Katarzyna Martowska

# Cechy środowiska rodzinnego a inteligencja emocjonalna dzieci

Studia Psychologica nr 7, 181-194

2007

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Studia Psychologica
UKSW
7 (2007) s. 181-194

KATARZYNA MARTOWSKA
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

# CECHY ŚRODOWISKA RODZINNEGO A INTELIGENCJA EMOCJONALNA DZIECI[1]

## Abstract

Starting point of the consideration is a thesis that formation of emotional intelligence depends strongly on functioning of the family. Unique relationship that occurs between parents and children is the best context for optimum development of all members of the family.

The article presents results of own research that focused on searching a relation between perceptions of family interaction and emotional intelligence of children. In the research the Emotional Intelligence Questionnaire (INTE N. S. Schutte and co-authors, Polish adaptation by A. Jaworowska and A. Matczak) has been used as well as tools for examination of the family systems: *Analyses of Family Environment, Family of Origin,* M. Ryś and *Analyses of Family Environment. Family of Own,* M. Ryś.

The results of the research showed that a relation between family environment and emotional intelligence of children exists. Children brought up in proper family distinguished themselves higher level of emotional intelligence then children brought up in improper families. Results of the research revealed also dependences between a level of emotional intelligence of parents and children.

## 1. WPROWADZENIE

Studia nad naturą inteligencji sięgają starożytności. Inspiracją do podjęcia badań nad jej istotą była codzienna obserwacja ludzi i dostrzeżenie różnic między nimi, których nie można było wyjaśnić doświadczeniem czy wykształceniem. Długi czas, który upłynął od narodzin tego pojęcia, nie sprawił, że rozumienie inteligencji stało się jednolite. Zdarza się, że poszczególne stanowiska wybitnych uczonych wzajemnie się wykluczają. Na łamach piśmiennictwa psychologicznego obecny jest spór co do natury i wyznaczników inteligencji. Żywa jest również debata, która dotyczy roli czynników genetycznych i środowiskowych w determinowaniu poziomu i rodzaju inteligencji (Furnham, Petrides, 2004).

Tendencje do poszukiwania nowych ujęć inteligencji spowodowane są rozczarowaniem, którego źródłem były tradycyjne sposoby prognozowania życiowych osiągnięć ludzi. Oczekiwano, że wyniki testów mierzących inteligencję będą dobrymi predyktorami sukcesów jednostki. Przypuszczenia te nie znalazły jednak

[1] Wyniki badań pochodzą z pracy magisterskiej napisanej w 2006 r. pod kierunkiem dr Ewy Michałowskiej w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

odzwierciedlenia w rzeczywistości. Inteligencja, określana mianem „akademicka", okazała się ważnym, ale niewystarczającym warunkiem efektywnego funkcjonowania w codziennym życiu (Matczak, 2001).

Różnorodne ujmowanie natury inteligencji okazało się dla rozwoju badań niezwykle pomyślne. Brak zgody co do jej istoty zaowocował koncepcją **inteligencji emocjonalnej**. Inspiracją do podjęcia badań były sugestie Thorndike'a, by zdolności ujawniające się w kontaktach międzyludzkich ujmować jako jeden z aspektów inteligencji. Za prekursora pojęcia inteligencji emocjonalnej uważa się H. Gardnera (1983), który stwierdził, że główną właściwością inteligencji jest jej zróżnicowany charakter (Ledzińska, 2000). Autor ten jako pierwszy wśród wyróżnionych przez siebie siedmiu rodzajów inteligencji wyodrębnił **inteligencję personalną**, w zakresie której wyróżnił dwie inne: interpersonalną i intrapersonalną. Inteligencję interpersonalną badacz ujmuje jako zdolność do dostrzegania i właściwego rozpoznawania nastrojów, temperamentów, motywacji i pragnień innych ludzi. Dar inteligencji intrapersonalnej – według jego koncepcji – pozwala jednostce na wgląd w świat własnych uczuć, zdolność rozróżniania ich oraz polegania na nich w kierowaniu swym zachowaniem (Gardner, 1983).

Pomysł Gardnera stał się bazą do powstania koncepcji inteligencji emocjonalnej, którą do świata nauki wprowadzili w 1990 r. P. Salovey i J. D. Mayer. Koncepcja inteligencji emocjonalnej zyskała rzesze wiernych fanów za sprawą innego psychologa – D. Golemana, który opublikował dwie popularnonaukowe książki poświęcone problematyce tego typu inteligencji (Goleman, 1997, 1999). Intensywny postęp badań nad inteligencją emocjonalną przejawia się w licznych pracach – monografiach i artykułach, zarówno naukowych, jak i popularnych.

Koncepcje inteligencji emocjonalnej stały się przyczynkiem do badań nad jej znaczeniem w codziennym życiu, inspiracją do tworzenia programów szkolnych dotyczących społecznego i emocjonalnego uczenia się (zob. np. Przybyła-Basista, 2000; Lopes, Salovey, Straus, 2003).

