

Dr Katarzyna A. Knopp, <https://orcid.org/0000-0001-7103-7132>

*Instytut Psychologii, WFCH*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*

## Inteligencja emocjonalna dzieci i młodzieży a ich funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami

### Emotional intelligence of children and adolescents and their functioning in relations with peers

<https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.442>

**Abstrakt:** W artykule omówiono problematykę zależności między inteligencją emocjonalną dzieci i młodzieży a ich funkcjonowaniem w bliskich relacjach rówieśniczych. Pod uwagę zostały wzięte takie wskaźniki funkcjonowania interpersonalnego, jak: sposób spostrzegania i oceny danej osoby przez otoczenie społeczne, popularność i akceptacja w grupie rówieśniczej, skłonność do zachowań aspołecznych i agresywnych wobec koleżanek i kolegów. Poruszona została również problematyka podnoszenia efektywności funkcjonowania interpersonalnego dzieci i młodzieży poprzez rozwijanie u nich inteligencji emocjonalnej.

**Słowa kluczowe:** inteligencja emocjonalna, relacje interpersonalne, dzieci, młodzież

**Abstract:** The article discusses the issue of the correlation between the emotional intelligence of children and adolescents and their functioning in close peer relations. It deals with such indicators of interpersonal functioning as the way a person is perceived and assessed by his or her social environment, his or her popularity and acceptance in the peer group, as well as his or her tendency to be antisocial and aggressive towards colleagues. The article also addresses the issue of increasing the effectiveness of interpersonal functioning of children and young people by developing their emotional intelligence.

**Keywords:** emotional intelligence, interpersonal relations, children, adolescents

### Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu można znaleźć dwa rodzaje definicji inteligencji emocjonalnej. Według jednej grupy badaczy, inteligencja emocjonalna to zbiór zdolności emocjonalnych, wśród których najczęściej wymienia się: zdolność spostrzegania emocji u siebie i innych ludzi, wyrażania emocji w sposób zrozumiały dla otoczenia i akceptowany społecznie, rozumienia istoty, znaczenia i źródeł emocji, a także zdolność kontroli emocji i sprawnego nimi kierowania (Salovey, Mayer, 1990; Mayer, Salovey, 1999). Funkcjonują także definicje o szerszym zakresie znaczeniowym, w których wśród komponentów inteligencji emocjonalnej, oprócz zdolności, wymienia się również cechy osobowości (np. empatię, optymizm), różnego rodzaju kompetencje (np. umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych), a nawet dyspozycje motywacyjne (np. zapał, wytrwałość) (zob. np. Baron, 2001; Goleman, 1997). Tego typu modele, nazywane niekiedy „modelami mieszanymi” (ang. *mixed models*; por. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, Salovey, 2006; Mayer, Salovey,

