

KATARZYNA KNOPP

## INTELIGENCJA EMOCJONALNA A TEMPERAMENT STUDENTÓW ORAZ POSTAWY RODZICIELSKIE ICH MATEK I OJCÓW

Punktem wyjścia w prezentowanym artykule jest założenie, że inteligencja emocjonalna rozwija się w wyniku aktywności własnej jednostki. Aktywność ta jest wyznaczana m.in. poprzez cechy temperamentu oraz oddziaływania środowiska rodzinnego, którego ważnym aspektem są postawy rodzicielskie. W badaniach wzięło udział 201 studentów w wieku 20-26 lat. Wykorzystano w nich dwa testy autorstwa A. Matczak, J. Piekarskiej i E. Studniarek, kwestionariusz DOTS-R M. Windle'a i R. M. Lenera, w polskiej adaptacji M. Śliwińskiej, B. Zawadzkiego i J. Strelaua, oraz kwestionariusz PCR A. Roe i M. Siegelmana, w polskiej adaptacji W. S. Kowalskiego. Wyniki wykazały dodatnią zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a pozytywnym nastrojem, elastycznością oraz rytmicznością w zakresie snu. Ponadto w grupie kobiet istotne związki dodatnie zanotowano w odniesieniu do zbliżania się oraz rytmiczności w zakresie codziennych nawyków. U mężczyzn inteligencja emocjonalna ujemnie korelowała z ogólnym poziomem aktywności. Stwierdzono też korelacje między inteligencją emocjonalną osób badanych a niektórymi postawami rodzicielskimi ich matek i ojców (głównie postawą kochającą i odrzucającą). W grupie kobiet zaobserwowano ponadto ujemny związek inteligencji emocjonalnej z dużym nasileniem postawy liberalnej matek, zaś w przypadku mężczyzn – postawy ochraniającej ojców.

**Słowa kluczowe:** inteligencja emocjonalna, temperament, środowisko rodzinne, postawy rodzicielskie.

Termin „inteligencja emocjonalna” pojawił się w psychologii stosunkowo niedawno, lecz w krótkim czasie zyskał dużą popularność. W literaturze przed-

---

DR KATARZYNA KNOPP, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Instytut Psychologii, ul. Wóycickiego 1/3, budynek 14, 01-815 Warszawa; e-mail: kknopp@vp.pl

Badania były finansowane ze środków Komitetu Badań Naukowych w ramach projektu badawczego 2H01F06223.

miotu znaleźć można kilka konkurencyjnych modeli inteligencji emocjonalnej, wśród których najbardziej znane są modele Golemana (1997) i Bar-Ona (1997) oraz model Saloveya i Mayera (1990; Mayer, Salovey, 1999). Dwa pierwsze określane są mianem modeli „mieszanych”, bowiem w zakres pojęcia inteligencji emocjonalnej włączają szereg cech nie będących zdolnościami umysłowymi. Dla odmiany koncepcja Saloveya i Mayera nazywana jest modelem zdolnościowym, ponieważ zakłada ona, że inteligencja emocjonalna to zbiór zdolności umysłowych człowieka. Wśród nich wymienić można: zdolność do trafnej percepcji, oceny i ekspresji emocji, zdolność do asymilowania emocji w procesy poznawcze, zdolność do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej, a także zdolność do takiej regulacji i kontroli emocjonalnej, która zapewnia rozwój emocjonalny i intelektualny. Model zdolnościowy prawdopodobnie jako jedyny spełnia wymogi modelu naukowego (por. np. Mayer i in., 2001) – i na nim właśnie opierają się prezentowane tu rozważania.

Niezależnie od różnic w pojmowaniu inteligencji emocjonalnej, większość badaczy przyjmuje, że nie jest ona dyspozycją wrodzoną, lecz – podobnie jak inne właściwości psychiczne – kształtuje się podczas życia człowieka (por. np. Goleman, 1997; Mayer, Salovey, 1999). Zasadne jest więc pytanie o czynniki warunkujące rozwój zdolności emocjonalnych. Niestety w literaturze przedmiotu trudno jest znaleźć dane dotyczące tego zagadnienia. Próbę wyjaśnienia uwarunkowań inteligencji emocjonalnej jako jedna z pierwszych podjęła Matczak (2004; por. też 2003). Zakłada ona, że podobnie jak w przypadku innych sfer funkcjonowania człowieka, podstawą rozwoju zdolności emocjonalnych są doświadczenia gromadzone w wyniku aktywności własnej człowieka. Według badaczki istotą funkcjonowania inteligencji emocjonalnej jest łączenie emocji i poznania; ważne dla jej rozwoju są więc takie doświadczenia, które sprzyjają powstawaniu emocji, a zarazem kierowaniu na nie procesów poznawczych. Z tego punktu widzenia szczególnie istotna wydaje się aktywność zadaniowa i społeczna.

Idąc tropem rozważań Matczak można stwierdzić, że pytanie o czynniki warunkujące rozwój inteligencji emocjonalnej jest tożsame z pytaniem o czynniki determinujące aktywność zadaniową i społeczną. Te zaś można podzielić na dwie grupy: czynniki związane z właściwościami biologicznymi i psychologicznymi samego człowieka oraz czynniki związane ze środowiskiem, w którym on żyje (por. Matczak, 2003). Ich oddziaływanie na rozwój inteligencji emocjonalnej przedstawia schemat 1 (zob. s. 116).

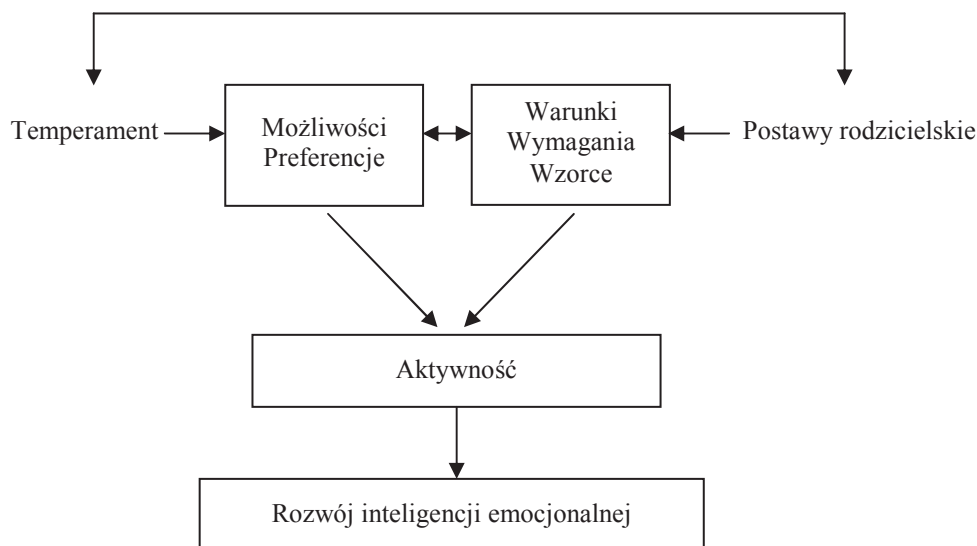
Takie właściwości, jak stan zdrowia, wygląd zewnętrzny czy cechy osobowości wyznaczają możliwości i preferencje danej jednostki, a poprzez to determinują jej aktywność. Biorąc pod uwagę aktywność zadaniową i społeczną, wydaje się, że szczególna rola przypada temperamentowi, rozumianemu tu jako zespół względnie stałych cech osobowości przejawiających się w formalnych cechach zachowania – jego aspektach energetycznych oraz charakterystyce czasowej (por. Strelau, 2001).

