

Inteligencja emocjonalna i powodzenie szkolne

DOROTA SZCZYGIEL

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej
Wydział Zamiejscowy w Sopocie
Sopot

JOANNA KIELKIEWICZ-OKRZESIK

II Liceum Ogólnokształcące w Gdańsku
Gdańsk

STRESZCZENIE

Od czasu pojawienia się pojęcia inteligencji emocjonalnej (Salovey, Mayer, 1990) zainteresowania psychologów skupiły się na poszukiwaniu pozapoznawczych wyznaczników powodzenia w życiu. Artykuł prezentuje wyniki badań weryfikujących tezę o wpływie inteligencji emocjonalnej (IE) na powodzenie szkolne. W badaniu wzięli udział uczniowie klas maturalnych (N = 58). Za wskaźniki powodzenia szkolnego przyjęto oceny szkolne oraz częstość wyborów socjometrycznych w klasie, szacowanych w odniesieniu do empatii i zdolności wglądu we własne stany emocjonalne. W badaniu zastosowano Kwestionariusz INTE (Jaworowska, Matczak, 2001), odwołujący się do samoopisu, oraz Skalę Poziomów Świadomości Emocji (Szczygiel, Kolańczyk, 2001), będącą rodzajem testu wykonania. W celu kontroli wymiarów osobowości i poziomu inteligencji badanych przeprowadzono badanie Skalą WAIS-R PL i kwestionariuszem NEO-FFI (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998). Uczniowie charakteryzujący się wyższym poziomem IE osiągnęli wyższe wyniki w nauce niż uczniowie o niższym poziomie inteligencji emocjonalnej, natomiast charakteryzujący się wyższym poziomem świadomości emocji osiągnęli wyższe pozycje socjometryczne. Wyniki badania wykazują trafność kryterialną (incremental validity) narzędzi mierzących IE.

WPROWADZENIE

Dlaczego jedni ludzie lepiej od innych radzą so-

bie w szkole, na studiach i w pracy zawodowej? Dlaczego jedni ludzie robią karierę i osiągają sukces w życiu, a inni nie? Psychologowie od dawna starali się odpowiedzieć na te pytania, upatrując przyczyn powodzenia życiowego w inteligencji ogólnej, mierzonej tradycyjnymi testami. Iloraz inteligencji to wciąż najsilniejszy ze znanych pojedynczych, psychometrycznych wskaźników powodzenia w szkole i pracy zawodowej (Gottfredson, 1998; Hunt 1995, za: Nęcka, 2003). Jednak uzyskiwane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że „25% wspólnej wariancji to górna granica siły tego związku” (Nęcka, 2003, s. 209), co rodzi pytanie: czy tradycyjna konceptualizacja inteligencji, kładąca nacisk na inteligencję werbalną i niewerbalną, jest zbyt wąska, czy istnieją inne, pozapoznawcze przyczyny powodzenia w życiu, które mogą być równie ważne, a może nawet ważniejsze. W literaturze psychologicznej istnieją teorie usiłujące przekroczyć rozumienie inteligencji tylko w kategoriach sprawności poznawczej. Jednym z prekursorów był Gardner (1983), który odrzucił istnienie jednego tylko rodzaju inteligencji. Sformułowana przez niego teoria inteligencji wieloczynnikowej postuluje istnienie siedmiu jej rodzajów, w tym – obok językowej i matematycznej, obecnych w ujęciu tradycyjnym – interpersonalną i intrapersonalną (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001). Sternberg (1985, 2001) postuluje model triarchiczny i wyróżnia inteligencję składnikową (analityczną, dotyczącą zdolności szkolnych), doświadczeniową (związaną z twórczością) oraz kontekstualną (praktyczną, wiążącą się z zaradnością życiową).

Prawdziwą rewolucję w dyskusji nad poza-

poznawczymi czynnikami powodzenia w życiu wywołało pojęcie inteligencji emocjonalnej (IE), które mimo że pojawiło się w psychologii stosunkowo niedawno (Salovey, Mayer, 1990), w krótkim czasie zyskało ogromną popularność. W 1995 roku październikowy numer „Time” został niemal w całości poświęcony IE, a okładka pisma zapewniała czytelników, że to iloraz inteligencji emocjonalnej (EQ), a nie iloraz inteligencji ogólnej (IQ) jest prawdziwą miarą ludzkiej inteligencji (Gibbs, Epperson, 1995). Ważną rolę w popularyzacji pojęcia IE odegrały książki Golemana, opublikowane również w Polsce (Goleman, 1997, 1999). Pisał on, że IE może mieć „wielki, czasami nawet większy niż iloraz inteligencji, wpływ na nasze życie” (Goleman, 1997, s. 67). Świadectwem powszechnego zainteresowania IE może być fakt, że poświęconych jej książek popularnych i przedsięwzięć praktycznych jest dzisiaj więcej niż prac naukowych. Dla hasła *emotional intelligence* przeglądarka Google wyszukała 1 050 000 odsyłaczy, a bazy Psych-INFO i PsychARTICLES tylko 491. W dużej mierze to właśnie masowe zainteresowanie opinii publicznej fenomenem IE zachęca badaczy do dyskusji, dodajmy, dyskusji trudnej i pełnej sprzecznych opinii.

Inspiracją prezentowanych w artykule badań jest dyskusja na temat czynników wyznaczających powodzenie szkolne. Część pierwszej artykułu omawia sposoby definiowania i metody pomiaru IE, druga zaś prezentuje wyniki badań własnych.

POJĘCIE I POMIAR INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ

Powszechne zainteresowanie mediów i psychologii popularnej fenomenem IE nie sprzyja jednoznaczny i precyzyjnym definicjom tego pojęcia (Matthews, Zeidner, Roberts, 2002). Goleman (1997, 1999), największy popularyzator IE, definiując ją, przywołuje takie określenie jak charakter i podaje zestaw pożądanых cech osoby inteligentnej emocjonalnie: empatię, zdolność samokontroli, zapał, wytrwałość i zdolność motywowania się. Bar-On (1997) definiuje IE jako szereg

pozapoznawczych zdolności, kompetencji i umiejętności, umożliwiających jednostce radzenie sobie z wymaganiami i naciskami środowiskowymi. Według Saloveya i Mayera (1990), IE to zdolność do spostrzegania, oceny i ekspresji emocji, regulowania emocji swoich i innych ludzi oraz wykorzystywania emocji jako czynników wspomagających myślenie i działanie.

Różne sposoby rozumienia IE doprowadziły do powstania swoistego chaosu pojęciowego i sporów na łamach literatury psychologicznej (Mayer, Caruso, Salovey, 2000). Pojawiły się głosy krytyczne, podważające zasadność traktowania IE jako wymiaru inteligencji (Roberts, Zeidner, Matthews, 2001), a nawet sugestie, że jej istnienie jest iluzją (Davies, Stankov, Roberts, 1998; Zeidner, Matthews, Roberts, 2001). Przeciwnicy traktowania IE jako niezależnego fenomenu psychologicznego wskazują, że wiele metod pomiaru IE nie spełnia wymogów trafności i rzetelności. Na przykład Davies i in. (1998) dokonali przeglądu istniejących metod pomiaru IE i wykazali, że większość z nich jest silnie nasycona wymiarami osobowości.

Mayer, Salovey i Caruso (2000), chcąc powstrzymać narastanie dalszych niejasności i wątpliwości związanych z definiowaniem pojęcia, wyróżnili dwa rodzaje modeli IE występujące w literaturze psychologicznej: model sprawnościowy i modele mieszane. Model sprawnościowy, węższy, definiuje IE jako ogół zdolności poznawczych warunkujących efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych (por. Mayer, Cobb, 2000), nawiązując do definicji inteligencji ogólnej przyjmowanej we współczesnej psychologii poznawczej. Modele mieszane traktują inteligencję emocjonalną jako zbiór zdolności umysłowych oraz innych charakterystyk funkcjonowania człowieka (osobowości, motywacji, skłonności, preferencji). Najbardziej znanymi koncepcjami reprezentującymi modele mieszane są koncepcje Golemana (1997, 1999) i Bar-Ona (1997). Mayer, Salovey i Caruso, zwolennicy modelu sprawnościowego, w swojej najnowszej teorii IE, uznawanej za najdojrzałą z dotychczas powstałych, wyróżnili cztery grupy zdolności składające się na IE: dostrzeganie i ekspresję

emocji, włączanie emocji w procesy myślenia, rozumienie i analizę emocji oraz zarządzanie emocjami (Mayer, Caruso, Salovey, 2000; Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Różne sposoby rozumienia i definiowania IE znajdują odzwierciedlenie w zróżnicowaniu metod stosowanych do jej pomiaru (por. Ciarrochi, Caputi, Mayer, 2003; Matthews i in., 2002). Petrides i Furnham (2001) wyróżnili dwie grupy metod pomiaru IE. W grupie pierwszej znajdują się kwestionariusze samoopisowe mierzące cechy i dyspozycje jednostki związane z funkcjonowaniem emocjonalnym, np. *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* – TEIQue (Petrides, Furnham, 2001, 2003). W grupie drugiej znajdują się testy wykonania, mierzące rzeczywiste zdolności postrzegania, przetwarzania i wykorzystywania informacji afektywnych, np. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* – MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2003). Ciarrochi i in. (2003) wyróżnili jeszcze grupę metod mierzących postrzeganą IE, gdzie badany dokonuje oceny swoich zdolności wchodzących w skład IE, np. *Schutte Emotional Intelligence Scale* – SEIS (Schutte i in., 1998). Każdy z przedstawionych tu sposobów pomiaru IE ma swoje ograniczenia i potencjalne wady. Najpoważniejszy zarzut stawiany testom wykonania dotyczy trudności z obiektywnym uznaniem odpowiedzi za prawidłową (Zeidner, Roberts, Matthews, 2002). Z kolei metody oparte na samoopisach, mierzące np. asertywność, optymizm czy samokontrolę, mogą tak naprawdę mierzyć wymiary osobowości. McCrae (2000) mówi wprost, że IE operacjonalizowana jako cecha ujmuje inną nazwą wymiary osobowości. Metodami mierzącym postrzeganą IE można z kolei zarzucić, że odzwierciedlają przekonania badanych na temat własnych zdolności, a nie zdolności jako takie.

Prawdopodobnie wiele czasu musi jeszcze upłynąć, zanim powstanie jedna, powszechnie uznana koncepcja IE i akceptowana przez wszystkich metoda jej pomiaru. Być może podobnie jak współlistnieją różne teorie osobowości i inteligencji, istnieć będą różne teorie IE. Ciarrochi, Chan, Caputi (2000) sugerują, że nie należy traktować różnych teorii IE jako wzajemnie wykluczających się, a raczej jako

uzupełniające się. Podobnie należy traktować różne sposoby pomiaru IE (narzędzia mierzące inne jakości funkcjonowania). Ważne jest tylko, aby prowadząc badania, pamiętać, jak stosowane metody operacjonalizują IE i jakich informacji dostarczają.

McCrae (2000) twierdzi, że najlepszym sposobem dowiedzenia istnienia i znaczenia IE jest wykazywanie trafności kryterialnej (*incremental validity*) narzędzi. Trafność kryterialna określa, czy i w jakim stopniu nowe narzędzie badawcze potrafi wyjaśnić lub przewidzieć jakieś interesujące nas zjawisko lub sposób uzupełniający wyjaśnienia i przewidywania dostarczane do tej pory przez inne metody badawcze. Inaczej mówiąc, trafność kryterialna dotyczy tego, czy nowe narzędzie dodaje coś do istniejących wyjaśnień, uzyskanych za pomocą innych metod. Na przykład Extremera i Fernández-Berrocal (2004) wykazali, że rozumienie swoich stanów emocjonalnych i adekwatne ich nazywanie (*clarity of feelings*), mierzone jedną ze skal tworzących *Trait-Meta Mood Scale* TMMS (Salovey i in., 1995), wyjaśnia dodatkowe, ponad zmiennymi osobowościowymi i nastrojem badanych, 6% wariacji wyników w *Satisfaction with Life Scale* – SWLS (Diener i in., 1985), mierzącej satysfakcję z życia.

PROBLEMATYKA BADAŃ WŁASNYCH

Środowiska akademickie zachowały rzeczową rezerwę wobec entuzjazmu mass mediów, przekonujących o wpływie IE na sukcesy szkolne i zawodowe. Pojawiły się pytania o twarde wyniki. Jednak raporty z badań dotyczących związku IE z sukcesami szkolnymi nie pozwalają na jednoznaczne konkluzje. Petrides, Frederickson, Furnham (2004) stwierdzili, że uczniowie szkół średnich charakteryzujący się wyższym poziomem IE, rozumianej jako cecha i mierzonej metodą samoopisową, osiągnęli również wyższe wyniki w nauce i wykazywali mniej zachowań świadczących o braku przystosowania. Natomiast Barchard (2003) wykazała, że studenci cechujący się wyższym poziomem IE rozumianej jako zespół zdolności i mierzonej testami wykonania uzyskiwali

niższe oceny z egzaminów. W Polsce badania nad związkiem IE z osiągnięciami szkolnymi prowadziły Jaworowska i Matczak (2001) przy okazji prac nad adaptacją Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej INTE, mierzącego postrzeganą IE (Schutte i in., 1998). Autorki stwierdziły bardzo niewielkie korelacje między ocenami szkolnymi a poziomem IE w grupie chłopców, natomiast w grupie dziewcząt korelacje nie wystąpiły. Wyniki te różnią się od danych uzyskanych w badaniach prowadzonych przy użyciu oryginalnej wersji kwestionariusza, gdzie wyniki INTE korelowały z ocenami uzyskiwanymi przez studentów *college'u* (Schutte i in., 1998). Należy jednak dodać, że w badaniach Jaworowskiej i Matczak (2001) kierowano się tylko dwoma kryteriami doboru osób badanych: badani byli uczniami szkół publicznych i pochodzili ze środowisk miejskich. Można przypuszczać, że uwzględnienie kryterium dodatkowego: wyrównanego poziomu inteligencji ogólnej badanych, sprawi, że ujawnią się zależności między postrzeganą IE a osiągnięciami szkolnymi. Kwestia ta stała się punktem wyjścia prezentowanych tu badań własnych.

Zastosowano dwa wskaźniki powodzenia szkolnego. Jeden to oceny szkolne, a drugi to pozycja socjometryczna w klasie szkolnej, określana na wymiarach ważnych dla utrzymania bliskich relacji interpersonalnych. Zatem uczniów uzyskujących wyższe oceny szkolne i/lub wyższe pozycje socjometryczne uznano za osoby odnoszące większy sukces niż uczniów z niższymi ocenami i/lub pozycjami socjometrycznymi. Oczywiście ustalanie społecznych kryteriów powodzenia szkolnego może budzić wątpliwości. Istnieje możliwość, że arbitralnie przyjęte kryteria powodzenia nie uwzględnią osobistego pojęcia sukcesu, które może, ale nie musi, pokrywać się z kryteriami społecznymi (Sternberg, 2001). Może zdarzyć się tak, że niektórzy uczniowie z wyboru przykładają mniejszą wagę do ocen szkolnych, koncentrując się na zajęciach pozaszkolnych, takich jak sport czy muzyka. Jednak w klasie maturalnej zainteresowanie dobrymi ocenami staje się wśród uczniów dość powszechne – oceny ze świadectwa maturalnego mogą decydować o

przyjęciu na studia. Równie ważne stają się w tym wieku bliskie relacje interpersonalne. Okres dorastania to poszukiwanie własnej tożsamości i ról życiowych, a końcowa faza tego etapu to tworzenie i utrzymywanie związków z innymi. Zdaniem Eriksona (1997), etap ten jest zakończony sukcesem, gdy człowiek staje się zdolny do tworzenia bliskich związków z innymi. Można zatem przyjąć, że osiągnięcia szkolne oraz posiadanie umiejętności ważnych dla bliskich relacji interpersonalnych będą odpowiadały kryteriom osobistym uczniów.

Hipotezy badawcze

Celem badania była empiryczna weryfikacja dwóch hipotez. Pierwsza zakładała, że istnieje związek między poziomem IE a osiągnięciami (ocenami) szkolnymi. Uczniowie o wyższej inteligencji emocjonalnej mają większe osiągnięcia szkolne (wyższe oceny) niż uczniowie o niższej inteligencji emocjonalnej. Druga zakładała, że istnieje związek między poziomem IE a pozycją socjometryczną ucznia w klasie szkolnej. Uczniowie o wyższej IE osiągają wyższe pozycje socjometryczne na wymiarach istotnych dla bliskich relacji interpersonalnych: empatii i umiejętności wglądu we własne emocje niż uczniowie o niższej inteligencji emocjonalnej.

Metoda badania

W badaniu zastosowano dwie, dostępne w tej chwili w Polsce, metody pomiaru IE. Do weryfikacji pierwszej hipotezy wykorzystano Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworowska, Matczak, 2001), mierzący postrzeganą IE. Do weryfikacji hipotezy drugiej zastosowano Skalę Poziomów Świadomości Emocji (Szczygiel, Kolańczyk, 2001), rodzaj testu wykonania, mierzącego ważne aspekty IE – uświadamianie i werbalizację emocji. Dodatkowo, w celu kontroli wymiarów osobowości i inteligencji, przeprowadzono badanie kwestionariuszem Wielkiej Piątki i Skalą WAIS-R PL.

Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworowska, Matczak, 2001) mierzy postrzeganą inteligencję emocjonalną i składa

się z 33 twierdzeń opisujących zdolności wyróżnione w modelu IE Saloveya i Mayera (1990). Przykładowa pozycja kwestionariusza: *Patrząc na twarze ludzi, rozpoznaję uczucia, których doznaję*. Badani udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali, od 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, do 5 – zdecydowanie się zgadzam. Wynik w INTE oblicza się przez zsumowanie punktów uzyskanych za odpowiedzi na wszystkie 33 pytania.

Skala Poziomów Świadomości Emocji – SPSE (Szczygieł, Kolańczyk, 2001) jest rodzajem testu wykonania i mierzy jeden z aspektów IE: zdolność uświadamiania i werbalizacji emocji. Podstawą teoretyczną SPSE jest poznawczo-rozwojowa teoria świadomości emocji Lane'a i Schwartza (1987), według której świadomość emocji powstaje w wyniku poznawczego przetwarzania pobudzenia emocjonalnego. SPSE stanowi polską adaptację skali skonstruowanej przez Lane'a i in. (1990). Wersja ta składa się z 20 scen opisujących sytuacje interpersonalne o dużym ładunku emocjonalnym (np.: *Spędzasz wakacje za granicą. Poznany w czasie wakacji znajomy robi nieprzyjemne i poniżające uwagi o Twoim kraju. Jak byś się czuł(a)? Jak czułby się Twój znajomy?*). W badaniu wykorzystano 8 scen skali, co był podyktowane względami „ekonomicznymi” (krótszy czas badania). Zadaniem osób badanych jest opisanie uczuć swoich i drugiej osoby występującej w każdej ze scen. Podstawę wnioskowania o poziomie, na jakim dana emocja jest uświadamiana, stanowi analiza werbalnych reakcji badanych. Dane jakościowe (słowa opisujące doświadczenia emocjonalne badanych) zostają zamienione na dane ilościowe (na odpowiadający im poziom świadomości emocji) przez sędziego kompetentnego, zgodnie z kryteriami wprowadzonymi z teorii Lane'a i Schwartza. Sędzia dysponuje zeszytem instrukcyjnym do SPSE oraz słownikiem terminów opisujących emocje z przypisanymi im poziomami. Badania przeprowadzone do tej pory wykazały, że wyniki w SPSE nie zależą od możliwości językowych i sprawności werbalnej, nie są też prostą funkcją ogólnej płynności wypowiedzania się (Szczygieł, Kolańczyk, 2001).

Odpowiedzi w SPSE są oceniane oddzielnie dla każdej sceny. Każda scena otrzymuje trzy punktacje: 1. JA – dla odpowiedzi opisujących uczucia badanego, 2. INNI – dla odpowiedzi opisujących uczucia drugiej osoby, 3. CAŁOŚĆ – powstaje na podstawie punktacji JA i INNI oraz stanowi ostateczną punktację dla danej sceny. Każda scena otrzymuje jeden wynik dla JA (od 0 do 4) i jeden wynik dla INNI (od 0 do 4). Ocena CAŁOŚĆ to wyższa z punktacji JA i INNI. W przypadku gdy obie mają wynik 4 i dodatkowo emocje dla JA i INNI są różne, odpowiedź należy zaliczyć do poziomu 5. Wyższa ocena CAŁOŚĆ odzwierciedla świadomość większej złożoności emocji swoich i emocji drugiej osoby. Punktacja CAŁOŚĆ określana jest na skali od 0 do 5, co odpowiada poziomom, na jakich emocja może być uświadamiana (zgodnie z teorią Lane'a i Schwartza). Maksymalna liczba punktów przyznawanych za daną scenę wynosi 5. Przy analizie wyników pod uwagę brana jest punktacja całkowita (CAŁOŚĆ).

