

Inteligencja emocjonalna i wrażliwość moralna. Związki i możliwość ich rozwoju.

Wojciech Oronowicz-Jaśkowiak, Piotr Modzelewski

Czasopismo Pedagogiczne

Cite this paper

Downloaded from [Academia.edu](#) 

[Get the citation in MLA, APA, or Chicago styles](#)

Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 

Piotr Modzelewski

Akademia Pomorska w Słupsku
e-mail: piotrmodzelewski@onet.pl

Wojciech Oronowicz-Jaśkowiak

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
e-mail: oronowicz@icloud.com

**INTELIGENCJA EMOCJONALNA I WRAŻLIWOŚĆ MORALNA.
ZWIĄZKI I MOŻLIWOŚĆ ICH ROZWOJU**

**Emotional intelligence and moral sensitivity. Relationship
and their developmental potential**

Abstract: *The emotional intelligence consists of skills that are essential to perform efficient social interactions, as it has been proven empirically. The construct that may be tightly related to the emotional intelligence is the moral sensitivity, as the skills involved in emotional intelligence are necessary for the development of the morality. A research using the INTE Emotional Intelligence and the Ethical Sensitivity Scale Questionnaires on 117 persons was performed. The results indicate a relationship between the emotional intelligence and the moral sensitivity. This may suggest that engaging in emotional intelligence development programmes may be justified.*

Keywords: *emotional intelligence, moral sensitivity, relationship*

Wprowadzenie. Inteligencja emocjonalna jako podstawa wrażliwości moralnej

Inteligencja emocjonalna jest konstruktem psychologicznym zyskującym w ostatnich latach na popularności wśród środowiska akademickiego. Wydaje się również, że to pojęcie nie jest obce osobom, które nie są związane z psychologią aka-

demicką, o czym może świadczyć powszechność książek popularnonaukowych poruszających powyższą tematykę. Konstruktem zbliżonym, lecz nie tożsamym z inteligencją emocjonalną, jest wrażliwość moralna, dla której umiejętności wchodzące w skład inteligencji emocjonalnej zdają się stanowić podstawę. Ta obserwacja wydaje się być ważna, ponieważ rozwój inteligencji emocjonalnej i wrażliwości moralnej jest konieczny do właściwego wykonywania zawodów zaufania społecznego (m.in. pedagogów, psychologów, lekarzy).

Badacze w różny sposób definiują pojęcie inteligencji emocjonalnej. Wyróżnia się dwa podstawowe modele przyjmowane przez badaczy inteligencji emocjonalnej – model zdolnościowy oraz model mieszany.

Model mieszany ujmuje inteligencję emocjonalną jako konglomerat wielu cech. Takie podejście można spotkać u Golemana czy też Bar-Ona. Goleman (1997) uważa, że inteligencja emocjonalna jest zbiorem cech osobowości, których nie ujmuje w kategoriach sprawności umysłowej. Jest on także autorem bestsellerowej książki popularnonaukowej, która mogła w przyczynić się do popularyzacji pojęcia inteligencji emocjonalnej. Goleman (1997) przekonuje, że inteligencja emocjonalna wywiera znaczny wpływ na życie, jednak należy zauważyć, że wiele z wniosków wysuniętych przez autora nie posiada odpowiedniego wsparcia empirycznego.

Model zdolnościowy odnosi się do inteligencji emocjonalnej jako do rodzaju zdolności umysłowej, a nie cech osobowości. Model ten jest głównie reprezentowany przez Saloveya i Mayera, których można określić mianem twórców pojęcia inteligencji emocjonalnej. W podejściu Saloveya i Mayera (1990), inteligencja emocjonalna nie jest zatem cechą osobowości, czy też motywacją do działań, ale jest grupą zdolności, w skład której wchodzi: umiejętność właściwej percepcji emocji; umiejętność właściwej oceny emocji; umiejętność właściwego wyrażania emocji; umiejętność dostępu do własnych uczuć; zdolność generowania uczuć w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie; umiejętność rozumienia emocji; zrozumienie wiedzy emocjonalnej; umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny (Mayer i Salovey, 1997).

Wrażliwość moralną definiuje się z kolei jako zdolność do identyfikacji istniejących problemów moralnych oraz zrozumienia konsekwencji moralnych decyzji podjętych przez pacjenta (Lutzen, Evertzon i Nordin, 1997). Pojęcie to występuje w literaturze znacznie rzadziej w porównaniu do inteligencji emocjonalnej. Wy tłumaczeniem dla którego pojęcie inteligencji emocjonalnej jest bardziej rozpowszechnione i znane, może być to, że moralność nie stanowiła centralnego przedmiotu badawczego psychologii (Strus, 2012).

Inteligencję emocjonalną można mierzyć przy użyciu trzech głównych metod. Osobie badanej można przedstawić kwestionariusze samoopisowe, zawierające stwierdzenia wprost, do których ma odnieść się osoba badana. Do tego rodzaju

narzędzi można zaliczyć Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworska i Matczak, 2008). Inteligencję emocjonalną można mierzyć za pomocą wywiadu przeprowadzonego z osobą znajomą osoby badanej. Do trzeciego sposobu należą testy zdolnościowe, które stawiają osobę badaną przed konkretnym zadaniem, przykładowo rozpoznaniem emocji na zdjęciach. Do testów zdolnościowych należy Test Inteligencji Emocjonalnej TIE (Śmieja, Orzechowski i Asanowicz, 2013), czy też MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso i Sitarenios, 2013). Spośród przedstawionych metod pomiaru inteligencji emocjonalnej należy zarekomendować szczególnie trzeci sposób pomiaru, z powodu jego największej trafności.

W chwili obecnej nie istnieją narzędzie psychologiczne spełniające wszystkie kryteria dobroci testów psychologicznych (zob. Brzeziński, 1984), które można wykorzystać w Polsce do diagnozy indywidualnej cechy wrażliwości moralnej. Jednym z narzędzi przeznaczonym do pomiaru wrażliwości etycznej jest *Ethical Sensitivity Scale Questionnaire* (ESSQ) opierający się na operacjonalizacji wrażliwości etycznej według Narvaeza (2001; za: Tirri, Nokelainen i Holm, 2008). Kwestionariusz EESQ służy do pomiaru siedmiu wymiarów wrażliwości etycznej: odczytywania i ekspresji emocji; przyjmowania perspektywy innej osoby; troskę o innych; radzenia sobie z różnicami indywidualnymi i grupowymi; zapobiegania uprzedzeniom; generowania interpretacji i możliwości; identyfikowania konsekwencji działań i możliwości (Tirri, Nokelainen i Holm, 2008).

Wykazano, że inteligencja emocjonalna wiąże się z funkcjonowaniem społecznym. Przedstawiono badania świadczące o zależności między inteligencją emocjonalną a satysfakcją z bliskich związków (Malouff, Schutte i Thorsteinsson, 2014) oraz jakością więzi społecznych (Ciarrochi, Chan i Caputi, 2000). Umiejętności wchodzące w skład definicji inteligencji emocjonalnej Mayera i Saloveya są również postrzegane jako istotne w funkcjonowaniu bliskich związków (Oronowicz i Nerko, 2015).

Znaczenie wrażliwości moralnej zostało również wyraźnie zaznaczone w literaturze. Klinicyści często spotykają się z problemami moralnymi w swojej pracy, które są związane z niezapewnieniem pełnej opieki zdrowotnej z uwagi na stan finansowy pacjenta (Abbasi i in., 2014). Problemy moralne przekładają się na gorszy stan zdrowia klinicystów (Epstein i Hamric, 2009). Przeprowadzono badanie związku wrażliwości moralnej z problemami moralnymi wśród klinicystów (Nejadsarvari i in., 2015). Stwierdzono istnienie negatywnego związku pomiędzy wrażliwością moralną a częstością występowania poczucia znajdowania się w sytuacji trudnej moralnie oraz pozytywnego związku pomiędzy wrażliwością moralną a postrzeganiem intensywności trudności moralnej danej sytuacji.

W innym doniesieniu ukazano związek pomiędzy uczuciami, wartościami i myślami danej osoby o kwestiach moralnych (ang. *moral self-concept*) a wrażli-

liwością moralną (Borhani, Keshtgar i Abbaszadeh, 2015). Grupę uczestników badania stanowiło 188 Irańskich pielęgniarek. Wyniki badania wskazują na to, że istnieje pozytywny związek pomiędzy wartościami i myślami danej osoby o kwestiach moralnych a wrażliwością moralną. Autorzy wskazują na rolę edukacji, która może przyczynić się do zwiększenia wrażliwości moralnej, prowadząc do zachowań wskazujących na posiadanie wiedzy etycznej.

Empatia jest nierozzerwalnie związana z emocjami, rozwija się w biegu życia danej osoby. Przejawy zdolności do reagowania emocjonalnego w wyniku obserwacji stanu innych osób można zaobserwować już u noworodków, co jest opisywane jako reaktywny płacz noworodka (Hoffman, 2006). Stanowi on wrodzoną, reakcję na płacz innego przedstawiciela tego samego gatunku i jest zachowaniem adaptacyjnym. Następnie dzieci wykazują egocentryczne cierpienie empatyczne i pseudoegocentryczne cierpienie empatyczne. Istotnym osiągnięciem rozwojowym dla dzieci jest świadomość faktu, że inni doświadczają również stanów wewnętrznych, które to mogą się różnić od stanów wewnętrznych dziecka, co ułatwia dzieciom właściwie odczuwać empatię wobec uczuć i potrzeb innych (Hoffman, 2006). Jest to etap właściwego cierpienia empatycznego. Następnie wyróżnia się cierpienie wykraczające poza konkretną sytuację oraz cierpienie współczujące. Rozwój empatii postępuje zatem od uwzględniania własnej perspektywy do uwzględniania perspektywy innych osób, przy nierozłącznej roli emocji.

Jeżeli ujmuje się inteligencję emocjonalną za Mayer i Salovey (1990; 1997) jako grupę umiejętności mających znaczenie w życiu społecznym danej osoby, to związek inteligencji emocjonalnej z wrażliwością emocjonalną, przyjmowaniem cudzej perspektywy i wrażliwością na sygnały innych powinien być możliwy do uchwycenia. Mayer i Salovey (1997) wyróżnili umiejętność właściwej percepcji i oceny emocji jako element składowy inteligencji emocjonalnej. Wskazane umiejętności będą również istotne w konstrukcje wrażliwości moralnej. Z kolei umiejętność właściwego wyrażania emocji może być istotna przy ekspresji cierpienia empatycznego.

Rozwój inteligencji emocjonalnej – programy z zakresu społeczno-emocjonalnego uczenia się (SEL) oraz oddziaływania w nurcie poznawczo-behawioralnym

Ustalając możliwy związek inteligencji emocjonalnej z wrażliwością moralną czy etyczną, warto przyrzeć się możliwościom rozwoju inteligencji emocjonalnej. W opinii Daniela Golemana kształtowanie inteligencji emocjonalnej w czasie życia danej osoby jest możliwe. Rozwojowi inteligencji emocjonalnej mają sprzyjać programy z zakresu społecznego i emocjonalnego uczenia się (dalej: SEL), które

wyewoluowały m.in. z badań nad psychoprofilaktyką. Zwiększenie zainteresowania tymi programami zawdzięcza się publikacjom Golemana o inteligencji emocjonalnej oraz Gardnera o inteligencjach wielorakich (Zins i Elias, 2006). Goleman wraz z innymi badaczami powołał w 1994 roku organizację CASEL (ang. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), której celem jest wprowadzenie do powszechnej edukacji, od przedszkola do szkoły średniej, nauczania kompetencji społecznych i emocjonalnych (Payton i in., 2000). Rozwijanie inteligencji emocjonalnej, lub innymi słowy kompetencji społeczno-emocjonalnych jest, w opinii ich propagatora, kluczem osiągania sukcesów na polu zarówno szkolnym, jak i później zawodowym i prywatnym. Wszystkie programy tego typu koncentrują się na pięciu kluczowych kompetencjach: a) samoświadomości – zdolności rozpoznawania własnych emocji, mocnych stron, poczuciu skuteczności i pewności siebie; b) świadomości społecznej – empatii i umiejętności przyjmowania perspektywy innej osoby; c) podejmowaniu decyzji w sposób odpowiedzialny; d) zarządzaniu samym sobą – kontroli impulsów i poziomu stresu, wytrwałości, ustanawianiu celów i samomotywowaniu się; e) umiejętnościach społecznych – kooperacji, szukaniu i udzielaniu pomocy oraz dobrej komunikacji. Kompetencje te są najefektywniej nauczane we wspierającym, dobrze zarządzanym środowisku, czyli takim, które skupia osoby posiadające wysoką inteligencję emocjonalną. Istnieje związek między umiejętnościami wchodzącymi w skład programów SEL a atmosferą panującą w danej szkole.

