

EMOCIONÁLNA A SOCIÁLNA INTELIGENCIA VO VZŤAHU K ZVLÁDANIU V RANEJ ADOLESCENCI¹

František Baumgartner, Zuzana Zacharová

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky výskumu týkajúceho sa vzťahu emocionálnej inteligencie (EI) a sociálnej inteligencie (SI) k zvládaniu záťaže. EI sme zisťovali jednak ako schopnosť (SIT-EMO) a jednak ako osobnostnú črtu (TEIQ-ASF). Chápaním príbuzná sociálna inteligencia bola zisťovaná TSIS. Copingové stratégie boli merané dotazníkom CCSC. Výskumnú vzorku tvorilo 104 detí v období ranej adolescence. Výsledky poukázali na niektoré významné vzťahy emocionálnej inteligencie a copingových stratégií. Prejavila sa špecifickosť dvoch konštruktov EI.

Kľúčové slová: emocionálna inteligencia, zvládanie, raná adolescence

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOCIAL INTELLIGENCE IN RELATION TO COPING IN EARLY ADOLESCENCE

Abstract

This paper presents results regarding the relationship between emotional and social intelligence and coping strategies. Emotional intelligence was assessed as ability (Situational Test of Emotional Understanding) and as a personality trait (Trait EI questionnaire-Adolescent Short Form). Social intelligence, as a similar concept to EI, was examined by Tromsø Social Intelligence Scale (TSIS). Coping strategies were measured by using the Children's Coping Strategies Checklist (Ayers, et al., 1999). The research sample consisted of 104 children at an early age of adolescence. Our results revealed some significant relationships between emotional intelligence and coping strategies. The distinctiveness of both constructs of EI was manifested.

Keywords: *emotional intelligence, coping, early adolescence*

Došlo do redakcie: 12.11.2010

Schváleno k publikácii: 21.12.2010

¹ Príspevok vznikol v rámci Výskumného zámeru Psychologického ústavu AV ČR reg. č. AV0Z70250504 a grantového projektu GA ČR, č. 406/09/2096.

Niektorí autori vyjadrujú názor, že pozitívne emócie posilňujú učenie a výkon, konkrétne zlepšujú chápanie komplexných situácií, rozširujú rozsah pozornosti, asociácií, pamäti a zvyšujú kreativitu (pozri Stuchlíková, 2002). D. Goleman (1997) považuje dokonca emocionálnu inteligenciu za dôležitejší prediktor školského, pracovného, ale aj osobného úspechu v porovnaní so všeobecnou inteligenciou. Reálnejší je však pohľad J. D. Mayera, D. R. Carusa, P. Saloveya (2004), ktorí tvrdia, že emocionálnu inteligenciu nemožno samu o sebe chápať ako najsilnejší prediktor výkonu, poskytuje však základ kompetenciám, ktoré ovplyvňujú naše výkonové činnosti. Vývin a formovanie príslušných schopností vyúsťuje v priebehu života do nadobudnutia určitej úrovne emocionálnej inteligencie (Vágnerová, 2000). Aby jej rozvoj bol čo najadekvátnejší, je nutná zainteresovanosť rodičov, ale aj školy, a to už od raného veku, pretože úroveň emocionálnej inteligencie závisí vo veľkej miere od poskytovania stimulácie okolitého sociálneho prostredia.

Vzdialené korene súčasného záujmu o štúdium emocionálnej inteligencie (skrátene EI) možno vidieť v E. L. Thorndikeovej koncepcii sociálnej inteligencie (1920), v ktorej vyčleňuje kognitívne a behaviorálne komponenty. Práca E. L. Thorndikea spustila vlnu publikácií zameriavajúcich sa na popis a definovanie sociálne kompetentného správania, pričom viaceré z týchto raných štúdií sociálnej inteligencie ovplyvnili neskôr spôsob konceptualizovania emocionálnej inteligencie. P. Salovey a J. D. Mayer (1990) pôvodne vnímali emocionálnu inteligenciu ako súčasť sociálnej inteligencie, keď tvrdili, že oba koncepty sú príbuzné a môžu reprezentovať vzájomne prepojené komponenty rovnakého konštruktú. Podnetné myšlienky pre koncipovanie EI môžeme nájsť v H. Gardnerovom (1993) rozlíšení intrapersonálnej a interpersonálnej inteligencie, ktoré predstavujú schopnosť porozumieť vlastným emóciám (intra) a emóciám druhých ľudí (inter). Termín "emocionálna inteligencia" sa objavil v literatúre už skôr, konkrétne v nepublikovanej dizertačnej práci Paynea z roku 1986, ako P. Salovey a J. D. Mayer (1990) podrobnejšie rozpracovali daný pojem. Uvedení autori charakterizovali emocionálnu inteligenciu ako schopnosť monitorovať emócie (vlastné aj druhých), rozlišovať medzi nimi a používať tieto informácie k usmerňovaniu svojho myslenia a správania. Neskôr predstavili koncepciu štyroch komponentov (Mayer, Salovey, 1997). Teória P. Saloveya a J. D. Mayera bola jedným z určujúcich podnetov pre D. Golemana k napísaniu knihy Emocionálna inteligencia. EI podľa neho zahŕňa samoreguláciu, nadšenie, elán, vytrvalosť a schopnosť motivovať sa (Goleman, 1997). Spomenutou publikáciou, ktorá sa stala bestsellerom, sa koncept emocionálnej inteligencie spopularizoval, obsahovo však značne rozšíril. Teoretický prínos jeho koncepcie je veľmi diskutabilný. Širší pohľad na emocionálnu inteligenciu prezentuje aj R. Bar-On, ktorý charakterizuje EI ako prierez emocionálnych a sociálnych kompetencií a schopností, ktoré určujú ako účinne rozumieme a vyjadrujeme seba samých, ako rozumieme iným a ako sa vyrovnávame s každodennými požiadavkami (Bar-On, 2006).