Zależności pomiędzy temperamentem a aktywnością społeczną i zadaniową można doszukiwać się na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, oba rodzaje aktywności silnie stymulują człowieka, można więc przypuszczać, że częstotliwość i intensywność angażowania się w nie jest zależna od temperamentalnie uwarunkowanych możliwości przetwarzania stymulacji i zapotrzebowania na nią (Matczak, 2004). Przemawiają za tym wyniki dotychczasowych badań, w których dowiedziono, że osoby niskoreaktywne są zorientowane na działanie (Marszał-Wiśniewska, 1999) i odporne na stres (Szczepaniak, Strelau, Wrześniewski, 1996), zaś osoby wysokoreaktywne unikają stymulacji o charakterze społecznym (Oleszkiewicz-Zsurzs, 1986) i zawodów związanych ze społecznym zagrożeniem (Danielak, 1972 – za: Strelau, 1985). Po drugie, poznawcze opracowanie emocji towarzyszących aktywności społecznej i zadaniowej ściśle wiąże się z takimi cechami temperamentalnymi, jak wrażliwość emocjonalna oraz intensywność emocji towarzyszących aktywności. Można przypuszczać, że duża wrażliwość emocjonalna oraz optymalna intensywność emocji będą wpływały pozytywnie na poznanie emocji. Po trzecie, dla efektywnej „współpracy” działania, emocji i poznania konieczna jest zdeterminowana temperamentalnie, efektywna regulacja pobudzenia. Niezbędne jest bowiem utrzymywanie go na takim poziomie, który umożliwi kontynuowanie działania i towarzyszących mu emocji, a jednocześnie nie spowoduje osłabienia lub zaburzenia kontroli poznawczej (Matczak, 2004).

Niewątpliwie aktywność własna jednostki jest częściowo determinowana cechami temperamentu. Nie można jednak zapominać, że w znacznym stopniu wpływają na nią także pewne czynniki zewnętrzne, mające swe źródło w środowisku. Badacze na ogół zgodnie przyznają, że spośród wielu czynników środowiskowych największy wpływ na aktywność danej osoby, a tym samym na jej rozwój, wywiera rodzina (por. np. Borecka-Biernat, 1995; Harwas-Napierała, 1995; Ryś, 2004; Zaczek, 2001). W świetle danych empirycznych wydaje się, że jednym z aspektów funkcjonowania rodziny, które najsilniej oddziałują na aktywność ludzi, są postawy rodzicielskie ich matek i ojców (por. np. Konarska, 1993;

Król, 1989; Pachałko, 1987; Plopa, 1995; Rożnowska, 1998; Ziemska, 1982), rozumiane tu jako nabyte struktury poznawczo-emocjonalno-wolicjonalna, ukierunkowujące zachowanie się rodziców wobec dziecka (Ziemska, 1979). W zależności od prezentowanych postaw rodzicielskich, rodzice stwarzają dziecku określone możliwości funkcjonowania, dostarczają mu charakterystycznych wzorców aktywności oraz definiują swe wymagania wobec jego aktywności.

W świetle przytoczonych powyżej rozważań uzasadnione wydaje się poszukiwanie zależności między inteligencją emocjonalną a temperamentem i postawami rodzicielskimi matek i ojców. Hipotetyczny związek pomiędzy wspomnianymi zmiennymi przedstawiony został na schemacie 1.



Schemat 1. Związek pomiędzy inteligencją emocjonalną a temperamentem i postawami rodzicielskimi (adapt. na podstawie: Matczak, 2003, s. 18)

Niestety obecnie dysponujemy znikomą ilością danych empirycznych dotyczących tego typu zależności. Jako pierwsza problematykę związków inteligencji emocjonalnej z temperamentem podjęła cytowana już Matczak (2003; 2004). Prowadzone przez nią badania dowiodły, że związki cech temperamentu z inteligencją emocjonalną w dużej mierze zależą od tego, czy rozważamy aspekt poznawczy, czy też działaniowy inteligencji emocjonalnej. Z aspektem poznaw-

czym, czyli zdolnością do spostrzegania, oceny i ekspresji emocji oraz zdolnością do rozumienia emocji i wykorzystywania wiedzy emocjonalnej, dodatnio korelują cechy związane z małym zapotrzebowaniem na stymulację, to jest wrażliwość sensoryczna, perseweratywność i reaktywność emocjonalna. Z aspektem działaniowym, czyli zdolnością do emocjonalnego wspomaganie myślenia oraz regulacji emocjonalnej, dodatnio korelują zwawość, aktywność i wrażliwość sensoryczna, zaś ujemnie – reaktywność emocjonalna.

Nieliczni badacze, którzy zajmowali się zależnością pomiędzy inteligencją emocjonalną a cechami środowiska rodzinnego, zgodnie przyznają, że istnieje związek pomiędzy poziomem zdolności emocjonalnych badanych osób a ciepłem okazywanym im przez rodziców w dzieciństwie (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Mayer, Caruso, Salovey, 2000; Piekarska, 2004) oraz wsparciem z ich strony (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001; Lopes, Salovey, Straus, 2003). W badaniach wykazano także, że poziom inteligencji emocjonalnej matek pozytywnie koreluje z poziomem inteligencji emocjonalnej ich dorosłych synów i córek (Guastello, Guastello, 2003). Dowiedziono też, że wysoki stopień ujawniania emocji przez rodziców i zachęcanie do ekspresji emocjonalnej są pozytywnie związane ze zdolnościami emocjonalnymi dziecka (Cassidy i in., 1992; Denham, Grout, 1993; Roberts, Strayer, 1987; Zhou i in., 2002). Stwierdzono też dodatnią zależność pomiędzy językiem emocjonalnym używanym przez rodziców (głównie matki), a rozwojem emocjonalnym ich dzieci (Denham, Auerbach, 1995; Denham, Cook, Zoller, 1992; Dunn, Bretherton, Munn, 1987; Dunn, Brown, Beardsall, 1991; Dunn i in., 1991). Z drugiej strony, inteligencja emocjonalna może korelować ujemnie z patologicznymi cechami środowiska rodzinnego. Udowodniono na przykład, że dzieci będące świadkiem przemocy w rodzinie oraz patologicznych form wyrażania i rozładowywania emocji cechują się podwyższonym poziomem agresji werbalnej i fizycznej (Cummings, Simpson, Wilson, 1993 – za: Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999), a także mają problemy z ekspresją emocjonalną – ich przekazy emocjonalne są niejasne i trudne do odczytania (Hodgins, Belch, 2000). Wielu badaczy podkreśla też negatywny wpływ rodziców charakteryzujących się niskimi zdolnościami emocjonalnymi lub cierpiących na zaburzenia psychiczne (Eisenberg i in., 1988; Hart i in., 1999; Jones, Field, Davalos, 2000; Jones i in., 1997).