## 2. KONTROWERSJE ZWIĄZANE Z POJĘCIEM INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ

Entuzjastyczne przyjęcie nowego pojęcia i dynamiczny rozwój badań nad inteligencją emocjonalną zrodziły chaos terminologiczny, związany z różnym jej ujmowaniem. Klasyczne rozumienie inteligencji emocjonalnej prezentują twórcy pojęcia: P. Salovey i J. D. Mayer. Ujmują ją jako „zdolność do przetwarzania informacji emocjonalnych oraz ich wykorzystywania w celach adaptacyjnych" (Salovey, Mayer, 1990). W pierwszej pracy opublikowanej na ten temat autorzy określają inteligencję emocjonalną jako jeden z podzakresów inteligencji społecznej. W jej ramach sytuują zdolności do rozpoznawania emocji własnych i cudzych, wyrażania emocji, rozumienia ich funkcji – źródeł i konsekwencji, prognozowania emocji, a także zdolność do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi ludźmi (Salovey, Mayer, 1990).

Konsekwencją intensywnych studiów nad naturą inteligencji emocjonalnej stał się model, który badacze zaproponowali w 1999 r. Oddzielili wtedy inteligencję emocjonalną od inteligencji społecznej. Poszerzyli konstrukt o poziom wiedzy o emocjach, a także wskazali na fakt, że zdolności emocjonalne podlegają ciągłemu rozwojowi, a każda ich grupa wskazuje na kolejne stopnie dojrzałości emocjonalnej (Mayer, Salovey, 1999).

Najwcześniej w toku rozwoju ontogenetycznego, w pierwszej fazie rozwoju inteligencji emocjonalnej, pojawiają się u dziecka zdolności do rozpoznawania emocji własnych. Kolejno wykształcają się zdolności do rozpoznawania emocji u innych ludzi na podstawie tonu głosu, wyglądu, zachowania. Później następuje rozwój zdolności wyrażania zarówno emocji, jak i potrzeb z nimi związanych. Dalszy etap to rozróżnianie adekwatnych i nieadekwatnych, prawdziwych i zafałszowanych niewerbalnych komunikatów emocjonalnych (Mayer, Salovey, 1999).

Druga faza rozwoju inteligencji emocjonalnej określana jest przez twórców jako faza kształtowania się zdolności do emocjonalnego wspomagania myślenia. Pierwszy etap to kierowanie uwagi na istotne informacje i zmiany w otoczeniu, tak aby emocje mogły sprzyjać myśleniu. Kolejny poziom osiąga jednostka wówczas, gdy emocje stają się na tyle dostępne i znaczące, że można je generować po to, aby lepiej zrozumieć daną sytuację. Trzeci szczebel rozwoju inteligencji emocjonalnej jest związany z grupą zdolności, dzięki którym jednostka, w zależności od zmieniającego się nastroju, ma możliwość przyjmowania różnych punktów widzenia konkretnej sprawy. Najwyższym etapem w tej fazie jest zdolność do modelowania takich stanów emocjonalnych, które wspomagają rozwiązywanie określonych problemów (Mayer, Salovey, 1999).

Trzecią fazę rozwoju inteligencji emocjonalnej stanowi powstanie zdolności do rozumienia i analizy emocji, a także powstanie wiedzy na ich temat. W ich rozwoju można wyróżnić cztery poziomy. Osiągnięcie pierwszego z nich daje zdolność do nazywania emocji, a także identyfikowania określonych emocji z ich słownymi odzwierciedleniami. Pozytywne przebrnięcie kolejnego etapu pozwala na trafną interpretację znaczenia, jakie niosą emocje w konkretnym kontekście sytuacyjnym, np. łączenie emocji radości z wyzdrowieniem chorej osoby. Trzeci poziom określany jest jako zdolność do rozumienia emocji złożonych, które przeżywane są przez jednostkę jednocześnie, zaś w czwartym istotą jest zdolność do prognozowania prawdopodobnych, występujących kolejno po sobie sekwencji emocji (Mayer, Salovey, 1999).

W skład najwyższej fazy kształtowania się inteligencji emocjonalnej wchodzi rozwój zdolności dotyczących świadomej regulacji emocji, która służy rozwojowi intelektualnemu i emocjonalnemu. Wśród nich, jako pierwsza rozwojowo, występuje zdolność do otwierania się na przeżycia emocjonalne, zarówno przyjemne, jak i nieprzyjemne. Otwartość ta toruje drogę do wglądu we własne życie emocjonalne i jest podstawą kształtowania się metadoświadczenia i metawiedzy na temat emocji. Dzięki temu myśli stają się świadomymi refleksjami nad reakcjami emocjonalnymi. Rezultatem tego typu refleksyjności może być kontrola emocjonalna, która stanowi jedną z możliwych dróg regulacji emocjonalnej (Maruszewski, Ścigała, 1998). Kolejna grupa zdolności nabywanych w procesie rozwoju przejawia się w świadomym wyborze angażowania się lub nieangażowania w emocje pożądane lub niepożądane. Trzeci poziom obejmuje zdolność do monitorowania emocji, czwarty odnosi się do świadomej kontroli emocjonalnej w odniesieniu do siebie i innych. Osiągnięcie tego etapu pozwala na kierowanie emocjami – wyciszanie emocji negatywnych, a wzmacnianie pozytywnych (Mayer, Salovey, 1999).

Autorzy tej koncepcji, określanej również jako „model zdolnościowy", w kolejnych swoich pracach akcentują coraz mocniej poznawczy charakter zdolności, które sytuują w ramach inteligencji emocjonalnej, rozróżniając w ten sposób własną koncepcję od innych, które określane są jako „modele mieszane" (Salovey, Mayer 1990; Mayer, Salovey, 1997; Mayer, Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso, 2000; Mayer 2001; Salovey, Pizarro, 2003; Mayer, Salovey, Caruso, 2004, za: Matczak, 2004).