Caruso, 2000), budzą wśród części środowiska naukowego szereg kontrowersji. Najważniejsze zarzuty dotyczą zbyt szerokiego definiowania inteligencji emocjonalnej oraz słabych podstaw empirycznych (por. Matthews, Zeidner, Roberts, 2000; Mayer, Salovey, Caruso, 2000; Neubauer, Freudenthaler, 2005). Niezależnie jednak od tego, czy przyjmiemy wąską czy też szerszą definicję, inteligencję emocjonalną powszechnie uważa się za ważny predyktor efektywnego funkcjonowania człowieka w różnych sferach życia. Coraz liczniejsze badania dowodzą, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej sprzyja, m.in.: lepszemu stanowi zdrowia psychicznego i fizycznego (Brackett i in., 2006; Chamorro-Premuzic, Bennett, Furnham, 2007; Extremera, Fernandez-Berrocal, 2005; Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán, Salguero, 2011; Gallagher, Vella-Brodrick, 2008; Gannon, Ranzijn, 2005; Kong, Zhao, You, 2012; Martins, Ramalho, Morin, 2010; Palmer, Donaldson, Stough, 2002; Petrides, Perez-Gonzales, Furnham, 2007; Schutte, Malouff, 2011; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, Rooke, 2007), wyższej samoocenie (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001; Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000), poczuciu szczęścia i satysfakcji życiowej (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Extremera, Fernandez-Berrocal, 2005; Mayer, Caruso, Salovey, 2000; Palmer, Donaldson, Stough, 2002), większej odporności na stres i bardziej adaptacyjnym sposobom radzenia sobie z nim (Ciarrochi, Deane, Anderson, 2002; Hunt, DeeEvans, 2004; Lyons, Schneider, 2005; Matthews, Zeidner, Roberts, 2000; Slaski, Cartwright, 2002; Salovey, Stroud, Woolery, Epel, 2002). Uważa się również, że inteligencja emocjonalna może być jednym z trafnych predyktorów sukcesów szkolnych, akademickich i zawodowych (Barchard, 2003; Brackett, Mayer, Warner, 2004; Charbonneau, Nicol, 2002a; Caruso, Wolfe, 2001; Gil-Olarte Marquez, Palomera Martin, Brackett, 2006; Gumora, Arsenio, 2002; Elfeinbein, Marsh, Ambady, 2002; Mestre i in., 2006; Newsome, Day, Catano, 2000; Parker i in., 2004a, 2004b; Petrides, Fredrickson, Furnham, 2004; Qualter, Whiteley, Hutchinson, Pope, 2007; Schutte i in., 1998). Z drugiej strony, deficyty w jej zakresie mogą zwiększać prawdopodobieństwo zaburzeń psychicznych (O'Connor, Little, 2003; Salovey, 2001), zachowań agresywnych i patologicznych, a także różnego rodzaju uzależnień i sięgania po używki (Brackett, Mayer, Warner, 2004; Mayer, Cobb, 2000; Trinidad, Johnson, 2002).

Choć badacze starają się określić wkład inteligencji emocjonalnej w różne sfery ludzkiego życia, najwięcej uwagi poświęcają jej związkom z funkcjonowaniem społecznym (zob. np. Matczak, 2007; Engelberg, Sjöberg, 2004, 2005). Jest to jak najbardziej uzasadnione, ponieważ emocje są integralną i nieodzowną częścią relacji z innymi ludźmi - z jednej strony to właśnie inne osoby są głównym źródłem naszych emocji, z drugiej zaś sposób, w jaki doświadczamy emocji, regulujemy je i wyrażamy wobec innych, stanowi podstawę kształtowania naszych relacji z otaczającymi nas ludźmi (zob. np. Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999; Lopes, Salovey, Straus, 2003; Matczak, 2007; Maruszewski, 2008; Mayer, Salovey, 1999; Śmieja, 2018; van der Zee, Thijs, Schakel, 2002).

Zdaniem Matczak i Knopp (2013) zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a funkcjonowaniem interpersonalnym można doszukiwać się na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, inteligencja emocjonalna może determinować większe zainteresowanie innymi ludźmi, a tym samym wzbudzać silniejszą motywację do wchodzenia w interakcje z nimi. Po drugie, niektóre komponenty inteligencji emocjonalnej (głównie wrażliwość na emocje innych i lepsze zrozumienie ich, oraz zdolność kontroli własnych i cudzych emocji), mogą ułatwiać prawidłowe funkcjonowanie w relacjach z ludźmi i sprzyjać głębi oraz trwałości tychże relacji. Po trzecie, inteligencja emocjonalna może przyczyniać się do lepszej komunikacji z innymi (np. poprzez adekwatną i akceptowalną społecznie ekspresję własnych emocji, a zarazem trafną percepcję i odpowiednie reagowanie na sygnały partnerów interakcji). Po czwarte, inteligencja emocjonalna może sprzyjać nabywaniu i rozwijaniu określonych umiejętności (kompetencji) kluczowych w relacjach społecznych, np. kompetencji związanych z asertywnością lub autoprezentacją. Po piąte, inteligencja emocjonalna może wpływać na satysfakcję z relacji interpersonalnych, co z jednej strony może wynikać z obiektywnie wysokiej jakością związków interpersonalnych (której sprzyja większa efektywność funkcjonowania społecznych jednostek o wysokiej inteligencji emocjonalnej), zaś z drugiej zaś z bardziej pozytywnego subiektywnego spostrzegania relacji z innymi ludźmi (któremu sprzyjają zdolności warunkujące rozumienie własnych stanów emocjonalnych, umiejętność modyfikowania emocji, włączanie ich w procesy myślenia itp.).