Celem podjętych badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania inteligencji emocjonalnej. W świetle przytoczonych powyżej badań uzasadnione wydawało się oczekiwanie, że poziom zdolności emocjonalnych zwią-

zany jest z temperamentalnymi właściwościami osoby i właściwościami jej środowiska rodzinnego.

Ponieważ w jednym badaniu nie sposób ogarnąć całokształtu funkcjonowania rodziny, skupiono się na postawach rodzicielskich. Oczywiście takie sformułowanie problematyki badań nie oznacza, że nie zdawano sposobie sprawy z istnienia innych elementów środowiska rodzinnego, które potencjalnie mogą wiązać się z poziomem inteligencji emocjonalnej, takich jak np. liczba rodzeństwa, stopień otwartości rodziny, relacje małżeńskie itp. W badaniach skupiono się na postawach rodzicielskich, jako że w kontekście dostępnej literatury wydają się one jednym z najważniejszych czynników środowiskowych wpływających na rozwój i funkcjonowanie człowieka. Należy także podkreślić, że wpływ postaw matek i ojców wobec dziecka ma charakter długofalowy i znacznie wykracza poza okres dzieciństwa (por. np. Głaz, Grzeszek, Wiśniewska, 1996; Grochocińska, 1992; Kopacz, 1990; Ryś, 2004), choć oczywiście w toku rozwoju także inne czynniki odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu się określonych właściwości człowieka. Ponadto niektórzy badacze sądzą, że podstawy inteligencji emocjonalnej kształtują się w dzieciństwie, zaś pochodzące z tego okresu deficyty nie są łatwe do nadrobienia (por. Maruszewski, Ścigała, 1998; Mayer, Salovey, 1999).

Opierając się na przedstawionych wcześniej danych, postawiono następujące hipotezy badawcze:

1. Istnieje związek między typami postaw rodzicielskich a poziomem inteligencji emocjonalnej dzieci\*. Osoby wychowywane w rodzinach, w których rodzice charakteryzowali się dużym nasileniem postawy kochającej, cechują się wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej niż osoby, których rodzice wykazywali duże nasilenie postaw niepożądanych wychowawczo-odrzucającej, nadmiernie wymagającej, nadmiernie ochraniającej lub liberalnej.

2. Istnieje dodatni związek między poziomem inteligencji emocjonalnej a cechami temperamentu sprzyjającymi korzystnej rozwojowo aktywności dziecka. W koncepcji Thomasa i Chess (1977) takimi cechami są: wysoki poziom aktywności, zbliżanie się, elastyczność oraz pozytywny nastrój.

3. Istnieje ujemna zależność między poziomem inteligencji emocjonalnej a cechami temperamentu niekorzystnymi z punktu widzenia aktywności, do których należą: niski poziom aktywności, wycofywanie się z kontaktów, sztywność oraz negatywny nastrój.

---

\* Terminu „dziecko” używa się tu na określenie pełnionej roli społecznej, a nie wieku rozwojowego.

## I. METODA

W badaniach wzięło udział 201 studentów kierunków humanistycznych w wieku 20-26 lat (średnia wieku – 22,5 roku, odchylenie standardowe – 1,5 roku). W grupie tej znalazło się 139 kobiet, 61 mężczyzn, zaś jedna osoba nie podała informacji o swojej płci. Ponieważ na percepcję postaw rodzicielskich przez dziecko istotny wpływ ma rodzaj i częstotliwość jego kontaktów z matką i ojcem, w badaniach wzięły udział tylko te osoby, które do 12. roku życia mieszkały z obojgiem rodziców.

Inteligencja emocjonalna mierzona była przy użyciu Testu Inteligencji Emocjonalnej (TIE) oraz Skali Inteligencji Emocjonalnej SIE-T (Matczak, Piekarska, Studniarek, 2005). Oba narzędzia zostały skonstruowane przez Matczak, Piekarską oraz Studniarek; pierwsze ma charakter eksperymentalny.

Test Inteligencji Emocjonalnej pozwala określić ogólny poziom inteligencji emocjonalnej. Obejmuje on kilka pojedynczych testów złożonych z zadań operacjonalizujących zdolności uwzględnione w modelu Mayera i Saloveya (por. Mayer, Caruso, Salovey, 2000). Zadaniem osoby badanej jest tu m.in. rozpoznawanie emocji u narratorów opisanych w teście historii, wskazywanie emocji prostych składających się na stany bardziej złożone, przyporządkowanie emocji różnym doznaniom zmysłowym, określanie uczuć przeżywanych w sytuacjach konfliktowych, a także ocena skuteczności radzenia sobie w sytuacjach wywołujących silne emocje.

Drugie z zastosowanych narzędzi, test SIE-T, mierzy jeden z komponentów inteligencji emocjonalnej, jakim jest zdolność do spostrzegania i rozpoznawania emocji innych ludzi na podstawie wyrazu twarzy. Test zawiera 20 kolorowych fotografii twarzy ludzkich, które wyrażają różne stany emocjonalne. Zadaniem osoby badanej jest ocenić na pięciostopniowej skali stopień, w jakim na pokazanych twarzach ujawnia się określona emocja, np. gniew, strach, odraza itp. Oba opisane testy mają korzystne parametry psychometryczne (por. Piekarska, 2002; Studniarek, 2002).

