej pragmatyczny charakter, gdyż jakości tej doświadczamy w bezpośrednim, realnym kontakcie z drugim człowiekiem. Jako taka, opisując wewnętrzny świat jednostki, inteligencja emocjonalna pozostaje wyzwaniem dla metodologii w kwestii opracowania odpowiednich narzędzi jej pomiaru.

Zaznaczyć należy, iż podjęte badania miały charakter pilotażowy i z pewnością nie zapewniają trafności zewnętrznej eksperymentu. Drama to metoda, która pozwala na swobodne eksperymentowanie z emocjami w bezpiecznym fikcyjnym kontekście i dlatego jest tak skutecznym narzędziem w modelowaniu pozytywnych relacji i interakcji społecznych.

Bibliografia

- Cooper S., Sawaf A., 1997: *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. New York.
- Gardner H., 1983: *Frames of Mind*. New York.
- Gardner H., Krechevsky M., 1990: *Approaching school intelligently: An infusion approach*. In: *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills*. Ed. D. Kuhn. Basel.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań.
- Goleman D., 2006: *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York.
- Harland J. et al., 2000: *Arts Education in Secondary Schools — Effects and Effectiveness*. Slough.
- Kępiński A., 1987: *Lęk*. Warszawa.
- Martinez-Pons M., 1998: *The psychology of teaching & learning*. New York.
- Mayer J., Salovey P., 1993: *The intelligence of emotional intelligence*. „Intelligence”, vol. 17, s. 433—442.

- Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Pielasińska W., 1983: *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*. Warszawa.
- Przybylska I., 2007: *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*. Katowice.
- Saarni C., 1999: *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Poznań.
- Salovey P., Mayer J., 1990: *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, no. 9, s. 185—211.
- Salovey P., Mayer J., 1992: *Assessing helth, concerns, imagination*. „Cognition and Personality”, vol. 12.
- Salovey P., Slyuter D.J., red., 1999: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Tłum. M. Karpiński. Poznań.
- Santayona G., 1947: *The intellectually gifted child*. „The Clearing House. A. journal for modern junior and senior high schools”, vol. 21.
- Schutte N. et al., 1998: *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. „Personality and Individual Differences”, no. 25.
- Way B., 1990: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. E. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa.
- Wessels Ch., 1987: *Drama*. Oxford.
- Wojnar I., 1980: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa.