



Rola inteligencji poznawczej, społecznej i emocjonalnej w konstytuowaniu się pozycji socjometrycznej dziecka w nowej grupie

The effects of cognitive, social, and emotional intelligence on children's sociometric status in a new peer group

Katarzyna A. Knopp^a ✉

^a Dr Katarzyna A. Knopp, <https://orcid.org/0000-0001-7103-7132>,
Instytut Psychologii, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
✉ Autor korespondencyjny: Katarzyna A. Knopp, kknopp@aps.edu.pl

Abstrakt: Zagadnienie statusu socjometrycznego dziecka jest ważne z punktu widzenia jego rozwoju i przystosowania. Badania dowodzą bowiem, że osoby z niskim statusem socjometrycznym w dzieciństwie i okresie dorastania, są bardziej narażone na zaburzenia funkcjonowania. Z kolei popularność w grupie rówieśniczej jest istotnym predyktorem m.in. dobrostanu psychofizycznego, efektywnego funkcjonowania intra- i interpersonalnego, a także sukcesów szkolnych i akademickich. Ze względu na znaczenie statusu socjometrycznego dla funkcjonowania jednostki, badacze od dłuższego czasu intensywnie poszukują jego determinantów, ponieważ umożliwia to wdrożenie oddziaływań wspomagających dziecko w jego rozwoju i przystosowaniu. *Cel badań:* Celem podjętych badań była próba określenia dynamiki zmian w pozycji socjometrycznej dzieci w nowopowstałej klasie szkolnej oraz określenie wkładu inteligencji poznawczej, społecznej i emocjonalnej w konstytuowanie się owej pozycji. *Metoda:* W badaniach wzięło udział 136 uczniów klas pierwszych szkół podstawowych w wieku od 6 do 7 lat ($M = 6,87$, $SD = 0,54$). Pomiaru statusu socjometrycznego dzieci dokonano trzykrotnie – na początku klasy pierwszej, po 6 miesiącach oraz po 12 miesiącach od pierwszego pomiaru. Dodatkowo dokonano jednorazowego pomiaru inteligencji poznawczej, społecznej i emocjonalnej. Analizy zebranych danych wykonano w oparciu o modele latentnych krzywych rozwojowych. *Wyniki:* Okazało się, że występują temporalne zmiany pozycji socjometrycznej dzieci. Inteligencja poznawcza nie okazała się statystycznie istotnym predyktorem ani poziomu wyjściowego, ani zmiany statusu socjometrycznego dzieci, zarówno w odniesieniu do domeny akceptacji, jak i odrzucenia. Z kolei istotny efekt inteligencji emocjonalnej ujawnił się jedynie w odniesieniu do początkowego odrzucenia przez rówieśników. Z kolei inteligencja społeczna nie była istotnym predyktorem zróżnicowania poziomu wyjściowego akceptacji i odrzucenia, jednakże jej efekt ujawnił się temporalnej zmianie statusu socjometrycznego – dzieci o wyższej inteligencji społecznej z czasem podwyższały swoją pozycję w grupie rówieśniczej (stopień ich akceptacji rósł, zaś stopień ich odrzucenia malal). *Wnioski:* Z przeprowadzonych badań wynika, że poprzez rozwijanie inteligencji społecznej można pomagać dzieciom o niskim statusie socjometrycznym, które nie radzą sobie w grupie rówieśniczej i często są przez nią odrzucane.

Słowa kluczowe: status socjometryczny, inteligencja tradycyjna, inteligencja społeczna, inteligencja emocjonalna

Abstract: Sociometric status is of consequence to the child's development and adjustment, as research shows that people with low status in childhood and adolescence run a greater risk of later maladjustment. On the other hand, popularity is a significant predictor of well-being as well as academic success and effective intra- and interpersonal functioning. Given the importance of sociometric status to a person's psychological and social functioning, researchers have sought to identify its determinants with a view to developing methods of supporting children's development and adjustment. *The objective of the study* was to investigate changes in the sociometric status of children in a new classroom and determine to what extent they are shaped by cognitive, social, and emotional intelligence. *Method:* The study encompassed 136 first graders aged six and seven years ($M = 6,87$, $SD = 0,54$). Sociometric status was evaluated three times: at the beginning of the school year, as well as after six and twelve months. In addition, one test of cognitive, social, and emotional intelligence was performed. The data were analyzed using latent growth curve models. *Results:* It was found that the sociometric status of children changed over time. Cognitive intelligence was not found to be a statistically significant predictor of either the initial level or the rate of change of sociometric status (whether in the acceptance or rejection domains). Emotional intelligence was significant only for the initial rejection by their peers. While social intelligence did not statistically significantly predict initial levels of acceptance and rejection, it did have a significant effect on the rate of temporal change in both domains of sociometric status. This means that children with higher SI improved their position in the peer group over time (with increasing acceptance and declining rejection levels). *Conclusions:* The research shows that by developing social intelligence, it is possible to help children with a low sociometric status, who do not cope well in a social group and are often rejected by their peers.

Keywords: sociometric status, cognitive intelligence, social intelligence, emotional intelligence

1. Wprowadzenie teoretyczne

1.1. Status socjometryczny dziecka w grupie rówieśniczej

Rozpoczęcie nauki szkolnej wiąże się dla dziecka nie tylko z nowymi wymaganiami i zadaniami związanymi z nauką, ale również z wejściem w zupełnie nowe środowisko. W formalnej grupie rówieśniczej jaką jest klasa szkolna, szybko tworzy się struktura nieformalna. Tak więc jednymi z podstawowych zadań rozwojowych dla dzieci, które rozpoczynają naukę szkolną są odnalezienie się wśród rówieśników i nowopoznanych dorosłych (np. nauczycieli), nawiązanie pozytywnych relacji z innymi i ukonstytuowanie własnej pozycji w grupie (zob. np. Weyns, Colpin, Verschueren, 2021). Status dziecka w grupie rówieśniczej bardzo często (o ile nie najczęściej) określa się poprzez jego pozycję socjometryczną (Basra, 2016; Bukowski, Castellanos, Persram, 2017; McMullen, Veermans, Laine 2014; Meijs, Cillessen, Scholte, Segers, Spijkerman, 2010). Wskaźnikami są tu głównie akceptacja dziecka przez rówieśników mierzona liczbą nominacji pozytywnych, oraz jego odrzucanie mierzone liczbą nominacji negatywnych. Zagadnienie statusu socjometrycznego dziecka jest ważne z punktu widzenia jego rozwoju i przystosowania. Badania dowodzą bowiem, że osoby z niskim statusem socjometrycznym w dzieciństwie i okresie dorastania, są bardziej narażone na zaburzenia funkcjonowania i różnego rodzaju trudności (Almquist, Brännström 2014; Lorijn, Engels, Huisman, Veenstra, 2022; Yang, Chen, Zhang, Ji, Zhang, 2020). Ten negatywny efekt utrzymuje się nawet w okresie dorosłości. Z kolei popularność dzieci przysparza im korzyści na wielu płaszczyznach. Wysoki status socjometryczny w grupie rówieśniczej jest istotnym predyktorem m.in. szeroko rozumianego dobrostanu oraz późniejszego efektywnego funkcjonowania intra- i interpersonalnego, a także sukcesów szkolnych i akademickich (Lease, Kennedy, Axelrod, 2002; Kiuru i in., 2020; Wentzel, Jablansky, Scalise, 2021).

1.2. Determinanty statusu socjometrycznego dziecka w grupie rówieśniczej

Ze względu na znaczenie statusu socjometrycznego dla funkcjonowania jednostki, badacze od dłuższego czasu intensywnie poszukują jego determinantów, ponieważ umożliwia to wdrożenie oddziaływań wspomagających dziecko w jego rozwoju i przystosowaniu. W literaturze przedmiotu predyktorów statusu w grupie rówieśniczej, upatruje się zarówno w czynnikach pozapodmiotowych (wśród których wymienia się przede wszystkim status społeczno-ekonomiczny rodziny; LaFontana, Cillessen, 2002; Lease, Kennedy, Axelrod, 2002), przypisanych mu cechach (związanych m.in. z jego płcią, pochodzeniem etnicznym, atrakcyjnością i kondycją fizyczną; LaFontana, Cillessen, 2002; Lease, Kennedy, Axelrod, 2002), a przede wszystkim w jego charakterystykach psychologicznych i behawioralnych.

W badaniach konsekwentnie stwierdza się, że popularne wśród rówieśników dzieci charakteryzują się większą skłonnością do zachowań prospołecznych i nastawionych na niesienie pomocy, zaś mniejszą do zachowań agresywnych i na pokaz, a z kolei dzieci odrzucane przez innych częściej wykazują te ostatnie rodzaje zachowań (zobacz np. Camodeca, Caravita, Coppola, 2015; Garaigordobil, 2017; LaFontana, Cillessen, 2002; Marrayat, Thompson, Minnis, Wilson, 2014; Meijs i in., 2010; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993; Rytioja, Lappalainen, Savolainen, 2019). Różnice występują również w stosowaniu się do reguł regulujących zachowania interpersonalne, towarzyskości, dążeniu do kontaktu z innymi lub wycofaniu się, zdolności do współpracy z innymi, koleżeńskości, a także w stopniu radzenia sobie z nauką i sukcesach sportowych (zobacz np. LaFontana, Cillessen, 2002; Meijs i in., 2010; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993). Większość wymienionych czynników determinujących status socjometryczny dziecka w grupie rówieśniczej można zakwalifikować do szeroko rozumianej kategorii zdolności społecznych i przystosowania.

1.3. Status socjometryczny dziecka a jego inteligencja poznawcza, społeczna i emocjonalna

Badacze od lat zadają pytanie o rolę inteligencji w konstytuowaniu się pozycji dziecka wśród rówieśników. Najdłuższą historię mają tu rozważania dotyczące inteligencji tradycyjnej, nazywanej też inteligencją poznawczą, której wskaźnikiem jest iloraz inteligencji (IQ). Taka inteligencja definiowana jest w kategoriach zdolności rozwiązywania zadań umysłowych.

Rezultaty prowadzonych od lat badań w większości dowodzą istnienia pozytywnego związku inteligencji z akceptacją ze strony rówieśników (Czeschlik, Rost, 1995; Dundić, Pleić, 2022; LaFontana, Cillessen, 2002; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993; zob. też Weyns, Colpin, Verschueren, 2021), a ujemnego z odrzuceniem (Czeschlik, Rost, 1995). Należy jednak nadmienić, że stwierdzane współczynniki korelacji są dość słabe – rzadko przekraczają one wartość 0.35 (Czeschlik, Rost, 1995;). Związek między inteligencją poznawczą a statusem w grupie rówieśniczej badacze tłumaczą przede wszystkim tym, że IQ z jednej strony może kompensować braki w zdolnościach społecznych, z drugiej zaś przyczynia się do lepszego funkcjonowania szkolnego dzieci – ich lepszego radzenia sobie z nauką, lepszych stopni, większej kompetencji poznawczej, co jest doceniane przez rówieśników (zobacz np. Czeschlik, Rost, 1995). Znajduje to potwierdzenie w badaniach, w których stwierdzano, że popularne dzieci są bardziej biegłe w zadaniach szkolnych i lepiej się uczą (zob. np. Dundić, Pleić, 2022; LaFontana, Cillessen 2002). Jednak, jak twierdzą badacze, inteligencja nie musi być tylko jedną z przyczyn statusu socjometrycznego, ale również konsekwencją jakości relacji dziecka z rówieśnikami. Dzieci, które są odrzucane przez rówieśników, poprzez wyłączenie z grupy i jej aktywności, mogą mieć mniejszą możliwość uczenia się i rozwoju ich inteligencji oraz postępów w nauce szkolnej (Czeschlik, Rost, 1995).

Znaczenie inteligencji dla statusu socjometrycznego nie może być jednak sprowadzane jedynie do domeny czysto poznawczej i akademickiej. Ważne jest także sprawne funkcjonowanie dziecka w domenie społecznej

i emocjonalnej, a w tym kontekście badacze coraz częściej wspominają o inteligencji społecznej i inteligencji emocjonalnej (por. Andrei, Mancini, Mazzoni, Russo, Baldaro, 2015; Mavroveli, Petrides, Rieffe, Bakker, 2007; Meijs i in., 2010). Obie te inteligencje definiowane są w kategoriach zdolności poznawczych i/lub efektywności funkcjonowania społecznego lub emocjonalnego (Ford, Tisak, 1983; Knopp, 2019). To drugie rozumienie dalece wykracza poza samą definicję „inteligencji” jako dyspozycji instrumentalnej i budzi duże kontrowersje badaczy (por. Dowsell, Chessor, 2014). Wydaje się, że bardziej trafne niż o inteligencji, byłoby w tym przypadku mówienie o kompetencji społecznej lub emocjonalnej (Dowsell, Chessor, 2014; zob. też. Webb i in., 2013). Takich zastrzeżeń nie budzi definiowanie inteligencji społecznej i inteligencji emocjonalnej w kategoriach sprawności przetwarzania informacji społecznych lub informacji emocjonalnych (Knopp, 2019; Wong, Day, Maxwell, Meara, 1995). W tym kontekście można mówić o poznawczej inteligencji społecznej i poznawczej inteligencji emocjonalnej, przy czym – wbrew zarzutom niektórych badaczy (zob. np. Riggio, Messamer, Throckmorton, 1991), w świetle wyników badań są to konstrukty jakościowo odrębne zarówno od tradycyjnej inteligencji, jak i od siebie nawzajem (Barnes, Sternberg, 1989; Ford, Tisak, 1983; Mayer, Caruso, Salovey, 2016; Wong i in., 1995). Poznawcza inteligencja społeczna obejmuje m.in. zdolności trafnej percepcji, rozumienia i oceny sytuacji społecznych (Wong i in., 1995). Z kolei inteligencja emocjonalna zawiera takie komponenty, jak zdolność percepcji i wyrażania emocji, zdolność emocjonalnego wspomagania myślenia, zdolność rozumienia emocji oraz zdolność regulacji emocjonalnej (Mayer, Caruso, Salovey, 2016).

Badania dowodzą, że inteligencja społeczna i inteligencja emocjonalna facylitują umiejętności społeczne (zob. np. Holland, 2021; Hsieh, Wei, Hwa, Shen, Feng, Huang, 2019; Morin, 2020; Sesma Mannes, Scales, 2013). Dzięki wyższej inteligencji społecznej ludzie lepiej rozumieją sytuacje społeczne (zob. np. Conte, Grazzani, Pepe, 2018; Putallaz, 1983; Zautra, Zautra, Gallardo, Velasco, 2015), mają więc możliwość wyboru tych sposobów zachowania, które są adekwatne do norm społecznych, oczekiwań innych i danych okoliczności. Nie dziwią więc konsekwentnie stwierdzane w badaniach dodatnie zależności między inteligencją

społeczną dzieci a ich statusem socjometrycznym w grupie rówieśniczej (Lease, Kennedy, Axelrod, 2002; Meijs i in., 2010). Należy jednak dodać, że w większości dotyczą one behawioralnego, a nie poznawczego komponentu inteligencji społecznej. Ten ostatni jednak wydaje się równie ważny z punktu widzenia statusu w grupie rówieśniczej. Na przykład badania Putallaz (1983) sugerują, że dla bycia zaakceptowanym przez grupę konieczne jest trafne spostrzeżenie bieżącej działalności grupy, wiedza o tym, które zachowania są adekwatne w danej sytuacji i zdolność zrozumienia bardziej ogólnych zasad lub norm interakcji społecznych. W innych badaniach wykazano z kolei, że dzieci odrzucone mają deficyty w zakresie przetwarzania informacji społecznych (Moore, Hughes, Robinson, 1992).

Inteligencja emocjonalna warunkując większą wrażliwość dziecka na komunikaty emocjonalne ze strony innych, bardziej adekwatne wyrażanie własnych emocji, rozumienie stanów emocjonalnych i efektywną regulację emocjonalną, także przyczynia się do sprawnego funkcjonowania interpersonalnego (porównaj np. Farina, Belacchi, 2014, 2022; Parker i in., 2021; Wood, 2020). W badaniach stwierdzono m.in., że inteligencja emocjonalna wiąże się z ogólną kompetencją społeczną, zachowaniami prospołecznymi i kooperacyjnymi, adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie i przywództwem (Garaigordobil, 2020; Mavroveli i in., 2007; Mavroveli, Petrides, Sangareau, Furnham, 2009; McCrimmon, Matchullis, Altomare, 2016). Uczniowie o wyższej inteligencji emocjonalnej są też lepiej oceniani przez innych. Na przykład w jednym z badań oceniani byli przez nauczycieli i rówieśników jako bardziej uprzejmi, życzliwi i mniej agresywni niż pozostałe osoby (Mavroveli i in., 2009). Z drugiej strony w badaniach stwierdza się ujemne zależności między inteligencją emocjonalną a zachowaniami dezadaptacyjnymi, wrogimi i agresywnymi wobec rówieśników (García-Sancho, Salguero, Fernández-Berrocal, 2016; Qualter, Urquijo, Henzi, Barrett, Humphrey, 2019). W świetle badań komponentem inteligencji emocjonalnej który wydaje się mieć szczególnie duże znaczenie w funkcjonowaniu interpersonalnym jest zdolność regulacji emocji (Blair i in., 2015; Camodeca, Coppola, 2019). Okazuje się, że dzieci, które nie potrafią regulować swoich emocji, i które wyrażają bardzo silne emocje, co ciekawe – zarówno

negatywne, jak i pozytywne, są częściej odrzucone przez rówieśników (Blair i in., 2016), podczas gdy dzieci, wykazujące wysoki poziom regulacji emocjonalnej lepiej radzą sobie z rówieśnikami i są bardziej przez nich akceptowane (Spinrad i in., 2006). Rozpoczęcie nauki, wejście w nową grupę rówieśniczą jaką jest klasa szkolna, stawia przed dzieckiem nowe wymagania i zadania, w których zdolność efektywnego radzenia sobie z emocjami może mieć szczególnie znaczenie dla ustanowienia długoterminowego sukcesu w relacjach z rówieśnikami (por. Blair i in., 2015).

1.4. Problematyka badań własnych

Jako, że w poprzedniej części opisano badania wiążące status socjometryczny dzieci w grupie rówieśniczej z różnymi rodzajami ich inteligencji, pojawia się pytanie co nowego i oryginalnego wnoszą moje badania. Otóż, po pierwsze, wyniki dotychczasowych badań, w których inteligencję traktuje się jako predyktor pozycji dziecka w grupie rówieśniczej, nie są całkowicie jednoznaczne. Ponadto stosunkowo mało jest badań dotyczących związków między statusem socjometrycznym a inteligencją społeczną i emocjonalną. Dalsze poszukiwanie owych zależności jest więc uzasadnione, szczególnie zważywszy na wpływ statusu socjometrycznego na aktualne i przyszłe funkcjonowanie dziecka. Po wtóre, należy zwrócić uwagę, że w dotychczasowych badaniach koncentrowano się na ogół tylko na jednym rodzaju inteligencji (była to inteligencja poznawcza, albo inteligencja społeczna, albo inteligencja emocjonalna). Według wiedzy autorki, nie było dotąd badań uwzględniających łącznie wszystkie trzy rodzaje inteligencji. Po trzecie, nawet jeśli w poprzednich badaniach, ze statusem socjometrycznym wiązano już inteligencję społeczną i emocjonalną, uwzględniano zazwyczaj ich behawioralne komponenty. Tymczasem w obecnych badaniach przedmiotem zainteresowania jest poznawczy komponent zarówno inteligencji społecznej, jak i inteligencji emocjonalnej. W końcu, po czwarte – i jak mi się wydaje – najważniejsze, zaletą moich badań jest ich longitudinalny charakter. Badań tego typu dotyczących statusu socjometrycznego jest niewiele. W cytowanych poprzednio badaniach zazwyczaj status socjometryczny traktowano jako pewną domenę stałą w czasie. Pozycja socjometryczna

ujmowana była w nich statycznie – pomiaru dokonywano tylko w jednym punkcie czasowym. Być może niedobór badań longitudinalnych dotyczących statusu socjometrycznego wynika z przekonania większości badaczy, że jest on względnie stały. Przekonanie to ma zresztą dość solidne podstawy empiryczne – w większości badań stwierdza się brak zmian lub niewielkie zmiany w pozycji socjometrycznej dzieci (por. Cillessen, Bukowski, Haselager, 2000; Engels i in., 2019). Należy jednak podkreślić, że owe badania na ogół dotyczą grup rówieśniczych o już w pełni ukonstytuowanej, stabilnej strukturze nieformalnej. Tymczasem w nowoutworzonej grupie formalnej – nowej klasie szkolnej – jaka była przedmiotem zainteresowania w moich badaniach, struktura nieformalna dopiero się tworzy, można więc przypuszczać, że pozycje socjometryczne dzieci są dopiero w fazie konstytuowania się. W takiej grupie celowa wydaje się próba uchwycenia owej dynamiki. Ponadto, w cytowanych wcześniej badaniach związek między statusem socjometrycznym a inteligencją rozpatrywany był na ogół statycznie – określano w nich zależność między tymi dwiema zmiennymi w danym czasie. Tymczasem, w nowej grupie, aby więc w pełni określić wkład inteligencji w konstytuowanie się pozycji socjometrycznej dziecka, należy uwzględnić dynamikę grupową. Dlatego celem podjętych badań longitudinalnych było nie tylko określenie *zależności* między badanymi zmiennymi w danym punkcie czasowym, ale również wkładu różnych inteligencji w *zmianę* pozycji.

Przeprowadzone badania własne miały na celu odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy w początkowym okresie funkcjonowania grupy rówieśniczej status socjometryczny dziecka ulega istotnej zmianie?
2. Jaki jest efekt inteligencji poznawczej, społecznej i emocjonalnej dla statusu socjometrycznego dziecka w grupie rówieśniczej i jego zmiany?

W odpowiedzi na powyższe pytania, postawiono następujące hipotezy:

H1: W pierwszym roku funkcjonowania grupy pozycja dziecka w grupie rówieśniczej dynamicznie się zmienia. Występuje istotne

zróznicowanie interpersonalne i intrapersonalne w pozycji początkowej oraz w nasileniu zmiany tejże pozycji.

H2: Inteligencja poznawcza, inteligencja społeczna i inteligencja emocjonalna są istotnymi predyktorami zarówno początkowego statusu socjometrycznego dziecka w grupie rówieśniczej, jak i temporalnej zmiany tego statusu. Pozycja dzieci o wysokiej inteligencji z czasem stopniowo się podwyższa, zaś pozycja dzieci o niskiej inteligencji z czasem stopniowo się obniża. Należy pamiętać, że status ten ma dwie podstawowe domeny – akceptację ze strony rówieśników oraz odrzucenie z ich strony. Oczekiwano więc, że efekt mierzonych rodzajów inteligencji będzie pozytywny w przypadku wyborów pozytywnych, będących wskaźnikiem akceptacji dziecka, i negatywny w przypadku wyborów negatywnych, będących wskaźnikiem odrzucenia dziecka przez rówieśników.

2. Metoda

2.1. Grupa badawcza

Pierwotnie badaniami objęto 146 dzieci, jednakże w trakcie badań z kilkorgiem uczniów stracono kontakt z powodu zmiany przez nich szkoły. Ostateczną grupę badawczą stanowiło więc 136 dzieci z 7 pierwszych klas polskich szkół podstawowych (Mwiek = 82.42; SDwiek = 6.43; wiek podany w miesiącach). 58% stanowiły dziewczęta, a 42% chłopcy. Tylko w pojedynczych przypadkach dzieci (zazwyczaj diady lub trójki) znały się wcześniej z przedszkola lub sąsiedztwa, w większości jednak poznały się one dopiero rozpoczynając naukę szkolną. Przed rozpoczęciem badań uzyskano zgody wychowawców, rodziców oraz samych dzieci, przy czym zakwalifikowano do badań tylko te klasy, w których takie zgody dotyczyły powyżej 90% dzieci. Kryterium to wprowadzono po to, by wskaźniki socjometryczne opierały się na wystarczającej liczbie informatorów. W efekcie liczebność badanych klas wyniosła od 18 do 20 osób, a liczba dzieci z danej klasy nieuczestniczących w badaniu od 0 do 2.

2.2. Procedura badawcza

Badania przeprowadzono trzykrotnie. Pierwszy pomiar (M1) odbył się na początku pierwszej klasy, po około 3 tygodniach nauki. Podczas dwóch indywidualnych spotkań po około 45 – 60 min. (w zależności od tempa pracy dziecka), badani wykonywali test socjometryczny oraz testy inteligencji. Pomiar drugi (M2) miał miejsce po 6 miesiącach od pomiaru pierwszego (tolerancja czasowa przy każdym pomiarze wynosiła +/- 7 dni) – było to krótkie spotkanie indywidualne z dzieckiem trwające ok. 15 min., podczas którego wykonywało ono test socjometryczny. Podobnie wyglądał pomiar trzeci (M3), który miał miejsce po kolejnych 6 miesiącach – dzieci były już wtedy w klasie drugiej, badanie przeprowadzono po około 3 tygodniach od rozpoczęcia roku szkolnego.

2.3. Narzędzia

2.3.1. Test socjometryczny.

Do pomiaru statusu socjometrycznego dziecka zastosowano test socjometryczny wzorowany na klasycznej technice Moreno. Dzieci dokonywały wyborów pozytywnych i negatywnych spośród kolegów z klasy, odpowiadając na dwa pytania: 1) „Z kim z klasy chciałbyś pójść do kina?”; 2) „Gdybyś mógł zaprosić całą klasę do kina, oprócz trzech osób, dla których zabrakło ci biletów, kogo nie wziąłbyś ze sobą?”. W obu przypadkach dzieci były prośzone o dokonanie trzech wyborów, jednak jeśli nie chciały dostosować się do instrukcji i podawały większą liczbę osób, pozwalano im na to.

2.3.2. Test DMI-2.

Do pomiaru inteligencji poznawczej wykorzystano test Diagnoza Możliwości Intelktualnych DMI-2 autorstwa Matczak (2001). Test służy do pomiaru możliwości intelektualnych dzieci na podstawie sprawności operacji konkretnych. Składa się z 76 zadań, opartych na materiale werbalnym, rysunkowym i liczbowym, które wymagają uzupełniania klas, serii i analogii przez każdorazowe

wybieranie potrzebnego elementu spośród pięciu podanych. Narzędzie ma wysokie współczynniki zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha w zależności od grupy wiekowej wynosi od 0.86 do 0,91) oraz potwierdzoną trafność teoretyczną i diagnostyczną.

2.3.3. Test CSCS.

Do pomiaru inteligencji społecznej wykorzystano The Children's Social Comprehension Scale (CSCS) autorstwa Knopp (2019). Jest to test wykonaniowy służący do pomiaru poznawczego komponentu SI, a więc zdolności zrozumienia i adekwatnej interpretacji zachowań ludzi w sytuacjach społecznych oraz wiedzy społecznej, np. znajomości norm społecznych, ich głębszych źródeł, konsekwencji ich przekraczania, itp. (c.f. Wong i in., 1995). Zawiera ona 10 zadań. Każde zadanie składa się z obrazka przedstawiającego sytuację społeczną i krótkiej historyjki opisującej tenże obrazek (patrz: załącznik 1). Każdorazowo zadaniem badanego jest zdecydowanie, co jest najgorsze w danej sytuacji poprzez wybór jednej spośród czterech podanych odpowiedzi. Odpowiedzi każdorazowo skonstruowane zostały według tego samego klucza – jedna odpowiedź zawsze dotyczy negatywnych konsekwencji zachowania głównego bohatera dla jego partnera interakcji (ona uznawana jest za prawidłową i punktowana); druga – dotyczy pewnych konwenansów społecznych, zasad *savior-vivre*; trzecia – dotyczy negatywnych konsekwencji dla samego głównego bohatera sytuacji; czwarta zaś dotyczy drugorzędnych, nieistotnych z punktu widzenia społecznego, elementów sytuacji. Współczynnik rzetelności α_6 w grupie pierwszoklasistów wyniósł 0.66. Test charakteryzuje się trafnością czynnikową, która została potwierdzona na drodze confirmacyjnych analiz czynnikowych ($\chi^2 = 42.28$, $p = 0.185$; CFI = 0.97; RMSEA = 0.038). Za trafnością narzędzia przemawiają również m.in. dodatnie związki jego wyników z innymi miarami inteligencji społecznej (silniejsze) i miarami możliwości intelektualnych (słabsze), korelacje dodatnie ze wskaźnikami efektywności funkcjonowania społecznego, a także wzrastanie wyników wraz z wiekiem.

2.3.4. Test „Zachowania”

Do pomiaru inteligencji emocjonalnej zastosowano test Zachowania z baterii Emo-Tests autorstwa Knopp (w przygotowaniu). Test ten służy do pomiaru wiedzy na temat sposobów regulacji emocjonalnej oraz zdolności wykorzystania tejże wiedzy w sytuacjach interpersonalnych, w których pojawiają się silne emocje negatywne do radzenia sobie z nimi. Tego typu zdolności uznawane są za jeden z najważniejszych komponentów inteligencji emocjonalnej (zob. np. Mayer, Caruso, Salovey, 2016). Test składa się z 14 zadań. Każde z nich zawiera krótką historyjkę opisującą zdarzenie wywołujące u bohatera silne emocje negatywne. Badany musi każdorazowo odpowiedzieć na pytanie „Co bohater powinien zrobić by poczuć się lepiej?”, wybierając spośród czterech podanych odpowiedzi. Jedna odpowiedź zawsze dotyczy aktywnych adaptacyjnych sposobów samodzielnego poradzenia sobie (za nią badany uzyskuje 2 punkty); druga odpowiedź dotyczy aktywnych sposobów poradzenia sobie, ale nastawionych na poszukiwanie pomocy innych (za nią badany uzyskuje 1 pkt.), trzecia odpowiedź dotyczy sposobów pasywnych (0 pkt.), zaś czwarta – zachowań nieadaptacyjnych, agresywnych (0 pkt.). Współczynnik rzetelności λ_6 w grupie pierwszoklasistów wyniósł 0.82. Test charakteryzuje się trafnością czynnikową – jednoczynnikowa struktura narzędzia została potwierdzona na drodze konfirmacyjnych analiz czynnikowych ($\chi^2 = 115.57$; $p = 0.206$; CFI = 0.99; RMSEA = 0.028). Za trafnością narzędzia przemawiają również m.in. dodatnie związki jego wyników z innymi miarami inteligencji emocjonalnej, wskaźnikami efektywnego funkcjonowania społecznego, wzrastanie wyników wraz z wiekiem.

3. Wyniki

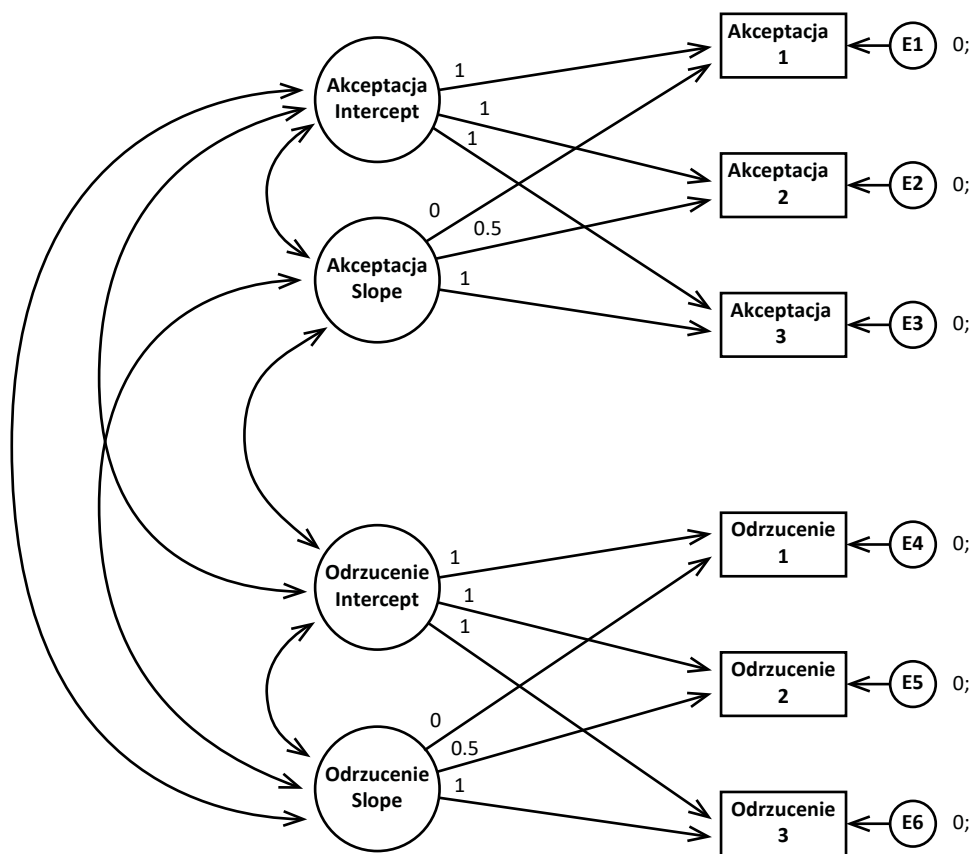
Wszystkie analizy wykonano w programie IBM AMOS w wersji 22. Hipotezy były weryfikowane z wykorzystaniem modelu latentnych krzywych rozwojowych (*latent growth curve* LGC; Byrne, 2010). Unikalną zaletą tego rodzaju modeli jest to, że pozwalają one opisywać zmiany nie tylko na poziomie grupowym, ale też na poziomie intraindywidualnym (Cieciuch, Davidov, Algesheimer,

2016; Zająć-Lamparska, Warchol, Deja, 2018), jako że obok modelu *between-person*, który ujmuje różnice występujące pomiędzy poszczególnymi badanymi, LGC zawierają w sobie także model *within-person*, który ujmuje intraindywidualną zmianę dotyczącą każdej z badanych osób (a ta była głównym przedmiotem zainteresowania w przeprowadzonych badaniach). Efekt grupowy opiera się na estymacji średniej, zaś efekt intraindywidualnych osób na estymacji kowariancji.

W testowanym modelu LGC zmiennymi obserwowalnymi były wyniki trzech pomiarów statusu socjometrycznego (nominacji pozytywnych jako wskaźników akceptacji, oraz nominacji negatywnych jako wskaźników odrzucenia), a zmienne latentne stanowiły: *Acceptance Intercept* i *Rejection Intercept* (średni poziom wyjściowy akceptacji i odrzucenia) oraz *Acceptance Slope* i *Rejection Slope* (zmiana akceptacji i odrzucenia). LGC jest traktowany jako model czynnikowy ze znanymi wszystkimi ładunkami czynnikowymi (zobacz Byrne, 2010), zatem na ładunki czynnikowe narzucono określony układ warunków i ograniczeń, co zaznaczono na rysunku. Model okazał się bardzo dobrze dopasowany do danych ($\chi^2 = 6.066$; $p = .535$; CFI = 1.00; RMSEA = .000; RMSEA 90% CI .000-.096), jednakże szczegółowa analiza ujawniła tylko cztery istotne kowariancje między czynnikami. Dlatego model zmodyfikowano usuwając z niego kowariancje nieistotne statystycznie: kowariancję między *Acceptance Intercept* i *Rejection Slope* oraz kowariancję między *Acceptance Slope* i *Rejection Intercept*. Tak zmodyfikowany model został przedstawiony na rysunku 1.

Model miał następujące wskaźniki dopasowania: $\chi^2 = 7.041$; $p = .633$; CFI = 1.00; RMSEA = .000; RMSEA 90% CI .000-.080. Biorąc pod uwagę to, że za standardowe kryteria akceptowalności modelu uważa się wartości CFI > 0,90 i RMSEA < 0,08 (Cieciuch, Davidov, Algesheimer, 2016; Zająć-Lamparska, Warchol, Deja, 2018), opisywany model okazał się doskonale dopasowany do danych, co pozwoliło na przejście do dalszych etapów analizy zmiany.

Następnie przeanalizowano czy w momencie pierwszego pomiaru dzieci istotnie różniły się między sobą statusem socjometrycznym oraz czy z czasem nastąpiły zmiany intrapersonalne w ich statusie. Ze względu na stosunkowo krótki okres badania (1 rok) testowano zmianę liniową.



Legenda: W owalach prezentowane są zmienne latentne, w prostokątach – zmienne obserwowalne; E – oznacza błąd pomiaru.

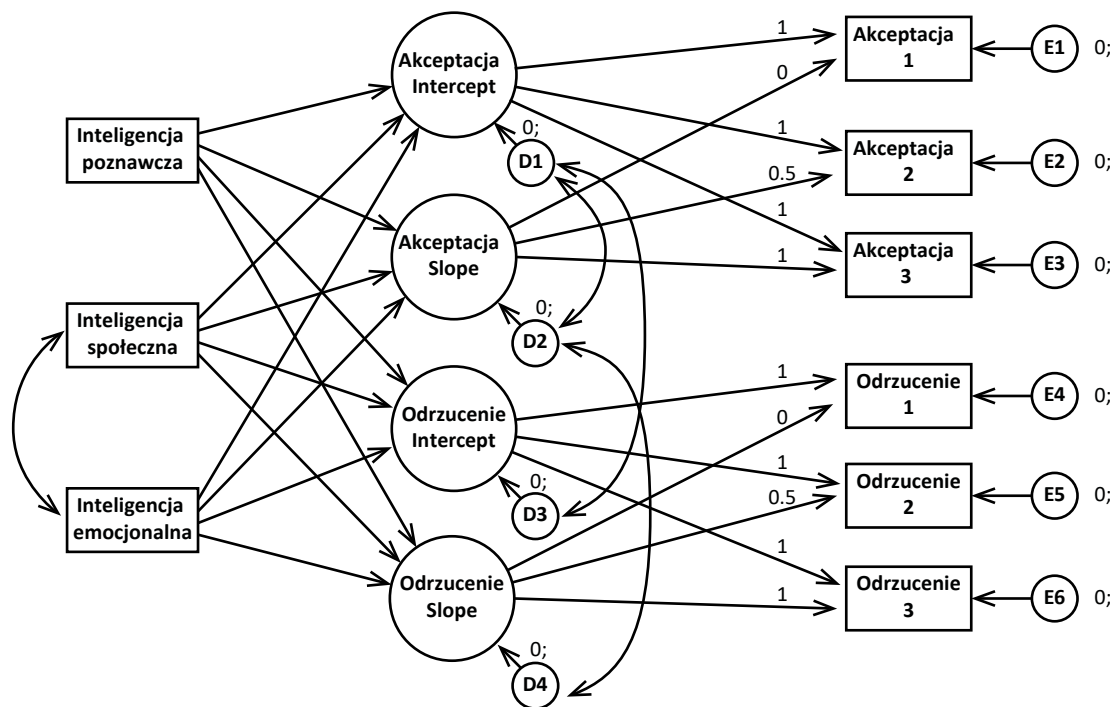
Rysunek 1. Model LGC dla trzech pomiarów statusu socjometrycznego.

Należy dodać, że w odróżnieniu od typowych analiz w ramach modelu LGC, w prowadzonych tu rozważaniach przedmiotem zainteresowania nie były zmiany rozpatrywane z punktu widzenia całej grupy. Tego rodzaju analizy związane są bowiem z oczekiwaniem, że kierunek zmiany będzie podobny w całej próbie, a przecież w przypadku statusu socjometrycznego tak nie było – oczekiwano bowiem, że u części dzieci będzie się on podwyższał, zaś u innych obniżał. Stąd też w analizach skoncentrowano się głównie na temporalnej zmianie dotyczącej poszczególnych osób (perspektywa „within-person”).