W chwili obecnej dysponujemy pokaźną pulą badań empirycznych, w których zajmowano się znaczeniem inteligencji emocjonalnej w różnych rodzajach związków międzyludzkich, np.: w diadach małżeńskich lub partnerskich, w relacjach pomiędzy rodzicami i dziećmi, relacjach przyjacielskich, itp. Dość konsekwentnie stwierdzano w nich, że wysoka inteligencja emocjonalna sprzyja efektywniejszemu funkcjonowaniu interpersonalnemu. Okazuje się, że obdarzone nią osoby są bardziej aktywne społecznie, są pozytywniej spostrzegane przez innych, są bardziej popularne i lubiane, rzadziej zgłaszają problemy w relacjach z przyjaciółmi, a ich relacje z innymi są częstsze, bliższe i bardziej trwałe (Jaworowska, Matczak, 2001; Lopes, Salovey, Straus, 2003; Lopes i in., 2004; Mayer, Cobb, 2000; van der Zee, Thijs, Schakel, 2002). Dowiedziono również, że inteligencja emocjonalna sprzyja zachowaniom altruistycznym, kooperacyjnym i prospołecznym (Charbonneau, Nicol, 2002b; Denham, 1986; Carlo, Knight, Eisenberg, Rotenberg, 1991; zob. też Matczak, 2007). Należy jednak zaznaczyć, że większość wspomnianych badań koncentruje się na osobach dorosłych. Pojawia się więc pytanie, czy inteligencja emocjonalna ma równie duże znaczenie w funkcjonowaniu interpersonalnym dzieci i młodzieży? Zagadnieniu temu zostanie poświęcona dalsza część artykułu.

## 1. Inteligencja emocjonalna a różne wskaźniki funkcjonowania interpersonalnego dzieci i młodzieży

Jak już wspomniano wcześniej, wysoka inteligencja emocjonalna pomaga człowiekowi zachowywać się w sposób akceptowany społecznie. Lepsze zrozumienie własnych i cudzych przeżyć emocjonalnych, większa wrażliwość na sygnały płynące od innych, sprawowanie kontroli nad emocjami, sprawiają, że łatwiej dostosować się do obowiązujących w relacjach społecznych norm oraz uwzględniać w swoim postępowaniu potrzeby innych. Z tego względu uzasadnione jest oczekiwanie, że dzieci obdarzone wyższą inteligencją emocjonalną będą pozytywniej spostrzegane przez swoje otoczenie oraz bardziej popularne, lubiane i akceptowane w grupie rówieśniczej. Słuszność takiego rozumowania potwierdzają dane empiryczne.

W szeregu badań prowadzonych wśród dzieci i młodzieży, stwierdzono, że osoby charakteryzujące się wyższą ogólną inteligencją emocjonalną lub wyższym poziomem niektórych jej komponentów, były lepiej odbierane przez otaczających ich ludzi, przy czym dotyczyło to ocen formułowanych zarówno przez rówieśników, jak i przez osoby dorosłe.

Badania na ten temat prowadziły między innymi Charbonneau i Nicol (2002a, 2002b) zajmując się młodzieżą w wieku od 13 do 18 lat. Badaczki wykazały, że osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej były lepiej oceniane przez rówieśników, którzy uważali je za bardziej altruistyczne i posiadające wyższy poziom cnót obywatelskich. W drugim badaniu Charbonneau i Nicol stwierdziły, że młodzież o wyższej interpersonalnej inteligencji emocjonalnej częściej oceniana była przez rówieśników jako posiadająca zdolności przywódcze (Charbonneau, Nicol, 2002a). Badania przeprowadzone przez Jaworowską i Matczak (2001) na próbie polskich uczniów szkół średnich również wykazały związek pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w samoopisowym kwestionariuszu inteligencji emocjonalnej a ocenami dokonywanymi przez rówieśników. Okazało się, że osoby wybierane przez kolegów jako najlepiej rozumiejące innych, najbardziej pomocne, asertywne i popularne, wykazują wyższy poziom inteligencji emocjonalnej niż osoby nie wymieniane w odpowiedziach na pytania dotyczące tych kwestii. Z kolei w badaniach hiszpańskich nad młodzieżą ze szkół średnich, wykazano, że osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej są lepiej oceniane zarówno przez rówieśników, jak i przez nauczycieli. U dziewcząt rozumienie i zarządzanie emocjami korelowało dodatnio z oceną ich społecznego funkcjonowania szacowanego na podstawie nominacji towarzyskich. Z kolei u chłopców stwierdzono zależność pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w teście inteligencji emocjonalnej a ocenami ich społecznego funkcjonowania dokonywanymi przez nauczycieli. Chłopcy uzyskujący wyższe wyniki w teście inteligencji byli postrzegani jako mniej konfliktowi oraz lepiej zachowujący się wobec kolegów z klasy (Mestre i in., 2006). Podobne wyniki otrzymali Mavroveli i współpracownicy (2009), którzy wykazali, że uczniowie

o wyższej inteligencji emocjonalnej oceniani byli przez nauczycieli i rówieśników jako uprzejmi, życzliwi i mniej agresywni (Mavroveli i in., 2009).

Na podstawie dostępnych w literaturze przedmiotu wyników badań, można stwierdzić, że inteligencja sprzyja zachowaniom altruistycznym i ukierunkowanym na pomoc kolegom, a także przyjmowaniu w grupie rówieśniczej roli przywódcy. Na przykład Denham (1986) i Carlo ze współpracownikami (1991) w dwóch niezależnych od siebie badaniach dowiedli, że u małych dzieci istnieje związek pomiędzy ważnym komponentem inteligencji emocjonalnej, jakim jest zdolność do nazywania własnych i cudzych emocji, a ich skłonnością do pomocy, współpracy oraz dzielenia się z innymi. W innych badaniach prowadzonych wśród dzieci i młodzieży, również wykazano, że inteligencja emocjonalna wiąże się z większą skłonnością do zachowań prospołecznych i nastawionych na współpracę (Mavroveli i in., 2007; Petrides, Sangareau, Furnham, Frederickson, 2006) oraz z przywództwem w grupie (Mavroveli i in., 2007; Petrides i in., 2006).

Dość dobrze rozpoznany zagadnieniem jest zależność między inteligencją emocjonalną u dzieci i młodzieży a ich pozycją socjometryczną w grupie rówieśniczej. Wyniki niektórych badań dowodzą, że dzieci umiające lepiej odczytywać emocje innych ludzi osiągają wyższy status socjometryczny wśród rówieśników (Cole i Putnam, 1992, za: Saarni, 1999; Erickson, Egeland i Pianta, 1989; za: Saarni, 1999). Samoocpisowo mierzona inteligencja emocjonalna korelowała z popularnością dzieci także w badaniu przeprowadzonym przez Windingstada i współpracowników (Windingstad, McCallum, Mee Bell, Dunn, 2011). W badaniach Zavali, Valdeza i Vargas (2008) wśród nastolatków, wykazano, że osoby najbardziej popularne w grupie rówieśniczej oceniają swoją inteligencję emocjonalną istotnie wyżej niż osoby przeciętnie lubiane przez rówieśników. Z kolei dzieci mające problemy z regulacją emocjonalną (o wysokim napięciu emocjonalnym, przeżywające silne emocje negatywne oraz popadające w zmienne nastroje), nie są wśród rówieśników lubiane i częściej spotykają się z odrzuceniem (Stocker i Dunn, 1990; za: Eisenberg, Fabes i Losoya, 1999). Komponentem inteligencji emocjonalnej, który wydaje się mieć szczególnie duże znaczenie w funkcjonowaniu interpersonalnym jest zdolność regulacji emocji (Blair i in., 2015; Eisenberg i in., 1993; Rose-Krasnor, Denham, 2009). Okazuje się, że dzieci, które nie potrafią regulować swoich emocji i które bardzo silnie wyrażają swoje emocje (niezależnie od tego, czy są to emocje negatywne czy pozytywne) częściej spotykają się z odrzuceniem ze strony rówieśników (Hubbard, 2001), podczas gdy dzieci, wykazujące wysoki poziom regulacji lepiej radzą sobie z rówieśnikami i są bardziej akceptowane przez kolegów i koleżanki (Eisenberg i in., 1995; Spinrad i in., 2006). Znaczenie regulacji emocjonalnej wykazano również w pracy Herndona i współpracowników (Herndon, Bailey, Shewark, Denham, Bassett, 2013), którzy badali dzieci w wieku przedszkolnym. Jak się okazało, dzieci cechujące się wyższymi zdolnościami regulacji emocjonalnej były bardziej

zaangażowane społecznie i miały bliższe relacje z rówieśnikami, zaś dzieci o niższych zdolnościach w tym zakresie gorzej układały sobie stosunki w grupie rówieśniczej.

Kolejnym ważnym zagadnieniem jest ujemny związek między poziomem inteligencji emocjonalnej a zachowaniami agresywnymi i aspołecznymi. W świetle badań takich ujemnych zależności można doszukiwać się na kilku płaszczyznach. Liczne doniesienia dowodzą, że częstą przyczyną ujawnianej agresji oraz problemów z przystosowaniem jest nieprawidłowe spostrzeganie i interpretowanie intencji innych ludzi jako prowokujących, wrogich i zagrażających (Dodge, 1980; Fraser i in., 2005; Musher-Eizenman i in., 2004). Tymczasem osoby o większych zdolnościach emocjonalnych trafniej spostrzegają i interpretują własne oraz cudze stany emocjonalne. Zdolności te mogą więc mieć istotne znaczenie w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym i eliminowaniu zachowań agresywnych oraz aspołecznych. Ponadto, zdolność do kontroli, modyfikowania i zarządzania emocjami, czyli samoregulacja emocjonalna sprawia, że nawet jeśli sytuacje społeczne wywołują u jednostki emocje negatywne, potrafi ona poradzić sobie z nimi już na poziomie przetwarzania poznawczego lub spośród wielu wygenerowanych potencjalnych możliwości zachowania, wybrać tę formę, która jest bardziej akceptowana społecznie niż zachowania agresywne (por. Cole, Martin, Dennis, 2004).

Oczekiwanie, że wysoka inteligencja emocjonalna zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia u dzieci i młodzieży zachowań agresywnych i aspołecznych, zaś jej niedobory sprzyjają owym zachowaniom, znajduje potwierdzenie w wynikach badań. Dowiedziono m.in., że agresywne zachowania wiążą się z deficytami w zakresie jednego z komponentów inteligencji emocjonalnej, jakim jest dekodowanie i rozumienie emocjonalnej ekspresji innych ludzi (Cook, Greenberg, Kusche, 1994). W innej pracy wykazano, że agresywne dzieci są mniej biegłe w zarządzaniu swymi emocjami (Musher-Eizenman i in., 2004). Liczne studia dowodzą, że uczestnictwo dzieci w warsztatach i treningach podnoszących ich zdolności i kompetencje emocjonalne zmniejsza ryzyko zachowań agresywnych (Fraser i in., 2005).

Na zakończenie tej części rozważań należy nadmienić, że w literaturze przedmiotu są opisywane również i takie badania, w których nie stwierdzono istotnych związków między inteligencją emocjonalną dzieci i młodzieży a ich funkcjonowaniem interpersonalnym (zob. np. Pavarini, Loureiro, Souoza, 2011, za: Śmieja, 2018; Windingstad i in., 2011). Głównie dotyczy to tych studiów, w których inteligencja emocjonalna była rozumiana w wąskim znaczeniu, jako zbiór zdolności emocjonalnych, i operacjonalizowana przy użyciu testów wykonaniowych. Niemniej jednak większość badań dowodzi istnienia takich zależności.

## 2. Podnoszenie efektywności funkcjonowania interpersonalnego dzieci i młodzieży poprzez stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej

Ogromne zainteresowanie inteligencją emocjonalną zaowocowało licznymi publikacjami na temat tego, jak ją rozwijać u dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Pojawiły się również liczne treningi, warsztaty i szkolenia nastawione na kształtowanie inteligencji emocjonalnej, choć niekiedy pod tym szyldem pojawiają się treści zupełnie z nią niezwiązane. Niemniej jednak istnieje też pokaźna liczba dobrze znanych, opartych na solidnych podstawach merytorycznych i szeroko spopularyzowanych programów edukacyjnych nastawionych na rozwijanie różnego rodzaju zdolności i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Choć część z tych programów rozpoczęto realizować jeszcze przed pojawieniem się pojęcia inteligencji emocjonalnej, ich treści w znacznym stopniu nawiązują do jej komponentów. Ruch kształcenia społeczno-emocjonalnego rozwija się szczególnie dynamicznie w USA oraz w niektórych krajach Europy Zachodniej i często określany jest w literaturze przedmiotu skrótem SEL od angielskiej nazwy *Social and Emotional Learning*. Wzrastająca popularność SEL wynika przede wszystkim z tego, że zarówno dotychczasowe doświadczenia praktyczne, jak też badania naukowe dowodzą skuteczności tego rodzaju interwencji psychoedukacyjnych (zob. np. Massari, 2011; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, Fernández-Berrocal, 2012).

Empiryczna ewaluacja programów rozwijających inteligencję emocjonalną dowiodła, że przyczyniają się one do efektywniejszego funkcjonowania dzieci i młodzieży w różnych dziedzinach życia (zob. np. Gershon, Pellitteri, 2018; Knopp, 2010). Jeśli chodzi o funkcjonowanie interpersonalne, wykazano między innymi, że uczestnictwo w programach rozwijających inteligencję emocjonalną z jednej strony zmniejsza prawdopodobieństwo zachowań agresywnych wobec rówieśników, z drugiej zaś - stania się samemu ofiarą przemocy ze strony innych (Durlak, Weissberg, Pachan, 2010; Massari, 2011), polepsza komunikację z kolegami i podnosi umiejętność nawiązywania przyjaźni (Massari, 2011), zwiększa liczbę zachowań prospołecznych jednocześnie zmniejszając ilość zachowań aspołecznych (Durlak i in., 2010; Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben, Gravesteyn, 2012). Na tej postawie można postawić tezę, że podnoszenie u dzieci oraz młodzieży inteligencji emocjonalnej poprzez celowe oddziaływania wychowawcze i edukacyjne, może być skutecznym sposobem jednoczesnego poprawiania ich funkcjonowania społecznego.

### Podsumowanie

Zaprezentowane dane pozwalają stwierdzić, że inteligencja emocjonalna może przyczyniać się do efektywnego funkcjonowania interpersonalnego dzieci i młodzieży.

Należy jednak zwrócić uwagę na kilka aspektów zaprezentowanych badań. Spopularyzowanie konstruktów inteligencji emocjonalnej i przypisywanie jej przez niektórych autorów, zazwyczaj spoza środowiska naukowego, ogromnej (nieraz nawet najważniejszej) roli w kształtowaniu relacji z innymi ludźmi, nie wytrzymuje konfrontacji z twardymi danymi empirycznymi. Otrzymywane w badaniach współczynniki korelacji są zazwyczaj niższe niż można byłoby oczekiwać na podstawie tez pojawiających się w literaturze popularnonaukowej (zob. Matczak, 2007; Matczak, Knopp, 2013). Po drugie, należy zwrócić uwagę na to, że otrzymywane wyniki w dużym stopniu zależą od sposobu definiowania i operacjonalizowania inteligencji emocjonalnej. Zazwyczaj silniejsze zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a różnymi wskaźnikami funkcjonowania interpersonalnego występują w tych studiach, w których inteligencję emocjonalną rozumie się w duchu modeli mieszanych (czyli bardzo szeroko) i operacjonalizuje głównie metodami samoopisowymi obciążonymi szeregiem ograniczeń (zob. np. Matczak, Knopp, 2013). Tam, gdzie w definiowaniu konstruktów nie wychodzi się poza zdolności instrumentalne, i gdzie mierzy się go testami wykonaniowymi (czyli narzędziami ogólnie akceptowanymi w pomiarze inteligencji), stwierdzane związki z różnymi aspektami funkcjonowania społecznego a inteligencją emocjonalną są słabsze, a niekiedy w ogóle nie występują (zob. Matczak, 2007; Matczak, Knopp, 2013; Śmieja, 2018). Po trzecie, należy zauważyć, że większość dostępnych w literaturze przedmiotu badań ma charakter korelacyjny. Tego typu studia nie wychwytyją całej potencjalnej złożoności związków między inteligencją emocjonalną a funkcjonowaniem interpersonalnym. W znacznej mierze na przykład pomijają one szczególnie istotny w grupie dzieci i młodzieży aspekt rozwojowy. Ponadto, na podstawie tego rodzaju badań trudno wyciągnąć ostateczne wnioski na temat związków przyczynowo-skutkowych. W literaturze naukowej podkreśla się wprawdzie przede wszystkim facylitującą dla interakcji społecznych rolę inteligencji emocjonalnej. Trudno jednak zaprzeczyć, że liczne i udane relacje z ludźmi są częścią treningu społecznego, który – jak już wspomniano wcześniej – stanowi podstawę rozwoju inteligencji emocjonalnej. Prawdopodobnie mamy więc tu do czynienia ze związkiem dwukierunkowym – wysoka inteligencja emocjonalna przyczynia się do sprawniejszego funkcjonowania interpersonalnego, zaś udane relacje z innymi przyczyniają się do jej dalszego podnoszenia.

