

ANNA MATCZAK¹, KATARZYNA MARTOWSKA²
Instytut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Z BADAŃ NAD UWARUNKOWANIAMII KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH

From research on determinants of emotional competence

Abstract

The paper presents the research on the relations between emotional competence and selected intellectual abilities along with temperament traits postulated by Jan Strelau's Regulative Theory of Temperament. The subjects were adults at age from 19 to 39. Emotional competence was measured with the PKIE (Popular Questionnaire of Emotional Intelligence, by Matczak at al.), emotional ability – with the test TRE (Emotion Understanding Test, by Matczak and Piekarska), social and verbal abilities – by tests selected from the API-Z battery (by Matczak at al.), and temperament traits – by the FCZ-KT questionnaire (Formal Characteristics of Behavior, by Zawadzki and Strelau). Weak connections emotional competence with social and emotional abilities were found. Relation between emotional competence and temperament traits appeared to be stronger, especially those for activity and briskness (positive), and emotional reactivity (negative). Additionally, the interesting differences in the results, depending on subjects' gender and the type of competence (connected with experiential and strategic emotional intelligence) were also found.

Key words: emotional competence, emotional intelligence, temperament

1. WPROWADZENIE

1.1. POJĘCIE KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH

Pogląd, że o jakości przystosowania człowieka do wymagań życia i o efektywności, z jaką wykonuje on stojące przed nim zadania, decydują nie tylko zdolności poznawcze, lecz także umiejętności radzenia sobie z innymi ludźmi i samym

¹ Adres do korespondencji: anna.matczak@uksw.edu.pl

² Adres do korespondencji: k.martowska@uksw.edu.pl

sobą, w tym – z własnymi i cudzymi emocjami, jest dziś powszechnie akceptowany. Konceptem, przy pomocy którego wyjaśnia się różnice indywidualne w zakresie kompetencji emocjonalnych, stało się w dwu ostatnich dziesięcioleciach pojęcie inteligencji emocjonalnej, wprowadzone przez Petera Saloveya i Johna D. Mayera (1990) i spopularyzowane przez Daniela Golemana (patrz: Goleman, 1997, 1999). Inteligencję emocjonalną można najogólniej zdefiniować jako zdolność, lub zbiór zdolności, do przetwarzania informacji emocjonalnych, a więc do odczytywania znaczeń emocjonalnych i uwzględniania ich w rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów. Zdolności te stanowią podstawę rozwoju kompetencji pozwalających na efektywną regulację emocjonalną i dobre radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zadaniowych. Salovey i Mayer (por. Mayer i Salovey, 1997; Mayer, Salovey i Caruso, 2000, 2004) wyróżniają w strukturze inteligencji emocjonalnej cztery grupy zdolności. Są to: zdolności do spostrzegania emocji (własnych i cudzych) oraz ich wyrażania; zdolności do emocjonalnego wspomagania myślenia, co oznacza wykorzystywanie emocji i niesionych przez nie informacji przy rozwiązywaniu problemów; zdolności do rozumienia i analizowania emocji; zdolności do kontrolowania i regulowania emocji. Zdolności należące do dwu pierwszych grup składają się na doświadczeniową (*experiential*) inteligencję emocjonalną, natomiast zdolności należące do grup trzeciej i czwartej – na strategiczną (*strategic*) inteligencję emocjonalną. Pierwszy z tych rodzajów inteligencji warunkuje efektywność odbierania, wykorzystywania i przekazywania informacji emocjonalnych, drugi zaś – sprawność metapoznawczej kontroli tych procesów.

Dociekania nad naturą inteligencji emocjonalnej i jej związkiem z tradycyjnie rozumianą inteligencją akademicką, z jednej strony, a osobowością – z drugiej, a także badania nad rolą inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka w różnych zakresach działania, szybko doprowadziły do powstania wielu kontrowersji. Jedna z nich dotyczy tego, czy mianem inteligencji emocjonalnej określać wyłącznie *zdolności poznawcze* do przetwarzania informacji emocjonalnych, *mierzone testami*, czy też w zakres tego pojęcia włączyć także, a może przede wszystkim, *umiejętności radzenia sobie z emocjami* powstającymi w *rzeczywistych sytuacjach*, oceniane na podstawie obserwacji lub samoopisu. Warto zauważyć, że tylko do tego drugiego przypadku da się w pełni odnieść określenie „inteligencja gorąca” stosowane niekiedy (por. Mayer, Salovey i Caruso, 2004; Peterson i Seligman, 2004, s. 338) wobec inteligencji emocjonalnej (w odróżnieniu od „zimnej” inteligencji abstrakcyjno-logicznej, mierzonej tradycyjnymi testami i ujmowanej pod postacią ilorazu inteligencji).