Výskum venovaný emocionálnej inteligencii (EI) sa rozdelil do dvoch odlišných oblastí - modely emocionálnej inteligencie ako schopnosti (Mayer, Salovey, 1997) a črtové modely (Petrides, Furnham, 2001). Obe perspektívy sa líšia konceptualizáciami konštruktov EI, ako aj metódami merania. Model schopností predstavuje EI ako súbor mentálnych schopností a zručností, ktoré sa vzťahujú k spracovaniu emocionálne relevantnej informácie. Zahŕňa 4 komponenty, ktoré definovali J. D. Mayer a P. Salovey (1997), a to percepciu emócií, emočnú podporu myslenia, porozumenie emóciám a riadenie emócií. Takto vymedzený konštrukt má byť zisťovaný prostredníctvom testov maximálneho výkonu. Maximálny výkon sa orientuje na

to, čo sú ľudia schopní vykonať (Bracket, Geher, 2006). Meranie emocionálnej inteligencie podľa spomenutého modelu sa realizuje performačným testom MSCEIT. Naproti tomu črtové modely sa zameriavajú na percepciu vlastných schopností, zručností, behaviorálnych tendencií a črt osobnosti. Zdôrazňujú tie charakteristiky osobnosti, ktoré sú zodpovedné za individuálne rozdiely v spracovaní emocionálnych informácií (Petrides, Furnham, 2001). V takomto prípade sa EI vzťahuje k osobnosti a z toho vyplýva, že je zisťovaná sebvýpovedovými dotazníkmi (príkladom je TEIQ). Ide teda o testy typického výkonu, ktoré zisťujú, ako sa človek správa v každodennom živote. Uvedené konštrukty sa líšia ako metódami merania, tak aj obsahom položiek, ktorými sú zisťované. Z tohto dôvodu K. V. Petrides a A. Furnham (c.d.) požadujú rozlišovať sémanticky oba konštrukty: emocionálna inteligencia ako črta - používajú aj termín emocionálna sebaúčinnosť (efficacy) - a emocionálna inteligencia ako schopnosť. Z ich strany ide o snahu riešiť dilemu, keď sa spoločný termín používa pre nerovnako konštruované koncepty. Ich rozdielnosť môže implikovať potrebu zjavnejšieho rozlíšenia než navrhujú títo autori. Na druhej strane súčasný stav výskumu a rozpracovania teoretických otázok nedáva možnosť celkom zavrhnúť určitú (hoci „voľnejšiu“) spojitosť osobnostného prístupu k EI a prístupu k nej z pohľadu schopností (napr. Lyusin, 2004). V predkladanej štúdií sa prikláňame k chápaniu EI ako schopnosti podľa štvorzložkovej teórie EI Mayera a Saloveya (1997), pričom v kontexte realizovaného výskumu sa venujeme analýze oboch modelov emocionálnej inteligencie (ako schopnosti a ako črty).

Sociálnu inteligenciu (skrátene SI) definoval ako prvý E. L. Thorndike, pričom ju vymedzil ako „schopnosť porozumieť a riadiť mužov a ženy, chlapcov a dievčatá – konať rozumne v ľudských vzťahoch“ (Thorndike, 1920, 228). Vymedzenie obsahuje dva aspekty, a to kognitívny (schopnosť porozumieť iným) a behaviorálny (schopnosť efektívne komunikovať s inými). Ďalší autori zväčša nadväzovali na toto chápanie. Líšili sa najmä rozdielnym dôrazom na jeden či druhý aspekt a špecifikovaním komponentov sociálnej inteligencie (napr. Greenspan, Gransfield, 1992; Kosmitzki, John, 1993; Björkvist, Österman, Kaukiainen, 2000). D. H. Silvera, M. Martinussen a T. I. Dahl (2001) zhromaždili vyjadrenia expertov k obsahu pojmu sociálna inteligencia, zostavili na základe toho zoznam relevantných výrazov a pomocou faktorovej analýzy odvodili tri komponenty sociálnej inteligencie, a to spracovanie sociálnych informácií, sociálna vnímavosť a sociálne spôsobilosti. Prvé dva zodpovedajú kognitívne a tretí behaviorálnemu aspektu sociálnej inteligencie. Autori zostavili škálu TSIS, ktorá zisťuje uvedené komponenty (bližšie v časti Metóda). Konceptualizovanie sociálnej inteligencie komplikujú ťažkosti oddeliť ju empiricky od akademickej (kognitívnej) inteligencie, ale aj problémy rozlíšenia od podobných konštruktov, ako je EI alebo sociálna kompetencia. Ako uvádzajú E. J. Austinová a D. H. Saklofske (2007), z toho, ako sú EI a SI vymedzované, vyplýva, že sa do istej miery prekrývajú. Rozdiel vidia v tom, že EI je tvorená intra aj interpersonálnymi faktormi, zatiaľ čo SI zahŕňa iba interpersonálne komponenty. Existuje aj pohľad, že súčasné štúdium emocionálnej inteligencie je vlastne pokračovaním predošlého skúmania sociálnej inteligencie, čo sa opiera o časovú následnosť (Neubauer, Freudenthaler, 2007). Veľkú blízkosť EI a SI potvrdzujú aj naše výskumné zistenia (Baumgartner, Ištvániková, 2008). Vzťah sociálnej inteligencie a sociálnej kompetencie nie je riešený jednoznačne. Možný pohľad ponúkajú vo svojom modeli S. I. Greenspan a J. M. Gransfield (1992). Sociálnu kompetenciu chápajú ako všeobecnejšiu charakteristiku, ktorá zahŕňa intelektuálne aj neintelektuálne aspekty (akými sú vlastnosti temperamentu, charakter). K intelektuálnym zaraďujú praktickú a sociálnu inteligenciu.

