

Fides et Ratio w życiu

Dr Katarzyna Knopp
Instytut Psychologii
Wydział Filozofii Chrześcijańskiej
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Czy sam „rozum” wystarczy? Czyli o znaczeniu inteligencji akademickiej i inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu dzieci oraz młodzieży

Is the “mind” alone sufficient? On the meaning of academic and emotional intelligence in children and adolescents

<https://doi.org/10.34766/fetr.v4i40.185>

Abstrakt: W artykule dokonano przeglądu badań nad znaczeniem inteligencji akademickiej oraz inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży. Opisując wybrane dane empiryczne uwzględniono takie sfery funkcjonowania, jak radzenie sobie w szkole, relacje interpersonalne, przystosowanie i zachowania prospołeczne, radzenie sobie ze stresem. Na podstawie dokonanego przeglądu literatury wysunięto konkluzję, że oba rodzaje inteligencji w sposób istotny przyczyniają się do zwiększenia efektywności funkcjonowania dzieci i młodzieży. W procesie wychowawczym należy, więc wspierać zarówno rozwój zdolności poznawczych, jak i emocjonalnych.

Słowa kluczowe: dzieci, efektywność funkcjonowania, inteligencja akademicka, inteligencja emocjonalna, młodzież

Abstract: The article reviews the research on the importance of academic and emotional intelligence in children and adolescents. When describing selected empirical data, areas of functioning such as scholarly capability, interpersonal relations, adaptation and prosocial behaviour, and stress management were taken into account. Based on the literature review, it has been concluded that both types of intelligence significantly contribute to increasing the effectiveness of children and adolescents. Therefore, the development of cognitive as well as emotional skills should be supported in the educational process.

Keywords: academic intelligence, adolescents, children, effectiveness of functioning, emotional intelligence

Wprowadzenie

Wydaje się oczywiste, że każdy rodzic chce jak najlepiej dla swojego dziecka. Zależy nam na szczęściu i dobrej przyszłości dla naszych córek i synów. Powodzenie życiowe często utożsamiamy z ukończeniem dobrej szkoły i odniesieniem sukcesu zawodowego. Jak dowodzą badania, od lat wśród głównych celów i aspiracji życiowych polskich rodziców jest

zdobyć jak najlepszego wykształcenia przez ich dzieci. Według niektórych źródeł stoi ono na szczycie wartości wychowawczych (Skrzypniak, 2000; zob. też CBOS, 2017). Wydatki rodziców na edukację ich dzieci nieustannie rosną, wzrasta również zainteresowanie dodatkowymi płatnymi zajęciami pozaszkolnymi. W roku szkolnym 2014/15 około 52% rodziców posyłało swoje dzieci na takie zajęcia, podczas gdy w roku 2018/19 robiło to już 67% rodziców (CBOS, 2019). Ciekawe jest to, że wśród wybieranych przez rodziców zajęć dominują te nastawione na zdobywanie wiedzy – kursy językowe oraz różnego rodzaju kursy przygotowawcze i korepetycje, a także zajęcia sportowe lub artystyczne. We wspomnianym już raporcie CBOS wśród najpopularniejszych zajęć pozalekcyjnych trudno znaleźć te nastawione na rozwój sfery emocjonalnej lub społecznej. W wielu przypadkach taki sam trend obserwujemy w samym sposobie wychowania dzieci i młodzieży, w którym dużą wagę przykładają do nauki, zdobywania wiedzy i rozwijania tych zdolności, które przyczyniają się do dobrego funkcjonowania w szkole, a dalszej perspektywie – do sukcesu zawodowego, mniej zaś uwagi poświęca się rozwojowi zdolności społecznych i emocjonalnych.

Punktem wyjścia do prowadzonych w tym artykule rozważań było postawione w tytule pytanie – czy dzieciom wystarczy sam rozum? Próbując na nie odpowiedzieć, podjęto próbę analizy, w jakim stopniu tytułowy „rozum” (rozumiany tu jako inteligencja akademicka), a w jakim – zdolności emocjonalne (rozumiane tu jako inteligencja emocjonalna) przyczyniają się do prawidłowego i harmonijnego funkcjonowania dzieci i młodzieży.

1. Znaczenie inteligencji akademickiej w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży

Zainteresowanie inteligencją ma w psychologii długą tradycję, przy czym od początku utożsamiano ją głównie z poznawczą sferą aktywności człowieka i definiowano w kategoriach zdolności do analizy i syntezy pojęć, oceniania i wyciągania wniosków oraz myślenia abstrakcyjnego (por. Mayer i Salovey, 1999). Zdolności te starano się zmierzyć wieloma konstruowanymi testami, w postępowaniu badawczym zaś opierano się głównie na metodach statystycznych. Tak rozumiana inteligencja w literaturze przedmiotu nazywana jest akademicką, poznawczą lub tradycyjną, a jej poziom określa się wielkością ilorazu inteligencji IQ (por. Firkowska-Mankiewicz, 1993; Ledzińska, 2001; Matczak, 1997, 2001). Inteligencja akademicka przez długi czas uważana była (a przez niektórych badaczy – nadal jest) za jeden z głównych predyktorów sukcesów życiowych. W świetle badań można uznać, że w takim twierdzeniu jest sporo racji. Istnieje na przykład związek między inteligencją akademicką a poziomem wykształcenia. Deficyty w zakresie tej pierwszej są czynnikiem w znaczącym stopniu przyczyniającym się do niepowodzeń szkolnych i przerwania edukacji, zaś jej wysoki poziom pozwala z dużym prawdopodobieństwem przewidywać sukcesy

w nauce (Strelau, 2002; zob. też: Herrnstein i Murray, 1994). Korelacje między wynikami testów inteligencji a osiągnięciami szkolnymi oscylują wokół 0,50 (Brody, 1997; Snow i Yalow, 1982; Strelau, 1997). Podobną siłę związków zanotowano również między inteligencją akademicką a wskaźnikami uczenia się (Jensen, 1981; Nęcka, 2005). Dowiedziono również, że poziom wykształcenia rośnie wraz z ilorazem inteligencji. W badaniach Matarazzo (1972) wykazano na przykład, że średnie IQ absolwentów szkół średnich wynosi 105, osób uzyskujących licencjat - 115, a osób z tytułem doktora - 125. W tym miejscu należy jednak dodać, że badania nad rolą inteligencji akademickiej jako predyktora wykształcenia od lat budzą wątpliwości dotyczące kierunku owego związku. Chodzi tutaj o odpowiedź pytanie: czy to poziom inteligencji decyduje o poziomie wykształcenia, czy też wykształcenie wpływa na poziom inteligencji? (Strelau, 2002). Choć pojawiają się badania, których wyniki sugerują, że to inteligencja pozwala na predykcję wykształcenia w większym stopniu niż odwrotnie (zob. np. Crano, Kenny i Campbell, 1972, za: Strelau, 2014; Watkins, Pui-Wa i Canivez, 2007), w chwili obecnej badacze są skłonni na ogół przyjmować, że ów związek jest dwukierunkowy - wysoki poziom inteligencji akademickiej zwiększa prawdopodobieństwo wyższego wykształcenia, ale też wykształcenie, głównie czas jego trwania, wpływa w pewnym stopniu na poziom inteligencji akademickiej (Strelau, 2002, 2014).

Uwagę badaczy skupia również związek między inteligencją a statusem społeczno-ekonomicznym. W badaniach dowiedziono, że inteligencja jest słabszym predyktorem wysokości zarobków niż pierwotnie przypuszczano. Dochody w większym stopniu zależą od innych czynników (zob. np. Herrnstein i Murray, 1994). Z drugiej strony w tych samych badaniach wykazano, że wysoki poziom inteligencji akademickiej wiąże się z mniejszym ryzykiem ubóstwa. Herrnstein i Murray (1994) w swoich - skądinąd kontrowersyjnych - badaniach stwierdzili, że prawdopodobieństwo ubóstwa u osób o wysokim IQ wynosi tylko ok. 2% i rośnie wraz z obniżaniem się IQ.

Inteligencja akademicka decyduje również o efektywności pracy. Metaanaliza wykonana przez Schmidta i Huntera (1998, za: Strelau, 2014) dowodzi, że ten typ inteligencji jest najsilniejszym (spośród uwzględnionych w analizie) predyktorem efektywności pracy i odgrywa największe znaczenie na stanowiskach wymagających uczenia się i zdobywania wiedzy. Podobne dane zebrała Gottfredson (1997), która stwierdziła, że rola inteligencji akademickiej rośnie wraz ze złożonością wykonywanych czynności zawodowych.

W tym miejscu warto powrócić do pytania: czy sama inteligencja akademicka, nazwana tu umownie „rozumem”, wystarczy by odnosić sukcesy życiowe? Odpowiedz na nie jest mniej oczywista niż mogłoby się to wydawać. Na podstawie zacytowanych wcześniej badań można stwierdzić, że inteligencja akademicka przyczynia się w pewnym stopniu do dobrego funkcjonowania szkolnego, zawodowego, czy też powodzenia życiowego mierzonego statusem finansowym. Należy jednak zauważyć, że stwierdzane związki są

mniej jednoznaczne i słabsze niż pierwotnie oczekiwano. Powróćmy na przykład do badań dotyczących zależności między inteligencją akademicką a pracą zawodową. Owszem, stwierdza się w nich, że inteligencja akademicka w znaczącym stopniu może przyczyniać się do efektywności funkcjonowania w pracy, ale jednocześnie wiele badań wskazuje na to, że niekiedy ważniejszymi predyktorami sukcesu zawodowego mogą być inne właściwości, np. zdolności specjalne, cechy osobowości, zainteresowania, satysfakcja zawodowa itp. (Baehr i Orban, 1989; Hogan, Hogan i Roberts, 1996; Strelau, 1997; zob. też Nęcka, 2005).