Do pomiaru cech temperamentu stosowano Zmodyfikowany Kwestionariusz Wymiarów Temperamentu (The Revised Dimensions of Temperament Survey, DOTS-R) M. Windle'a i R. M. Lerner (1986), w polskiej adaptacji M. Śliwińskiej, B. Zawadzkiego i J. Strelau (1995). Wyrósł on z długoletnich badań nad temperamentem prowadzonych w ramach koncepcji A. Thomasa i S. Chess (1977). Kwestionariusz DOTS-R zawiera następujące skale: ogólny poziom ak-

tywności, aktywność – sen, zbliżanie – wycofywanie się, elastyczność – sztywność, jakość nastroju, rytmiczność – sen, rytmiczność – jedzenie, rytmiczność – codzienne nawyki, skupienie, wytrwałość.

W badaniach wykorzystano także kwestionariusz PCR (Parents-Child Relationship Questionnaire) autorstwa Siegelmana i A. Roe, w polskiej adaptacji W. S. Kowalskiego (1984). Służy on do pomiaru postaw rodzicielskich matek i ojców w percepcji ich dzieci i jest ściśle związany z typologią Roe (1957). Kwestionariusz zawiera po 50 twierdzeń, osobno w wersji „Moja matka” i „Mój ojciec”, które opisują pięć postaw rodzicielskich: kochającą, wymagającą, ochraniającą, odrzucającą i liberalną.

Zdecydowano się wykorzystać narzędzie do pomiaru postaw rodzicielskich w percepcji dzieci, ponieważ niektórzy badacze są skłonni uznawać relacje dzieci o postawach swoich rodziców za bardziej wiarygodne, dokładne i wnikliwe niż własne sprawozdania matek i ojców na ten temat (por. Helper, 1958; Ochmański, 1995). Ponadto w literaturze przedmiotu odnaleźć można poparte danymi empirycznymi dowody na to, że na rozwój dziecka większy wpływ mają spostrzegane, a nie rzeczywiste zachowania rodziców (por. Ausubel i in., 1954; Brzozowski, 1988; Itkin, 1955; Kagan, 1956; Kowalski, 1982).

## II. WYNIKI

W analizach zastosowano korelację liniową Pearsona oraz analizę regresji. Jako że w zakresie inteligencji emocjonalnej występują różnice międzypłciowe, obliczenia przeprowadzono oddzielnie w grupach kobiet i mężczyzn.

W tabelach 1 i 2 zamieszczono współczynniki korelacji  $r$  Pearsona między inteligencją emocjonalną mierzoną testami TIE i SIE-T a poszczególnymi skalami kwestionariusza DOTS-R oraz PCR w grupie kobiet. Jak widać, nie są one wysokie – mieszczą się w granicach od 0,15 do 0,24.

U kobiet wskaźniki inteligencji emocjonalnej korelują dodatnio z pozytywnym nastrojem, zbliżaniem się, elastycznością, rytmicznością w zakresie codziennych nawyków, snu i jedzenia, a także z postawami kochającymi matek i ojców.

Istotnie statystycznie korelacje ujemne wystąpiły pomiędzy ogólnym wskaźnikiem inteligencji emocjonalnej a wynikami w skali „postawa liberalna matek” oraz „postawa odrzucająca ojca”. Z kolei wyniki SIE-T korelują ujemnie ze skalą „postawa odrzucająca matek”.



Tab. 1. Współczynniki korelacji  $r$  Pearsona pomiędzy miarami inteligencji emocjonalnej a skalami kwestionariusza DOTS-R w grupie kobiet ( $N = 139$ )

Skala	DOTS-R									
	AG	AS	AW	FR	MQ	RS	RE	RH	DIS	PERS
TIE	—	—	0,17*	0,15*	0,21*	—	0,16*	0,21*	—	—
SIE-T	—	—	—	—	—	0,20*	—	0,17*	—	—

\* $p \leq 0,05$ ; TIE – Test Inteligencji Emocjonalnej; SIE-T – Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze; AG – ogólny poziom aktywności; AS – aktywność-sen; AW – zbliżanie się; FR – elastyczność; MQ – pozytywny nastrój; RS – rytmiczność-sen; RE – rytmiczność-jedzenie; RH – rytmiczność-codziennie nawyki; DIST – skupienie; PERS – wytrwałość

Tab. 2. Współczynniki korelacji  $r$  Pearsona pomiędzy miarami inteligencji emocjonalnej a skalami kwestionariusza PCR w grupie kobiet ( $N = 139$ )

Skala	PCR									
	Wersja „Moja matka”					Wersja „Mój ojciec”				
	L	D	A	R	C	L	D	A	R	C
TIE	0,15*	—	—	—	-0,24**	—	—	—	-0,14*	—
SIE-T	0,19	—	—	-0,21*	—	0,18	—	—	—	—

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; TIE – Test Inteligencji Emocjonalnej; SIE-T – Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze; L – postawa kochająca; D – postawa wymagająca; A – postawa ochraniająca; R – postawa odrzucająca; C – postawa liberalna

Oprócz obliczenia współczynników korelacji przeprowadzono także analizę regresji liniowej. W tworzeniu modeli zastosowano krokową metodę wyboru zmiennych, wykorzystując przy tym test F Fishera, za pomocą którego weryfikowano hipotezę o niezmienności współczynnika korelacji przy uwzględnianiu kolejnych wprowadzanych do modeli zmiennych. W każdym kroku analizy do modelu dołączano zmienną o najmniejszym prawdopodobieństwie odpowiadającym  $F$  – o ile to prawdopodobieństwo było dostatecznie małe ( $p \leq 0,05$ ). Z kolei zmienne uwzględnione już w równaniu regresji były z niego usuwane, jeśli związane z nimi prawdopodobieństwo  $F$  stawało się dostatecznie duże ( $p \geq 0,1$ ).

Tab. 3. Współczynnik korelacji wielokrotnej  $R$  pomiędzy wynikami testu TIE a postawą liberalną matek oraz elastycznością i rytmicznością w zakresie codziennych nawyków w grupie kobiet ( $N = 139$ )

Model	Beta	$R$	$R^2$	$F$
Postawa liberalna matek	-0,23	0,23	0,05	7,85**
Postawa liberalna matek	-0,21	0,29	0,09	4,67*
Rytmiczność w zakresie codziennych nawyków	0,18			
Postawa liberalna matek	-0,23	0,37	0,13	7,50**
Rytmiczność w zakresie codziennych nawyków	0,23			
Elastyczność	0,23			

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ;  $R$  – współczynnik korelacji wielokrotnej;  $R^2$  – współczynnik korelacji wielokrotnej podniesiony do kwadratu;  $F$  – wynik testu F Fishera

W ten sposób do modelu, w którym kryterium stanowiły wyniki uzyskiwane w teście TIE, można było zakwalifikować tylko trzy predyktory: postawę liberalną matek, elastyczność oraz rytmiczność w zakresie codziennych nawyków. Wyniki zaprezentowane zostały w tabeli 3, z której wynika, że ostateczny współczynnik korelacji wielokrotnej  $R$  wyniósł 0,37. Uwzględnione w modelu predyktory wyjaśniają więc 13% zmienności wyników TIE.