To drugie podejście znajduje wyraz w tzw. mieszanych modelach inteligencji emocjonalnej, traktujących ją jako zbiór różnych „pozapoznawczych” zdolności, społeczno-emocjonalnych umiejętności, a także cech osobowości, umożliwiających efektywne radzenie sobie z wymaganiami i naciskami środowiskowymi (por. Bar-On, 1997, 2000, 2001). Pierwsze natomiast podejście lansowane jest przez Saloveya i Mayera, akcentujących poznawczy, „zdolnościowy” charakter inteligencji emocjonalnej (por. Mayer, Salovey i Caruso, 2000; Śmieja i Orzechowski, 2008). Wspomniani autorzy kładą jednak nacisk przede wszystkim na rozróżnienie: zdolności – osobowość, znacznie mniejszą uwagę zwracając na opozycję: zdolności

– umiejętności. W gruncie rzeczy nawet, opisując komponenty inteligencji emocjonalnej (patrz np. Mayer i Salovey, 1997), niejednokrotnie zastępują termin *abilities* (zdolności) terminem *skills* (umiejętności). Podobnie czynią inni, albo stosując określenia *zdolności emocjonalne* i *umiejętności emocjonalne* oraz *inteligencja emocjonalna* i *kompetencja emocjonalna* zamiennie (patrz np. Ciarrochi, Deane, Wilson i Rickwood, 2002), albo też używając jednych terminów na opisywanie tego, co inni autorzy określają innymi terminami. Na przykład Klaus R. Scherer (2007) proponuje zastąpienie terminu *inteligencja emocjonalna* terminem *kompetencja emocjonalna*. Z kolei koncepcje kompetencji emocjonalnej, na przykład tę autorstwa Carolyn Saarni (1997, 1999, 2000), równie dobrze można by przedstawić jako koncepcję inteligencji emocjonalnej; wspomniana autorka, choć ogólnie określa składniki kompetencji emocjonalnej mianem *skills*, opisując je szczególnie posługuje się między innymi terminami *ability* i *capability* (możliwość, „potencjalna zdolność”).

Choć w niektórych kontekstach, na przykład w potocznym myśleniu lub przedsięwzięciach praktycznych, różnicowanie między inteligencją emocjonalną a kompetencją emocjonalną może się wydawać niepotrzebnym „dzieleniem włosa na czworo”, tu – na użytek badań naukowych – opowiadamy się za jego zasadnością. Pogląd ten podzielają inni autorzy (por. Jasielska i Leopold, 2000; Nęcka, 2003).

Tak więc, rezerwując termin *inteligencja emocjonalna* na określenie zdolności poznawczych do przetwarzania informacji emocjonalnych, kompetencje emocjonalne będziemy rozumieć jako konkretne umiejętności radzenia sobie w rzeczywistych sytuacjach życiowych, w których informacje takie się pojawiają. Wielość i różnorodność takich sytuacji uzasadnia używanie terminu *kompetencja* w liczbie mnogiej.

Do kompetencji tych należą między innymi umiejętności dostrzegania wagi emocji i doceniania ich wartości informacyjnej (Gohm i Clore, 2002), umiejętności komunikowania swoich emocji innym w sposób zgodny zarówno z osobistymi celami, jak i społecznymi standardami, umiejętności zarządzania emocjami – wywoływania w sobie określonych stanów i nastrojów, które ułatwiają funkcjonowanie, np. wykonywanie zadań i utrzymywanie relacji społecznych, a wygaszania czy wyciszania emocji niekorzystnych, umiejętność podnoszenia własnego nastroju, a także umiejętności wpływania na stany emocjonalne innych ludzi – motywowania ich, wprawiania w dobry humor, pocieszania itp. Powyższe przykłady pozwalają zauważyć podstawową różnicę między umiejętnościami (składnikami kompetencji) a zdolnościami (składnikami inteligencji); polega ona na tym, że te pierwsze służą nie rozwiązywaniu zadań testowych, lecz rzeczywistych problemów emocjonalnych pojawiających się w sytuacjach społecznych i zadaniowych, w które człowiek jest osobiście zaangażowany.

Odrębność pojęć *inteligencja emocjonalna* i *kompetencje emocjonalne* nie oznacza oczywiście niezależności opisywanych za ich pomocą dyspozycji. I jedno, i drugie są dyspozycjami instrumentalnymi, a więc decydującymi o *możliwościach* efektywnego działania, pozostającymi we wzajemnym związku. Polega on na tym, że inteligencja emocjonalna jest jednym z czynników warunkujących nabywanie kompetencji emocjonalnych. Dobrze oddają tę myśl słowa Golemana (1999, s. 46),

który określa kompetencję emocjonalną jako „wymierną umiejętność wywodzącą się z inteligencji emocjonalnej”, jako „umiejętności praktyczne” ukształtowane w toku uczenia się na podstawie „potencjalnych zdolności” (składających się na inteligencję emocjonalną). Ścisłej rzecz ujmując, można inteligencję emocjonalną uznać za poznawczy wyznacznik kompetencji. Będzie o tym mowa dalej.

Zarazem kompetencje emocjonalne – jako powstałe na bazie inteligencji emocjonalnej – mogą być traktowane jako jej przejawy i wskaźniki. Choć są to wskaźniki nie w pełni doskonałe (jako że zdolności nie są jedynymi czynnikami, od których zależy kształtowanie się umiejętności), mogą być wykorzystywane przy ocenie inteligencji emocjonalnej. Oznacza to zasadność wnioskowania o jej poziomie na podstawie kompetencji emocjonalnych mierzonych technikami kwestionariuszowymi czy obserwacyjnymi. Nadal jednak optymalnym sposobem mierzenia inteligencji emocjonalnej pozostają testy (Mayer, Caruso i Salovey, 1999).