Podobną zależność jak w przypadku pracy zawodowej, obserwujemy również w odniesieniu do funkcjonowania szkolnego. Na przykład Cattell (1971) badając determinanty osiągnięć szkolnych, stwierdził, że wpływa na nie nie tylko inteligencja, ale również cechy osobowości i motywacja. Interakcja tych trzech czynników silniej wpływa na sukcesy szkolne niż każdy z nich oddzielnie. W tym miejscu nie sposób pominąć szeroko cytowanych w literaturze naukowej, klasycznych już badań longitudinalnych Termána i Oden (1959), którzy przez 40 lat śledzili losy dzieci o bardzo wysokiej inteligencji. Dla nikogo nie było zaskoczeniem, że dzieci wybitnie zdolne charakteryzowały się szybszym rozwojem funkcji psychicznych, szybciej osiągały gotowość szkolną, były bardziej aktywne poznawczo i przewyższały swoich rówieśników osiągnięciami szkolnymi, zaś w życiu dorosłym częściej kończyły studia, uzyskiwały tytuły naukowe oraz zdobywały wysokie kwalifikacje zawodowe. Jednak okazało się, że wysoka inteligencja akademicka nie wszystkim spośród badanych osób „zapewniła” powodzenie życiowe. Badacze po przeanalizowaniu otrzymanych wyników doszli do wniosku, że tym, co różniło uzdolnione osoby o wysokich i niskich osiągnięciach były czynniki pozaintelektualne - głównie potrzeba osiągnięć oraz szeroko rozumiane przystosowanie emocjonalne i społeczne.

Podobne wyniki uzyskała w Polsce Firkowska-Mankiewicz (1993, 2002) prowadząc badania podłużne na próbie stu jedenastoletków o ponadprzeciętnym ilorazie inteligencji oraz 100-osobowej próbie nastoletków o inteligencji poniżej przeciętnego poziomu. Badania przeprowadzone 33 lata później, wykazały, że w pierwszej grupie 90% badanych uzyskało wyższe wykształcenie, a 50% miało dobrą sytuację finansową, podczas gdy w grupie drugiej tylko dwie osoby zdobyły wyższe wykształcenie i tylko 10 miało dobrą sytuację materialną. Jednocześnie jednak Firkowska-Mankiewicz stwierdziła, że oprócz inteligencji akademickiej istotny wpływ na osiągnięcia życiowe miały wybrane cechy osobowości, głównie samoocena oraz zaradność życiowa. Badania Termána i Oden i Firkowskiej-Mankiewicz wskazują, że nie tylko inteligencja akademicka, lecz także inne właściwości współdeterminują sukcesy szkolne i zawodowe człowieka.

Poziom inteligencji nie determinuje losu człowieka i nie pozwala z całą pewnością wnioskować o jego radzeniu sobie w życiu. W wielu badaniach okazuje się, że obok inteligencji akademickiej istnieją również inne czynniki, które w równym lub nawet

większym stopniu niż ona wpływają na dobrostan i powodzenie życiowe. Tu wchodzimy w domenę m.in. inteligencji emocjonalnej, której poświęcona zostanie kolejna część artykułu.

2. Co to jest inteligencja emocjonalna i do czego jest potrzebna dzieciom i młodzieży?

Jedną z konsekwencji rozczarowania badaczy inteligencją akademicką jako głównym predyktorem sukcesów życiowych i dobrostanu było poszukiwanie innych czynników, na podstawie których można byłoby trafnie przewidywać efektywność funkcjonowania człowieka. Na tym gruncie pojawiły się próby rozszerzania pojęcia „inteligencja”. Ponieważ zaczęto dostrzegać, że same zdolności poznawcze nie są wystarczające do osiągnięcia sukcesu i nie determinują efektywności funkcjonowania w różnych dziedzinach, zaczęto bardziej interesować się zdolnościami społecznymi i emocjonalnymi. Nurt ten rozwinął się pod koniec XX wieku, kiedy to m.in. powrócono do rozważań na temat inteligencji społecznej - pojęcia wprowadzonego już w 1920 przez Thorndike'a. Pojawiła się też koncepcja inteligencji wielorakich Gardnera (1983), która silnie akcentowała współistnienie wielu różnych, często pozapoznawczych zdolności. W 1990 roku zaś Salovey i Mayer opublikowali słynny artykuł pod tytułem *Emotional intelligence*, który stał się początkiem intensywnych studiów nad nowym konstruktem - tytułową inteligencją emocjonalną. Badacze zdefiniowali ją jako zbiór zdolności emocjonalnych, wśród których wyróżnili: zdolność do spostrzegania i wyrażania emocji, zdolność do emocjonalnego wspomagania myślenia, zdolność do rozumienia i analizowania emocji oraz zdolność do regulowania emocji (taką definicję przyjęto również w tym artykule). Wkrótce pojawiły się liczne publikacje poświęcone inteligencji emocjonalnej, a także inne jej definicje, w których w zakres pojęcia włączano szereg cech i dyspozycji niebędących zdolnościami (zob. np. Baron, 1997; Goleman, 1997). To wzbudziło wątpliwości niektórych badaczy, zastanawiających się, czy tak rozumiana inteligencja emocjonalna nadal jest jeszcze „inteligencją”, czy już tylko zlepkiem różnych właściwości, które mogą się przyczyniać do lepszego funkcjonowania człowieka (zob. np. Landy, 2005; Matthews, Zeidner i Roberts, 2000; Mayer i Cobb, 2000). Nie wchodząc w spory definicyjne można jednak stwierdzić, że konstrukt inteligencji emocjonalnej od początku był - i w większości nadal jest - tym, co budzi nadzieje badaczy jako potencjalny predyktor powodzenia na różnych płaszczyznach życia. Niektórzy autorzy twierdzą nawet, że inteligencja emocjonalna odpowiada za większą część naszych sukcesów (np. Cooper i Sawaf, 1997; Goleman, 1997; Sehr, 1999; Shapiro, 1999; Wurzer, 2002), należy jednak jasno stwierdzić, że są to tezy zbyt odważne, ponieważ nie znajdują one potwierdzenia w badaniach naukowych. Niemniej jednak dysponujemy już pokaźną liczbą danych empirycznych, które pokazują, że istnieją związki między inteligencją emocjonalną człowieka a jego funkcjonowaniem w różnych sferach życiowych. Poniżej omówione