W chwili obecnej nie można stwierdzić, że problem zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a funkcjonowaniem interpersonalnym dzieci i młodzieży, został już naukowo ostatecznie rozpoznany. Konieczne jest znaczne poszerzenie wiedzy na ten temat i gromadzenie dalszych danych przede wszystkim w studiach wychodzących poza korelacyjne schematy badawcze. Niezbędne wydaje się również wprowadzenie pewnego porządku terminologicznego i odejście od nazywania tym samym terminem zupełnie różnych konstruktów teoretycznych (inteligencja emocjonalna jako grupa zdolności vs. inteligencja emocjonalna definiowana w duchu modeli mieszanych). Wskazane jest



również dalsze poszukiwanie trafnych i rzetelnych narzędzi operacjonalizujących inteligencję emocjonalną, szczególnie tych przeznaczonych dla dzieci. Precyzyjny pomiar inteligencji emocjonalnej jest bowiem niezbędny także przy próbach oszacowania jej funkcjonalnego znaczenia.

Niemniej jednak, pomimo zaprezentowanych wcześniej wątpliwości i ograniczeń, zgromadzona dotychczas wiedza pozwala stwierdzić, że inteligencja emocjonalna niewątpliwie przyczynia się do sprawniejszego funkcjonowania dzieci i młodzieży w ich relacjach z rówieśnikami. Oczywiście nie jest ona jedynym predyktorem powodzenia relacji międzyludzkich, a prawdopodobnie, wbrew opinii niektórych autorów popularnych, nie jest ona nawet predyktorem najważniejszym. Badania dowodzą jednak, że deficyty w jej zakresie mogą utrudniać dzieciom i młodzieży prawidłowe relacje z innymi, zaś jej wysoki poziom owe relacje facylituje. Stad też tak istotna jest troska o stworzenie dzieciom i młodzieży takich warunków rozwoju i dostarczenie im takich doświadczeń, które umożliwią optymalne kształtowanie się u nich inteligencji emocjonalnej.

#### **Bibliografia:**

- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory, (in:) R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence*, 363-388, San Francisco, CA: Jossey - Bass, Inc.
- Blair, B.L., Perry, N.B., O'Brien, M., Calkins, S.D., Keane, S.P., Shanahan, L. (2015). Identifying Developmental Cascades among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation, *Developmental Psychology*, 51 (8), 1062-1073, <http://doi.org/10.1037/a0039472>.
- 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*, 223-241. Port Chester, New York: Dude Publishing.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., Salovey, P. (2006). Relating emotional intelligence to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- 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.

- Caruso, D.R., Wolfe, Ch.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. (w:) J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J.D. Mayer (red.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*, 150-167, Philadelphia: Psychology Press, Taylor&Francis Group.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.
- Charbonneau, D., Nicol, A.A.M. (2002a). Emotional intelligence and leadership in adolescents, *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.
- Charbonneau, D., Nicol, A.A.M. (2002b). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents, *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Ciarrochi, J., Deane, F.P., Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct, *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cole, P.M., Martin, S.E., Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research, *Child Development*, 75, 317-333.
- Cook, E.T., Greenberg, M.T., Kusche, C.A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning and disruptive behaviour problems in elementary school-aged children, *Journal of Abnormal Psychology*, 22, 205-219.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior, *Child Development*, 51, 162-170.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438, <http://dx.doi.org/10.2307/1131543>.
- 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*, 223-280, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384, <http://dx.doi.org/10.2307/1131652>.