1.2. KSZTAŁTOWANIE SIĘ KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH

Wszelkie kompetencje mogą kształtować się jedynie dzięki doświadczeniu. Tak jak prowadzenia samochodu nie można nauczyć się wyłącznie czytając kodeks drogowy i poradnik kierowcy, a kompetencji społecznej nie można nabyć tylko na podstawie lektury podręcznika *savoir-vivre*'u, kompetencje emocjonalne powstają nie inaczej niż w toku emocjonalnych doświadczeń. Doświadczenia te są bowiem źródłem problemów, do poradzenia sobie z którymi potrzebne są umiejętności emocjonalne.

Choć doświadczenia stanowią nieodzowną bazę dla powstawania umiejętności, kluczową rolę w ich kształtowaniu pełni także refleksja poznawcza – za jej sprawą następuje generowanie rozwiązań problemów, ocena skuteczności tych rozwiązań, wreszcie ich generalizowanie na inne, relatywnie nowe sytuacje. W końcu niezbędny jest trening – znalezione i zaakceptowane rozwiązania muszą być odpowiednio przetrenowane. Dopiero właśnie takie sprawdzone i utrwalone zachowanie możemy określić jako kompetentne.

Z wyżej przedstawionego modelu wynika, że na kształtowanie się kompetencji emocjonalnych wpływają zarówno środowisko, stanowiące źródło doświadczeń, jak i cechy indywidualne, od których zależy intensywność tych doświadczeń i sposób korzystania z nich. Tu będą nas interesować czynniki tej drugiej grupy.

Za podmiotowe wyznaczniki procesu kształtowania się kompetencji emocjonalnych, a więc tym samym uwarunkowania ich poziomu, należy w świetle powyższych rozważań uznać przede wszystkim cechy temperamentu i inteligencję.

W Regulacyjnej Teorii Temperamentu Jana Strelaua (Strelau, 2006; Zawadzki i Strelau, 1997) wyróżnia się sześć cech w strukturze temperamentu; są to: żywiość (tendencja do szybkiego reagowania, utrzymywania wysokiego tempa aktywności i łatwej zmiany jednego zachowania na inne), perseweratywność (tendencja do kontynuowania i powtarzania zachowań po zaprzestaniu działania bodźca, który je wywołał), wrażliwość sensoryczna (zdolność do reagowania na bodźce zmysłowe o małej intensywności), reaktywność emocjonalna (duża wrażliwość i niska odporność emocjonalna), wytrzymałość (zdolność do adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałej lub wysoko stymulującej aktywności

i/lub w warunkach silnej stymulacji zewnętrznej), aktywność (tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub dostarczających silnej stymulacji zewnętrznej). Zgodnie z omawianą teorią, cechy temperamentu stanowią o wielkości indywidualnego zapotrzebowania na stymulację i możliwościach przetwarzania jej, a tym samym wpływają na preferencje dotyczące rodzaju sytuacji, w które człowiek się angażuje, i rodzaju aktywności, jaką podejmuje. Analizując proces kształtowania się kompetencji emocjonalnych, za szczególnie ważne, bo rodzące silne emocje, należy uznać sytuacje wymagające kontaktów z innymi ludźmi i sytuacje zadaniowe (por. Matczak, 2004). Zarazem są to sytuacje silnie stymulujące, co sprawia, że ludzie różniący się temperamentem mogą różnić się tendencją do uczestniczenia w nich – poszukiwać ich lub, przeciwnie, unikać. I tak, duża intensywność i bogactwo doświadczeń emocjonalnych mogą być efektem dużego zapotrzebowania na stymulację (wysokiego nasilenia aktywności i żwawości). Z drugiej jednak strony, wielkość reagowania emocjonalnego i trwałość reakcji zależą od cech temperamentalnych znamionujących małe możliwości przetwarzania stymulacji (wysoka wrażliwość sensoryczna, reaktywność emocjonalna i perseweratywność). Tak więc cechy temperamentu mogą wpływać na doświadczenia emocjonalne i w konsekwencji na poziom kompetencji emocjonalnych, ale zależności te nie są proste ani jednoznaczne; można bowiem spodziewać się korzystnego wpływu zarówno cech znamionujących małe, jak i cech wskazujących na duże możliwości przetwarzania i zapotrzebowanie na stymulację.

Druga grupa podmiotowych wyznaczników to różne zdolności wchodzące w skład inteligencji. One właśnie pozwalają na poznawczą refleksję nad doświadczeniami – na ocenę znaczenia informacji emocjonalnych i efektywności wcześniej stosowanych i planowanych sposobów zachowania, na przewidywanie konsekwencji działań oraz możliwości transferu nabytych umiejętności na nowe sytuacje. Szczególnie ważne wydają się tu zdolności składające się na inteligencję społeczną i emocjonalną, a także zdolności werbalne – ważne dla budowania metawiedzy i dla kontaktów społecznych.

1.3. PROBLEM I HIPOTEZY

W przedstawionych poniżej badaniach sprawdzano wynikające z powyższych rozważań hipotezy na temat związków kompetencji emocjonalnych z temperamentem i zdolnościami: emocjonalnymi, społecznymi i werbalnymi. Przypuszczano, że związki te mogą się kształtować różnie, w zależności od rodzaju kompetencji.