Przykładem modelu mieszanego jest koncepcja R. Bar-Ona, który inteligencję emocjonalną ujmuje jako sumę zdolności, kompetencji, umiejętności i wiedzy, dzięki którym jednostka efektywnie funkcjonuje w środowisku. W ramach koncepcji autor wyróżnia pięć głównych grup, na które składa się piętnaście komponentów inteligencji emocjonalnej. I tak, badacz wyróżnia kompetencje interpersonalne, kompetencje intrapersonalne, kompetencje przystosowawcze, kompetencje związane z radzeniem sobie ze stresem oraz kompetencje związane z ogólnym nastrojem (Bar-On, 1997). Mimo iż Bar-On, określając poszczególne komponenty inteligencji emocjonalnej, konsekwentnie definiuje je jako zdolności, są one bardziej dyspozycjami ujmowanymi tradycyjnie jako cechy osobowości.

Z podobnym sposobem ujmowania inteligencji emocjonalnej wiąże się model D. Golemana (1997, 1999), autora bestsellerów na temat inteligencji emocjonalnej. Badacz ten rozumie inteligencję emocjonalną jako „odmienny charakter mądrości", który stanowi trzon dla innych struktur psychicznych człowieka. W ramach modelu autor sytuuje pięć grup: znajomość własnych emocji, zarządzanie emocjami, motywowanie siebie, rozpoznawanie emocji u innych ludzi a także podtrzymywanie relacji z innymi.

Te odmienne sposoby ujmowania inteligencji emocjonalnej prowadzą do pytań o kryteria pozwalające na posługiwanie się względem czegoś mianem inteligencji. Aby „inteligencja emocjonalna" mogła uzyskać status inteligencji, musi spełnić trzy podstawowe warunki: jej komponenty powinny być zoperacjonalizowane jako zdolności; powinna umiarkowanie korelować dodatnio z inteligencją tradycyjnie określaną jako „akademicka"; jej poziom powinien wzrastać wraz z doświadczeniami i wiekiem (Mayer, Caruso, Salovey, 2000; Lopes, Salovey, Straus, 2003). Tego typu kryteria powodują, że niemożliwe jest przyznanie statusu inteligencji pojmowanej zgodnie z koncepcjami innymi, spośród istniejących znanych, niż model klasyczny Mayera i Saloveya.

## 3. DOŚWIADCZENIA RODZINNE A INTELIGENCJA EMOCJONALNA

Tym, co łączy różne koncepcje inteligencji emocjonalnej, jest przekonanie, że nie jest ona dyspozycją wrodzoną, lecz nabywaną stopniowo wraz z rozwojem i doświadczeniami. Na poziom i kształt inteligencji emocjonalnej ma wpływ trening, który rozpoczyna się w domu rodzinnym. Doświadczenia rodzinne stanowią najlepszy kontekst, w którym dziecko uczy się interakcji społecznych, wyrażania emocji, rozpoznawania emocji u innych ludzi, kontroli emocjonalnej oraz tego, jak w określonych sytuacjach mogą czuć się inni (Casidy, Parke, Butkovsky, Braungart, 1992; Davis, Cummings, 1994). Rodzice, będąc pierwszymi partnerami interakcji, mogą wpływać na poziom inteligencji emocjonalnej dziecka, poddając je odpowiedniej stymulacji od najwcześniejszych lat (Matczak, 2003). Poziom inteligencji emocjonalnej rodziców modyfikuje sposób, w jaki wychowują oni swe dzie-

ci. Style wychowawcze wybierane przez rodziców wpływają na rozwój inteligencji emocjonalnej dzieci. Prawidłowe wychowywanie sprzyja optymalnemu rozwojowi dziecka, a doświadczenia rodzinne mają wpływ na formowanie się schematów dotyczących emocjonalnych i społecznych sytuacji (Nixon, Watson, 2001; Piekarska, 2004).

Sądzi się, że prawidłowa rodzina cechuje się wysokim poziomem indywidualności, a jednocześnie skutecznością w relacjach interpersonalnych (Field, 1999). Wszyscy członkowie są ze sobą związani, ale zachowują również własną odrębność. Rodzice – z rodziny prawidłowej – mają władzę i są odpowiedzialni, ale szanują prawa i uczucia dzieci. Równowaga między potrzebą indywidualności i potrzebą więzi daje dzieciom silne poczucie bezpieczeństwa, indywidualnej tożsamości oraz umiejętność harmonijnego współżycia z innymi ludźmi (Field, 1999).

Charakterystyczne dla rodzin prawidłowych jest wychowywanie dziecka w stylu demokratycznym. W stylu tym normy są przestrzegane, jednak w uzasadnionych przypadkach toleruje się odstępstwa od nich. Za umyślne przekroczenie norm rodzice stosują sankcje, które są dostosowane do osobowości i wieku dziecka. Częściej jednak w takim stylu wychowania stosowane są nagrody, rodzice pobudzają dziecko do samokontroli (Cudak, 1998; Largo, 2001). Jednym z elementów stylu demokratycznego jest ciepło rodzicielskie, które odzwierciedla ogólną tendencję rodziców do bycia wspierającymi, czułymi, wrażliwymi na potrzeby dziecka. Rodzice o takich cechach częściej wyrażają aprobatę, pozytywne emocje i zachowania w odniesieniu do dziecka (Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland, Shepard, 2002).