Poziom 0 przyznawany jest za odpowiedzi nieemocjonalne, w których słowo „czuć” użyte było do opisania myśli (*Czulbym, że on nie marci*). Poziom 1 odzwierciedla świadomość fizjologicznych oznak emocji (*Czulbym suchość w ustach*). Poziom 2 odnosi się do takich opisów stanów emocjonalnych, które używają słowa „czuć” do poinformowania o tendencji do działania (*Czulbym, że chcę go zmielić na kleik dla dzieci*) albo opisów będących stereotypowymi, słabo różnicującymi określeniami stanów emocjonalnych (*Zdenerwowałbym się, co może oznaczać zarówno złość, lęk, jak i wstręt*). Poziom 3 dotyczy odpowiedzi zawierających jedno słowo informujące o typowej, dobrze zróżnicowanej emocji (*Szczęśliwy*). Poziom 4 – do opisanie emocji użyto dwóch lub więcej słów z poziomu 3, co świadczyłoby o większym zróżnicowaniu emocjonalnym (*Czulbym smutek, że przegrałem, i radość, że wygrał mój przyjaciel*). Poziom 5 przyznawany jest wówczas, gdy zarówno odpowiedzi dotyczące JA, jak i INNI otrzymały punktację z poziomu 4 i gdy spełniony był dodatkowy warunek: emocje opisujące siebie i drugą osobę były różne (*Czulbym złość i smutek, a on czułby się*

dumny i szczęśliwy). Przedstawione tutaj opisy poszczególnych poziomów są oczywiście ich ogólnymi charakterystykami, zaś kryteria oceny dla sędziów są szczegółowo przedstawione w zeszycie instrukcyjnym do SPSE.

W badaniach socjometrycznych wykorzystano technikę nominalną. Uczniowie otrzymali opisy dwóch osób: osoby mającej dobry wgląd we własne emocje oraz osoby empatycznej (połowa badanych otrzymała opis kobiety, a połowa opis mężczyzny). Zadaniem uczniów było wymienienie nazwisk najwyższej trzech osób z klasy, najbardziej pasujących do podanych opisów osób. Sumę wyborów, jakie uzyskał uczeń przy opisie zachowania osoby mającej dobry wgląd we własne emocje oraz osoby empatycznej, uznano za wskaźnik kompetencji społecznych potrzebnych do utrzymania relacji z innymi. Opis osoby mającej dobry wgląd we własne emocje: *Michał/Ela jest osobą, o której można powiedzieć, że ma „dobry kontakt” ze sobą i swoimi uczuciami oraz że potrafi te uczucia nazwać. Zawsze potrafi powiedzieć, co czuje i co się z nim/nią dzieje. Jest też osobą mającą dobre rozeznanie w przeżyciach, uczuciach i emocjach innych ludzi. Kto z Twojej klasy najbardziej odpowiada opisowi Michała/Eli? Kto Twoim zdaniem ma najlepsze rozeznanie we własnych emocjach oraz uczuciach innych ludzi?*

Opis osoby charakteryzującej się empatią: *Adam/Magda jest wspaniałą koleżanką. Nikt tak jak on/ona nie potrafi wczuć się w problemy dręczące innych. Nikt tak jak on/ona nie potrafi zrozumieć drugiego człowieka. Można się do niego/niej zwrócić z każdym kłopotem. Zawsze znajdzie dobre słowo i zrozumie, co się z kimś dzieje. Chętnie pomaga innym. Kto z Twojej klasy najbardziej odpowiada opisowi Adama/Magdy? Kto najlepiej rozumie innych? Kogo można uznać za dobrego psychologa?*

Ponadto zastosowano polską wersję skali NEO-FFI Costy i McCrae (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998), wykorzystano średnią ocen na koniec półrocza oraz dodatkowo u 29 losowo wybranych osób przeprowadzono badanie inteligencji Skalą WAIS-R PL.

Osoby badane i przebieg badania

Badanie przeprowadzono w dwóch klasach maturalnych jednego z gdańskich liceów (N = 58, w tym 25 kobiet i 33 mężczyzn). Liceum, w którym przeprowadzono badanie, należy do najbardziej elitarnych w Trójmieście, to znaczy 100% absolwentów tej szkoły dostaje się na studia, nawet na najbardziej oblegane kierunki. Taki dobór był celowy ze względu na uzyskanie w miarę wyrównanego poziomu inteligencji ogólnej badanych.

Uczniowie wypełnili kwestionariusze INTE, Inwentarz Osobowości NEO-FFI oraz SPSE podczas lekcji. Badanie przeprowadzono grupowo, poszczególne metody stosowano w odstępie dwóch tygodni. Określanie pozycji socjometrycznych przeprowadzono na oddzielnej lekcji. Badanie inteligencji Skalą WAIS-R PL przeprowadzono indywidualnie. Średnie ocen na półrocze ustalono na podstawie dokumentacji szkolnej. Udział w badaniach był dobrowolny.