Opisaną procedurę zastosowano także w odniesieniu do wskaźnika SIE-T.

Tab. 4. Współczynnik korelacji wielokrotnej  $R$  pomiędzy wynikami testu SIE-T a postawą odrzucającą matek, rytmicznością w zakresie snu i postawą kochającą ojców w grupie kobiet ( $N = 139$ )

Model	Beta	$R$	$R^2$	$F$
Postawa odrzucająca matek	-0,21	0,21	0,04	6,38*
Postawa odrzucająca matek	-0,20	0,28	0,08	4,94*
Rytmiczność w zakresie snu	0,18			
Postawa odrzucająca matek	-0,19	0,33	0,11	4,13*
Rytmiczność w zakresie snu	0,18			
Postawa kochająca ojców	0,17			

\* $p \leq 0,05$ ; wyjaśnienie symboli zob. tab. 3.

Jak wynika z tabeli 4, w tym przypadku kryteria doboru do modelu spełniły trzy predyktory: postawa kochająca ojców, postawa odrzucająca matek oraz rytmiczność w zakresie snu. Współczynnik korelacji wielokrotnej  $R$  wyniósł tu 0,33, co oznacza, że wymienione wcześniej zmienne wyjaśniają około 11% wariacji wyników SIE-T.

W grupie mężczyzn wskaźniki inteligencji emocjonalnej wykazały związek tylko z jedną cechą temperamentu – ogólnym poziomem aktywności. Uzyskane współczynniki korelacji wyniosły odpowiednio: w przypadku testu TIE – 0,29 ( $p \leq 0,05$ ), zaś w odniesieniu do SIE-T -0,21 ( $p \leq 0,05$ ).

Podobnie jak w grupie kobiet, także tutaj analizowano związki inteligencji emocjonalnej studentów z postawami rodzicielskimi ich matek i ojców. Stwierdzono, że oba wskaźniki inteligencji emocjonalnej korelują ujemnie z postawą nadmiernie ochraniającą ojców (TIE -0,24, SIE-T -0,27;  $p \leq 0,05$ ). Dodatkowo stwierdzono związek o charakterze ujemnym pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w teście TIE a postawą odrzucającą matek (-0,24;  $p \leq 0,05$ ).

Tab. 5. Współczynnik korelacji wielokrotnej  $R$  pomiędzy wynikami testu TIE a ogólnym poziomem aktywności w grupie mężczyzn ( $N = 61$ )

Model	Beta	$R$	$R^2$	$F$
Ogólny poziom aktywności	-0,25	0,25	0,06	4,01*

\* $p \leq 0,05$ ; wyjaśnienie symboli zob. tab. 3.

W grupie mężczyzn model regresji udało się stworzyć tylko w przypadku jednego kryterium – wyników uzyskiwanych w teście TIE, przy czym do modelu można było zakwalifikować tylko jeden predyktor, a mianowicie właściwość temperamentu określaną ogólnym poziomem aktywności. Współczynnik korelacji  $R$  wyniósł w tym przypadku 0,25. Uwzględniony w modelu predyktor wyjaśnia około 6% zmienności wyników TIE. Dane te zostały ujęte w tabeli 5.

### III. PODSUMOWANIE WYNIKÓW I DYSKUSJA

Celem podjętych badań była odpowiedź na dwa pytania: czy poziom inteligencji emocjonalnej jest związany z cechami temperamentu oraz czy zdolności

emocjonalne osób badanych wiążą się z określonymi postawami rodzicielskimi ich matek i ojców. Analiza zebranych danych potwierdziła występowanie związków pomiędzy wymienionymi zmiennymi, niemniej jednak kierunek zależności nie zawsze zgadzał się z wcześniej sformułowanymi hipotezami. Ponadto stwierdzone związki okazały się mniej liczne i znacznie słabsze niż oczekiwano. Należy także dodać, że u kobiet występuje nieco więcej zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a cechami temperamentu i postawami ich rodziców. Wyniki badań wskazały, co następuje.

Inteligencja emocjonalna kobiet koreluje dodatnio z elastycznością, zbliżaniem się, pozytywnym nastrojem, rytmicznością w zakresie snu, jedzenia i codziennych nawyków, a także z dużym nasileniem postaw kochających matek i ojców. Ujemne zależności stwierdzono w przypadku postaw odrzucających u obojga rodziców oraz nasilonych, liberalnych postaw matek.

Należy dodać, że analiza regresji dowiodła, iż dla kryterium, jakie stanowił ogólny wskaźnik inteligencji emocjonalnej (wynik TIE), istotnymi predyktorami są postawy liberalne matek, rytmiczność w zakresie codziennych nawyków oraz elastyczność, które łącznie wyjaśniają 13% jego zmienności. Z kolei dla zdolności spostrzegania i rozpoznawania emocji innych ludzi istotne okazały się: postawa kochająca ojców, postawa odrzucająca matek oraz rytmiczność w zakresie snu, które wyjaśniają około 11% zmienności tego wskaźnika.

Zdolności emocjonalne mężczyzn wykazują ujemny związek z postawami odrzucającymi matek, postawami nadmiernie ochraniającymi ojców oraz ogólnym poziomem aktywności, który wyjaśnia około 6% zmienności wyników uzyskiwanych przez mężczyzn w teście TIE.

Korelacyjna procedura badań nie uprawnia wprawdzie do mówienia o determinantach, jednakże w świetle dostępnej literatury usprawiedliwione wydaje się traktowanie temperamentu i postaw rodzicielskich jako czynników wpływających na rozwój inteligencji emocjonalnej.

Jak już wspomniano, bezpośrednią przyczynę rozwoju, w tym rozwoju emocjonalnego, stanowi aktywność własna jednostki. Aktywność ta jest w znacznym stopniu warunkowana czynnikami wewnętrznymi, do których należy temperament, oraz czynnikami zewnętrznymi, takimi jak warunki, wymagania i wzorce, które są związane między innymi z przejawianymi przez rodziców postawami wobec dziecka (por. schemat 1).

Wyniki przeprowadzonych badań dowiodły, że inteligencja emocjonalna kobiet wiąże się z tymi wymiarami temperamentu, które znamionują dobre przysto-

sowanie, a także sprzyjają aktywności własnej. Cechami takimi są niewątpliwie zbliżanie się, czyli tendencja do poszukiwania nowych sytuacji i poznawania nowych ludzi, elastyczność, która warunkuje łatwość przystosowywania się do zmian otoczenia, a także ogólnie pozytywny nastrój. Wszystkie one powodują, że człowiek styka się z większą liczbą sytuacji społecznych, spotyka więcej ludzi, łatwiej wchodzi w różnorodne interakcje.