Badania wykazały, że istnieje związek między ciepłem i wsparciem okazywanym przez rodziców w dzieciństwie a rozwojem emocjonalnym dzieci (Plomin, Emde, Braungart i in., 1993; Mayer, Caruso, Salovey, 2000; Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland, Shepard, 2002; Piekarska, 2004).

Z drugiej strony stwierdzono, że dzieci, które doświadczają odrzucenia, krzywdy albo braku stabilności opieki, mają zaburzone procesy emocjonalne, zarówno na poziomie funkcjonalnym, jak i neuronalnym (Cicchetti, Tucker, 1994). Na przykład H. S. Hodgins i C. Belch (2000) wykazali, że dzieci, które są świadkami przemocy w rodzinie, a także doświadczają patologicznych form wyrażania i rozładowywania emocji, przejawiają duże problemy z ekspresją emocjonalną, a niekiedy ich formy przekazywania emocji stają się niemożliwe do odczytania.

Badania nad naturą rozpoznawania i rozumienia emocji przeprowadzane były również w grupie dzieci maltretowanych. Ujawniono duże różnice w rozróżnianiu przez nie takich emocji, jak złość, smutek i strach, w porównaniu z grupą kontrolną. Rezultaty badań obrazują, że doświadczanie negatywnych emocji związanych z maltretowaniem może zaburzyć rozwój zdolności przetwarzania informacji emocjonalnych (Pollak, Cicchetti, Klorman, Brumaghim, 1997).

O roli pozytywnych doświadczeń w rozwoju zdolności emocjonalnych dziecka świadczą również wyniki badań przeprowadzonych w grupie dzieci pozbawionych domu rodzinnego. Badania, które przeprowadzono w rosyjskim sierocińcu na grupie dzieci w wieku od szóstego do siódmego roku życia, ujawniły u nich obszar zaburzeń dotyczący identyfikacji stanów emocjonalnych w porównaniu z grupą kontrolną, w skład której wchodziły dzieci wychowywane w domach rodzinnych.

Dzieci wychowywane w domu dziecka identyfikowały znacząco rzadziej emocje związane ze złością, miłością, strachem i radością. Jednocześnie równie często jak dzieci wychowywane w domach rodzinnych identyfikowały emocje związane ze smutkiem i obrzydzeniem (Sloutsky, 1997).

S. W. Parker i Ch. A. Nelson (2005) przebadali 72 dwoje dzieci z Rumunii w wieku od 7 do 32 miesięcy wychowywanych przez instytucje. Grupę kontrolną stanowiło 33 dzieci w wieku od 8 do 32 miesięcy, wychowywanych w domach rodzinnych. Przedmiotem badań była zdolność rozróżniania u obu grup dzieci takich emocji, jak strach, złość, radość i smutek, wyrażanych mimiką twarzy (Parker, Nelson, 2005). Okazało się, że dzieci wychowywane w środowisku rodzinnym istotnie lepiej rozróżniały emocje odzwierciedlone na twarzy niż dzieci wychowywane przez instytucje. Zdaniem badaczy, wczesne wychowywanie się dziecka w instytucjach powoduje zaburzenie obiegu przetwarzania informacji emocjonalnych w mózgu, a tym samym powoduje deficyty w rozpoznawaniu emocji (Parker, Nelson, 2005).

Wpływ wczesnodziecięcych doświadczeń na kształtowanie się inteligencji emocjonalnej obrazują również badania dotyczące adopcji. W jednym z badań obserwacji poddano czterolatki, adoptowane z sierocińców w Rumunii i w Wielkiej Brytanii między 6. a 24. miesiącem życia. Dzieci te obserwowano w zabawach polegających na współdziałaniu, czyli wspólnej realizacji jednego celu. Dzieci adoptowane z Rumunii wykazywały mniejszą częstotliwość wchodzenia w role, udawania jakichś czynności niż dzieci, które adoptowano z sierocińców w Wielkiej Brytanii. Dzieci adoptowane z U.K. przejawiały również większą gotowość do wchodzenia w interakcje z dorosłymi, którzy przeprowadzali eksperyment (Kreppner, O'Connor, Dunn, Anderson-Wood, English and Romanian Adoptees Study Team, 1999).

Doświadczenia z okresu dzieciństwa są istotne w procesie prawidłowego rozwoju. Niekorzystna sytuacja ma miejsce zarówno wtedy, gdy dziecko wychowuje się poza domem rodzinnym, jak i wtedy, gdy wychowuje się w rodzinie patologicznej. Nieprawidłowe „emocjonalne lekcje" w domu rodzinnym mogą zahamować rozwój emocjonalny dziecka, a także spowodować, że straci ono kontakt ze światem własnych emocji i uczuć. Emocjonalny analfabetyzm rodziców powoduje, że dzieci mogą przejawiać wiele zaburzeń dotyczących życia emocjonalnego. Rodzice są z natury najbardziej skutecznymi nauczycielami, niezależnie od tego, jakie treści przekazują (Taracha, 2003).