OPIS WYNIKÓW

Rzetelność SPSE szacowano przy zastosowaniu współczynnika zgodności wewnętrznej α Cronbacha, który osiągnął wartość 0,70. Rzetelności INTE i NEO-FFI nie sprawdzano, przyjmując, na podstawie wyników badań normalizacyjnych obu narzędzi, że jest ona wysoka (Jaworowska, Matczak, 2001; Zawadzki i in., 1998). Średnia ocen szkolnych wyniosła 3,76 (odchylenie standardowe 0,54). Średnia liczba wyborów przy pomiarze efektywności radzenia sobie w sytuacjach interpersonalnych potrzebnych do utrzymania relacji z innymi (czyli suma wyborów przy opisie osoby mającej dobry wgląd w swoje emocje i opisie osoby empatycznej) wyniosła 4,38. Średnie arytmetyczne oraz odchylenia standardowe uzyskanych wyników testowych: SPSE (23,67 [3,83]); INTE (127,08 [11,58]); neurotyzm (19,76 [8,68]), ekstrawersja (32,36 [7,17]); otwartość na doświadczenia (27,09 [6,22]); ugodowość (28,66 [6,22]), sumienność (31,57 [7,4]). Średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe ilorazu inteligencji w skali pełnej WAIS-R PL wyniosły odpowiednio 119,4 i 4,87 (N = 29), wynik najniższy i najwyższy: 113 i 130. Nie stwierdzono korelacji między ilo-

razem inteligencji a wynikami SPSE i INTE. Nie stwierdzono również korelacji między wynikami SPSE i INTE. Nie stwierdzono korelacji między SPSE a żadnym z wymiarów osobowości, natomiast INTE koreluje z otwartością na doświadczenia ($r = 0,43$; $p < 0,002$), sumiennością ($r = 0,42$; $p < 0,002$) i ekstrawersją ($r = 0,32$; $p < 0,02$).

IE jako predyktor osiągnięć (ocen) szkolnych

Stwierdzono, że oceny szkolne korelują z sumiennością ($r = 0,5$; $p < 0,001$) oraz INTE ($r = 0,5$; $p < 0,001$). Sprawdzono dwa modele regresji wielokrotnej dla zmiennej objaśnianej: oceny szkolne. W modelu pierwszym zmiennymi objaśniającymi były wymiary osobowości, a w modelu drugim wymiary osobowości oraz INTE. Model pierwszy objaśnia 24% zmienności ocen szkolnych ($R^2 = 0,24$; $F(5,52) = 4,51$; $p < 0,002$), a istotną wartość β osiągnęła tylko sumiennosc ($\beta = 0,44$; $p < 0,002$). Natomiast model drugi, w którym zmiennymi objaśniającymi były wymiary osobowości oraz INTE, wyjaśnia 31% zmienności ocen szkolnych ($R^2 = 0,31$; $F(6,51) = 5,31$; $p < 0,0001$). Istotne wartości β osiągnęły INTE ($\beta = 0,37$; $p < 0,02$) i sumiennosc ($\beta = 0,34$; $p < 0,01$).

IE jako predyktor wyborów socjometrycznych

Stwierdzono, że liczba wyborów socjometrycznych wskazujących na efektywnosc radzenia sobie w sytuacjach interpersonalnych potrzebnych do utrzymania relacji z innymi koreluje z wynikami w SPSE ($r = 0,4$; $p < 0,002$), natomiast nie stwierdzono korelacji z żadnym z wymiarów osobowości. Model regresji wielokrotnej, w którym zmiennymi objaśniającymi były wymiary osobowości, okazał się nieistotny statystycznie ($R^2 = 0,05$; $F(5,52) = 1,63$; $p < 0,17$) i żadna ze zmiennych ujętych w modelu regresji nie uzyskała istotnej wartości β . Natomiast model, w którym zmiennymi objaśniającymi były, obok wymiarów osobowości, wyniki w SPSE wyjaśnia 15% zmienności wyborów socjometrycznych ($R^2 = 0,15$; $F(6,51) = 2,7$; $p < 0,02$). Istotną wartość β osiągnęły wyniki w

SPSE ($\beta = 3,35$; $p < 0,01$).

DYSKUSJA

Celem prezentowanych badań była empiryczna weryfikacja tezy, że IE jest istotnym predyktorem powodzenia szkolnego. W badaniu wzięli udział uczniowie klas maturalnych, a kryterium doboru badanych był wyrównany poziom inteligencji ogólnej. Kryterium to weryfikowano dwojako. Po pierwsze, badanie przeprowadzono w liceum o wysokim poziomie nauczania i wymagań szkolnych, co samo w sobie pozwala przyjąć, że kompetencje intelektualne uczniów były zbliżone. Po drugie, badanie inteligencji Skalą WAIS-R PL wykazało, że ilorazy inteligencji wszystkich losowo wybranych uczniów mieściły się w przedziale inteligencji powyżej przeciętnej. Można było zatem oczekiwać, że w grupie uczniów o wyrównanym (tutaj: wysokim) poziomie inteligencji ogólnej o powodzeniu szkolnym decydować będą inne niż intelektualne czynniki. Trudno interpretować brak korelacji między inteligencją ogólną a zastosowanymi miarami IE: badana grupa była homogeniczna pod względem inteligencji ogólnej. Zagadnienie związku miar IE z inteligencją ogólną jest bardzo ważnym zagadnieniem, wymagającym dalszej, szczegółowej analizy, wykraczającej poza ramy tego artykułu (por. Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2001).