Programy SEL mają przewagę nad tradycyjnymi programami profilaktyki psychologicznej, ponieważ większość tego typu szkoleń jest krótkoterminowa, cząstkowa, fragmentaryczna i doraźna. Efektywne programy SEL muszą być oparte na teorii i badaniach, interaktywnie nauczać kompetencji społeczno-emocjonalnych, budować przywiązanie do szkoły poprzez interaktywność zajęć, tworzyć klasy szkolne cechujące się dobrym klimatem, wspomagać rozwój, prowadząc adekwatny do danego tła kulturowego trening umiejętności, przestrzegać klarownych zasad organizacji oraz wspierać sukcesy uczniów. Ponadto takie programy muszą prowadzić wysokiej jakości szkolenia i zapewniać wsparcie dla personelu szkolnego. Ponadto muszą być prowadzone zgodnie z zasadami partnerstwa edukacyjnego na linii szkoła – rodzina – otoczenie zewnętrzne (wspólnota). Należy jednak podkreślić, że niezbędna jest ich dalsza ewaluacja (Zins i Elias, 2006).

Dodatkowo rekomenduje się praktykę SAFE (ang. *Sequenced, Active, Focused, Explicit*). Zgodnie z nią programy SEL muszą (Durlak, Weissberg, Payton, 2010): 1) być prowadzone stopniowo, aby móc budować na zdobytych wcześniej umiejętnościach w trakcie rozwoju nowych kompetencji; 2) wykorzystywać aktywne formy uczenia, takie jak odgrywanie ról oraz cykle praktyki i informacji zwrotnej aż do opanowania danej kompetencji; 3) poświęcać należytą ilość czasu na rozwój tych kompetencji; 4) precyzyjnie określać cele.

Istnieje wiele możliwości aplikacji programów SEL. Przykładowo szkoły mogą wybrać jeden z dostępnych programów i włączyć aktywności ukierunkowane na rozwijanie umiejętności społeczno-emocjonalnych do programu nauczania przedmiotów takich jak język polski czy historia¹. Ważnym elementem integracji programów SEL do nauczania jest tworzenie odpowiedniego klimatu, zmienianie procesu nauczania (poprzez np. większe wykorzystanie pracy grupowej), promowanie partnerstwa edukacyjnego, stosowanie zasad leżących u podstaw programów SEL w regulaminach szkoły, a także zintegrowanie praktyk wchodzących w skład programów SEL z zajęciami dodatkowymi oraz całością oddziaływań socjalizacyjnych. Skuteczność zależy przy tym od dokładności we wprowadzaniu programu (Zins i Elias, 2006). Można rozwijać składniki inteligencji emocjonalnej w szkole, jak i w czasie zajęć pozaszkolnych.

Implementację programów SEL warto rozważyć w Polsce, ponieważ metaanalizy badań pozwalają pozytywnie wypowiadać się na temat ich skuteczności. Według metaanalizy 317 badań (łącznie ponad 324 tysiące uczniów) programy SEL przynoszą wiele korzyści uczniom zarówno uczniom doświadczającym problemów emocjonalnych, jak i niedoświadczającym ich (Payton i in., 2008). Prawdopodobnie dzieci z problemami emocjonalnymi dzięki programom SEL są w stanie skompensować swoje deficyty inteligencji emocjonalnej. Są one skuteczne wobec uczniów w różnym wieku i wywodzących się z rodzin o różnym statusie, kulturze i miejscu zamieszkania. Nie tylko doskonalą one kompetencje społeczne i emocjonalne dzieci, ale również wpływają na osiągnięcia intelektualne. Tym samym ukazują empirycznie słuszność tezy przedstawionej przez Golemana – inteligencja emocjonalna zwiększa szansę na sukces w życiu. Uczestnictwo w takich programach polepszało wyniki w testach osiągnięć szkolnych od 11 do 17 punktów procentowych. Ponadto personel szkolny uczestniczący w programach twierdzą, że mogą być one bez problemu włączone do typowej praktyki szkolnej. Metaanalizy dowodzą, że programy poprawiły umiejętności społeczno-emocjonalne uczniów, ich postawę wobec siebie samego, szkoły i innych uczniów, zmniejszyły stres, lęk i objawy depresyjne.