Podľa R. D. Roberts, G. Matthews a M. Zeidnera (2001) je jednou z kľúčových súčastí emocionálnej inteligencie úspešné zvládanie stresových situácií. R. Bar-On (1997) poukazuje na pozitívny vzťah emocionálnej inteligencie a copingu zameraného na riešenie úlohy a negatívnu koreláciu s emocionálne zacieleným copingom, podobné výsledky prináša aj práca autorov D. H. Saklofske et al. (2007). J. D. Mayer a P. Salovey (1997) zdôrazňujú možnosť zvýšenej kapacity copingu pri adekvátnej úrovni emocionálne regulačných schopností, pretože regulačné procesy môžu napomáhať redukcii frekvencie, intenzity a trvania pocitov distressu. V rámci komponentov EI, ako napr. sociálne zručnosti, riadenie emócií, bol u adolescentov zistený vzťah s copingovými stratégiami hľadania sociálnej opory a začlenenia sa do aktivít (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001; Swiatek, 1995, 2001). C. L. Gohm, G. C. Corse a D. J. Dalsky (2005) vo svojej štúdií o vzťahu EI meranej výkonovým testom MSCEIT a stresu u vysokoškolských študentov zistili, že vyššia úroveň emocionálnej inteligencie bola účelným prostriedkom odbúravania stresu, avšak iba u tých jedincov, ktorí kládli značnú pozornosť emóciám a boli senzitívni k ich rozpoznávaniu. Bližšia analýza v štúdií ukázala, že riadenie emócií pozitívne korelovalo s copingovým štýlom hľadania opory, inštrumentálnymi a nábožensky orientovanými štýlmi zvládania. Uvedené zistenia poukazujú na to, že u jedincov s vyššou úrovňou EI možno zaznamenať vo väčšej miere rozhodnutia použiť tie copingové zdroje, ktoré redukujú škodlivé dopady stresu (Campbell, Ntobedzi, 2007). V protiklade s tým však iní autori (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Mayer & Warner, 2004) konštatujú absenciu významného negatívneho vzťahu emocionálnej kompetencie a maladaptívneho copingu.

Dospievanie je neodmysliteľne spojené s rôznymi druhmi záťaže a k vyrovnávaniu sa s nimi využívajú jedinci rozličné zdroje, schopnosti a postupy (Hanžlová, Macek, 2008). Čím viac sú využívané stratégie adaptívne, tým efektívnejšie jedinci reagujú na stresové situácie a tým menej sa prikláňajú k maladaptívnemu správaniu. Výsledky výskumov adolescentného zvládania záťažových situácií poukazujú na súvislosť copingu s osobnostnou štruktúrou a so situačnými faktormi, alebo popisujú stratégie zvládania prevažne ako dispozičné tendencie (Hanžlová, Macek, op. cit.). Výskumná štúdiá uvedených autorov venovaná zvládacím stratégiám a štýlom dospievajúcich manifestovala tento fakt zistením, že starší dospievajúci častejšie volia aktívne zvládanie, mladší sú naopak častejšie bezradní a vzdávajú sa, tiež frekventovanejšie používajú stratégiu odstup najmä v oblasti voľby zamestnania (Hanžlová a Macek, op.cit.). T. Kohoutek, J. Mareš a S. Ježek (2005) priniesli podobné výsledky u mladších adolescentov, ktorí v oblastiach problémov s vrstovníkmi, s dospelými, s vlastnými schopnosťami, školským výkonom a v problematickej atmosfére rodiny častejšie volia stratégie ako izolácia, podliehanie problému, strata kontroly v situácii. Vekové odlišnosti copingových stratégií na jednotlivých vývinových stupňoch a vplyv veku vzhľadom na coping rozpracováva niekoľko štúdií (Donaldson et al., 2000; Hampel a Petermann, 2005). Konštatuje sa v nich, že schopnosť rozlišovať a používať špecificky, situačne zamerané copingové stratégie narastá najskôr od predškolského po školský vek a následne s druhou vlnou v adolescencii.

Zameranie výskumu

Výskum bol zameraný na sledovanie vzťahov emocionálnej inteligencie ako schopnosti a črtovej emocionálnej inteligencie voči sebe navzájom a voči sociálnej inteligencii, predovšetkým však na ich vzťahy ku copingovým stratégiám, a to v súbore detí v období ranej adolescencie (stredný školský vek). Predpokladali sme, že emocionálna inteligencia ako schopnosť bude pozitívne súvisieť s aktívnymi stratégiami copingu. Očakávali sme, že EI ako črta bude v kladnom vzťahu s hľadaním opory. Vzťah emocionálnej inteligencie ako schopnosti k črtovej emocionálnej inteligencii sme nepredpokladali ako silný vzhľadom k špecifickosti oboch konceptov.

Okrem uvedeného bol uskutočnený výskum orientovaný aj na overovanie nástrojov merania EI ako schopnosti, EI ako črty a copingových stratégií.

