

KOMPETENCJE SPOŁECZNE – POMIAR I APLIKACJA PRAKTYCZNA

Wprowadzenie - sposób definiowania i rodzaje kompetencji społecznych

O kompetencjach społecznych mówi się w psychologii już od dość dawna, jednakże wydaje się, że największe zainteresowanie tymi właściwościami przypada na ostatnie lata, przy czym dotyczy to zarówno środowiska akademickiego, jak i psychologów – praktyków. Być może popularność zagadnienia wynika z trwających od lat poszukiwań trafnych predyktorów szeroko rozumianego dobrostanu i powodzenia życiowego.

Niestety w literaturze przedmiotu kompetencje społeczne nie zostały zdefiniowane w sposób jasny i ogólnie przyjęty. Chyba niewiele jest w psychologii pojęć, co do których istniałaby aż tak duża rozbieżność w podawanych definicjach. Badacze zajmujący się kompetencjami społecznymi zadają sobie pytanie, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną ujawniającą się we wszelkiego rodzaju sytuacjach, czy też obejmują one wiele specyficznych, nieraz nie związanych ze sobą umiejętności (por. Jakubowska, 1996). Zwolennikiem tego drugiego podejścia jest Argyle (1998, 2002), a w Polsce Matczak (2001a).

Z punktu widzenia rozważań dotyczących efektywności funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym najużyteczniejsza wydaje się definicja Matczak (2005, 2009), która przez kompetencje społeczno-emocjonalne rozumie złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych.

Z definicji tej wynika, że nie można mówić o jednej ogólnej kompetencji społecznej lecz o wielu ich rodzajach. Wymienić można m.in. takie kompetencje, jak.:

1. Umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych).
2. Wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna.
3. Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.

4. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi.
5. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności.
6. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych.
7. Umiejętności komunikacyjne.
8. Umiejętności kooperacyjne.

Znaczenie kompetencji społecznych ucznia dla efektywności jego funkcjonowania

Niezależnie od różnic w pojmowaniu kompetencji społecznych, badacze uznają je za właściwości, które warunkują efektywność funkcjonowania jednostki (por. Argyle, 1998; Goleman, 1997; Bobrowska-Jabłońska, 2003; Borkowski, 2003; Elias i in., 1997). Badania empiryczne dowodzą, że kompetencje korelują dodatnio między innymi z dobrostanem psychicznym, ogólną satysfakcją życiową, jakością związków interpersonalnych, gotowością do udzielania pomocy innym, ale też i korzystania ze wsparcia społecznego, efektywnymi strategiami radzenia sobie ze stresem, a także szeroko rozumianym przystosowaniem i prawidłowym funkcjonowaniem społecznym. Ujemne związki stwierdzono z różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi, objawami somatycznymi, poczuciem osamotnienia, zachowaniami przestępczymi oraz uzależnieniami (Argyle, 1999; Austin, Saklofske i Egan, 2005; Cherniss, 2000; Extremera i Fernandez-Berrocal, 2005; Engelberg i Sjoberg, 2004; Gerits i in., 2005; Lopes, Salovey i Straus, 2003; Palmer, Donaldson i Stough, 2002; Schutte i in. 2002; Van Rooy i Viswesvaran, 2004).

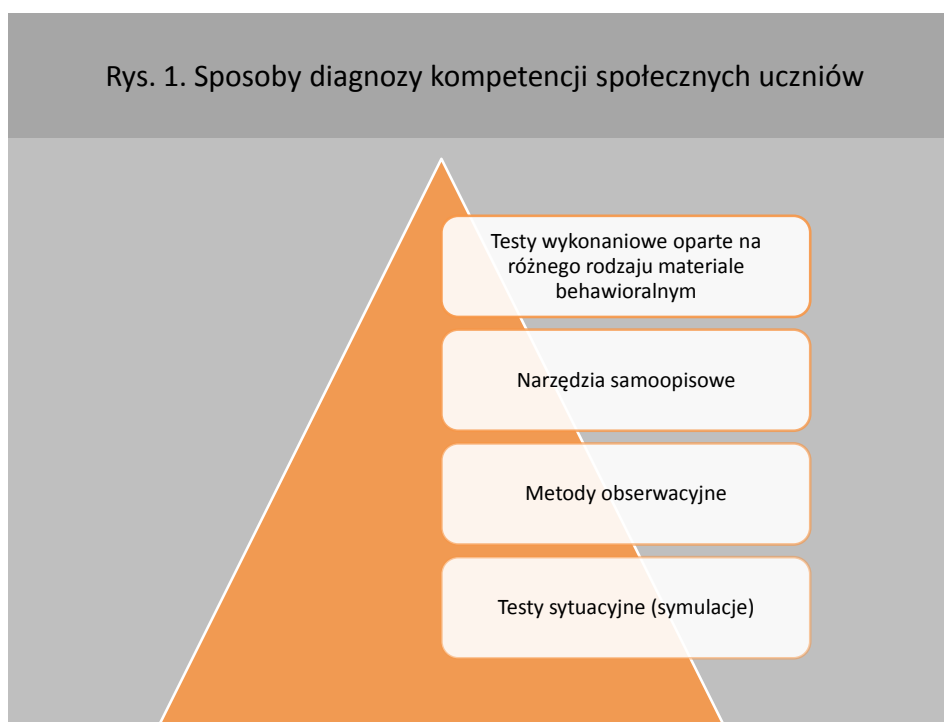
W świetle przytoczonych danych uzasadnione wydają się tezy o znaczeniu kompetencji społecznych w funkcjonowaniu szkolnym. Ich słuszność potwierdzają zresztą liczne badania, na podstawie których można stwierdzić, że umiejętności społeczne sprzyjają sukcesom szkolnym i akademickim, dobremu przystosowaniu do środowiska szkolnego, szybszej i łatwiejszej adaptacji do nowej szkoły, a nawet stosowaniu przez uczniów efektywniejszych strategii uczenia się (Bar-On, 1997; Brackett, Mayer i Warner, 2004; Gil-Orlarte Marqueuz, Palomera Martin i Brackett, 2006; Goetz, Frenzel, Pekrun i Hall, 2005; Newsome, Day i Catano, 2000; Parker i in., 2004a; Parker i in., 2004b; Schutte i in., 1998).

Na podstawie wyników badań świadczących o znaczeniu kompetencji społecznych w szkole, można wyciągnąć wniosek, że istnieje możliwość polepszenia funkcjonowania

szkolnego dzieci i młodzieży poprzez rozwijanie u nich tego rodzaju zdolności. Opracowanie odpowiednich form oddziaływań psychopedagogicznych i psychokorygujących wymaga jednak diagnozy poziomu kompetencji społecznych uczniów oraz ewentualnych deficytów w tym zakresie.

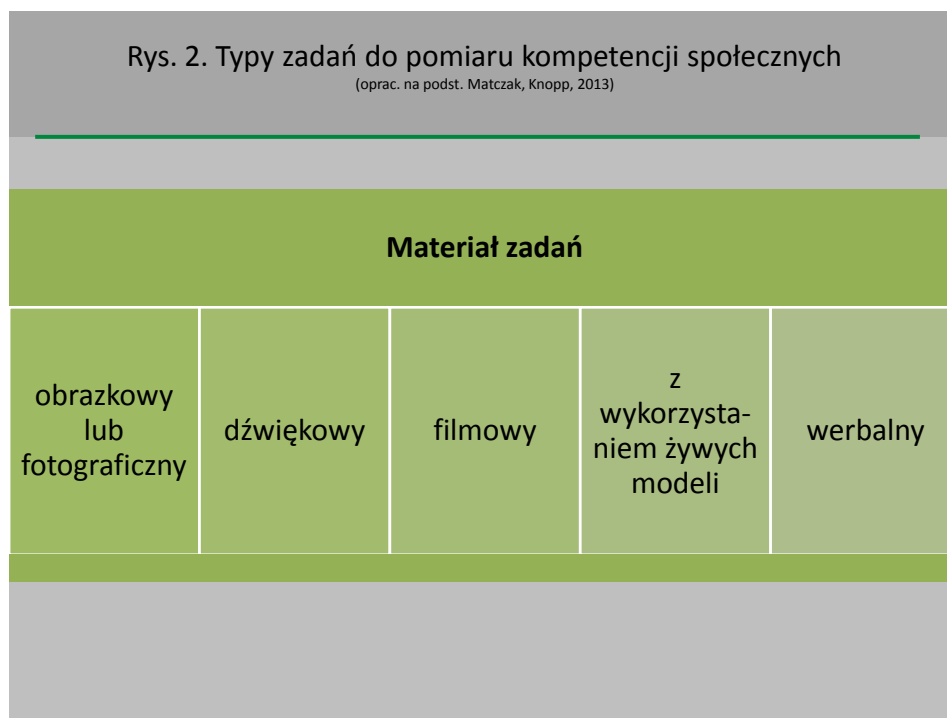
Sposoby diagnozy kompetencji społecznych

Sposoby diagnozy kompetencji społecznych uczniów przedstawione zostały na rysunku 1. Można w tym celu posłużyć się testami wykonaniowymi, narzędziami samoopisowymi, metodami obserwacyjnymi oraz testami sytuacyjnymi.



Niestety w chwili obecnej brakuje ogólnie znanych i dostępnych wystandaryzowanych oraz znormalizowanych testów wykonaniowych do pomiaru kompetencji społecznych, szczególnie u młodszych dzieci. Siłą rzeczy musimy więc nieraz posilkować się różnego rodzaju zadaniami, których wyniki mogą dostarczać wskaźników umiejętności społecznych użytecznych w diagnozie jakościowej. Zadania te mogą być oparte na różnego rodzaju materiale (patrz: rysunek 2) – obrazkowym lub fotograficznym, dźwiękowym, filmowym, z wykorzystaniem „żywych modeli” oraz werbalnym. Ten ostatni, ze względu na pewne

ograniczenia związane z rozwojem mowy, w przypadku młodszych dzieci powinien być jednak ograniczony (por. Knopp, 2007; Matczak, 1994).



Zadania z wykorzystaniem materiału fotograficznego lub obrazkowego mogą dotyczyć np. rozpoznawania treści społecznych na rysunkach lub fotografiach, czy też rozpoznawania stanu psychicznego osoby (np. emocji), której twarz lub sylwetka widoczna jest na fotografii. W celu wyeliminowania wpływu, jaki na wykonanie takich zadań mogą mieć zdolności werbalne, można polecić badanym wybieranie rysunków czy fotografii, przedstawiających takie same stany psychiczne jak rysunki czy fotografie wzorcowe, lub stany przeciwstawne wobec nich (por. Knopp, 2007; Matczak, 1994). W tego typu zadaniach dziecko może też określać na podstawie fotografii lub rysunku, jaka jest relacja społeczna między przedstawionymi osobami (np. kto jest szefem lub czy osoby na zdjęciu są przyjaciółmi czy nieznanymi). Na takich zasadach oparty jest np. Test Relacji Sternberga (1985, za: Matczak, 1994), który mierzy głównie umiejętność spostrzegania i rozumienia komunikatów niewerbalnych.

Do pomiaru rozumienia sytuacji społecznych i ich dynamiki doskonale nadają się historyjki obrazkowe. Tego typu zadania są już wykorzystywane np. w Skalach Wechslera (Porządkowanie Obrazków) lub Baterii APIS (test Historyjki). Badany ma w nich porządkować obrazki przedstawiające różne sceny (fragmenty akcji) układając je w takiej kolejności, by układ odzwierciedlał chronologię wydarzeń. Można również poprosić dziecko o wstawienie obrazka uzupełniającego historyjkę (wtedy mierzymy umiejętność przewidywania zachowań społecznych) (por. Matczak, 1994).

Zadania oparte na materiale fotograficznym lub obrazkowym mogą być również zastosowane w diagnozie umiejętności decentracji interpersonalnej. W tego typu zadaniach badany ogląda na przykład przedstawione na fotografii lub rysunku sceny ukazujące kilka osób w interakcji społecznej i musi kilkakrotnie opisać te sceny z punktu widzenia obserwatora oraz każdego z uczestników sytuacji. Wskaźnikiem umiejętności decentracji jest tu umiejętność przedstawienia różnych, ale spójnych logicznie wersji wydarzeń (por. Matczak, 1994).

Innym rodzajem zadań są te oparte na materiale dźwiękowym. Można na przykład poprosić badanych by na podstawie odtworzonego nagrania krótkich wypowiedzi, opowiedzieli co czuje osoba mówiąca lub dopasowali rysunek twarzy wyrażającej emocje do tonu głosu (zob. Knopp, 2007).

Badacze podkreślają, że w diagnozie kompetencji społecznych szczególnie użyteczne są nagrania filmowe, ponieważ pozwalają one przedstawić materiał behawioralny w sposób stosunkowo pełny, wieloaspektowy i wierny rzeczywistym sytuacjom społecznym. Na przykład Wiggers i van Lieshout (1985) pokazywali badanym filmy, w których aktorzy odgrywali scenę rodzinną dotyczącą zachowań dziecka wywołujących określone reakcje emocjonalne rodziców. Emocje były wyrażane przez aktorów z różną intensywnością. Po każdym epizodzie dziecko musiało: 1) dokonać dowolnego opisu emocji matki lub ojca odpowiadając na pytanie: „*Co ojciec/matka czuli?*” 2) Po udzieleniu odpowiedzi dowolnej, dokonać opisu uczuć ojca lub matki, ale tym razem wybierając spośród trzech nazw emocji podanych przez eksperymentatora. 3) udzielić odpowiedzi na dwa pytania: „*Jak rozpoznałeś, że ojciec/matka jest ...* (tu podawano nazwę emocji wybranej przez dziecko)?” oraz „*Jak do tego doszło, że ojciec/matka czują ...* (znów podawano nazwę emocji wybranej przez dziecko)?”.

Kompetencje społeczne mogą być diagnozowane także przy użyciu zadań z wykorzystaniem żywych modeli. Na przykład Barth i Bastiani (1997) prosili niektóre dzieci by zaprezentowały jakąś emocję kolegom z klasy. Zadaniem badanych była identyfikacja emocji kolegi - aktora na podstawie jego wyrazu twarzy. Musieli oni samodzielnie podać nazwę wyrażanej emocji. Badacze oceniali poprawność odpowiedzi pod kątem jej zgodności z intencją osoby, która wyrażała daną emocję.

W przypadku starszych dzieci można również wykorzystać materiał werbalny. Jest on szczególnie użyteczny na przykład w diagnozie wiedzy o regułach społecznych. W tym celu można podawać badanemu opisy różnych zachowań polecając ich ocenę lub pytając o właściwe sposoby postępowania w określonych sytuacjach. Przykładem jest tu piagetowska „metoda kliniczna” polegająca na zadawaniu dzieciom pytań na temat usłysanych opowiadań o przewinieniach rówieśników lub też test Rozumienie ze Skali Wechslera.

Na zakończenie tej części należy stwierdzić, że pomiar kompetencji społecznych przy użyciu testów wykonaniowych jest szczególnie trudny. Matczak (1994, 2007) podaje dwa główne powody takiego stanu rzeczy:

1. Kompetencje społeczne ujawniają się głównie w autentycznych sytuacjach angażujących rzeczywiste osoby i sytuacje. Tradycyjne testy wykonaniowe często nie są w stanie uchwycić specyfiki kompetencji społecznych i zbyt przypominają zadania stosowane w diagnozie inteligencji.
2. Niektóre zadania do pomiaru kompetencji społecznych są podobne do projekcyjnych testów osobowości. Należy więc tak konstruować zadania, by uniknąć uruchomienia mechanizmów projekcji. W tym celu:
 - materiał zadań powinien być jednoznaczny
 - materiał zadań powinien być maksymalnie zróżnicowany (Matczak, 1994).

Jako, że kompetencje powinno się mierzyć przy pomocy narzędzi pozwalających na ocenę efektywności funkcjonowania w rzeczywistych sytuacjach, wydaje się, że warunek ten najlepiej spełniają testy sytuacyjne symulujące rzeczywiste sytuacje oraz techniki obserwacyjne (por. Matczak, 2005; zob. też Knopp, 2007). Z powodzeniem można stosować w tym celu również kwestionariusze samoopisowe, takie jak Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) Matczak (1997). Te ostatnie jednak nie nadają się do zastosowania w

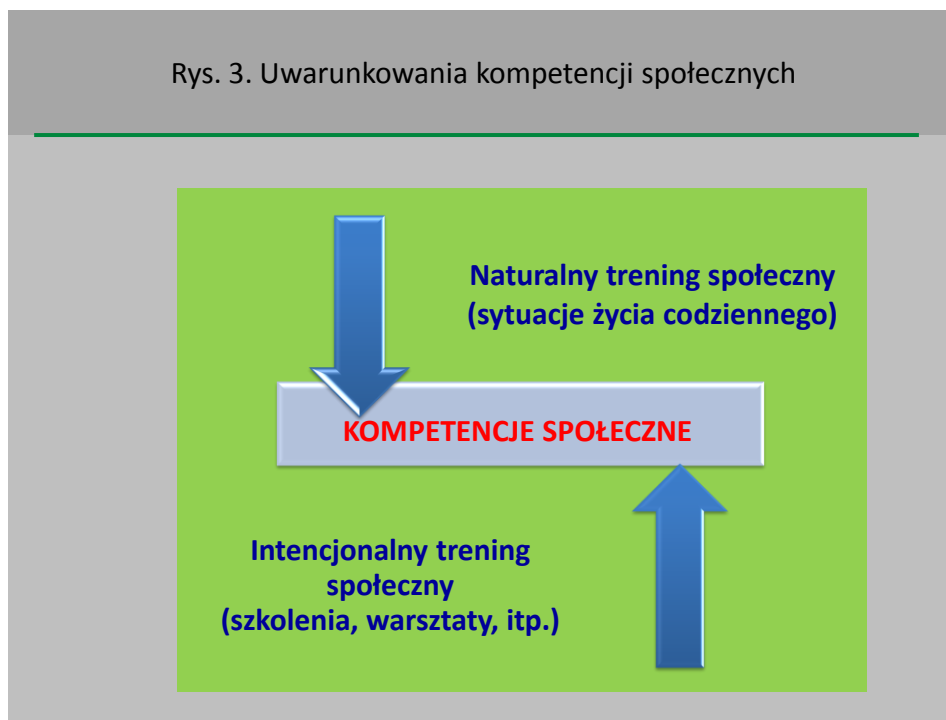
grupie młodszych dzieci ze względu na ich ograniczenia rozwojowe – głównie zbyt mały wgląd oraz niewystarczający poziom rozwoju mowy (por. Knopp, 2007).

Oceniając funkcjonowanie społeczne dziecka należy zwrócić uwagę przede wszystkim na skuteczność i adekwatność jego zachowania w danego typu sytuacjach społecznych (Rose-Krasnor, 1997, za: Smółka, 2008). Dodatkowe kryteria to: status socjometryczny, satysfakcja z relacji z innymi oraz zadowolenie partnerów interakcji, osiągnięte rezultaty społeczne (np. szacunek innych, status autorytetu, itp.), wpływ wywierany na innych i inicjatywa wykazywana w kontaktach z innymi, forsowanie własnych pomysłów i kreowanie pożądanego wizerunku osobistego, inicjowanie kontaktu i podtrzymywanie długotrwałych oraz satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, radzenie sobie z konfliktami interpersonalnymi, angażowanie innych do sprawnej współpracy, negocjowanie i egzekwowanie wspólnych ustaleń, identyfikowanie i opieranie się presji oraz manipulacji ze strony innych (Smółka, 2008).

Uwarunkowania kompetencji społecznych

Skoro kompetencje społeczno-emocjonalne pełnią tak ważną rolę adaptacyjną, warto zastanowić się nad ich uwarunkowaniami. W prezentowanych tu rozważaniach przyjęto koncepcję Matczak (2001a, 2003, 2004b), według której kompetencje społeczne powstają w wyniku treningu społecznego, który ma miejsce podczas angażowania się człowieka w sytuacje społeczne i zadaniowe (Matczak, 2005).

Rys. 3. Uwarunkowania kompetencji społecznych



Jak widac na rysunku 3 trening społeczny może mieć zarówno charakter naturalny, jak i celowy. Naturalny trening ma miejsce podczas zmagania się z trudnymi sytuacjami społecznymi i zadaniowymi. Jednakże kompetencje społeczne mogą być także kształtowane lub podwyższane poprzez celowy trening społeczny. Może on przybierać formę specjalnych szkoleń, treningów interpersonalnych, czy też warsztatów (por. Knopp, 2010).

Możliwości rozwijania kompetencji społecznych w szkole

W chwili obecnej na świecie funkcjonuje wiele programów rozwoju kompetencji społecznych (por. Knopp, 2010). Wiele z nich stworzonych zostało w odpowiedzi na zapotrzebowanie instytucji edukacyjnych i ukierunkowane jest na poprawę szeroko rozumianego funkcjonowania społecznego uczniów. Wśród takich programów wymienić można chociażby program PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), Head Start, czy też Program Rozwoju Społecznego K-12 (*Social Development Program K-12*) (zob. Knopp, 2010).

Program PATHS rozwija kompetencje społeczno-emocjonalne oraz kładzie nacisk na usprawnienie procesów poznawczych. Badania na grupie 270.000 uczniów, którzy przeszli program, wykazały m.in.: znaczące polepszenie ich funkcji poznawczych (m.in.

zapamiętywania, planowania, wnioskowania i rozwiązywania problemów), 11% wzrost wyników w nauce, polepszenie samoregulacji emocjonalnej i zmniejszenie agresji uczniów (Greenberg, Kusche i Riggs, 2004, za: Humprey i in., 2007).

Z kolei bardzo popularny w USA program Head Start ukierunkowany jest na całościową stymulację rozwoju dziecka (rozwój intelektualny, fizyczny i społeczny). Dzieci objęte programem wykazują, w porównaniu z grupą kontrolną, efektywniejsze funkcjonowanie społeczne, wyższą motywację szkolną, lepsze przygotowanie do podjęcia nauki szkolnej oraz wyższe osiągnięcia szkolne.

W ramach programu K-12 dzieci między innymi rozwijają samoświadomość, ćwiczą empatię oraz panowanie nad impulsami i złością, uczą się technik identyfikowania problemów, wyznaczania sobie celów, poszukiwania rozwiązań, a także konsekwentnego planowania, trenują podejmowanie odpowiedzialnych decyzji z uwzględnieniem różnych punktów widzenia oraz określeniem ewentualnego ryzyka i korzyści. Ewaluacja programu dowiodła jego skuteczności w zakresie rozwijania wyżej wymienionych zdolności i kompetencji (Defalco, 1999).

Efektywność wspomnianych projektów jest argumentem przemawiającym za wprowadzaniem do polskich szkół programów, które mogłyby wspierać nabywanie kompetencji społecznych. Niestety tzw. „ruch kształcenia umiejętności społecznych” na razie jest stosunkowo mało popularny w Polsce. To dość niepokojące zjawisko, zważywszy na to, że nasze dzieci i młodzież, podobnie jak ma to miejsce w innych krajach, coraz częściej wykazują problemy związane z deficytami pewnych umiejętności społecznych. Oczywiście, kształcenie kompetencji społecznych nie może być traktowane jako remedium na wszelkiego rodzaju współczesne problemy szkoły, jednakże wydaje się, że w systemie kształcenia oprócz dostarczania wiedzy, warto byłoby zaoferować dzieciom i młodzieży także możliwość zdobycia szeroko rozumianych umiejętności społecznych.

Można to robić na dwa sposoby – albo poprzez tworzenie i wprowadzanie do instytucji oświatowych specjalnych programów edukacyjnych, podobnych do tych opisanych wcześniej, lub też poprzez integrowanie wiedzy o funkcjonowaniu społecznym z już istniejącymi programami nauczania. Wśród badaczy i praktyków opinie co do skuteczności obu metod są dość podzielone.

Niektórzy uważają, że umiejętności społecznych należy nauczać tak samo jak tradycyjnych przedmiotów szkolnych, czyli sekwencyjnie, przez długi czas i opierając się na osobnych zajęciach (Defalco, 1999; Elias i in., 1997; Zins, Travis III i Freppon, 1999). Wiąże się to z opracowaniem specjalnych programów i ich realizacją podczas specjalnie przeznaczonych na to godzin lekcyjnych.

Przykładem takiego programu jest „Trening inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży” (dalej określany skrótem TIEDM) opracowany na zamówienie kilku podwarszawskich prywatnych placówek oświatowych (Knopp, 2005). Program powiązany jest z modelem zdolnościowym Saloveya i

Mayera. Składa się z pięciu części, z których każda adresowana jest do innej grupy wiekowej. Podstawowym założeniem programu jest to, że dziecko nabywa umiejętności emocjonalne i społeczne w toku aktywności własnej. Głównym celem programu jest więc stworzenie dzieciom i młodzieży okazji do aktywności zadaniowej i społecznej. Należy jednak podkreślić, że program TIEDM nie został w pełni zrealizowany, a także poddany ocenie, zaś jego skuteczności nie zweryfikowano w badaniach empirycznych.