Alan Carr (2009) przedstawia sposoby rozwijania inteligencji emocjonalnej na bazie oddziaływań terapii poznawczo-behawioralnej, która w tym ujęciu staje się bardziej poradnictwem poznawczo-behawioralnym ze względu na adresowanie jej do populacji osób niewykazujących zaburzeń. Zwiększanie poziomu inteligencji emocjonalnej czy też kompetencji emocjonalno-społecznych wiąże się z rozwijaniem następujących umiejętności:

¹ Konkretnych wskazówek mogą dostarczyć następujące publikacje dostępne online: Elias M. (2003), *Proces uczenia się – aspekty poznawcze oraz społeczno-emocjonalne*; Dostęp 29.02.2016 z www.ibe.unesco.org.

- a) samoobserwacja w celu zwiększenia świadomości emocjonalnej
- b) samoregulacja i zarządzanie negatywnymi emocjami;
- c) komunikacja;
- d) rozwiązywanie problemów.

Carr (2009) radzi, aby w celu rozwoju umiejętności samoobserwacji pomocne może być prowadzenie dziennika zmiany nastrojów oraz myśli i przekonań będących ich przyczyną. Dzięki tej umiejętności możliwe jest zwiększenie świadomości o sposobie, w jaki myślenie wpływa na emocje i zachowanie, co z kolei pozwoli na hamowanie niektórych reakcji automatycznych występujących na przykład w sytuacjach konfliktowych. W celu rozwoju samoregulacji zaleca się unikanie silnego napięcia emocjonalnego poprzez przekierowanie uwagi na inne aspekty danej sytuacji. Pozwala to zmniejszyć negatywne emocje i zareagować w sposób bardziej adekwatny. Na umiejętność samoregulacji składa się także poszukiwanie nieoczywistych przyczyn zachowań drugiej osoby i nieuleganie negatywnemu myśleniu, które w rzeczywistości jedynie utrudnia funkcjonowanie w trudnych sytuacjach, w tym także w sytuacjach niejednoznacznych etycznie.

Rozwijanie umiejętności komunikacji jest tematem stosunkowo często poruszonym także w literaturze poradnikowej, wiele z nich zdaje się mieć naturalny i zrozumiały charakter dla społeczeństwa – „słuchaj bez osądzania, sprawdź, czy zostałeś dobrze zrozumiany, nie atakuj rozmówcy”. Mimo pozornej prostoty tych zaleceń konieczna jest ich praktyka, ponieważ ich praktyczne stosowanie, jak wskazują doświadczenia treningów interpersonalnych i terapii par, wciąż nie jest powszechne.

Na umiejętność rozwiązywania problemów składają się między innymi analiza problemów i wyodrębnianie z nich mniejszych części, unikanie koncentracji na sobie na korzyść koncentracji na problemie, poszukiwanie alternatywnych rozwiązań.

Wiele z wyżej opisanych umiejętności składających się na inteligencję emocjonalną zaproponowanych przez Carrę znajduje swoje odpowiedniki w pytaniach kwestionariusza dotyczącego wrażliwości moralnej. Przykładem może być tutaj dostrzeganie wielu możliwości rozwiązania problemów moralnych. Wskazuje to, że autorzy dostrzegają podobieństwa łączące inteligencję emocjonalną oraz wrażliwość moralną. Można wnioskować, że konstrukty te pozostają we wzajemnej ścisłej relacji. Do rozwoju wrażliwości moralnej konieczna jest rozwinięta inteligencja emocjonalna, ponieważ umożliwia ona lepsze zrozumienie własnych myśli, regulację stanów emocjonalnych oraz wyższą efektywność komunikacji i rozwiązywania problemów – w tym także etycznych.

Z przeglądu literatury naukowej można wnioskować, że inteligencja emocjonalna powinna być w pewnym stopniu związana z wrażliwością moralną. Na

podstawie powyższego przeglądu literatury postawiono następującą hipotezę: „Im silniej zaznaczona inteligencja emocjonalna, tym wyższa wrażliwość moralna”.