Metóda

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo 104 žiakov piatych ročníkov troch štátnych základných škôl v Bratislave. Priemerný vek bol 10,9 (SD=0.59). Výberový súbor, získaný nenáhodným spôsobom bol podmienený možnosťou a ochotou školy zrealizovať výskum. Tvorilo ho 56 dievčat a 48 chlapcov, ktorých rodičia poskytli písomný súhlas k ich participácii na výskume. V úplnej rodine (s oboma rodičmi) žije 79 detí, v neúplnej rodine (len jeden rodič) 25 detí. Spomedzi detí 23 nemá žiadneho súrodenca, 81 má aspoň jedného súrodenca. Zber dát prebiehal v rámci troch mesiacov (máj, jún a september 2009) 1 x týždenne vždy v priebehu jednej vyučovacej hodiny, ktorá bola pôvodne výchovného charakteru (etická, výtvarná, telesná, náboženská výchova).

Metodiky

STEU – situačná skúška emocionálneho porozumenia (MacCann, Roberts, 2008). V pôvodnej verzii obsahuje 42 situácií z pracovnej, osobnej a partnerskej sféry. V našom výskume sme test použili v modifikovanej podobe. Vybrali sme 26 situácií tak, aby vyhovovali vekovej kategórii skúmaných osôb. Test slúži k zisťovaniu úrovne emocionálnej inteligencie ako schopnosti. Sleduje sa, nakoľko deti rozumejú základným emóciám a emocionálnym situáciám a ako sú schopní vnímať, spracovať a vyhodnotiť emocionálne ladenú informáciu. STEU vychádza z Rosemanovej teórie hodnotenia emócií, podľa ktorej to, ako jedinec hodnotí prežívané situácie, podmieni jeho voľbu emocionálnej odpovede (Roseman, 2001; in MacCann, Roberts, c.d.). Účastníkom výskumu sa predkladajú popisy rozličných životných situácií. Z piatich možností, ktoré zahŕňajú rôzne modalities emócií volia skúmané osoby tú, ktorú považujú za adekvátnu v danej situácii. So zreteľom k Rosemanovej teórii test obsahuje len jeden správny variant, ostatné sú nesprávne. Výsledkom je celkové skóre emocionálnej inteligencie ako schopnosti dané súčtom správnych odpovedí. Toto hrubé skóre používame v štatistických analýzach, nakoľko test nie je štandardizovaný. Na základe položkovej analýzy bolo vylúčených 10 položiek. Išlo o tie, ktorých korelácia s celkovým skóre nebola štatisticky významná a ktoré nevyhovovali podľa kritéria obtiažnosti. Skóre uvádzané ďalej v časti

výsledky, bolo teda odvodené zo 16. položiek. MacCann, Roberts (c.d.) uvádzajú vnútornú konzistenciu testu $\alpha=0.71$.

Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie - krátka forma (TEIQ-ASF) vyvinuli Petrides a Furnham (2001). Koncepčným východiskom je teória emocionálnej inteligencie ako osobnostnej črty. TEIQe (1.50, kompletná verzia) má 153 položiek a obsahuje 15 škál, ktoré sú organizované do 4 faktorov: well-being, sebakontrola, emocionalita, sociabilita. Krátka forma pre adolescentov TEIQ-ASF však poskytuje len globálne hrubé skóre črtovej EI (štandardné skóre nie je k dispozícii), výpočet čiastkových skóre faktorov autori pre túto verziu neodporúčajú. Cronbachovo alfa pre túto škálu v rôznych výskumoch sa pohybuje v intervale 0,70 až 0.80 (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004). Dotazník sleduje najmä ako skúmané osoby posudzujú svoje schopnosti, zručnosti v rôznych emocionálne ladených situáciách. Celkovo pozostáva z 30 krátkych výrokov. Ide o sebvýpovedovú metódu, v ktorej účastníci volia jednu zo siedmich možností na 7 bodovej Likertovej škále podľa miery nakoľko súhlasia, alebo nesúhlasia s daným tvrdením (1 znamená nesúhlas, 7 vyjadruje súhlas).

Škála sociálnej inteligencie TSIS (The Tromsø Social Intelligence Scale; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001) obsahuje 21 výrokov týkajúcich sa sociálneho správania a situácií, v rámci ktorých skúmané osoby posudzujú svoje správanie a reakcie na 7 bodovej Likertovej škále (1- vystihuje ma to veľmi slabo, 7 - vystihuje ma to veľmi dobre). Test poskytuje hrubé skóre sociálnej inteligencie v troch škálach: škála spracovania sociálnych informácií SIP ($\alpha=0,79$), sociálnych spôsobilostí SSk ($\alpha=0,85$) a sociálnej vnímavosti SAw ($\alpha=0,72$). Kognitívny aspekt SI zastupujú škály SIP a SAw a behaviorálny aspekt predstavuje škála SSk. Odvodiť sa dá aj celkové hrubé skóre TSIS.

Test intelektového potenciálu (TIP, Říčan, 1971) predstavuje 29 položkový neverbálny inteligenčný test. Vychádza zo Spearmanovej koncepcie g-faktora ako všeobecného intelektového faktora. Vo výskume sme použili obe jeho formy A i B. Respondentom sa predkladajú rady obrázkov, pričom ich úlohou je doplniť rad o jeden obrázok výberom z piatich možností. P. Říčanom (1971) uvádzané údaje o reliabilite (split half medzi 0,8 až 0,9) a validite (korelácia s Ravenovým testom $r=0,64$, s Amthauerovým IST $r=0,55$) poukazovali na dobré psychometrické ukazovatele. Novšie údaje nie sú k dispozícii. Použili sme ho pre orientačné zistenie úrovne všeobecnej inteligencie a možnosť porovnania výsledkov s emocionálnou inteligenciou, vzhľadom k čomu používame v analýzach hrubé skóre.