zostanie znaczenie inteligencji emocjonalnej dla różnych aspektów funkcjonowania dzieci i młodzieży.

Jak wspomniano w poprzednich częściach artykułu, jednym z najsilniejszych predyktorów powodzenia szkolnego jest inteligencja akademicka. To ona zazwyczaj łączona jest z wysokimi ocenami, szybszym przyswajaniem materiału, sukcesami edukacyjnymi. Zatem pojawia się pytanie, czy inteligencja emocjonalna ma tu jakiegokolwiek znaczenie? Czy zdolności emocjonalne pomagają dziecku radzić sobie w szkole? Choć w literaturze przedmiotu można znaleźć badania, w których nie stwierdzono, aby inteligencja emocjonalna była trafnym predyktorem sukcesów szkolnych (zob. np. O'Connor i Little, 2003), dominują jednak badania, które wskazują na istnienie niezbyt wprawdzie silnej, ale istotnej zależności pomiędzy zdolnościami emocjonalnymi a wskaźnikami szeroko rozumianego powodzenia szkolnego (zob. np. Barchard 2003; Bar-On, 1997; Brackett, Mayer i Warner, 2004; Gil-Olarte Marqez, Palomera Martin i Brackett, 2006; Gumora i Arsenio 2002; Halberstad i Hall 1980; Mestre i in. 2006; Newsome, Day i Catano, 2000; Parker i in., 2004; Schutte i in., 1998). Okazuje się nawet, że poziom inteligencji emocjonalnej zbadany u małych dzieci, może być trafnym prognostykiem ich późniejszego radzenia sobie w szkole. Na przykład w badaniach Izarda i współpracowników (2001, za: Elfeinbein, Marsh i Ambady, 2002), wykazano, że jedna z podstawowych zdolności będących składową inteligencji emocjonalnej, czyli zdolność interpretowania emocji wyrażanych na twarzy, zbadana u pięcioletnich dzieci, była istotnym predyktorem ich funkcjonowania w szkole cztery lata później. Związek między tą zdolnością a osiągnięciami akademickimi potwierdzony został również w innych badaniach (zob. np. Halberstadt i Hall, 1980; Parker i in. 2004).

Interesująca wydaje się zależność między inteligencją emocjonalną o ocenami uzyskiwanymi przez dzieci i młodzież w szkole. Na przykład Barchard (2003) oraz Gumora i Arsenio (2002) w dwóch niezależnych badaniach wykazali, że jeden z komponentów inteligencji emocjonalnej - zdolność regulacji emocjonalnej, istotnie wiąże się z ocenami szkolnymi uczniów szkoły średniej, nawet wówczas, gdy kontroli podlegają zdolności poznawcze i osobowość. Wydaje się jednak, że owe zależności dotyczą wybranych przedmiotów szkolnych. W jednym z badań dowiedziono bowiem, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej nie koreluje wprawdzie z wynikami z matematyki i przedmiotów ścisłych, ale jest istotnym moderatorem wyników osiąganych w zakresie języka angielskiego (Parker i in., 2004). Okazuje się również, że inteligencja emocjonalna sprzyja motywacji do nauki. Takie zależności stwierdziła Marczak (2008) badając gimnazjalistów. Należy tu jednak wspomnieć o odkrytych po przeprowadzeniu tych badań różnicach międzypłciowych - u dziewcząt motywacja szkolna wiązała się z intrapersonalną inteligencją emocjonalną, czyli zdolnościami do dostrzegania, rozumienia i radzenia sobie z własnymi emocjami,

u chłopców zaś - z interpersonalną inteligencją emocjonalną, czyli zdolnościami spostrzegania, rozumienia i radzenia sobie z emocjami innych ludzi.