Zastanawiać może brak korelacji między miarami IE: INTE i SPSE. Wygląda na to, że osoby mające realnie duże umiejętności wcale tak o sobie nie myślą. I odwrotnie: osoby o niewielkich umiejętnościach są przekonane, że ich kompetencje emocjonalne są duże. Podobne rezultaty uzyskano w badaniach dotyczących subiektywnych i obiektywnych miar inteligencji ogólnej. Paulhus, Lusy, Yik (1998) stwierdzili dość słaby związek ($r = 0,30$) między wynikami testów inteligencji a przekonaniem badanych o swoich kompetencjach intelektualnych. Należy jednak pamiętać, że SPSE mierzy tylko niektóre aspekty IE, a wynik INTE jest oceną zespołu zdolności wchodzących w skład IE. Niewątpliwie jednak poszukiwanie związków między obiektywnymi i subiektywnymi metodami pomiaru IE jest zagadnieniem wymaga-

jącym pogłębionych analiz badawczych (por. O'Connor, Little, 2003).

Stwierdzono silny związek jednego z wymiarów osobowości – sumiennosci – z ocenami szkolnymi, co jest zgodne z rezultatami badań cytowanych w literaturze (Schouwenburg, Lay, 1995; De Raad, Schouwenburg, 1996; Kossowska, Schouwenburg, 2000; Dewitte, Schouwenburg, 2002; Nęcka, 2003). Niewątpliwie skłonność do utrzymywania porządku, obowiązkowość, dążenie do osiągnięć, samodyscyplina i rozważa wpływają na oceny szkolne i różnicują osiągnięcia uczniów o zbliżonym poziomie możliwości intelektualnych, zatem wynik ten wydaje się oczywisty. Stwierdzono również związek między ocenami szkolnymi uzyskiwanymi przez uczniów a tym, jak oceniają oni swoje zdolności wchodzące w zakres IE: im wyższa ocena swoich zdolności emocjonalnych, tym wyższe oceny szkolne. Okazało się również, że mimo iż postrzegana IE (INTE) jest w dość dużym stopniu skorelowana z wymiarami osobowości: otwartością na doświadczenia, sumiennością i ekstrawersją, to wyjaśnia istotną część zmienności (wariancji) ocen szkolnych, dodajmy – niewyjaśnianej przez wymiary osobowości. Wymiary osobowości wyjaśniają istotny procent zmienności ocen szkolnych, ale dodanie do modelu postrzeganej IE sprawia, że procent wyjaśnianej wariancji wzrasta. Wynik ten można traktować jako dowód trafności kryterialnej Kwestionariusza INTE.

Pojawia się pytanie: jakie znaczenie dla ocen z matematyki czy języka angielskiego może mieć IE. Weźmy pod uwagę fakt, że włączone do analizy oceny szkolne nie były ocenami z pojedynczego sprawdzianu czy wypracowania, ale średnią ocen na półroczu. Dotyczyły one zatem zarówno odpowiedzi ustnych, prac pisemnych czy aktywności na lekcjach – i to w ciągu kilku miesięcy. Przyjrzyjmy się przykładowym stwierdzeniom tworzącym INTE (3. *Oczekuję, że uda mi się większość rzeczy, które próbuję robić*; 18. *Patrząc na twarze ludzi, rozpoznaję uczucia, których doznaję*; 23. *Mobilizuję się do działania, wyobrażając sobie jego pozytywne rezultaty*; 25. *Zdaję sobie sprawę z tego, co inni mówią, bez słów*; 31. *Wykorzystuję swój dobry nastrój, by*

pomóc sobie w uporaniu się z przeszkodami). O uzyskiwanych przez ucznia ocenach decyduje zatem jego zdolność rozpoznawania emocji innych ludzi i umiejętność wykorzystywania emocji do wspomagania myślenia i działania. Na przykład uczeń potrafi się zorientować, kiedy nauczyciel jest w dobrym humorze i zgodzi się na przełożenie pracy klasowej albo rozbawią go uczniowskie żarty, co może wpłynąć na wysokość oceny. Można tu nawiązać do poglądów Bandury na temat roli poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*), czyli postrzeganej przez osobę zdolności radzenia sobie w określonych sytuacjach. Według Bandury, to sądy na temat własnej skuteczności wpływają na myślenie, emocje i ostatecznie na działanie. To, jak człowiek ocenia swoje możliwości i swoją skuteczność, ma większe znaczenie dla ostatecznego rezultatu niż rzeczywiste kompetencje czy zdolności (Pervin, John, 2002). Zatem jeżeli uczeń jest przekonany o swoich kompetencjach emocjonalnych (nawet jeżeli przekonanie to nie jest uświadamiane), to jego szanse na dobre oceny rosną.