Metoda

Uczestnicy badania

Grupę uczestników badania stanowiło łącznie 117 osób (92,3% kobiet, $n=108$; 7,7% mężczyzn, $n=9$). Średnia wieku kobiet wyniosła 27,4 lat ($SD=8,0$), z kolei średnia wieku mężczyzn wyniosła 29,2 lat ($SD=9,9$). 51 badanych studiuje (43,6%); 9 posiada wykształcenie średnie (7,7%), 56 posiada wykształcenie wyższe (47,9%), 1 posiada wykształcenie zawodowe (0,9%). Badani zostali pozyskani za pomocą ogłoszenia na internetowym portalu społecznościowym (Facebook) oraz na stronie internetowej Stowarzyszenia Naukowego Psychologia i Seksuologia LGBT.

Procedura badania

Uczestnikom badania została zaprezentowana następująca ankieta internetowa obejmująca stwierdzenia wchodzące w skład Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworska i Matczak, 2008) oraz *Ethical Sensitivity Scale Questionnaire* ESSQ (Tirri, Nokelainen i Holm, 2008) w tłumaczeniu autorskim.

Operacjonalizacja hipotezy

Hipoteza została zoperacjonalizowana w następujący sposób: „Im wyższy wynik osoba uzyska w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej INTE, tym wyższy wynik uzyska w *Ethical Sensitivity Scale Questionnaire* ESSQ”.

Wyniki

Obliczono wynik kwestionariusza INTE, wynik ogólny ESSQ oraz nasilenie siedmiu wymiarów wrażliwości etycznej ESSQ. Sprawdzono korelację r -Pearsona.

Tabela 1. Korelacje r -Pearsona pomiędzy wynikiem kwestionariusza INTE, wynikiem ogólnym ESSQ oraz wymiarami wrażliwości etycznej ESSQ

	Odczytywanie i ekspresja emocji	Przyjmowanie perspektywy innej osoby	Troska o innych	Radzenie sobie z różnicami indywidualnymi i grupowymi	Zapobieganie uprzedzeniom	Generowanie interpretacji i możliwości	Identyfikowanie konsekwencji działań i możliwości	Wynik ESSQ
Wynik INTE	$r=0,570$ ($p<0,001$)	$r=0,330$ ($p<0,001$)	$r=0,433$ ($p<0,001$)	$r=0,428$ ($p<0,001$)	$r=0,057$ ($p>0,05$)	$r=0,480$ ($p<0,001$)	$r=0,435$ ($p<0,001$)	$r=0,626$ ($p<0,001$)

Dyskusja i wnioski

Zgodnie z oczekiwaniami i przedstawionym podłożem teoretycznym inteligencja emocjonalna wiąże się z wrażliwością moralną. Stwierdzona zależność pomiędzy wynikiem uzyskanym przez jednostkę w Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej INTE (Jaworska, Matczak, 2008) a wynikiem uzyskanym w Ethical Sensitivity Scale Questionnaire ESSQ (Tirri, Nokelainen i Holm, 2008) jest znacząca i istotna statystycznie. Na tej podstawie można wnioskować, że istotne wydaje się być angażowanie się w programy służące rozwojowi inteligencji emocjonalnej. Wyniki badania stanowią również dodatkowe uzasadnienie dla prowadzenia badań nad skutecznością programów mających na celu rozwój inteligencji emocjonalnej.

Wyższe wyniki kwestionariusza INTE uzyskują osoby, które pracują zawodowo z ludźmi (Jaworska, Matczak, 2008). Z tego względu oraz z faktu zależności pomiędzy INTE a ESSQ interesujące mogłyby być badania porównujące poziom wrażliwości moralnej wśród grup zawodowych różniących się od siebie stażem pracy wymagającej kontaktów z ludźmi.

Wynik kwestionariusza INTE koreluje istotnie z sześcioma wymiarami ESSQ, z kolei nie wiąże się on istotnie z wymiarem ESSQ opisywanym jako zapobieganie uprzedzeniom. Obserwacja ta może oznaczać, że trening umiejętności składających się na inteligencję emocjonalną w celu zapobieganiu uprzedzeniom społecznym może nie być skuteczny. Wymagane są jednak dalsze badania, które umożliwiłyby wskazanie szczegółowej relacji pomiędzy komponentami inteligencji emocjonalnej a postawą wobec grup dyskryminowanych.