## 4. PROBLEM I HIPOTEZY

W kontekście powyższych rozważań sensowne wydaje się poszukiwanie zależności między cechami środowiska rodzinnego i inteligencją emocjonalną rodziców a inteligencją emocjonalną dzieci. Przeprowadzone badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie: czy istnieje zależność pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej rodziców i dzieci oraz czy istnieje zależność między poziomem inteligencji emocjonalnej dzieci a stylami wychowania i typem rodziny, w której są wychowywane?

Sformułowano następujące hipotezy:

1. Istnieje pozytywna zależność między poziomem inteligencji emocjonalnej dzieci a poziomem inteligencji emocjonalnej rodziców.

2. Istnieje związek między prawidłowością rodziny a poziomem inteligencji emocjonalnej dzieci. Dzieci wychowywane w rodzinach prawidłowych, w stylu demokratycznym, będą miały wyższy poziom inteligencji emocjonalnej niż osoby wychowywane w rodzinach nieprawidłowych.

## 5. METODA

**Osoby badane**

W badaniach łącznie wzięły udział 62 rodziny. W każdej rodzinie poddano badaniom zarówno każde z rodziców, jak i jedno dziecko. Wiek dzieci zawierał się w przedziale 14-22 lat (w większości przypadków 17-18 lat), wiek rodziców – w przedziale 32-60 lat (w większości przypadków 41-45 lat).

Zastosowane narzędzia

W badaniach wykorzystano:

1. Kwestionariusz Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina Pochodzenia
2. Kwestionariusz Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina Własna
3. Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE – Schutte, Malouffa, Hall, Haggerty'ego, Cooper, Goldena i Dornheim, w polskiej adaptacji Jaworowskiej i Matczak.

**Metody badań systemów rodzinnych i stylów wychowania w rodzinie**

Autorką tych narzędzi badawczych jest M. Ryś (2001). Narzędzia służą do pomiaru systemów rodzinnych oraz stylów wychowania w rodzinie. Zostały skonstruowane na podstawie teoretycznej typologii rodzin zaproponowanej przez D. Fielda. Diagnozują pięć typów rodzin (chaotyczną, władzy, prawidłową, nadopiekuńczą i uwikłaną) oraz cztery style wychowania w rodzinie (demokratyczny, autokratyczny, liberalno-kochający, liberalno-niekochający).

Kwestionariusz Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina Pochodzenia służy do pomiaru zachowań rodziców wobec osoby badanej. Zawiera dwa oddzielne arkusze, z których w jednym znajduje się 100 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań matki wobec dziecka, w drugim znajduje się 100 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań ojca wobec dziecka. Zadaniem osoby badanej jest określenie, w pięciostopniowej skali: zdecydowanie tak (3 punkty), raczej tak (2 punkty), raczej nie (1 punkt), zupełnie nie (0 punktów), nie potrafię określić (1,5 punktu), na ile prezentowane stwierdzenia odnoszą się do zachowania matki i ojca wobec nich w okresie dzieciństwa (do ok. 12. roku życia).

Kwestionariusz Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina Własna odnosi się do zachowań rodziców wobec współmałżonka i dzieci. Kwestionariusz mieści się na jednym arkuszu, w którym zawartych jest 100 stwierdzeń charakteryzujących różne zachowania wobec współmałżonka i dzieci. Zadaniem osoby badanej jest określenie, w pięciostopniowej skali: zdecydowanie tak (3 punkty), raczej tak (2 punkty), raczej nie (1 punkt), zupełnie nie (0 punktów), nie potrafię określić (1,5 punktu), na ile prezentowane twierdzenia odnoszą się do własnych zachowań wobec współmałżonka i dzieci.

W badaniach sytemu rodzinnego można uzyskać od 0 do 60 punktów dla każdego typu rodziny określonego za pomocą danej skali. Dominujące wyniki w danej skali pozwalają zakwalifikować rodzinę do określonego systemu rodzinnego. Aby dana rodzina mogła zostać zaklasyfikowana jako prawidłowa, wyniki uzy-

skane w skali prawidłowości muszą być wyższe od 40 punktów, jednocześnie wyniki uzyskane w skalach, które określają rodzinę jako chaotyczną, władzy i uwikłania muszą być niższe niż 40. Warunek ten muszą spełniać wyniki pochodzące od wszystkich badanych członków rodziny: matki, ojca i dziecka.

W badaniach stylu wychowania w rodzinie można uzyskać od 0 do 30 punktów. Aby styl wychowania został określony jako demokratyczny, wyniki w tej skali muszą być wyższe od 20 punktów, a jednocześnie wyniki uzyskane w skalach, które określają styl jako autokratyczny i liberalno-niekochający, muszą być niższe od 20 punktów.

Trafność każdego z twierdzeń została oceniona metodą sędziów kompetentnych. Narzędzie charakteryzuje się zadowalającą rzetelnością (Ryś, 2001).

Kwestionariusz INTE służy do pomiaru inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zbiór zdolności (Jaworowska, Matczak, 2001). Swoimi korzeniami sięga do pierwszej wersji modelu inteligencji emocjonalnej P. Saloveya i J. D. Mayera (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998). Model ten uwzględnia trzy kategorie procesów, które dotyczą informacji emocjonalnych:

1. Ocena i ekspresja emocji (dotycząca własnej osoby i innych);
2. Regulacja emocji (dotycząca własnej osoby i innych);
3. Wykorzystanie emocji (dotyczące elastyczności, myślenia, uwagi i motywacji) (Salovey, Mayer, 1990).