Można stwierdzić, że inteligencja emocjonalna sprzyja przystosowaniu się do roli ucznia i odnalezieniu się w środowisku szkolnym. W badaniach wykazano na przykład dodatnią korelację pomiędzy jednym z komponentów inteligencji emocjonalnej – zdolnością rozumienia i zarządzania emocjami u uczniów a ich adaptacją do środowiska szkolnego, której wskaźnikami były oceniane przez nauczycieli osiągnięcia w nauce, zakres w jakim uczeń odrabia prace domowe i uczestniczy w zajęciach oraz przekonanie, że uczeń dobrze sobie poradzi w życiu (Mestre i in., 2006). Podczas całego procesu edukacji każdy uczeń zmuszony jest kilkakrotnie zmieniać szkołę. To wiąże się dla niego z ogromnym stresem i koniecznością przystosowania się do zupełnie nowego środowiska. Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki badań, które dowodzą, że mechanizmy radzenia sobie przy przejściu ze szkoły podstawowej do szkoły średniej są inne u uczniów o wysokiej i niskiej inteligencji emocjonalnej. Ci pierwsi łatwiej przystosowują się do nowej sytuacji, w kolejnych szkołach rzadziej wagarują lub są z nich wydalani (Petrides, Fredrickson i Furnham, 2004). Otrzymują oni wyższe oceny, a nauczyciele mniej obawiają się o ich postępy w nauce, odrabianie prac domowych i zachowanie (Qualter, Whiteley, Hutchinson, Pope, 2007).

Przytoczone powyżej dane zdają się potwierdzać fakt, że zdolności emocjonalne sprzyjają prawidłowemu funkcjonowaniu szkolnemu, chociaż należy stwierdzić, że uzyskiwane współczynniki korelacji nie są zbyt wysokie (por. Amelang, Steinmayr, 2006). Świat dziecka nie sprowadza się jednak jedynie do nauki szkolnej. Ważny jest przecież również jego rozwój społeczny, harmonijne relacje z innymi ludźmi, odnalezienie swojego miejsca w grupie rówieśniczej. Istotnym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie interpersonalne jest właśnie inteligencja emocjonalna, co konsekwentnie stwierdza się w badaniach empirycznych. Dzieci o wyższej inteligencji emocjonalnej są bardziej lubiane przez rówieśników, lepiej układają sobie z nimi relacje, mają więcej przyjaciół i częściej są liderami grup nieformalnych (zob. np. Saarni 1999). Ich pozycja w grupie rówieśniczej jest wyższa niż pozycja dzieci o niższych zdolnościach emocjonalnych. Na przykład badania Charbonneau i Nicol (2002b) na próbie młodzieży w wieku od 13 do 18 lat, dowiodły, że osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej były oceniane przez rówieśników jako bardziej altruistyczne i posiadające wyższe cnoty obywatelskie. Podobnie w badaniach Jaworowskiej i Matczak (2001) wykazano, że uczniowie o wyższej inteligencji emocjonalnej oceniani są przez kolegów jako najlepiej rozumiejący innych, najbardziej pomocni, asertywni i popularni. Także w badaniach przeprowadzonych przez Jankiewicz (2004) inteligencja emocjonalna nastolatków okazała się związana z ich popularnością, przy czym był to związek dodatni. Z drugiej strony wykazano, że dzieci, które mają deficyty w zakresie niektórych zdolności emocjonalnych nie tylko posiadają niewielu przyjaciół, cieszą się mniejszą akceptacją i popularnością w grupie rówieśniczej, ale są też częściej odrzucane

przez kolegów (Dodge i Feldman, 1990; za: Goleman, 1997; Stocker i Dunn, 1990; za: Eisenberg, Fabes i Losoya, 1999).