Niejasny jest natomiast charakter zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a rytmicznością w zakresie snu i codziennych nawyków. Te temperamentalnie zdeterminowane właściwości nie są jednoznacznie powiązane ze sferą emocjonalną, prawdopodobnie mogą być jednak czynnikiem pośrednio wpływającym na zachowania emocjonalne. W niektórych badaniach dowiedziono na przykład, że osoby mające problemy z regulacją snu (cierpiące na bezsenność, wykazujące zmniejszone zapotrzebowanie na sen lub zaburzenia cyklu dobowego) mają także problemy związane z regulacją afektywną (por. Rosenham, Seligman, 1994; ICD-10, 2000).

W tym kontekście zastanawiający jest stwierdzony w wyniku przeprowadzonych badań brak korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną a aktywnością w całej badanej próbie i w grupie kobiet oraz korelacja ujemna w grupie mężczyzn. Wyjaśnienie tego zagadnienia może tkwić w wynikającej z koncepcji Thomasa i Chess (1977) definicji aktywności oraz sposobie jej operacjonalizacji w kwestionariuszu DOTS-R. Wymiar ten jest tu bowiem definiowany jako poziom energii, wigoru i aktywności motorycznej ujawnianej w działaniu. Wydaje się więc, że przy użyciu DOTS-R można określić jedynie intensywność ogólnie rozumianej aktywności. Narzędzie nie uwzględnia takich jej aspektów, jak poziom i kierunek. Tymczasem dla rozwoju zdolności emocjonalnych niezmiernie ważny jest stopień rozwojowego zaawansowania aktywności, oceniany w stosunku do aktualnych możliwości człowieka. Tylko funkcjonowanie na granicy posiadanych możliwości uruchamia bowiem zmiany rozwojowe (por. Matczak, 2003, 2004). Istotny jest też kierunek aktywności, jak bowiem wspomniano wcześniej, dla rozwoju inteligencji emocjonalnej najważniejsza jest aktywność społeczna i zadaniowa.

Inne możliwe wytłumaczenie odnajdujemy w pracach Matczak (2001, 2004). Użyte w badaniach testy mierzą głównie poznawcze aspekty inteligencji emocjonalnej, a te – zdaniem badaczki – wiążą się raczej z cechami temperamentu stanowiącymi o małych możliwościach przetwarzania stymulacji. W takim ujęciu

aktywność, która jest związana z dużymi możliwościami, będzie korelowała ujemnie ze zdolnościami emocjonalnymi.

Przeprowadzone badania ujawniły związek inteligencji emocjonalnej badanych osób z niektórymi postawami rodzicielskimi ich matek i ojców. Podobnie jak w przypadku temperamentu, tu także można rozpatrywać stwierdzone zależności w kontekście czynników warunkujących aktywność własną jednostki, która z kolei jest mechanizmem determinującym rozwój (por. schemat 1).

Można przypuszczać, że postawy kochające, które w badaniach korelują dodatnio z inteligencją emocjonalną kobiet, wiążą się nie tylko z zapewnieniem dziecku odpowiednich warunków rozwoju, lecz także z dostarczaniem mu prawidłowych wzorców emocjonalnych. Doświadczenia związane z ekspresją emocji i obserwacją wyrażania emocji przez innych są zaś korzystne dla kształtowania się wielu zdolności emocjonalnych (por. np. Denham, 1989 – za: Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999; Denham, Grout, 1993; Eisenberg i in., 1991; Halberstadt, 1986; Saarni, 1999). Ponadto można oczekiwać, że kochający rodzice ułatwiają dziecku nabywanie zdolności tolerowania emocji negatywnych i ich regulacji poprzez odpowiednio formułowane wymagania, dzięki czemu takie przeżycia, jak gniew lub strach nie łączą się z karaniem dziecka, lecz z czułością, miłością i zachętą do ich akceptowanego społecznie wyrażania (por. Eisenberg i in., 1991; Roberts, Strayer, 1987; Stern, 1985).

Z kolei postawy odrzucające – jak sugerują wyniki – mają negatywne implikacje dla zdolności emocjonalnych. Prawdopodobnie sprawiają one, że warunki aktywności dziecka są szczególnie niekorzystne. Jeśli chodzi o dostarczane wzorce, można przypuszczać, że dotyczą one głównie negatywnych emocji, które dziecko przyjmuje za normę. Jednocześnie ma ono mały kontakt z emocjami pozytywnymi. Jest to istotny problem, tym bardziej że badacze na ogół podkreślają, że wrogość w relacjach rodzic–dziecko może być uogólniana na innych ludzi (por. Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999).

Odrębnym problemem związanym z postawami odrzucającymi są ustalone przez takich rodziców rygorystyczne wymagania wobec dziecka oraz stosowanie ostrych kar. Prawdopodobnie dotyczy to także funkcjonowania emocjonalnego. Rodzice mogą uczyć dzieci nie tyle adekwatnego i zgodnego z normami społecznymi wyrażania emocji, ile tłumienia lub minimalizowania ich ekspresji. Jak dowodzą liczne badania, może to powodować między innymi nieumiejętność włączania emocji w poznawanie otaczającego świata i kierowania zachowaniem, obniżenie wrażliwości na sygnały emocjonalne oraz problemy z ich rozpoznawa-

niem, nazywaniem i regulacją (por. Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999; Goleman, 1997; Saarni, 1999).

W grupie kobiet ujawnił się ujemny związek pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej a postawami liberalnymi matek. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego postawa liberalna matek ma negatywny wpływ na inteligencję emocjonalną córek, a nie ma istotnego znaczenia w przypadku synów, można doszukiwać się na kilku płaszczyznach.

Przede wszystkim istotną rolę odgrywa tu mechanizm identyfikacji, który ma miejsce głównie w przypadku osób tej samej płci (por. Cole, Hall, 1964; Gartup, 1962; Lynn, 1962). Proces identyfikacji z matką zostaje zaburzony, jeśli wchodzi ona w bliskie relacje z dzieckiem tylko okazjonalnie i niekonsekwentnie, co ma miejsce w przypadku postawy liberalnej. W takiej sytuacji utrudnione jest nawiązanie głębokiej więzi emocjonalnej. Ponadto w przypadku postawy liberalnej wysiłkom wychowawczym nie towarzyszy konsekwencja i ciągłość. To wszystko sprawia, że dziecko nie ma nie tylko optymalnych warunków zdobywania doświadczeń, ale i odpowiednich wzorców emocjonalnych.