Kwestionariusz INTE składa się z 33 pozycji. Uczestnik badania ocenia w pięciostopniowej skali, na ile dane stwierdzenie odnosi się do niego. Dwadzieścia cztery stwierdzenia można zakwalifikować jako dotyczące zdolności lub umiejętności. Część z tych stwierdzeń odnosi się bezpośrednio do posiadania lub braku określonych zdolności lub umiejętności, inne dotyczą stosowania określonych strategii, które świadczą o posiadanych umiejętnościach. Tylko 3 stwierdzenia odnoszą się do preferencji, natomiast 6 trudno jest zakwalifikować do którejś z wymienionych wyżej grup. Dotyczą one optymizmu życiowego oraz pewnej postawy życiowej w różnych sytuacjach emocjonalnych (Jaworowska, Matczak, 2001).

Wynik w INTE oblicza się przez zsumowanie punktów uzyskanych za odpowiedzi na 33 pytania. Trzy z nich (pytanie nr 5, 28 i 33) punktowane są odwrotnie. Minimalny wynik wynosi 33 punkty, maksymalny 165 punktów. Autorki polskiej adaptacji podały normy stenowe dla uczniów szkół średnich w wieku od 15-19 lat, dla studentów oraz dla dorosłych w wieku od 21 do 54 lat.

INTE ma korzystne parametry psychometryczne. Zgodność wewnętrzna kwestionariusza jest zadowalająca, współczynniki alfa Cronbacha osiągają wartości 0,83-0,87. Współczynniki stabilności bezwzględnej (*r*-Pearsona) są wysokie r = 0,81 dla kobiet i r = 0,88 dla mężczyzn (po dwukrotnym badaniu w odstępie 3-4 tygodni). Trafność INTE została potwierdzona w badaniach zarówno polskich, jak i zagranicznych. (Jaworowska, Matczak, 2001)

## 6. WYNIKI BADAŃ

**1.** Zależności między poziomem inteligencji emocjonalnej dzieci i rodziców

W tabeli 1 zamieszczono współczynniki korelacji (*r*-Pearsona) między wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej przez matki, ojców i dzieci.

Tabela 1. Wartości współczynników korelacji (*r*-Pearsona) pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej przez matki, ojców i dzieci

| Osoby badane | N | Rodzice | |
|---|---|---|---|
| | | matki | ojcowie |
| dzieci razem | 62 | 0,123 | 0,295* |
| córki | 35 | 0,261+ | 0,362* |
| synowie | 27 | -0,06 | 0,271+ |

* p<0,05
\+ p<0,10

Jak to pokazuje tabela 1, inteligencja emocjonalna dzieci koreluje dodatnio z inteligencją emocjonalną ojców. Uzyskane współczynniki korelacji wskazują na związki o stosunkowo niewielkiej sile, nieco większej w przypadku córek niż synów. Natomiast z inteligencją emocjonalną matek koreluje (słabo, lecz istotnie) tylko inteligencja emocjonalna córek.

**2.** Różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej dzieci z prawidłowych i nieprawidłowych systemów rodzinnych

W tabeli 2 zamieszczono statystyki opisowe wyników uzyskanych przez dzieci z prawidłowych i nieprawidłowych systemów rodzinnych oraz wartości statystyki *z* testu U Manna-Whitneya.

Tabela 2. Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej przez dzieci z prawidłowych i z nieprawidłowych systemów rodzinnych

| Osoby badane | Systemy prawidłowe | | | Systemy nieprawidłowe | | | Wartość statystyki z |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | M | SD | N | M | SD | |
| dzieci | 29 | 129,10 | 12,01 | 33 | 123,39 | 14,92 | -2,174* |
| córki | 18 | 130,39 | 12,62 | 17 | 124,77 | 16,05 | -1,487+ |
| synowie | 11 | 127,00 | 11,19 | 16 | 121,94 | 13,99 | -1,285 |

*p < 0,05
\+p < 0,10
M – średnia
SD – odchylenie standardowe

Jak widać, dzieci z prawidłowych systemów rodzinnych odznaczają się wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej niż dzieci z systemów nieprawidłowych. Jednakże oddzielna analiza wyników dziewcząt i chłopców pokazuje, że różnica ta jest istotna tylko u tych pierwszych.

**3.** Zależności między poziomem inteligencji emocjonalnej dzieci a cechami systemu rodzinnego i inteligencją emocjonalną rodziców

W tabeli 3 zamieszczono współczynniki korelacji (*r*-Pearsona) między wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej przez dziecko a typem rodziny i stylem wychowania matki i ojca.