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

(1) Kompetencje emocjonalne są dodatnio związane ze zdolnościami emocjonalnymi (inteligencją emocjonalną), społecznymi i werbalnymi. Związek ten ujawnia się wyraźniej w przypadku kompetencji związanych ze strategiczną inteligencją emocjonalną.

Doświadczenia emocjonalne są koniecznym, ale nie wystarczającym warunkiem powstania kompetencji. Jak wskazano wcześniej, doświadczenia te muszą być poddane refleksji poznawczej, możliwej dzięki inteligencji emocjonalnej. Wynikające z tej refleksji reguły zachowań emocjonalnych powinny być zgodne z oczekiwaniami i standardami reprezentowanymi w wiedzy społecznej. Obróbkę doświadczeń

i budowanie wiedzy emocjonalnej i społecznej, zwłaszcza tej o charakterze meta-wiedzy, wspomagają zdolności werbalne.

(2) Kompetencje emocjonalne są dodatnio związane z cechami temperamentu stanowiącymi o dużych możliwościach przetwarzania stymulacji i dużym na nią zapotrzebowaniu, zwłaszcza z aktywnością i żwawością.

Cechy te skłaniają do wchodzenia w sytuacje emocjogenne, a tym samym sprzyjają nabywaniu doświadczeń emocjonalnych i trenowaniu kompetencji powstających wskutek wykorzystywania tych doświadczeń. Nie sformułowano hipotez dotyczących związku kompetencji emocjonalnych z cechami znamionującymi małe zapotrzebowanie na stymulację, bo w świetle rozważań teoretycznych i dotychczasowych badań ich rola nie jawi się jednoznacznie. I tak, wysokie nasilenie reaktywności emocjonalnej, z jednej strony, oznacza małą odporność, przez co może skłaniać jednostkę do unikania doświadczeń emocjonalnych i treningu, z drugiej zaś oznacza większą wrażliwość emocjonalną, przez co predestynuje do większej koncentracji na świecie emocji. Podobnie perseweratywność – powodując zaleganie emocji i napięcie emocjonalne, może utrudniać regulację emocjonalną, ale jednocześnie, zwiększając trwałość reakcji, może sprzyjać refleksji nad doświadczeniami i budowaniu dzięki temu wiedzy emocjonalnej.

(3) Oczekiwany w hipotezie drugiej dodatni związek z aktywnością i żwawością ujawnia się wyraźniej w przypadku kompetencji związanych ze strategiczną inteligencją emocjonalną niż kompetencji związanych z doświadczeniową inteligencją emocjonalną.

Jak się wydaje, kompetencje związane z doświadczeniową inteligencją emocjonalną, pozwalające na „słuchanie głosu emocji i podążanie za nim”, są zależne przede wszystkim od wrażliwości emocjonalnej, a mniej od możliwości przetwarzania stymulacji. Kompetencje związane ze strategiczną inteligencją emocjonalną, pozwalające na kontrolę poznawczą i regulację, powstają za sprawą konstruktywnej refleksji nad doświadczeniami; sprzyjają temu duże możliwości radzenia sobie ze stymulacją, które nie dopuszczają do powstania nadmiaru pobudzenia.

2. METODA

Badania miały charakter korelacyjny. Dokonano w nich pomiaru kompetencji emocjonalnych, cech temperamentu oraz wybranych zdolności.

2.1. OSOBY BADANE

Zbadano 140 osób – 66 kobiet i 74 mężczyzn, w wieku od 19 do 39 lat ($M = 24,26$; $SD = 3,43$). 27 osób miało wykształcenie średnie, 87 było studentami, a 26 miało wykształcenie wyższe. Studenci reprezentowali różnorodne kierunki studiów.

2.2. NARZĘDZIA BADAWCZE

Do pomiaru kompetencji emocjonalnych użyto Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej (PKIE) autorstwa Anny Matczak i współpracowników (Jaworowska i Matczak, 2005). Choć narzędzie to, jak nazwa wskazuje, zostało stworzone do badania inteligencji emocjonalnej, kwestionariuszowy jego charak-

ter upoważnia do traktowania go jako metody pozwalającej na ocenę kompetencji emocjonalnych (patrz: 1.1). PKIE zawiera 94 pozycje i dostarcza oprócz wyniku ogólnego wskaźników czterech kompetencji szczegółowych. Mierzą je cztery skale: AKC – dotycząca umiejętności akceptowania, wyrażania i wykorzystywania emocji w działaniu, EMP – dotycząca empatii, KON – dotycząca umiejętności kontrolowania emocji i ROZ – dotycząca umiejętności rozumienia emocji. Dwie pierwsze skale mierzą kompetencje związane z inteligencją doświadczeniową, dwie następne – kompetencje związane z inteligencją strategiczną. Pozycje kwestionariusza mają charakter stwierdzeń sformułowanych w pierwszej osobie liczby pojedynczej; badany określa w skali od 1 do 5 stopień, w jakim odnoszą się one do jego osoby.

Do pomiaru zdolności emocjonalnych wykorzystano Test Rozumienia Emocji (TRE) autorstwa Anny Matczak i Joanny Piekarskiej (Matczak i Piekarska, 2011). Zawiera on 30 zadań pogrupowanych w 5 podtestów, po 6 zadań w każdym. W podteście pierwszym prosi się badanego o uporządkowanie słów określających stany emocjonalne tego samego rodzaju w kolejności od słowa oznaczającego najsłabszą emocję do słowa, które określa najsilniejszą emocję. W drugim zadanie polega na znajdowaniu słowa oznaczającego emocję lub stan przeciwny do wskazanego. W trzecim podteście wymaga się znajdowania emocji prostych, które składają się na emocję złożoną. W czwartym z kolei wymienione są sytuacje, do których należy dobrać nazwy uczuć lub stanów, jakie z największym prawdopodobieństwem się w nich pojawiają. Natomiast w piątym podteście prosi się osobę badaną, aby wskazała warunki uprawdopodobniające pojawienie się w określonych sytuacjach określonych reakcji emocjonalnych. Wynik w TRE oblicza się przez zsumowanie punktów uzyskanych za odpowiedzi w 5 podtestach.

Do pomiaru zdolności społecznych i werbalnych wykorzystano testy (po 15 zadań w każdym) wchodzące w skład Baterii APIS-Z (Matczak, Jaworowska, Ciechanowicz i Stańczak, 2006): Zachowania i Historyjki – do pomiaru zdolności społecznych, oraz Synonimy i Nowe Słowa – do pomiaru zdolności werbalnych. Test Zachowania bada znajomość reguł społecznych, test Historyjki mierzy zdolność do trafnego spostrzegania relacji między ludźmi i rozumienia sytuacji społecznych. Test Synonimy sprawdza znajomość słów, natomiast Test Nowe Słowa – płynność werbalną.

Cechy temperamentu mierzono za pomocą Kwestionariusza Temperamentu Formalna Charakterystyka Zachowania (FCZ-KT) autorstwa Jana Strelaua i Bogdana Zawadzkiego (Zawadzki i Strelau, 1997), opartego na Regulacyjnej Teorii Temperamentu Strelaua (Strelau, 2006). Kwestionariusz zawiera 120 pozycji, składających się na sześć skal: Żwawość, Peresewarytywność, Wrażliwość sensoryczna, Reaktywność Emocjonalna, Wytrzymałość i Aktywność; skale te mierzą opisane wcześniej (1.2.) cechy temperamentu. Pozycje mają charakter twierdzeń samoopisowych, których prawdziwość w stosunku do własnej osoby badany ocenia w skali: tak-nie.

3. WYNIKI

Na wstępie sprawdzono korelacje między poszczególnymi umiejętnościami emocjonalnymi mierzonymi odpowiednimi skalami PKIE. Dane te przedstawia tabela 1. W uzyskanym układzie danych zwraca uwagę wysoki współczynnik korelacji między wynikami w skalach KON i ROZ, czyli kompetencjami związanymi ze strategiczną inteligencją emocjonalną. Stosunkowo wysoka jest również korelacja między skalami AKC i EMP, związanymi z inteligencją doświadczeniową. Jednocześnie współczynniki korelacji między kompetencjami obu rodzajów są w większości zdecydowanie niższe. Dane te przemawiają za odrębnością komponentów strategicznych i doświadczeniowych, tak jak je mierzy kwestionariusz PKIE.

Tabela 1. Korelacje między skalami PKIE (N = 140)

Skale	AKC	EMP	KON	ROZ
AKC	1,00	0,47*	0,26*	0,39*
EMP		1,00		0,18*
KON			1,00	0,64*
ROZ				1,00

* $p < 0,05$

W tabeli 2 przedstawiono korelacje między kompetencjami emocjonalnymi a zdolnościami wchodzącymi w skład inteligencji skryzalizowanej: społecznymi, werbalnymi i emocjonalnymi. Jak widać, związki dotyczą jedynie zdolności społecznych i emocjonalnych. Te pierwsze ujawniły się tylko w odniesieniu do testu Zachowania, mierzącego znajomość reguł społecznych i opartego na materiale werbalnym; w przypadku testu Historyjki, mierzącego zdolność do spostrzegania relacji społecznych i rozumienia sytuacji, opartego na materiale obrazkowym, istotnych statystycznie związków nie znaleziono. Korelacje z testem Zachowania dotyczą zarówno wyniku ogólnego PKIE, jak i trzech spośród czterech skali szczegółowych (brak korelacji dla skali KON); współczynniki są raczej niskie, choć istotne statystycznie. Również niskie są współczynniki korelacji między kompetencjami emocjonalnymi a zdolnościami emocjonalnymi mierzonymi testem TRE, dotyczące wyniku ogólnego i skali empatii.

Przedstawione wyżej dane dostarczają pewnego potwierdzenia hipotezy 1, świadcząc o dodatnim związku kompetencji emocjonalnych ze zdolnościami społecznymi i emocjonalnymi (ale nie werbalnymi). Nie potwierdziło się oczekiwanie, zgodnie z którym związki miały być silniejsze w przypadku kompetencji związanych ze strategiczną inteligencją emocjonalną, a więc z umiejętnościami rozumienia i kontrolowania emocji; nawet przeciwnie – w przypadku tych drugich nie znaleziono żadnej korelacji, a umiejętności rozumienia emocji okazały się skorelowane tylko z wynikami testu Zachowania (a nie – jak można by tego oczekiwać – testu TRE mierzącego zdolność rozumienia emocji).

Tabela 2. Kompetencje emocjonalne a zdolności (N = 140)

Zdolności		AKC	EMP	KON	ROZ	WO-PKIE
Społeczne	APIS-Z Zachowania	0,18*	0,26*		0,24*	0,31*
	APIS-Z Historyjki					
Werbalne	APIS-Z Nowe Słowa					
	APIS-Z Synonimy					
Emocjonalne	TRE		0,17*			0,20*

*p < 0,05

Korelacje między kompetencjami emocjonalnymi a cechami temperamentu podano w tabeli 3. Cechą związaną dodatnio ze wszystkimi kompetencjami, a także wynikiem ogólnym PKIE, okazała się aktywność. Również żwawość koreluje dodatnio z wynikiem ogólnym i wszystkimi kompetencjami, z wyjątkiem empatii. Wytrzymałość okazała się skorelowana, także dodatnio, z wynikiem ogólnym i kompetencjami strategicznymi, natomiast wrażliwość sensoryczna – z kompetencjami związanymi z doświadczeniową inteligencją emocjonalną.

Dane te są zgodne z hipotezą 2, w której przewidywano związek kompetencji emocjonalnych z cechami temperamentu stanowiącymi o dużych możliwościach przetwarzania stymulacji i dużym na nią zapotrzebowaniu, zwłaszcza z aktywnością i żwawością. Oczekiwanie silniejszego związku cech temperamentu z kompetencjami strategicznymi znalazło w niewielkim stopniu potwierdzenie w przypadku żwawości (brak jej związku z empatią), ale przede wszystkim, czego nie przewidywała hipoteza, w przypadku wytrzymałości, która okazała się związana tylko z umiejętnościami rozumienia i kontrolowania emocji. Co ciekawe, wrażliwość sensoryczna, a więc cecha znamionująca małe możliwości przetwarzania stymulacji, koreluje z kompetencjami emocjonalnymi dodatnio; korelacje te dotyczą jednak tylko umiejętności związanych z inteligencją doświadczeniową.

Reaktywność emocjonalna koreluje ujemnie z kompetencjami emocjonalnymi za wyjątkiem, co warto podkreślić, umiejętności empatii. Również ujemne są korelacje kompetencji, tym razem tylko strategicznych, z perseweratywnością.

Tabela 3. Kompetencje emocjonalne a cechy temperamentu (N = 140)

Skale	AKC	EMP	KON	ROZ	WO-PKIE
ŻW	0,20*		0,30*	0,23*	0,32*
PE			-0,35*	-0,17*	
WS	0,25*	0,18*			
RE	-0,30*		-0,47*	-0,31*	-0,33*
WT			0,33*	0,21*	0,27*
AK	0,44*	0,22*	0,20*	0,18*	0,43*

*p < 0,05

Przeprowadzono też analizy uwzględniające obie grupy zmiennych traktowanych jako predyktory kompetencji emocjonalnych, włączając je do modelu regresji.

Zastosowano metodę analizy regresji krokowej, w której zmienną zależną był wynik ogólny kwestionariusza PKIE (a więc wszystkie rodzaje kompetencji potraktowano tu łącznie). Do analizy włączono tylko te cechy temperamentu i zdolności, które były skorelowane z kompetencjami emocjonalnymi. Analizę przeprowadzono zarówno dla wszystkich badanych łącznie, jak i osobno dla kobiet i mężczyzn. Wyniki przedstawiają tabele 4-6.

Tabela 4. Uwarunkowania ogólnego poziomu kompetencji emocjonalnych mierzonego za pomocą PKIE (wyniki analizy regresji)

Predyktory	Wartości współczynników regresji		t	Zmiana R ²
	B	Beta		
Stała	163,980			
Aktywność (FCZ-KT)	3,651	0,366	5,20*	0,18
Zachowania (APIS-Z)	5,471	0,201	2,80*	0,07
Żwawość (FCZ-KT)	4,153	0,258	3,69*	0,06
Rozumienie emocji (TRE)	2,276	0,187	2,62*	0,03
R ² = 0,34; Skorygowane R ² = 0,32; F (4,145) = 18,01*				

*p < 0,05

W analizie dotyczącej wszystkich badanych łącznie istotnymi predyktorami kompetencji emocjonalnych okazały się dwie cechy temperamentu: aktywność i żwawość, oraz znajomość reguł społecznych (Zachowania) i zdolność do rozumienia emocji (TRE). Zmienne te wyjaśniają 32% zmienności wyników uzyskiwanych przez osoby badane w PKIE. Najsilniejszym z tych predyktorów jest aktywność.

Tabela 5. Uwarunkowania ogólnego poziomu kompetencji emocjonalnych kobiet mierzonego za pomocą PKIE (wyniki analizy regresji)

Predyktory	Wartości współczynników regresji		t	Zmiana R ²
	B	Beta		
Stała	207,06			
Aktywność (FCZ-KT)	3,81	0,39	3,79*	0,20
Żwawość (FCZ-KT)	5,72	0,35	3,40*	0,12
R ² = 0,32; Skorygowane R ² = 0,29; F (2,68) = 15,19*				

*p < 0,05

U kobiet (tabela 5) jedynymi istotnymi predyktorami kompetencji emocjonalnych okazały się cechy temperamentu – aktywność i żwawość, wyjaśniające 29% zmienności wyników w PKIE. U mężczyzn (tabela 6) wśród istotnych predyktorów znalazła się (tak jak u kobiet) aktywność, ale w ich skład weszły również reaktywność emocjonalna (z ujemnym znakiem dla odpowiedniej wagi beta) oraz (ze znakiem dodatnim) znajomość reguł społecznych (Zachowania). Te trzy predyktory wyjaśniają 36% zmienności wyników w PKIE.