- 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*, 37-59, New York, London: The Guilford Press.
- Engelberg E., Sjöberg L. (2005). Emotional intelligence and inter-personal skills. (w:) R. Schulze, R.D. Roberts (red.), *Emotional intelligence: an international handbook*, 289-308, Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Engelberg, E., Sjöberg L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment, *Personality and Individual Differences*, 37, 533-542.
- Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using Trait Meta-Mood Scale, *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C., Salguero, J.M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study, *Personality and Individual Differences*, 51, 11-16.
- Fraser, M.W., Galinsky, M., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.
- Gallagher, E.N., Vella-Brodrick, D.A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561.
- Gannon, N., Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.
- Gershon, P., Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs, *International Journal of Emotional Education*, 10 (2), 26 - 41.
- 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.
- Gumora, G., Arsenio, W.F. (2002). Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Herndon, K.J., Bailey, C.S., Shewark, E., Denham, S.A., Bassett, H.H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment, *Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663, doi: 10.1080/00221325.2012.759525.
- Hubbard, J.A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426-1438.

- Hunt, N., Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 791-798.
- 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.
- Knopp, K.A. (2010). *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Kong, F., Zhao, J., You, X. (2012). Social support mediates the impact of emotional intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. *Personality and Individual Differences*, 53, 513-517.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I., Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lyons, J.B., Schneider, T.R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 693-703.
- Martins, A., Ramalho, N., Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564, doi:10.1016/j.paid.2010.05.029
- Maruszewski, T. (2008). Inteligencja emocjonalna - między sprawnością a mądrością. (w:) M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, 62-81). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Massari, L. (2011). Teaching emotional intelligence. *Leadership*, 40 (5), 8-12.
- Matczak, A. (2007). Rola inteligencji emocjonalnej. *Studia Psychologiczne*, 45, 9-18.
- Matczak, A., Knopp, K. (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.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., Bakker, E. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence, *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood, *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272, doi:10.1348/000709908X368848.

- Mayer, J.D., Caruso, D., Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27, 267-298.
- 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.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence, (w:) R.J. Sternberg (red.), *Handbook of intelligence*, 396-420. Cambridge, UK: Cambridge University.
- 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.
- Musher-Eizenman, D.R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E.F., Goldstein, S.E., Heretick, D.M.L. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotional regulation factors to children's aggression, *Aggressive Behavior*, 30, 389-408.
- Neubauer, A.C., Freudenthaler, H.H. (2005). Models of emotional intelligence, (in:) R. Schulze, R.D. Roberts (eds.), *Emotional intelligence. An international handbook*, 31-50, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Newsome, S., Day, A.L., Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- 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.
- Palmer, B., Donaldson, C., Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction, *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Parker J.D.A., Summerfeldt L.J., Hogan M.J., Majeski S.A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university, *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- 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. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Difference*, 37, 1321-1330.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school, *Social Development*, 15, 537-547.
- 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.
- Petrides, K.V., Perez-Gonzales, J.C., Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence, *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.

- 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(1), 79-95.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO project, *Social Behavior and Personality*, 40 (8), 1373-1380.
- Saarni, C. (1999). 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. (2001). Applied emotional intelligence: regulating emotions to become healthy, wealthy and wise, (in:) J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer (eds.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*, 168-184, Philadelphia: Psychology Press, Taylor&Francis Group.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, *Imagination, Cognition, and Personality*, 8, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports - further explorations using the Trait Meta-Mood Scale, *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being, *Personality and Individual Differences*, 50, 1116-1119.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 25, 166-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Slaski, M., Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers, *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R.A., Valiente, C., Shepard, S.A., Guthrie, I.K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social

- competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6, 498-510,  
<http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>.paid.2006.09.003.
- Śmieja, M. (2018). *W związku z inteligencją emocjonalną. Rola inteligencji emocjonalnej w relacjach społecznych i związkach intymnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trinidad, D.R., Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use, *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- 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.
- Windingstad, S., McCallum, R.S., Mee Bell, S., Dunn, P. (2011). Measures of emotional intelligence and social acceptability in children: A concurrent validity study, *Canadian Journal of School Psychology*, 26 (2), 107-126.
- Zavala, M.A., Valdez, M.D., Vargas, M.C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 319-338.