CCSC (Children's Coping Strategies Checklist, Ayers, et al., 1996) obsahuje 10 postupov copingu, ktorými sú kognitívne rozhodovanie, priame riešenie problému, hľadanie pochopenia, pozitívne prehodnotenie, hľadanie opory pri riešení problému, hľadanie emočnej opory, fyzické uvoľňovanie pocitov, rozptyľujúce aktivity, únikové aktivity a kognitívne vyhýbanie. Spadajú do štyroch širších skupín, ktoré sa vyznačujú pomerne vysokými hodnotami konzistencie. Sú to aktívne stratégie copingu ($\alpha=0.88$), stratégie vyhľadávania opory ($\alpha=0.75$), stratégie rozptýlenia ($\alpha=0.72$) a stratégie vyhýbania ($\alpha=0.77$). Dotazník obsahuje 42 položiek popisujúcich spôsoby riešenia. Odpovedá sa voľbou zo štyroch možností (skoro nikdy=1, niekedy, často, skoro vždy=4). Okrem skóre jednotlivých subškál, je možné stanoviť aj celkové hrubé skóre.

Matematicko-štatistické spracovanie

V štatistickej analýze údajov v programe STATISTICA 9.0 sme použili deskriptívne štatistiky, výpočty korelačných koeficientov a faktorovú analýzu.

Výsledky

Tabuľka 1 zobrazuje deskriptívne štatistiky, ktoré vyjadrujú rôzne miery inteligencie zisťované vo výskume. Zahŕňa teda meranie všeobecnej a sociálnej inteligencie, ako aj oboch mier EI (ako schopnosti a ako črty). Priemerné skóre sociálnej inteligencie a dvoch jej subškál (spracovanie informácií, sociálne spôsobilosti) je posunuté mierne smerom k pozitívnemu pólu stupnice. U emocionálnej inteligencie ako črty a subškály TSIS sociálna vnímavosť leží priemer v strednom bode 7-bodovej stupnice. Priemerná hodnota EI ako schopnosti je tesne nad stredom možného počtu bodov (max. 16), podobne je to aj v prípade všeobecnej inteligencie (max. 29). V meraní všeobecnej inteligencie i EI ako schopnosti zaznamenávame zároveň pomerne vysokú variabilitu dát. Distribúcia hodnôt premenných zodpovedá normálnemu rozdeleniu (s použitím Kolmogorov-Smirnovovho testu a Shapiro-Wilksovho testu).

Tabuľka 1: Deskriptívne štatistiky jednotlivých mier inteligencie

	N platných	Priemer	Smerodajná odchýlka
TIP	104	16,04	4,36
STEU	104	8,54	3,06
TSIS	85	4,19	0,79
SIP	94	4,40	1,03
SSk	98	4,20	1,01
SAw	99	4,01	0,99
TEIQ	90	4,03	0,92

Poznámka: Priemery škál TSIS a TEIQ sú vyjadrené prepočtom na hodnotu jednej položky.

Legenda: TIP – test všeobecnej inteligencie, STEU – test emocionálnej inteligencie ako schopnosti, TSIS – škála sociálnej inteligencie, SIP – subškála TSIS spracovanie sociálnych informácií, SSk – subškála TSIS sociálne zručnosti, SAw – subškála TSIS sociálna vnímavosť, TEIQ-ASF – dotazník črtovej emocionálnej inteligencie.

Na základe výpočtu súčinovej korelácie boli zisťované vzťahy medzi jednotlivými mierami inteligencie, ktoré uvádza tabuľka 2.

Tabuľka 2: Miera súvislosti mier inteligencie vyjadrená hodnotami koeficientov súčinovej korelácie

	TIP	STEU	TSIS	SIP	SSk	SAw
STEU	0,286					
	p=,012					
TSIS	-0,008	0,132				
	p=,944	p=,256				
SIP	-0,020	0,092	0,671			
	p=,862	p=,427	p=,000			
SSk	0,063	0,137	0,868	0,416		
	p=,588	p=,237	p=0,000	p=,000		
SAw	-0,061	0,069	0,721	0,088	0,551	
	p=,601	p=,556	p=,000	p=,450	p=,000	
TEIQ	-0,140	-0,088	0,155	0,065	0,128	,157
	p=,228	p=,450	p=,182	p=,576	p=,270	p=,175

Legenda: Použité skratky platia rovnako ako v predošlej tabuľke.

Výsledky ukazujú pozitívnu štatisticky významnú koreláciu EI ako schopnosti so všeobecnou inteligenciou. Aj keď vzťah nie je silný, pripúšťa možnosť uvažovať o STEU ako o použiteľnom nástroji na zisťovanie emocionálnej inteligencii (hoci nie v celej komplexnosti). Na druhej strane zaznamenávame nezávislosť mier EI ako schopnosti a EI ako črty. To naznačuje opodstatnenosť chápať ich ako špecifické konštrukty. Podobne aj s hodnotami sociálnej inteligencie koreluje EI ako schopnosť len slabo. Nízke a štatisticky nevýznamné sú však aj korelácie EI ako črty a indikátorov sociálnej inteligencie, pričom ich súvislosť by bolo možné očakávať. Vysoké a štatisticky významné korelácie zaznamenávame medzi subškálami TSIS, čo je potvrdením iných zistení (Baumgartner, Vasil'ová, 2006).