Tabela 6. Uwarunkowania ogólnego poziomu kompetencji emocjonalnych mężczyzn mierzonego za pomocą PKIE (wyniki analizy regresji)

Predyktory	Wartości współczynników regresji		t	Zmiana R ²
	B	Beta		
Stała	280,63			
Aktywność (FCZ-KT)	3,08	0,30	3,09*	0,16
Zachowania (APIS-Z)	10,34	0,36	3,81*	0,12
Reaktywność (FCZ-KT)	-2,93	-0,30	3,10*	0,08
R ² =0,36; Skorygowane R ² = 0,33; F (3,76) = 13,71*				

*p < 0,05

4. PODSUMOWANIE I DYSKUSJA

Przeprowadzone badania przyniosły pełne potwierdzenie hipotezy 2 i częściowe potwierdzenie hipotezy 1 – w części dotyczącej związku kompetencji ze zdolnościami społecznymi i emocjonalnymi.

Uzyskane dane są zgodne z oczekiwaniami na temat związku kompetencji emocjonalnych ze zdolnościami, nie potwierdzając jednak tych oczekiwań w pełni. I tak, nie stwierdzono związku kompetencji ze zdolnościami werbalnymi, choć można się go było spodziewać, biorąc pod uwagę znaczenie komunikacji werbalnej w relacjach interpersonalnych i rolę systemu słownego w refleksji emocjonalnej. Być może niepotwierdzenie się tych oczekiwań wynika z faktu, że w badanej grupie zdecydowaną większość stanowili studenci i osoby z wyższym wykształceniem, nie było w niej zaś osób z wykształceniem niższym niż średnie. Poziom zdolności werbalnych badanych, choć zróżnicowany, mógł być więc wystarczający dla efektywnego przebiegu wymienionych wyżej funkcji regulacyjnych mowy związanych z rozwojem kompetencji społecznych i emocjonalnych.

Uzyskano natomiast dane świadczące o związku kompetencji emocjonalnych ze zdolnościami emocjonalnymi (rozumieniem emocji) i społecznymi (znajomością reguł społecznych). Stwierdzone związki są niewysokie, ale ujawniły się zarówno w prostych korelacjach, jak i w analizie regresji uwzględniającej także potencjalne predyktory temperamentalne. I tym razem można sądzić, że mierzone zastosowanymi testami zdolności były u badanych wystarczająco wysokie, przez co uzyskane współczynniki korelacji nie mogły osiągnąć poziomu, jaki by prawdopodobnie przybrały w grupie osób o bardziej zróżnicowanym poziomie zdolności.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji między kompetencjami emocjonalnymi a zdolnościami społecznymi mierzonymi testem Historyjki. Może to być związane z nadmiernym obciążeniem tego testu zdolnością do analizy materiału spostrzeżeniowego, niebędącego w gruncie rzeczy materiałem behawioralnym (czyli społecznym), o czym mówią same Autorki (Maczak, Jaworowska, Ciechanowicz i Stańczak, 2006).

Ogólnie rzecz biorąc, stwierdzone związki pozostają w zgodzie z modelem zakładającym, że podstawowym warunkiem powstawania kompetencji jest wiedza społeczno-emocjonalna (obejmująca zarówno znajomość „świata emocji”, jak i re-

guł rządzących relacjami społecznymi). Zarazem nie jest to jednak czynnik wystarczający, co również tłumaczy niewielki udział tych zmiennych w wyjaśnianiu różnic indywidualnych w zakresie kompetencji emocjonalnych. Dla ich powstania nie wystarcza sama wiedza, niezbędna jest także motywacja do jej wykorzystywania i ćwiczenia związanych z nią umiejętności praktycznych (a także sprzyjające czynniki zewnętrzne, którymi się tu nie zajmujemy). Z tego też względu, badając uwarunkowania kompetencji emocjonalnych, warto uwzględnić czynniki osobowościowo-temperamentalne.

Najwyraźniej ujawniły się w analizach (także w modelach regresji) związki kompetencji emocjonalnych z aktywnością i żwawością (dodatnie) oraz reaktywnością emocjonalną (ujemny). Dane te pozostają w zgodzie z wyżej wspomnianym przypuszczeniem na temat znaczenia cech temperamentu w kształtowaniu się kompetencji. Duża aktywność i żwawość, oznaczające duże możliwości przetwarzania stymulacji i tendencję do jej poszukiwania, skłaniają jednostkę do angażowania się w sytuacje bogate w bodźce emocjonalne i trenowania umiejętności emocjonalnych. Silna reaktywność emocjonalna, jako czynnik intensyfikujący subiektywną wartość emocjonalną bodźców, może ograniczać gotowość do tego typu działań. Jak się okazało, dotyczy to w podobnym stopniu kompetencji związanych ze strategiczną, jak i doświadczeniową inteligencją emocjonalną.