Inteligencja emocjonalna wiąże się także (i jest to związek dodatni) z wrażliwością społeczną. W jednym z badań stwierdzono na przykład, że u młodzieży o wyższej inteligencji emocjonalnej obraz osób niepełnosprawnych jest bardziej pozytywny i mniej stereotypowy niż u uczniów, którzy cechują się niskimi zdolnościami emocjonalnymi (Radziszewska, 2012). Dowiedziono także, że istnieje związek między inteligencją emocjonalną a chęcią dzieci i młodzieży do udzielania pomocy innym oraz jej poszukiwania dla siebie samego. Badania wykazały, że dzieci o wyższych zdolnościach emocjonalnych są bardziej skłonne do zachowań prospołecznych, pomocy, współpracy i dzielenia się z innymi (Carlo i in., 1991; Denham, 1986; Roberts i Strayer, 1996; za: Charbonneau i Nicol, 2002b). Ponadto takie dzieci aktywniej i chętniej poszukują pomocy w sytuacjach trudnych. Ciarrochi, Chan i Bajgar (2001) badając związek inteligencji emocjonalnej i wsparcia społecznego oraz zadowolenia z niego u młodzieży szkolnej, stwierdzili, że zdolności emocjonalne są dodatnio związane z wielkością otrzymywanego wsparcia oraz satysfakcją z niego. Badacze konkludują, że inteligencja emocjonalna, w tym zdolności regulowania, wyrażania i odczytywania emocji, umożliwiają uzyskanie pomocy, a to z kolei zwiększa tendencję do jej poszukiwania w przyszłości (Ciarrochi i in., 2002). Z kolei osoby charakteryzujące się niższym poziomem wymienionych wcześniej zdolności emocjonalnych, niechętnie poszukują pomocy w swym środowisku lub też nie zdają one sobie sprawy, że potrzebują jej ze strony innych, np. nie dostrzegają symptomów depresji, na którą cierpią (Ciarrochi i in., 2002). Charakteryzują się one również istotnie wyższym poczuciem osamotnienia niż osoby cechujące się wyższymi zdolnościami emocjonalnymi (Moroz, 2010).

Na podstawie danych dostępnych w literaturze przedmiotu, można również stwierdzić, że inteligencja emocjonalna sprzyja efektywnym sposobom radzenia sobie ze stresem. Badania prowadzone wśród młodzieży ze szkół średnich, dowiodły istnienia dodatnich zależności między inteligencją emocjonalną a skoncentrowanym na zadaniu stylem radzenia sobie ze stresem oraz poszukiwaniem kontaktów towarzyskich. Odkryto ponadto ujemne związki między inteligencją emocjonalną a skoncentrowanym na emocjach stylem radzenia sobie ze stresem oraz zaangażowaniem się w czynności zastępcze (Bogusz, 2009; Budna, 2003; Goljan, 2001; Janczylik, 2008, 2009; Jaworowska i Matczak, 2001). Na tej podstawie można stwierdzić, że inteligencja emocjonalna może przyczyniać się do skuteczniejszego radzenia sobie ze stresem u młodzieży i wybieraniu tych strategii, które są adaptacyjne - ukierunkowane na aktywne poradzenie sobie z problemem (styl zadaniowy) lub na obniżenie napięcia emocjonalnego poprzez przebywanie z innymi ludźmi i uzyskiwanie od nich wsparcia (styl nastawiony na poszukiwanie kontaktów towarzyskich; zob. np. Jaworowska i Matczak, 2008; Matczak i Knopp, 2013).

W literaturze przedmiotu można również znaleźć doniesienia o ujemnej zależności między inteligencją emocjonalną a szeroko rozumianym przystosowaniem. Deficyty w zakresie zdolności emocjonalnych zwiększają prawdopodobieństwo zachowań społecznych i problemów z prawem wśród młodzieży (Brackett i Mayer, 2003; McCrown, Johnson i Austin, 1986; za: van der Zee, Thijs i Schakel, 2002). Dowiedziano również, że młodzież szkolna o obdarzona wyższymi zdolnościami emocjonalnymi rzadziej sięga po alkohol, narkotyki i papierosy (Brackett, Mayer i Warner, 2004; Trinidad i Johnson, 2002; Tschann, 1994, za: Goleman, 1997).

3. Czy warto wspomagać rozwój inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży?

Inteligencja emocjonalna, mimo niewątpliwie ogromnego, pozytywnego wpływu na funkcjonowanie człowieka, nie rozwiąże wszystkich jego problemów i nie zapewni mu szczęścia. Wbrew obiegowym opiniom autorów wydawnictw popularnych, nie jest też ona najważniejszym predyktorem sukcesów i powodzenia życiowego. Warto jednak podkreślić, że liczne badania dowodzą, że w pewnym stopniu przyczynia się ona do lepszego funkcjonowania dzieci i młodzieży na różnych płaszczyznach życia. Zawiera ona w sobie wiele ważnych zdolności emocjonalnych, które pomagają człowiekowi zrozumieć emocje własne oraz emocje otaczających go osób, a także radzić sobie z nimi. Jak dowodzą przytoczone w niniejszym artykule wyniki badań, dzieci obdarzone wysoką inteligencją emocjonalną lepiej radzą sobie w szkole, przy czym chodzi tu zarówno o lepsze wyniki w nauce, jak i lepsze przystosowanie oraz lepsze odnajdywanie się w roli ucznia i w roli członka społeczności szkolnej. To wszystko zaś przekłada się na stosunek dziecka i młodzieży do szkoły, większą motywację do nauki, a w końcu na osiągnięcia szkolne.