Zameriame sa ďalej na výsledky v dotazníku CCSC, ktoré vyjadrujú používané stratégie zvládania. Odvodiť je možné skóre pre desať subškál dotazníka. Dajú sa však zoskupiť do menšieho počtu bazálnejších stratégií. Ayers et al. (1996) uvádzajú štyri všeobecnejšie stratégie. Pre overenie adekvátnosti tohto členenia sme použili faktorovú analýzu s hodnotami subškál ako vstupnými premennými. Výsledky prezentujeme v tabuľkách 3 a 4.

Tabuľka 3: Faktorová analýza CCSC – hodnoty vlastných čísel a podiel vysvetlenej variability

Faktory	Vlastné číslo	% celk.rozptylu	Kumulativ. vlastné číslo	Kumulativ. % celk.rozpt.
1 Aktívne stratégie	3,725	37,252	3,725	37,252
2 Stratégie hľadania podpory	1,521	15,210	5,246	52,462
3 Stratégie rozptýlenia	1,334	13,339	6,580	65,801

Tabuľka 4: Faktorová analýza CCSC - faktorové sýtenia

Subškály	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Kognitívne rozhodovanie	0,777	0,096	0,095
Priame riešenie problému	0,825	0,196	0,048
Hľadanie pochopenia	0,748	0,186	0,223
Pozitívne prehodnotenie	0,457	0,053	0,643
Hľadanie podpory pri riešení	0,220	0,836	0,122
Hľadanie emočnej podpory	0,117	0,875	0,147
Fyzické uvoľňovanie pocitov	-0,024	0,278	0,805
Rozptyľujúce aktivity	0,010	0,237	0,735
Únikové aktivity	0,502	-0,301	0,496
Kognitívne vyhýbanie	0,325	-0,088	0,615

Pozn. Tučným písmom sú označené sýtenia nad hodnotou 0,4.

Na základe hodnoty vlastných čísel, ako aj s ohľadom na priebeh krivky sutinového testu sme odvodili tri faktory. Tie spolu vysvetľujú až 65,8 % celkového rozptylu. Pokiaľ ide o obsah faktorov, zodpovedajú v podstate teoretickým predpokladom. To znamená, vyčlenili sa aktívne stratégie zvládania (faktor 1), ďalej stratégie hľadania opory (faktor 2) a stratégie rozptýlenia (faktor 3). Faktor rozptýlenia je sýtený aj kognitívnym vyhýbaním a únikovými aktivitami, pričom stratégia vyhýbania sa ako samostatný faktor nevydelila. Istým prekvapením je, že subškála únikové aktivity sýti v rovnakej miere faktor aktívnych postupov i faktor rozptýlenia. Podobné zaznamenávame aj v prípade subškály pozitívne prehodnotenie, ktorá podľa teórie patrí k aktívnym stratégiám.

Nasledujúca tabuľka 5 obsahuje deskriptívne štatistiky vzťahujúce sa k CCSC. Ide o skóre celého dotazníka a hodnoty subškál vytvorených podľa faktorovej štruktúry.

Tabuľka 5: Deskriptívne štatistiky mier copingu

	N platných	Priemer	Sm.odch.
CCSC	90	2,354	0,386
StAk	98	2,608	0,520
StPo	103	1,938	0,625
StRo	97	2,304	0,518

Pozn.: Priemery sú prepočítané na hodnoty jednotlivých položiek.

Legenda: CCSC – dotazník copingových stratégií u detí, StAk – aktívne stratégie, StPo – stratégie hľadania opory, StRo – stratégie rozptýlenia

Ako najviac využívané sú respondentmi vybrané aktívne postupy zvládania. V podstatne menšej miere sú, podľa ich vyjadrení, využívané stratégie vyhľadávania sociálnej opory. Oproti tomu pomerne dosť sú preferované postupy patriace k stratégiám rozptýlenia a vyhýbania.

V tabuľke 6 sú vyjadrené vzťahy medzi mierami inteligencie a copingovými stratégiami.

Tabuľka 6: Hodnoty súčinovej korelácie vyjadrujúce vzťah mier inteligencie a copingových stratégií

	CCSC	StAk	StPo	StRo
TIP	-,055	,065	-,270	,037
	P=,659	p=,601	p=,027	p=,765
STEU	,083	,214	-,159	,018
	P=,505	p=,083	p=,198	p=,883
TSIS	,270	,230	,284	,082
	P=,027	p=,061	p=,020	p=,508
SIP	,181	,229	,139	,037
	P=,142	p=,063	p=,261	p=,765
SSk	,172	,106	,241	,044
	P=,165	p=,394	p=,050	p=,725
SAw	,262	,194	,266	,105
	P=,032	p=,115	p=,030	p=,399
TEIQ	,226	,186	-,076	,129
	P=,066	p=,132	p=,541	p=,297

Signifikantné súvislosti zaznamenávame medzi sociálnou inteligenciou a jej komponentmi a copingom. Zo subškál TSIS sa to premieta najmä vo výsledkoch sociálnej senzitivity. Štatisticky významné sú vzťahy sociálnej inteligencie a jej zložky senzitivity s celkovým zvládním a s hľadaním opory ako stratégie. Pokiaľ ide o vzťah emocionálnej inteligencie ako črty a zvládania, pozitívna súvislosť sa týka celku zvládania, blíži sa k štatistickej významnosti. Emocionálna inteligencia v podobe schopnosti koreluje pozitívne s aktívnou stratégiou zvládania, zistená hodnota však nedosahuje štatistickú významnosť.

Diskusia a záver

V príspevku sme sa zamerali na zisťovanie vzťahov emocionálnej inteligencie (jej dvoch foriem), ako aj obsahovo blízkej sociálnej inteligencie so stratégiami zvládania záťaže. Pozornosť bola venovaná aj porovnaniu konceptov emocionálnej inteligencie ako schopnosti a črtovej emocionálnej inteligencie a sledovaniu ich vzťahov so všeobecnou inteligenciou. Išlo nám tiež o overenie nástrojov merania EI a copingu.