Stwierdzona zależność pomiędzy wynikiem kwestionariusza INTE a wymiarem ESSQ odczytywania i ekspresji emocji jest umiarkowana. Ze względu na charakterystykę kwestionariusza INTE oraz powyższego wymiaru ESSQ należałoby się spodziewać wyższej korelacji. Zaobserwowana różnica może wynikać z faktu, że kwestionariusz INTE nie jest jedynie miarą odczytywania i ekspresji emocji, lecz obejmuje także zdolność do rozpoznawania emocji oraz zdolność do ich wykorzystywania do wspomagania myślenia i działania (Jaworska, Matczak, 2008).

Interpretując wyniki należy mieć na uwadze ograniczenia związane z doбором osób badanych. Znaczną część próby badawczej stanowili studenci, a, jak wykazano wcześniej, wyniki INTE są związane z poziomem wykształcenia – najwyższe wyniki osiągają osoby z wyższym wykształceniem (Jaworska i Matczak, 2008). Poważnym ograniczeniem jest nadreprezentacja kobiet w próbie badawczej, które w kwestionariuszu INTE uzyskują wyższe wyniki od mężczyzn (Jaworska i Matczak, 2008). Ograniczeniem badania jest również sposobów rekrutacji uczestników do grupy badawczej. Badanie zostało przeprowadzone poprzez ogłoszenie na

internetowym portalu społecznościowym (Facebook) oraz na stronie stowarzyszenia naukowego (tutaj osoby zainteresowane tematyką LGBT), co może nie być obojętne względem otrzymanych wyników.

Bibliografia

- Abbasi, M., Nejadsarvari, N., Kiani, M., Borhani, F., Bazmi, S., Nazari Tavaokkoli, S., Rasouli, H. (2014). Moral distress in physicians practicing in hospitals affiliated to medical sciences universities. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16.
- Borhani, F., Keshtgar, M. i Abbaszadeh, A. (2015). Moral self-concept and moral sensitivity in Iranian nurses. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 8, 4.
- Brzeziński, J. (1984). *Wybrane zagadnienia z psychometrii i diagnostyki psychologicznej*. Poznań.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna: Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A.Y.C. i Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3–4), 294–309.
- Epstein, E. G., Hamric, A.B. (2009). Moral distress, moral residue, and the crescendo effect. *Journal of Clinical Ethics*, 20, 330–342.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- Hoffman, M. L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk.
- Jaworska, A., Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Lutzen, K., Evertzon, M., Nordin C. (1997). Moral sensitivity in psychiatric practice. *Nursing Ethics*, 4, 472–482.
- Malouff, J. M., Schutte, N.S., Thorsteinsson, E.B. (2014). Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis. *The American Journal of Family Therapy*, 42, 53–66.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. i Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97–105.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (s. 3–31). New York: Basic Books.

- Nejadsarvari, N., Abbasi, M., Borhani, F., Ebrahimi, A., Rasooli, H., Hosein, M., Motamedi, K., Kiani, M., Bazmi, S. (2015). Relationship of moral sensitivity and distress among physicians. *Trauma Monthly*, 20, 21–26.
- Oronowicz, W. i Nerko, J. (2015). *Czy postrzegamy komponenty inteligencji emocjonalnej jako ważne w funkcjonowaniu bliskich relacji interpersonalnych?* Poster zaprezentowany na VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: „Bliżej Emocji”, Lublin. DOI: 10.13140/RG.2.1.1707.0246.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Payton, J., Weissberg, P. R., Durlak, A. J., Dymnicki, B. A., Taylor, D. R., Schellinger, B. K., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Strus, W. (2012). *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*. Warszawa.
- Śmieja, M., Orzechowski, J., Asanowicz, D. (2013). *Test Inteligencji Emocjonalnej (TIE). Podręcznik*. Kraków.
- Tirri, K., Nokelainen, P., Holm, K. (2008). Ethical sensitivity of Finnish Lutheran 7th-9th grade students. W: F. Oser i W. Veugelers (red.). *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (s. 327–341). Rotterdam.
- Zins, J. E i Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. W: G. G. Bear, K. M. Minke (red.), *Children Needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 1–13). Bethesda, National Association of School Psychologists.