Problemem jest także brak konsekwentnie formułowanych i egzekwowanych wymagań. Jak wskazują niektórzy badacze, lepsze funkcjonowanie emocjonalne w pewnych sferach u kobiet mogą warunkować nie tylko same predyspozycje psychiczne, lecz także silniejszy niż w przypadku mężczyzn nacisk ze strony otoczenia na wykształcenie się u nich określonych zdolności (por. Eder, 1995; Thorne, 1993). Stąd też zbyt liberalizm matki, brak jasnych wymagań co do sposobu wyrażania i kontroli emocji, może mieć znacznie silniejszy negatywny wpływ na poziom inteligencji emocjonalnej córek niż synów, u których sfera emocjonalna nie jest aż tak mocno związana z normami i wymaganiami społecznymi. Należy tu dodać, że u dziewcząt największy nacisk kładzie się na takie aspekty funkcjonowania, jak zdolności komunikacyjne, umiejętność wchodzenia w relacje emocjonalne z innymi ludźmi, wrażliwość interpersonalna. Jak wskazują wyniki badań, umiejętności te są warunkowane głównie postawami matek (por. Plopa, 1995).

Kolejnym zagadnieniem wymagającym omówienia jest stwierdzony związek inteligencji emocjonalnej mężczyzn z postawami nadmiernie ochraniającymi ich ojców. Ojcowie przejawiający postawy ochraniające są pobłażliwi, wylewni w okazywaniu uczuć, pełni ciągłego lęku o dziecko. Przekazywane przez nich wzorce zachowań emocjonalnych są nie tylko zniekształcone, ale także odbiegają od ogólnie przyjętych w naszej kulturze norm społecznych, według których mężczyźni powinni być opanowani i powściągliwi w okazywaniu uczuć. Skutkiem

tego mogą być problemy z identyfikacją z ojcem i dysonans pomiędzy wzorcami dostarczanymi w domu rodzinnym a wzorcami czerpanymi z dalszego otoczenia, np. z obserwacji innych mężczyzn, książek, filmów. Problemem jest także bezkrytyczne akceptowanie zachowań dziecka oraz nadmierne pobłażanie. Z brakiem wymagań współwystępuje tu izolowanie dziecka od kontaktów z rówieśnikami oraz od sytuacji, które mogą przynieść mu rozczarowania, złe samopoczucie, niepokój lub krzywdę. Wspomniane czynniki utrudniają nabywanie samoświadomości i dojrzałych mechanizmów kontroli emocjonalnej. Sprzyjają także kształtowaniu się nadmiernego egocentryzmu, który z kolei hamuje empatię i wrażliwość na sygnały emocjonalne płynące od innych ludzi.

Wydaje się, że postawy ochraniające ojców nie wykazują związku z inteligencją emocjonalną kobiet, ponieważ w ich przypadku identyfikacja z ojcem nie ma aż takiego znaczenia. Ponadto postawy nadopiekuńcze wobec córek są częstsze i bardziej akceptowane społecznie, nie ma tu więc tak dużej rozbieżności pomiędzy wzorcami z domu rodzinnego i dalszego otoczenia. Wydaje się też, że potrzeby autonomii i samorealizacji są nieco słabsze u kobiet, stąd też nadmierna kontrola czy ograniczenie kontaktów z innymi ludźmi nie zaburzą u nich aż tak silnie rozwoju zdolności emocjonalnych.

Podsumowując całość badań należy stwierdzić, że uzyskane wyniki nie są jednoznaczne, a stwierdzone związki okazały się znacznie słabsze niż oczekiwano. Logicznym tego wyjaśnieniem może być fakt, że w badaniach nie sposób było uwzględnić wszystkich czynników wpływających na poziom inteligencji emocjonalnej. Ograniczenie zmiennych do postaw rodzicielskich i cech temperamentu sprawiło, że tym samym pominięto wiele innych czynników należących do właściwości samego podmiotu, jego rodziny oraz dalszego środowiska społecznego, które mogą potencjalnie oddziaływać na kształtowanie się i poziom zdolności emocjonalnych. Być może z tego właśnie powodu uzyskane w wyniku badań dane nieznacznie tylko przybliżyły odpowiedź na pytania o źródła inteligencji emocjonalnej.

W świetle uzyskanych wyników uzasadnione wydają się dalsze badania dotyczące zarysowanej problematyki. Celowe byłoby uwzględnienie w nich innych niż w prezentowanej pracy aspektów środowiska rodzinnego, np. właściwości psychicznych osób znaczących czy też charakteru relacji małżeńskich matek i ojców. W przyszłych badaniach można byłoby też wykorzystać inne – bardziej doskonałe – narzędzia pomiaru zdolności emocjonalnych.



## BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. P., Balthazar, E. E., Rosenthal, J., Blackman, L. S., Schpoont, S. H., Welkowitz, J. (1954). Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure. *Child Development*, 25, 173-183.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Borecka-Biernat, D. (1995). Nieśmiałość i agresja nastolatków a styl wychowania w rodzinie. *Problemy Rodziny*, 5, 45-46.
- Brzozowski, P. (1988). CRPBI – Kwestionariusz do badania zachowania się rodziców w percepcji dzieci. W: K. Pospiszyl (red.), *Z badań nad postawami rodzicielskimi* (s. 9-20). Lublin: UMCS.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cole, L., Hall, S. (1964). *Psychology of adolescence*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Denham, S. A., Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about preschooler's emotions and preschooler's emotional competence. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 121, 313-337.
- Denham, S. A., Cook, M., Zoller, D. (1992). "Baby looks very sad": Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 301-315.
- Denham, S. A., Grout, P. (1993). Socialization of emotions: Pathway to preschoolers emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205-227.
- Dunn, J., Bretherton, I., Munn, P. (1987). Conversations about feelings between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Eder, D. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Losoya, S. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne* (s. 223-280). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.