Tabela 3. Wartości współczynników korelacji (*r*-Pearsona) między wynikami uzyskiwanymi w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej przez dziecko a typem rodziny i stylem wychowania matki i ojca

| Typ rodziny/styl wychowania | Matka | Ojciec |
|---|---|---|
| Rodzina prawidłowa | 0,295* | 0,199 |
| Rodzina nadopiekuńcza | 0,096 | 0,214* |
| Rodzina władzy | -0,157 | -0,175 |
| Rodzina chaotyczna | -0,246* | -0,253* |
| Rodzina uwikłana | -0,077 | -0,062 |
| Styl demokratyczny | 0,262* | 0,219* |
| Styl autokratyczny | -0,062 | -0,129 |
| Styl liberalny kochający | 0,125 | 0,240* |
| Styl liberalny niekochający | -0,255* | -0,175 |

*p< 0,05

Dane te pokazują, że inteligencja emocjonalna dzieci wiąże się dodatnio, choć słabo, z wynikami uzyskiwanymi przez matkę w skali charakteryzującej rodzinę prawidłową i wynikami uzyskiwanymi przez nią w skali stylu demokratycznego. Ponadto także słabo i dodatnio koreluje z wynikami ojca w skali określającej styl liberalny kochający, demokratyczny oraz z wynikami ojca w skali wskazującej na rodzinę nadopiekuńczą.

Ujemnie i także słabo poziom inteligencji emocjonalnej dziecka powiązany jest z wynikami matki w skali charakteryzującej rodzinę chaotyczną oraz z wynikami matki w skali stylu liberalnego niekochającego, a także z wynikami ojca w skali określającej rodzinę chaotyczną.

Najlepszymi predyktorami poziomu inteligencji emocjonalnej dziecka okazały się wyniki uzyskiwane przez ojca w Kwestionariuszu INTE i wyniki otrzymane przez matkę w skali stylu demokratycznego. Wyjaśniają one 16,5% zmienności wyników uzyskiwanych przez dziecko w Kwestionariuszu INTE. Wartości współczynników otrzymanego równania regresji przedstawione zostały w tabeli 4, a wyniki analizy wariancji w tabeli 5.

Tabela 4. Wartości współczynników równania regresji dla poziomu inteligencji emocjonalnej dziecka

| Zmienna | Wartości współczynników regresji | | t |
|---|---|---|---|
| | b | beta | |
| Stała | 63,446 | | 3,449** |
| Inteligencja emocjonalna – ojciec | 0,303 | 0,310 | 2,581* |
| Styl demokratyczny – matka | 1,017 | 0,254 | 2,117* |
| Współczynnik determinacji R2= 0,165 | | | |

*p<0,05
**p<0,01

Tabela 5. Wyniki analizy wariancji dla otrzymanego modelu regresji wielokrotnej

| Model | Suma kwadratów | df | Średni kwadrat | F |
|---|---|---|---|---|
| Regresja | 1756,015 | 2 | 878,007 | 5,742* |
| Reszta | 8869,133 | 58 | 152,916 | |
| Ogółem | 10625,148 | 60 | | |

*p < 0,05

## 7. PODSUMOWANIE I DYSKUSJA WYNIKÓW

Zgodnie z oczekiwaniami sformułowanymi w hipotezie, dzieci z rodzin prawidłowych ujawniły istotnie wyższy poziom inteligencji emocjonalnej niż dzieci z rodzin nieprawidłowych. Korzystne dla poziomu inteligencji emocjonalnej jest wychowywanie dzieci w stylu demokratycznym, natomiast niekorzystne jest wychowywanie się dzieci w rodzinie chaotycznej. Inteligencja emocjonalna dzieci wiąże się dodatnio z wynikami uzyskiwanymi przez ojca w skali charakteryzującej rodzinę nadopiekuńczą i w skali określającej styl liberalno-kochający, natomiast ujemnie jest powiązana z wynikami matki w skali stylu liberalno-niekochającego.

Kierunek stwierdzonych zależności zgadza się z oczekiwaniami zawartymi w hipotezie. Dziecko przychodzi na świat z określonym potencjałem emocjonalnym, a poszczególne zdolności rozwijają się wraz z wiekiem i nabywanymi doświadczeniami. Rodzice, którzy otaczają dziecko miłością, wspomagają jego rozwój, w tym rozwój emocjonalny, dostarczają mu prawidłowych wzorców emocjonalnych a także stawiają przed dzieckiem odpowiednie wymagania związane ze sferą funkcjonowania emocjonalnego. Tym samym stwarzają mu możliwość pełnego rozwoju emocjonalnego.

Najlepszymi predyktorami poziomu inteligencji emocjonalnej dzieci okazały się wyniki uzyskiwane przez ojca w Kwestionariuszu INTE i wyniki otrzymane przez matkę w skali stylu demokratycznego. Wyjaśniają one 16,5% zmienności wyników uzyskiwanych przez dziecko w Kwestioanriuszu INTE.

Oddzielne analizy wyników dziewcząt i chłopców wykazały, że dziewczęta z rodzin prawidłowych miały wyższy poziom inteligencji emocjonalnej niż te, które wychowywały się w rodzinach nieprawidłowych. Pomiędzy chłopcami nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic, choć średnia wyników w poziomie inteligencji emocjonalnej u chłopców z rodzin prawidłowych była wyższa (127,00) niż u chłopców z rodzin nieprawidłowych (121,94). Najprawdopodobniej brak różnic istotnych statystycznie jest związany z niewielką liczebnością próby.

Wyniki badań wykazały silniejsze zależności między poziomem inteligencji ojców i dzieci (zarówno córek, jak i synów). Natomiast z inteligencją emocjonalną matek koreluje tylko inteligencja emocjonalna córek. Być może jest to związane z faktem, że matki są bardziej inteligentne emocjonalnie lub też bardziej ciepło wychowują własne dzieci, niezależnie od swojej inteligencji emocjonalnej. Uzyskany współczynnik korelacji między inteligencją emocjonalną matek i córek może być natomiast wynikiem identyfikacji z rodzicem tej samej płci.