Nie bez znaczenia jest również wpływ inteligencji emocjonalnej na relacje z innymi ludźmi. Zdolności emocjonalne takie, jak zdolność spostrzegania emocji, ich rozumienia i wykorzystywania w działaniu, czy też kierowania nimi, pozwalają dzieciom i młodzieży lepiej układać sobie kontakty interpersonalne oraz sprzyjają ich szerszym i głębszym pozytywnym więzom z innymi osobami - rówieśnikami i dorosłymi. Ma to szczególne znaczenie, ponieważ szybkie i dynamiczne zmiany społeczno-ekonomiczne, rozwój massmediów i nowych technologii, wpływają na stosunki z otoczeniem społecznym. Niekiedy można zaobserwować rozpad lub osłabienie relacji międzyludzkich, ucieczkę w świat wirtualny kosztem więzi z innymi, poczucie osamotnienia, pomimo posiadania licznych, ale bardzo powierzchownych kontaktów. Wszystkie predyspozycje i zdolności, które pomagają nam się zbliżyć do innych i układać sobie z nimi dobre relacje są więc we współczesnym świecie szczególnie cenne.

Wreszcie badania dowodzą, że istnieje dodatni związek między inteligencją emocjonalną dzieci i młodzieży a ich szeroko rozumianym dobrostanem psychofizycznym.

Chodzi tu m.in. o efektywniejsze radzenie sobie ze stresem, lepszą kondycję psychiczną, mniejszą skłonność do sięgania po używki itp., co w świecie pełnym obciążeń, pokus i niebezpieczeństw nie jest bez znaczenia.

Tradycyjny, wprowadzony w starożytności przez Platona podział na intelekt, wolę i emocje przetrwał w nauce przez całe stulecia i przez długi czas determinował rozważania nad ludzką naturą prowadzone także na gruncie psychologii - każdą ze sfer rozpatrywano oddzielnie, a nawet uważano, że są one niekiedy wobec siebie w opozycji. Jednakże coraz obszerniejsze dane empiryczne oraz obserwacje życia codziennego dowodzą, że podział życia umysłowego człowieka na intelekt, emocje i motywacje sprawdza się w analizach naukowych, lecz trudno go zastosować do naszego rzeczywistego funkcjonowania. Obecnie dominuje w psychologii tendencja do całościowego, komplementarnego ujmowania psychiki ludzkiej (por. np. Goleman, 1997; Greenspan, 1999; Ledoux, 2000; Mayer i Salovey, 1999). Powinno to również znaleźć odzwierciedlenie w procesie wychowania. Dobre wychowanie to wychowanie umożliwiające dziecku harmonijny rozwój i pełne wykorzystywanie jego potencjału we wszystkich sferach funkcjonowania. Nie ma oczywiście nic złego w koncentrowaniu się na sferze funkcjonowania poznawczego, ale nie powinno to się odbywać kosztem rozwoju emocjonalnego, a także społecznego (choć ta ostatnia sfera nie jest w tym przypadku przedmiotem prowadzonych w niniejszym artykule rozważań).

Warto pamiętać o tym, że inteligencja emocjonalna nie jest dyspozycją wrodzoną, lecz rozwija się w ciągu naszego życia poprzez aktywność własną i gromadzenie szeregu doświadczeń o charakterze emocjonalnym i społecznym. Ten wątek ten nie jest w niniejszym artykule rozwinięty, jednak zainteresowany Czytelnik znajdzie więcej informacji na ten temat m.in. w książkach *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci młodzieży* (Knopp, 2010) oraz *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka* (Matczak i Knopp, 2013). W tym miejscu wystarczy wspomnieć, że wspomaganie dziecka w rozwoju jego inteligencji emocjonalnej może się odbywać w sposób naturalny lub poprzez celowe oddziaływania wychowawcze. Wychowując dziecko stwarzamy mu określone warunki aktywności i rozwoju, stawiamy mu wymagania, dostarczamy wzorców zachowania, dzięki czemu w sposób naturalny gromadzi ono szereg doświadczeń emocjonalnych i społecznych, które determinują poziom jego zdolności emocjonalnych. Obok takiego naturalnego treningu, możliwe jest również wdrożenie szeregu celowych oddziaływań psychoedukacyjnych i korekcyjnych. Chodzi tu na przykład o umożliwienie dziecku udziału w specjalnych warsztatach, treningach itp., które stymulują rozwój jego zdolności emocjonalnych. Warto jednak pamiętać, że w obu przypadkach szczególna rola przypada nam – osobom dorosłym.