- Eisenberg, N., Schaller, M., Fabes, R., Bustamante, D., Mathy, R. A., Schell, R., Rhodes, K. (1988). Differentiation of personal distress and sympathy in children and adults. *Development Psychiatry*, 24, 766-775.
- Gartup, W. W. (1962). Some correlates of parental imitation in young children. *Child Development*, 1, 85-96.
- Głaz, K., Grzeszek, K., Wiśniewska, I. (1996). *Rodzina: biologiczne i psychiczne podstawy jej funkcjonowania*. Kraków: Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Grochocińska, R. (1992). *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Guastello, D. D., Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles: A Journal of Research*, 23, 217-227.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication skills. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 827-836.
- Hart, S., Jones, N. A., Field, T., Lundy, B. (1999). One-year-old infants of intrusive and withdrawn depressed mothers. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 111-122.
- Harwas-Napierała, B. (1995). Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki. W: J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie. Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych* (s. 303-316). Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Helper, M. (1958). Parental evaluation of children and children's self-evaluation. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 56, 190-194.
- Hodgins, H. S., Belch, C. (2000). Interparental violence and nonverbal abilities. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 3-24.
- ICD-10 (2000). Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Itkin, W. (1955). Relationships between attitudes toward parents and parents' attitudes toward children. *Journal of Genetic Psychology*, 86, 339-352.
- Jones, N. A., Field, T., Davalos, M. (2000). Right Frontal EEG Asymmetry and lack of empathy in preschool children of depressed mothers. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 189-205.
- Jones, N. A., Field, T., Davalos, M., Pickens, J. (1997). Stability of EEG in infants/children of depressed mothers. *Child Psychiatry and Human Development*, 28, 59-70.
- Kagan, J. (1956). Children's perception of parents. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 53, 257-259.
- Konarska, J. (1993). *Rodzina a rozwój emocjonalny dziecka z inwalidztwem wzroku*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych.
- Kopacz, M. (1990). *Niedojrzałość emocjonalno-społeczna dzieci a poziom dojrzałości ich rodziców*. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Kowalski, W. S. (1982). Percepcja postaw rodziców przez ich dzieci jako metoda diagnozy środowiska rodzinnego. W: M. Ziemska, A. Kwak (red.), *Funkcjonowanie rodziny a problemy profilaktyki społecznej i resocjalizacji* (s. 59-68). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kowalski, W. S. (1984). *Kwestionariusz Stosunków między Rodzicami i Dziećmi A. Roe i M. Siegelmana*. Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.
- Król, J. (1989). *Postawy rodzicielskie, poziom samoakceptacji a pojęcie Boga: studium psychologiczne* (rozprawa habilitacyjna). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

- 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.
- Lynn, D. (1962). Sex-role and parental identification. *Child Development*, 3, 555-564.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1999). *Sila woli a temperament*. Warszawa: PAN.
- Maruszewski, T., Ścigała, E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Matczak, A. (2001). Temperament a kompetencje społeczne. W: A. Ciarkowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 53-70). Warszawa: UW.
- 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.
- Matczak, A., Piekarska, J., Studniarek, E. (2005). *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze (SIE-T): podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne* (s. 21-69). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- 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 Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Ochmański, M. (1995). *Wybrane poznawcze i środowiskowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych dzieci rozpoczynających naukę*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Oleszkiewicz-Zsurz, Z. (1986). Zapotrzebowanie na stymulację a preferencje do wyboru zawodu. *Przegląd Psychologiczny*, 29, 509-526.
- Pachalko, J. (1987). Postawy rodzicielskie a ich wpływ na rozwój dziecka. W: E. Łapiński (red.), *Rodzina a rozwój dziecka: odczyty pedagogiczne* (s. 94-100). Warszawa: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.
- Piekarska, J. (2002). *MEIS: raport z przeprowadzonych badań pilotażowych (pilotaż 3)*; materiały niepublikowane.
- Piekarska, J. (2004). Inteligencja emocjonalna młodzieży a sposoby reagowania rodziców w sytuacjach problemowych. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 23-33.
- Płopa, M. (1993). Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców. *Psychologia Wychowawcza*, 26, 2, 129-141.
- Płopa, M. (1995). Rola ojca w kształtowaniu osobowości córek i synów. W: J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie. Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych* (s. 329-338). Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Roberts, W., Strayer, J. (1987). Parents responses to the emotional distress of their children: Relations with childrens competence. *Developmental Psychology*, 23, 415-422.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.

- Rosenhan, D. L., Seligman, M. E. P. (1994). *Psychopatologia* (t. 1). Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Rożnowska, A. (1998). *Wybrane aspekty wychowania w rodzinie*. Słupsk: Wydawnictwo WSP.
- Ryś, M. (1992). *Wpływ dzieciństwa na późniejsze życie w małżeństwie i rodzinie: studium psychologiczne* (cz. 1, 2). Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Akademii Teologii Katolickiej.
- Ryś, M. (2004). *Systemy rodzinne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Saarni, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne* (s. 75-125). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Strelau, J. (1985). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN.
- Studniarek, E. (2002). Raport z badań pilotażowych. Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze (SIE-T-3); tekst niepublikowany.
- Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrześniewski, K. (1996). Diagnostyka stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Parkera. *Przeгляд Psychologiczny*, 39, 187-210.
- Śliwińska, M., Zawadzki, B., Strelau, J. (1995). Adaptacja „Zmodyfikowanego Kwestionariusza Wymiarów Temperamentu” Windle’a i Lerner’a do warunków polskich: zastosowanie do diagnozy temperamentu młodzieży i osób dorosłych. *Studia Psychologiczne*, 33, 113-145.
- Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner & Mazel.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys at school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Windle, M., Lerner, R. M. (1986). Reassessing the dimensions of temperament survey (DOTS-R). *Journal of Adolescent Research*, 1, 213-230.
- Zaczek, T. (2001). *Wpływ środowiska na rozwój osobowy człowieka*. Ostrołęka: Wydawnictwo Delta.
- 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 relationship of parental warmth and positive expressiveness to children’s empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.
- Ziemska, M. (1979). Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (s. 155-197). Warszawa: PWN.
- Ziemska, M. (1982). Rola postaw rodzicielskich w zaspokajaniu potrzeb psychicznych dzieci. W: M. Ziemska, A. Kwak (red.), *Funkcjonowanie rodziny a problemy profilaktyki społecznej i resocjalizacji* (s. 7-15). Warszawa: Wydawnictwo UW.

---

TEMPERAMENTAL AND FAMILIAL FACTORS  
IN EMOTIONAL INTELLIGENCE

S u m m a r y

The starting point for this study was an assumption that emotional intelligence develops as a result of the individual's own activity. This activity, however, is determined to a considerable degree by temperament as well as by influence of family environment – mainly by parental attitudes. Windle's and Lerner's DOTS-R inventory in the Polish adaptation (by Strelau, Zawadzki and Śliwińska), Roe and Siegelman's PCR inventory in the Polish adaptation (by Kowalski) and two tests by Matczak, Piekarska and Studniarek were utilized in this study. The results showed that a positive correlation existed between emotional intelligence and positive mood, flexibility and rhythmic of sleep. Furthermore, in the group of women, significant positive correlations were observed of emotional intelligence and approaching and rhythmic of everyday habits. In the group of men, emotional intelligence correlated negatively with general level of activity. Emotional intelligence was also found to correlate with certain parental attitudes (mainly with love and reject). In this respect, different correlation patterns were observed for men and women. In women, a negative correlation was observed between emotional intelligence and intensity of the liberal attitude of mothers, whereas in men emotional intelligence correlated negatively with the protecting attitude of fathers.

**Key words:** emotional intelligence, temperament, family environment, parental attitudes.