Z uzyskanych danych wynika, że także wytrzymałość – cecha oznaczająca duże możliwości przetwarzania stymulacji – jest dodatnio związana z kompetencjami, tym razem jednak tylko z umiejętnościami kontrolowania i rozumienia emocji. Ten wynik, choć nieoczekiwany w hipotezie, jest zgodny z ogólną ideą, że duże możliwości przetwarzania stymulacji sprzyjają kształtowaniu się kompetencji emocjonalnych, zwłaszcza związanych ze strategiczną inteligencją emocjonalną.

Ciekawa jest odmienność korelatów kompetencji doświadczeniowych i strategicznych stwierdzonych w odniesieniu do perseweratywności i wrażliwości sensorycznej. Pierwsza z tych cech okazała się ujemnie związana z umiejętnościami kontrolowania i rozumienia emocji. Przeczy to przypuszczeniu, że charakterystyczna dla perseweratywności duża trwałość reakcji może, sprzyjając refleksji nad emocjami, przyczyniać się do rozwijania tych umiejętności. Wygląda na to, że przeciwnie – powodując zaleganie emocji i nadmierne napięcie (por. Zawadzki i Strelau, 1997) – może ona rozwój ten utrudniać. Nie znaleziono jednak danych sugerujących, że dotyczy to także umiejętności akceptowania emocji i empatii, wchodzących w zakres kompetencji związanych z doświadczeniową inteligencją emocjonalną; jak się wydaje, perseweratywność szkodzi nie odbieraniu emocji, lecz ich kontrolowaniu, także poznawczemu.

Z kolei wrażliwość sensoryczna koreluje dodatnio tylko z kompetencjami związanymi z inteligencją doświadczeniową. Wynik ten jest zrozumiały; wrażliwość sensoryczna oznacza (por. Zawadzki i Strelau, op.cit.), poza wrażliwością na bodźce zmysłowe o słabym nasileniu, także „wysubtelnienie emocjonalne” oraz czujność i otwartość na otoczenie. Oczywiście jest zatem jej związek z umiejętnościami, których istotę stanowi dostrzeganie i docenianie znaczenia informacji emocjonalnych.

Na koniec na uwagę zasługują różnice wyników uzyskanych w analizach przeprowadzonych osobno dla mężczyzn i kobiet. U kobiet istotnymi predyktorami

kompetencji okazały się tylko cechy temperamentu, i tylko te (aktywność i żwa-wość), które można uznać za czynniki sprzyjające rozwojowi umiejętności emo-cjonalnych. U mężczyzn ujawniła się rola – obok cechy „sprzyjającej” (aktywność) – cechy przypuszczalnie ograniczającej trening i utrudniającej rozwój kompeten-cji, jaką jest reaktywność emocjonalna; predyktorem okazały się również zdolności społeczne (znajomość reguł społecznych), których rola nie ujawniła się u kobiet. Być może kobiety, bardziej wrażliwe emocjonalnie i bardziej niż mężczyźni kie-rowane w procesie socjalizacji w stronę „świata emocji”, są też bardziej odporne na działanie czynników niesprzyjających rozwojowi kompetencji emocjonalnych. Również zdolności społeczne, które były w naszym badaniu reprezentowane przez znajomość reguł społecznych, są w toku socjalizacji bardziej stymulowane u kobiet niż u mężczyzn. Więc to u mężczyzn różnice w tym zakresie mogą mieć bardziej krytyczne znaczenie dla rozwoju kompetencji emocjonalnych. Stwierdzone różnice między płciami wymagają jednak potwierdzenia w dalszych badaniach.

BIBLIOGRAFIA

- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emo-tional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. W: R. Bar-On, J.D.A. Parker (red.), *The handbook of emo-tional intelligence* (s. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. W: J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer (red.), *Emotional intelligence in everyday life. A scientific inquiry* (s. 82-97). Philadelphia, PA: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Ciarrochi, J., Deane, F.P., Wilson, C.J., Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek help. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30, 173-188.
- Gohm, C.L., Clore, G.L. (2002). Affect as information: an individual-differences approach. W: L. Feldman Barrett, P. Salovey (red.), *The wisdom in feeling. Psy-chological processes in emotional intelligence* (s. 89-113). New York, NY: The Guilford Press.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzi-na.
- Jasielska, A., Leopold, M.A. (2000). Kompetencja a inteligencja emocjonalna – po-jęcia tożsame czy różne? *Forum Oświatowe*, 2, 5-32.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2005). *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak, A. (2004). Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 10, 59-82.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Ciechanowicz, A., Stańczak, J. (2006). *Bateria APIS-Z. Podręcznik* (wyd. II). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

- Matczak, A., Piekarska, A. (2011). *Test Rozumienia Emocji TRE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? W: P. Salovey, J.D. Sluyter (red.), *Emotional development and emotional intelligence* (s. 35-66). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. W: R. Sternberg (red.), *Handbook of intelligence* (s. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 195-215.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Emotional development and emotional intelligence* (s. 35-66). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, London: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. W: R. Baron, J.D.A. Parker (red.), *The handbook of emotional intelligence* (s. 69-81). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scherer, K.R. (2007). Componential emotion theory can inform models of emotional competence. W: G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts (red.), *The science of emotional intelligence: knows and unknowns* (s. 101-126). New York: Oxford University Press.
- Śmieja, M., Orzechowski, J. (2008). Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 19-45). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zawadzki, B., Strelau, J. (1997) *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT). Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.