Bibliografia:

- Amelang, M., Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence*, 34, 459-468.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Baechr, M. E., Orban, J. A. (1989). The role of intellectual abilities and personality characteristics in determining success in higher-level positions. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 270-287.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bogusz, T. (2009). *Inteligencja emocjonalna i radzenie sobie ze stresem u młodzieży uczącej się*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: WSFiZ.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1-12.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior, (w:) P. Salovey, M. A. Brackett, J. D. Mayer (red.), *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey model* (s. 223-241). Port Chester, New York: Dude Publishing.
- Brody, N. (1997). Intelligence, schooling, and society. *American Psychologist*, 52, 1046-1050.
- Budna, M. (2003). *Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem u młodzieży licealnej*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: UKSW.
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., Rotenberg, K. J. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: the role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27, 456-461.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. New York: Houghton Mifflin Company.
- CBOS (2017). *Czy warto się kształcić?* Komunikat z badań nr 62/2017.
- CBOS (2019). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2019/2020*. Komunikat z badań nr 135/2019.
- Charbonneau, D., Nicol, A. A. M. (2002b). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Deane, F., Wilson, C. J., Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek it: the relationship between low emotional

- competence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30, 173-188.
- Cooper, R. K., Sawaf, A. (2000). *EQ. Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*. Warszawa: Studio Emka.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Losoya, S. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja, (w:) P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne* (s. 223-280). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Elfenbein, H. A., Marsh, A. A., Ambady, N. (2002). Emotional intelligence and the recognition of emotion from facial expressions, (w:) L. Feldman Barrett, P. Salovey (red.), *The wisdom in feeling* (s. 37-59). New York, London: The Guilford Press.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (1993). *Spór o inteligencję człowieka – dziedziczność czy środowisko?* Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2002). *Intelligence and success in life*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gil-Olarte Marqueuz, P., Palomera Martin, R., Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competences and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goljan, K. (2001). *Inteligencja ogólna i inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem przez kobiety i mężczyzn*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: UW.
- Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24, 79-132.
- Greenspan, S. I., Benderly, B. L. (2000). *Rozwój umysłu: emocjonalne podstawy inteligencji*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gumora, G., Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Halberstadt, A. G., Hall J. A. (1980). Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology*, 16, 564-573.
- Herrnstein, R. J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Hogan, R., Hogan, J., Roberts, B. W. (1996). Personality measurement and employment decisions: Questions and answers. *American Psychologist*, 51, 469-477.
- Janczylik, A. (2008). *Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem*. Nieopublikowana praca roczna. Warszawa: UW.

- Janczylik, A. (2009). *Inteligencja emocjonalna i poczucie umiejscowienia kontroli a style radzenia sobie ze stresem*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: UW.
- Jankiewicz, I. (2004). *Inteligencja emocjonalna i temperament a subiektywne i obiektywne wskaźniki sukcesu*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: UW.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej N. S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D.J. Haggerty'ego, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim*. INTE. Podręcznik (wyd. 2. zmienione - 2008). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jensen, A. R. (1981). *Straight talk about mental tests*. New York: Free Press.
- Knopp, K. (2010). *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- LeDoux, J. (2000). *Mózg emocjonalny*. Poznań: Media Rodzina.
- Ledzińska, M. (2001). Od inteligencji poznawczej do emocjonalnej, (w:) B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski (red.), *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, 27-42, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Matczak, K. (2008). *Inteligencja emocjonalna a funkcjonowanie szkolne młodzieży gimnazjalnej*. Nieopublikowana praca magisterska, Warszawa, WSPiZ.
- Matarazzo, J. D. (1972). *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. New York: Oxford University Press.
- Matczak, A. (1997). Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. *Studia z Psychologii*, 8, 9-36.
- Matczak, A. (2001a). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica UKSW*, 2, 157-174.
- Matczak, A., Knopp, K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence. Science & myth*. Cambridge, MA., London: A Bradford Book, The MIT Press.
- Mayer, J.D., Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? (w:) P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 23-69, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

- Moroz, K. (2010). *Poczucie samotności a kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna u młodzieży licealnej*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: UKSW.
- Nęcka, E. (2005). *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- O'Connor, R.M., Little, L.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Parker, J.D.A., Creque, Sr., R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L. M., Bond. B. J., Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Difference*, 37, 1321-1330.
- Petrides, K. V., Fredrickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-229.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79-95.
- Radziszewska, A. (2012). *Sposób spostrzegania osób z niepełnosprawnością ruchową przez licealistów a ich inteligencja emocjonalna*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: UKSW.
- Saarni, C. (1999a). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie, (w:) P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 75-125, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 8, 185-211.
- Sehr, M. M. (1999). *Inteligencja emocjonalna: testy*. Warszawa: Klub Diogenes.
- Shapiro, E. L. (1999). *Jak wychować dziecko z wysokim EQ? Przewodnik dla rodziców*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Skrzypniak, R. (2000). Wartości w procesie wychowania rodzinnego. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 12, 31-47.
- Snow, R. E., Yalow, E. (1982). Education and intelligence, (w:) R. J. Sternberg (red.), *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau, J. (2014). *Różnice indywidualne: historia, determinanty, zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Terman, L.M., Oden, M. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harpers Magazine*, 140, 227-226.
- Watkins, M.W., Pui-Wa, I., Canivez, G.L. (2007). Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Intelligence*, 35, 59-68.
- Van der Zee, K., Thijs, M., Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Wurzer, J. (2002). *30 minut z inteligencją emocjonalną.* Katowice: Wydawnictwo Kos.