Zgodnie z oczekiwaniami stwierdzono związek między zdolnością uświadamiania i werbalizacji emocji a częstością wyborów socjometrycznych w klasie szkolnej, szacujących umiejętność wglądu we własne emocje i zdolność empatii. Częstość wyborów socjometrycznych istotnie wiąże się z rzeczywistymi zdolnościami uczniów, mierzonymi SPSE. Uczniowie charakteryzujący się wyższym poziomem świadomości emocji i większą złożonością języka opisującego własne stany emocjonalne osiągnęły wyższe pozycje socjometryczne. Zgodnie z założeniami teoretycznymi, będącymi podstawą konstrukcji SPSE, świadomość emocji i złożoność werbalnych reprezentacji emocji powstaje w wyniku przetwarzania informacji o pobudzeniu emocjonalnym. Zatem, jak pokazały wyniki badania, osoby charakteryzujące się wyższym poziomem świadomości emocji są postrzegane jako mające lepsze rozeznanie w swoich stanach emocjonalnych i wykazujące więcej zachowań empatycznych niż osoby cechujące się niższym poziomem świadomości emocji. Cechy osobowości badanych nie miały żadnego wpływu na to, czy byli oni postrzegani

jako osoby empatyczne i mające dobry wgląd we własne emocje.

Przedstawione wyniki pozwalają odpowiedzieć twierdząco na pytanie o to, czy IE może przewidywać powodzenie szkolne. Okazało się, że IE wpływa zarówno na oceny szkolne, jak i na pozycję socjometryczną w klasie szkolnej, szacowaną w wymiarach istotnych dla bliskich relacji interpersonalnych. Należy oczywiście pamiętać, że w badaniu zastosowano metody

miaru IE, wywodzące się z różnych ujęć teoretycznych IE i w różny sposób ją operacjonalizujące. Jednak na obecnym etapie badań najważniejsze wydaje się podejście zaproponowane przez Ciarrochiego i in. (2000), którzy postulują traktowanie różnych metod pomiaru IE jako narzędzi komplementarne, a nie wykluczające się. Uzyskane wyniki wykazują trafność kryterialną (*incremental validity*) narzędzi mierzących IE, co zachęca do stawiania

dalszych pytań i prowadzenia poszukiwań badawczych.

LITERATURA

- Barchard K.A. (2003), Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840–858.
- Bar-On R. (1997), *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Ciarrochi J.V., Caputi P., Mayer J.D. (2003), The distinctiveness of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561.
- Ciarrochi J.V., Chan Y.C., Caputi P. (2000), A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 75, 989–1015.
- Davies M., Stankov L., Roberts R.D. (1998), Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Personality and Individual Differences*, 75, 989–1015.
- De Raad B., Schouwenburg H.C. (1996), Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303–336.
- Dewitte S., Schouwenburg H.C. (2002), Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469–489.
- Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. (1985), The satisfaction with life scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 71–75.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Extremera N., Fernández-Berrocal P. (2004), *Assessing the incremental validity of self-reported emotional intelligence on satisfaction with life*. Poster prezentowany na VII European Conference on Psychological Assessment. 1–4 kwietnia, Malaga, Hiszpania.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (2001), *Inteligencja: Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Gibbs N., Epperson S.E. (1995), The EQ factor. *Time*, 10,2. New York: Time Warner.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gottfredson L.S. (1998), The general intelligence factor. *Scientific American Presents Intelligence*, 9, 24–29.
- Jaworowska A., Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kossowska M., Schouwenburg H. (2000), Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolnie. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 81–99.
- Lane R., Quinlan D., Schwartz G., Walker P., Zeitlin S. (1990), The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive-Developmental Measure of Emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55 (1/2), 124–134.
- Lane R., Schwartz G. (1987), Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 54, 309–313.

- Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. (2002), *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (2000), Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 163–283.
- 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., Caruso D. (2000), Models of emotional intelligence [w:] R. Sternberg (red.), *Handbook of intelligence*, 396–420. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. (2001), Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. (2003), Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97–105.
- McCrae R.R. (2000), Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of Personality [w:] R. Bar-On i J.D. Parker (red.), *The handbook of emotional intelligence*, 263–276. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja*. Gdańsk: GWP.
- O'Connor R.M., Little I.S. (2003), Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893–1902.
- Paulhus D.L., Lysy D.C., Yik M.S.M. (1998), Self-report measures of intelligence: Are they useful proxies as IQ testes? *Journal of Personality*, 66, 525–554.
- Pervin L.A., John O.P. (2002), *Osobowość: teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Petrides K.V., Frederickson N., Furnham A. (2004), The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277–293.
- Petrides, K.V., Furnham, A. (2001), Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides K.V., Furnham A. (2003), Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G. (2001), Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New data and Conclusions. *Emotion*, 1, 3, 196–231.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990), Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey P., Mayer J.D., Goldman S.L., Turvey C., Palfai T.P. (1995), Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale [w:] J.W. Pennebaker (red.), *Emotion, Disclosure, and Health*, 125–154. Washington, D.C.: APA.
- Schouwenburg H.C., Lay C.H. (1995), Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 30, 95–106.
- 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, 167–177.
- Sternberg R.J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J. (2001), Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 375–403.
- Szczygieł D., Kolańczyk A. (2001), Skala Poziomów Świadomości Emocji. Adaptacja Skali Levels of Emotional Awareness Scale Lane'a i Schwartz. *Roczniki Psychologiczne*, 3, 155–179.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998), *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Zeidner M., Matthews G.M., Roberts R.D. (2001), Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an „elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265–275.