W wynikach analiz statystycznych najbardziej interesująca wydaje się zależność między poziomem inteligencji emocjonalnej córek i ojców. Wyniki te wpisują się w nurt badań M. Plopy (1983), który podkreślał znaczącą rolę ojca w procesie socjalizacji. Badacz ten wykazał więcej zależności w relacji ojciec-córka niż matka-córka. Mechanizm identyfikacji córki z matką jest oczywisty. Również ze względu na psychologiczne podobieństwo, dziewczynka może czuć się bardziej rozumiana przez osobę tej samej płci. Świat mężczyzn w najwcześniejszym okresie życia dziewczynki jest reprezentowany najczęściej przez ojca. Odmienność świata emocjonalnego tych dwojga może powodować rozbrat, jednak ojciec inteligentny emocjonalnie, który jest czuły i kochający, jest z pewnością bardziej otwarty na emocjonalność córki niż ojciec o niskiej inteligencji emocjonalnej. Tym samym ojciec charakteryzujący się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej pozytywnie wpływa na kształtowanie się zdolności emocjonalnych u córki. Jego wysoki poziom ujawniania emocji może torować drogę do tego typu przekazów emocjonalnych u córki, a tym samym pozytywnie wpływać na kształtowanie się u niej umiejętności emocjonalnych. Ojciec, który ma niższy poziom inteligencji emocjonalnej, może być na tyle zamknięty na świat przeżywanych emocji, że nie pozwoli również i córce na przeżywanie emocji, zwłaszcza przez strofowanie przy wyrażaniu emocji w sytuacjach dla niej trudnych.

Podsumowując:

Rezultaty badań wykazały związek między jedną z cech prawidłowej rodziny, jaką jest styl demokratyczny wychowania, a inteligencją emocjonalną dzieci. Wyniki badań wykazały również silniejsze zależności między poziomem inteligencji ojców i dzieci niż matek i dzieci.

## BIBLIOGRAFIA

Bar-On, R. (1997). *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Brannon, L. (2002). Psychologia rodzaju. Gdańsk: GWP.

Braun-Gałkowska, M. (1992). *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa.* Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expessiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.

Cicchetti, H. T., Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. *Development & Psychopatology*, 6, 533-549.

Cudak, H. (1998). *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży.* Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego.

Davis, P., Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.

De Barbaro, B. (red.) (1999). Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Field, D. (1999). *Osobowości rodzinne.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos" (wyd. II).

Furnham, A., Petrides, K. V. (2004). Parental estimates of five types intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 56, 10-17.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.

Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.

Hodgins, H. S., Belch, C. (2000). Interparental violence and nonverbal abilities. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 3-24.

Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE N. S. Schutte, J. M. Malouffa, L. E. Hall, D. J. Haggerty'ego, J. T. Cooper, C. J. Goldena, L. Dornheim. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Kreppner, J. M., O'Connor, T. G., Dunn, J., Anderson-Wood, L. & English and Romanian Adoptees Study Team (1999). The pretend and social role-play of children exposed to early severe deprivation. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 319-332.

Largo, R. H. (2001). *Wiek dziecięcy*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Życie.

Ledzińska, M. (2000). O niektórych próbach łączenia inteligencji i osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 43, 1-10.

Lopes, P. N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

Maruszewski, T., Ścigała, E. (1998). *Emocje, aleksytymia, poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Matczak, A. (2001). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica*, 2, 157-174.

Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Matczak, A. (2004). Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia-Etologia-Genetyka*, 10, 59-82.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Nixon, C. L., Watson, A. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2, 300 -322.

Parker, S. W., Nelson, Ch. A. (2005). The impact of early institutional rearing on the ability to discriminate facial expressions of emotion: an event-related potential study. *Child Development*, 1, 54-72.

Piekarska, J. (2004). Inteligencja emocjonalna młodzieży a sposoby reagowania rodziców w sytuacjach problemowych. *Psychologia rozwojowa*, 9, 23-33.

Plomin, R., Emde, R. N., Braungart, J. M., Campos, J., Corley, R., Fulkner, D. W., Kagan, J., Reznick, J. S., Robinson, J., Zahn-Waxler, C., DeFries, J. C. (1993). Genetic change and continuity from fourteen to twenty months: The MacArthur Longitudinal Study. *Child Development*, 64, 1354-1376.

Plopa, M. (1983). Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców. *Psychologia wychowawcza*, 2(26), 129-142.

Pollak, S. D., Cicchetti, D., Klorman, R., Brumaghim, J. T. (1997). Cognitive brain event-related potentials and emotion processing in maltreated children. *Child Development*, 68, 773-787.

Przybyła-Basista, H. (2000). Inteligencja emocjonalna i możliwości jej rozwijania w szkole. *Chowanna*, 1, 135-143.

Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej,* Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 3, 185-211.

Salovey, P., Sluyter, D. (red.) (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

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.

Sloutsky, V. M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6-and 7-year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 131-151.

Taracha, M. (2003). Współpraca z emocjami. *Remedium*, 125/126, 40-41.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R., A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B.C., Cumberland, A. J., Shepard, S. A. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 3, 893-915.