Špecifickosť konštruktov emocionálnej inteligencie ako schopnosti, vs. črty manifestuje neprítomnosť štatisticky významnej súvislosti medzi nimi. Podobné zistenia o slabej súvislosti konštatujú aj iné štúdie (napr. Bracket, Rivers, 2006, Williams et.al., 2009). Vzhľadom k uvedenému je na mieste úvaha o adekvátnosti používania rovnakého termínu (emocionálna inteligencia) pre dva rozdielne koncepty. Pojem inteligencia vo vlastnom zmysle (ak ho teda nepoužívame iba metaforicky) implikuje, že aj v prípade emocionálnej inteligencie by sa malo jednať o schopnosť, osobnostné chápanie preto nie je celkom na mieste. Pre črtovú EI by tak

mohlo byť vhodnejšie použiť označenie emocionálna sebaúčinnosť (emotional self-efficacy), ktoré ako alternatívne uvádzajú K. V. Petrides, A. Furnham (2001).

Výsledky emocionálnej inteligencie (ako schopnosti) zodpovedajú charakteristikám vývinového obdobia, nakoľko dospievajúci napriek narastajúcemu rozvoju emocionálnych kompetencií, nedisponujú (v takej miere ako je tomu u dospelých osôb) schopnosťou porozumenia komplexnosti emócií, a to predovšetkým tomu, že emocionálne stavy druhých môžu byť dôsledkom viacerých príčin, ktoré nie sú vždy navonok jednoznačné. Aj z toho dôvodu výsledky STEU testu nedosahujú vyššie hodnoty, ktoré by sa blížili k hodnotám nameraným u dospelých jedincov (Nelis, et. al 2009; McCann, Roberts, 2008).

Nepotvrdila sa očakávaná súvislosť črtovej EI a SI. Dôvodom môže byť, že črtová emocionálna inteligencia bola zisťovaná skrátenou verziou pre adolescentov TEIQ-ASF. Priemerné hodnoty testu črtovej EI sa výrazne nelíšia od hodnôt zistených u dospievajúcich v iných výskumoch (Williams, et. al, 2009; Mavroveli, et.al, 2007). U zúčastnených respondentov poukazujú na priaznivú úroveň črtovej EI, ktorá nepredstavuje iba ich adekvátne sociálne kompetencie, ale aj výhodu adolescentov disponujúcich vyššou úrovňou EI pokiaľ ide o efektívne zvládanie záťaže (Mavroveli, et al, 2007). To sa zistilo aj na vzorke dospelých jedincov (Petrides, Pérez-González et al., 2007), no v našej štúdiu sa tento vzťah nepotvrdil. Nevýhoda TEIQ-ASF spočíva v tom, že umožňuje stanoviť iba celkové skóre a nedáva možnosť analyzovať vnútornú štruktúru. V ďalšom skúmaní bude preto potrebné uvažovať o použití kompletnej škály, eventuálne využiť iný nástroj merania črtovej emocionálnej inteligencie, ktorý zahŕňa viaceré komponenty. Za potenciálny dôvod slabých korelácií spomenutých konštruktov by sme mohli považovať aj isté rozdiely v teoretickom zameraní SI a črtovej EI. Sociálnu inteligenciu tvoria interpersonálne komponenty (v teste TSIS ich reprezentujú spracovanie informácií vzťahujúcich sa k interakcii s inými, zručnosti pre konanie v interpersonálnom kontexte a senzitivita na sociálne stimuly), naproti tomu črtová EI (TEIQ-ASF) zachytáva najmä intrapersonálne aspekty ako hodnotenie vlastného emočného prežívania, percepciu svojich emócií a behaviorálne tendencie v životných situáciách s emočným sýtením.

Zistenie o pozitívnej súvislosti emocionálnej inteligencie ako schopnosti a všeobecnej inteligencie prispieva k validizácii STEU ako nástroja merania EI použiteľného pre dospievajúcich. Bude však potrebné získať podstatne viac výsledkov, ktoré osvedčia validitu tohto nástroja, a to vo väčších výskumných súboroch v danom vývinovom období. STEU nezahŕňa EI komplexne. Obsahuje identifikovanie a porozumenie emóciám, avšak nie aspekt regulácie. Nevýhodou je aj to, že predkladá iba jeden typ podnetov, ktorými sú slovné opisy situácií. Jeho použitie vo výskume by teda bolo vhodné doplniť o ďalšie nástroje, ktoré umožnia zachytiť komponenty EI nepokryté STEU a zároveň budú obsahovať iné ako verbálne podnety (obrázky, videá).

Pre získanie obrazu o preferovaných stratégiách zvládania záťaže u dospievajúcich v ranej adolescencii bola uskutočnená faktorová analýza dotazníka CCSC. Poukázala na 3 faktory, v poradí podľa miery preferencie, aktívne stratégie, stratégie rozptýlenia a stratégie hľadania opory. Preferované copingové stratégie poukazujúce na posilnenie kognitívneho rozhodovania a útlm stratégie vyhľadávania opory (charakteristická je viac pre mladší školský vek) zodpovedajú vývinovým špecifikám zvládania záťaže v ranej adolescencii tak, ako sa uvádza v iných výskumných štúdiách (Rossman, 1992, Hampel a Petermann, 2005, 2006; Hampel, 2007; Donaldson et al., 2000). Maladaptívne stratégie zvládania ako stratégia

vyhýbania a predovšetkým rezignácia, ktoré vykazujú nárast u detí a dospelých vo veku od 9 do 14 rokov (Donaldson et al., 2000), sa v našom výskumnom súbore výraznejšie neprejavili. Možným dôvodom je aj nevyčlenenie stratégií vyhýbania ako samostatného faktora, ale jeho výraznejšie prekryvanie so stratégiou rozptýlenia, čo mohlo prispieť k istému skresleniu a ovplyvneniu celkového poradia preferencií copingových stratégií.