Wydaje się, że najskuteczniejsze byłoby wprowadzenie dwutorowego systemu rozwijania kompetencji społecznych uczniów. Z jednej strony należałoby wprowadzić do szkół i innych instytucji oświatowych specjalne „systemowe”, szeroko zakrojone i długofalowe programy wspierające rozwój społeczny dzieci i młodzieży. Z drugiej strony warto byłoby w nieco większym stopniu wspierać tenże rozwój także podczas już prowadzonych przedmiotów oraz w ramach normalnego funkcjonowania szkolnego uczniów. W szkole każdego dnia jest mnóstwo sytuacji generujących różnego rodzaju zachowania społeczne. Takie naturalne sytuacje oraz interakcje interpersonalne są często lepszą okazją nabywania zdolności społecznych niż specjalne programy. Zadaniem nauczycieli jest wspomaganie uczniów między innymi przy wyborze odpowiednich zachowań, samokontroli, samoregulacji oraz adekwatnym i akceptowanym społecznie wyrażaniu własnych uczuć, intencji i opinii. W większości nauczyciele już teraz owe zadania realizują. Aby jednak mogli to robić z większą skutecznością, należałoby pomyśleć o szkoleniach umożliwiających im pogłębienie wiedzy o kompetencjach społecznych i możliwościach stymulowania ich rozwoju u wychowanków.

Cytowana literatura

- Argyle, M. (1998). Zdolności społeczne. W: S. Mosciowici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja inni*. (s. 77-104). Warszawa: WSiP.
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Austin E. J., Saklofske D. H., Egan V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bobrowska-Jabłońska, K. (2003). Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH - raport z badań. *E-Mentor*, 2, 22-27.
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its expression in everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

- Cherniss, C. (2002). Emotional intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology*, 30, 1-11.
- Defalco, K. (1999). Komentarz pedagoga. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne* (s. 70-74). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Domachowski, W. (1999). *Przewodnik po psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Aleksandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Engelberg E., Sjöberg L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37, 533-542.
- Extremiera, N., Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Gertis, L., Derksen, J. J. L., Verbruggen, A. B., Katzko, M. (2005). Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems. *Personality and Individual Differences*, 38, 33-43.
- Gil-Olarte Marqueuz, P., Palomera Martin, R., Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competences and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goetz T., Frenzel A. C., Pekrun R., Hall N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement, [w:] R. Schulze, R. D. Roberts (red.), *Emotional intelligence: An international handbook* (s. 233-253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29-40.
- Knopp, K. (2005). *Trening inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży*. Materiały niepublikowane.

- Knopp, K. (2007). Sposoby pomiaru inteligencji emocjonalnej u dzieci, *Psychologia-Edukacja-Społeczeństwo*, 4(1), 111-129
- Knopp, K. (2009). Temperament, emotional intelligence and social training as predictors of social competencies. W: A. Matczak (red.), *Determinants of social and emotional competencies* (s. 37 – 66). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Knopp, K. (2010). Inteligencja emocjonalna i możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży. Warszawa: UKSW.
- 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.
- Matczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Matczak, A. (1997). Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. *Studia z Psychologii*, 8, 9-36.
- Matczak, A. (2001a). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica UKSW*, 2, 157-174.
- Matczak, A. (2001b). 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. (2004a). Rola temperamentu w rozwoju człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 9-21.
- Matczak, A. (2004b). Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 10, 59-82.
- Matczak, A. (2005). *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2H01F06223 w latach 2002-2005*. Tekst niepublikowany.
- Matczak, A., Jaworowska, A. Ciechanowicz, A., Stańczak, J. (2006). *Bateria testów APIS-Z: podręcznik*. Warszawa: PTP.
- Matczak, A., Knopp, K. (w opracowaniu). Funkcjonalne znaczenie inteligencji emocjonalnej.
- Newson, S., Day, A. L., Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.

- Palmer, B., Donaldson, C., Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Parker J. D. A., Creque Sr R. E., Barnhart D. L., Harris J. I., Majeski S. A., Wood L. M., Bond B. J., Hogan M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker J. D. A., Summerfeldt L. J., Hogan M. J., Majeski S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte N. S., Malouff J. M. Simunek M., McKenley J., Hollander S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Smółka, P. (2008). Kompetencje społeczne – uwarunkowania i metody pomiaru. W: W. Ciarkowska i W. Oniszczenko (red.), *Szkice z psychologii różnic indywidualnych* (s. 258-268). Warszawa: Scholar.
- Sternberg, R. J. (2006). *Cognitive psychology*. New York: The Thompson/ Wadsworth.
- Van Rooy D. L., Viswesvaran C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.