Predpokladaný pozitívny vzťah EI ako schopnosti s aktívnymi stratégiami sa nepotvrdil, aj keď súvislosť v očakávanom smere bola zaznamenaná. Podobne, neprejavila sa výraznejšia súvislosť črtovej EI a stratégií zvládania. Zaznamenali sme však významné vzťahy sociálnej inteligencie s hľadaním opory. Tento vzťah môže vyplývať najmä z povahy SI, pretože ľudia, ktorí disponujú rozvinutými interpersonálnymi zručnosťami pri zvládaní záťaže viac inklinujú k postupom zahŕňajúcim sociálny kontakt. K podobným výsledkom o vzťahu sociálnych zručností a stratégií vyhľadávania opory v období adolescencie dospeli aj J. Ciarrochi, A. Chan, J. Bajgar (2001) a M. Swiatek (1995, 2001).

Získané výsledky je potrebné hodnotiť s ohľadom na limity výskumu, ktorými sú malý rozsah výskumnej vzorky a nenáhodný výber participantov, ako aj obmedzenia vyplývajúce z použitých nástrojov merania overovaných v uskutočnenom výskume. Zistenia ako celok poukazujú na potrebu ďalšieho štúdia koncepčných otázok emocionálnej i sociálnej inteligencie, ako aj ich vzťahov k zvládaniu záťažových situácií, a to vo všeobecnej rovine, ale aj so zreteľom k vývinovému hľadisku.

Literatúra:

Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G. & Roosa, M. W. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, 923-958.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

Baumgartner, F., & Ištvaniková, L. (2008). K tematike vzťahu sociálnej a emocionálnej inteligencie. *Človek a spoločnosť* [online]. 11(1) [cit. 2008-05-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.saske.sk/cas/archiv/1-2008/index.html>>.

Baumgartner, F., & Vasil'ová, K. (2006). K problematike merania sociálnej inteligencie. In Blatný, M., Vobořil, D., Květon, P., Jelínek, M., Sobotková, V. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2005* (8-16). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Bracket, M.A., & Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In Geher, G. (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (1-17). Hauppauge: Nova Science.

- Bracket, M.A., & Rivers, S.E. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 780-795.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Campbell, A., & Ntobedzi, A. (2007). Emotional intelligence, coping and psychological distress: a partial least squares approach to developing a predictive model. *E-Journal of Applied Psychology*, 3, 2, 39-54.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Donaldson, D., Prinstein, M., Danovsky, M., & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 351-359.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 2, 73-83.
- Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30, 885-890.
- Hampel, P., Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415.
- Hanžlová, M., & Macek, P. (2008). Zvládací strategie a styly dospívajících. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, 1, 3-22.
- Kohoutek, T., Mareš, J., & Ježek, S. (2005). Otázky vztahu stylu zvládnání zátěže mladšími adolescenty a jejich sociální pozice ve školní třídě. In Blatný, M., Vobořil, D., Květon, P., Jelínek, M., & Sobotková, V. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost 2005* (185-197). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Lyusin, D. V. (2004). Sovremennyye predstavleniya ob emocionalnom intellekte. In Lyusin, D. V., Ušakov, M. (Eds.), *Socialnyj intellekt: Teorija, izmerenie, issledovanija* (29-36). Moskva: Institut psihologii RAN.
- MacCann, C., & Roberts, R.D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 4, 540-551.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In Bar-on, R., & Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (92-117). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31). Basic Books. New York.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26–55.
- Říčan, P. (1971). *Test intelektového potenciálu* (T.I.P.). Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Rossmann, B. B. R. (1992). School-age children's perspective of coping with distress: Strategies for emotional regulation and the moderation of adjustment. *J. Child Psychol. Psychiat*, 33, 1373-1397.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491-502.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- StatSoft, Inc. (2009). *STATISTICA* (data analysis software system), version 9.0.
www.statsoft.com.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

Swiatek, M. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-61.

Swiatek, M. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 19-39.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and it's uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Williams, C. D., Burnside, E. & Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47, 4, 316-320.

Údaje o autorech:

Doc. PhDr. František Baumgartner, CSc. je pracovníkem Psychologického ústavu Akademie věd ČR v Brně, působí i na Filozofické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. Ve výzkumu se věnuje zejména studiu emoční a sociální inteligence a problematice copingu.

Adresa: Psychologický ústav AV ČR, Brno, Veveří 97, 602 00 Brno

email: baumgartner@psu.cas.cz

Mgr. Zuzana Zacharová je v současnosti studentkou doktorského studia psychologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Zabývá se studiem rizikového chování adolescentů a v tomto kontextu emoční inteligencí a možnostem jejího rozvoje.

Adresa: FFS MU, Joštova 10, 602 00 Brno

email: 346487@mail.muni.cz

Baumgartner, F., Zacharová, Z. (2011). Emocionálna a sociálna inteligencia vo vzťahu k zvládnaniu v ranej adolescencii. *E-psychologie* [online], 5 (1), 1-15 [cit. vložít datum citování]. Dostupný z WWW: <<http://e-psychologie.eu/pdf/baumgartner-etal.pdf>>. ISSN 1802-8853.