Zaczęto od odpowiedzi na pytanie, czy wszyscy badani w pierwszym pomiarze mają taki sam status socjometryczny, czy też różnią się pod jego względem. Analiza wyników dowiodła, że istnieje zróżnicowanie międzyosobowe w wyjściowym statusie socjometrycznym. Wskaźnikiem tego zróżnicowania w modelu LGC była istotność wariancji

zmiennych latentnych Acceptance Intercept (2.848; $p < .001$) oraz Rejection Intercept (6.348; $p < .001$). Zróżnicowanie to oznacza, że w momencie pierwszego pomiaru poszczególne osoby znacząco różniły się od siebie nawzajem w obu domenach statusu socjometrycznego.

Kolejnym krokiem interpretacji danych była analiza zróżnicowania międzyosobowego w zakresie zidentyfikowanej zmiany statusu socjometrycznego. Analiza ta umożliwiła odpowiedź na pytanie, czy zmiana zachodzi u wszystkich badanych w taki sam sposób, czy też są między nimi różnice w tym zakresie. Okazało się, że poszczególne osoby znacząco różniły się od siebie nawzajem pod względem tego, jak zmieniał się ich status socjometryczny w czasie. Wskaźnikiem tego zróżnicowania w modelu była istotność wariancji zmiennych latentnych Acceptance Slope (6.596; $p < .001$) oraz Rejection Slope (4.990; $p < .01$).



Rysunek 2. Model CLGC, różnymi rodzajami inteligencji jako predyktorami statusu socjometrycznego.

Będąc wyposażonym w dowód, że istnieją interindywidualne zmiany w statusie socjometrycznym, można było przejść do dalszego etapu analiz, którego celem była odpowiedź na pytanie czy i w jakim stopniu różne rodzaje inteligencji mogą wyjaśniać tę niejednorodność (ang. *heterogeneity*). Konieczne tu było zajęcie się dwiema kwestiami: 1) Czy status społeczny różni się u osób o różnej inteligencji w początkowym pomiarze? oraz 2) Czy stopień w jaki zmienia się status socjometryczny w grupie rówieśniczej jest uzależniony od inteligencji? W celu odpowiedzi na te pytania do modelu LGC wprowadzono trzy rodzaje inteligencji (inteligencję poznawczą, inteligencję społeczną oraz inteligencję emocjonalną) jako hipotetyczne predyktory indywidualnej i grupowej zmiany w statusie socjometrycznym, tworząc tym samym warunkowy model latentnych krzywych rozwojowych (*conditioned latent growth curve* CLGC; Byrne, 2010; Zajac-Lamparska, Warchol, Deja, 2018) przedstawiony na rysunku 2 (w rysunku pominięto podawanie niektórych wartości liczbowych, aby zachować jego czytelność).

Warto zwrócić uwagę na istnienie kowariancji między inteligencją społeczną i inteligencją emocjonalną, co nie jest zaskakujące w świetle wcześniejszych badań empirycznych, które dowiodły, że są to dwa dodatnio skorelowane acz odrębne konstrukty (zob. np. Mayer, Caruso, Salovey, 2016). Z kolei inteligencja poznawcza nie okazała się związana z pozostałymi dwiema inteligencjami. Wskaźniki dopasowania przedstawionego na rysunku 2 modelu CLGC wyniosły odpowiednio: $\chi^2 = 26.497$; $p = .066$; CFI = .984; RMSEA = .064; RMSEA 90% CI .000 – .109). Zgodnie z cytowanymi wcześniej kryteriami akceptowalności modeli (Ciecuch, Davidov, Algesheimer, 2016;), był on więc satysfakcjonująco dopasowany do danych. To pozwoliło przeanalizować efekt różnych rodzajów inteligencji dzieci dla poziomu wyjściowego i temporalnej zmiany ich statusu socjometrycznego. Standaryzowane współczynniki regresji przedstawiono w tabeli 1.

Standaryzowane współczynniki regresji dla inteligencji poznawczej, inteligencji społecznej i inteligencji emocjonalnej jako predyktorów statusu socjometrycznego

Tabela 1. Standaryzowane współczynniki regresji dla inteligencji poznawczej, inteligencji społecznej i inteligencji emocjonalnej jako predyktorów statusu socjometrycznego

	Inteligencja poznawcza		Inteligencja społeczna		Inteligencja emocjonalna	
	Współczynnik	ρ	Współczynnik	ρ	Współczynnik	ρ
Akceptacja Intercept	-.002	.890	.049	.481	-.009	.721
Akceptacja Slope	-.008	.655	.544	<.001	.057	.096
Odrzucenie Intercept	.007	.749	-.035	.723	-.084	.029
Odrzucenie Slope	.025	.169	-.830	<.001	.020	.548

Inteligencja poznawcza nie okazała się statystycznie istotnym predyktorem ani poziomu wyjściowego, ani zmiany statusu socjometrycznego dzieci, zarówno w odniesieniu do domeny akceptacji, jak i odrzucenia. Z kolei istotny efekt inteligencji emocjonalnej ujawnił się jedynie w odniesieniu do Rejection Intercept (ze znakiem ujemnym). Oznacza to, że dzieci o niższej EI w chwili pierwszego pomiaru były mocniej odrzucane przez rówieśników.

Inteligencja społeczna nie okazała się istotnym predyktorem zróżnicowania poziomu wyjściowego akceptacji i odrzucenia, jednakże jej efekt ujawnił się temporalnej zmianie w obu domenach statusu socjometrycznego. Oznacza to, że dzieci o wyższej inteligencji społecznej z czasem podwyższały swoją pozycję w grupie rówieśniczej – stopień ich akceptacji rósł, zaś stopień odrzucenia malał.

Dyskusja

Rozważania nad pozycją dziecka w grupie rówieśniczej mają długą tradycję, ale nadal wiele kwestii pozostaje otwartych. Zebrano już pokazną ilość informacji o właściwościach podmiotowych, które decydują o tym, że jedno dziecko jest lubiane przez rówieśników, a inne wręcz przeciwnie – odrzucane przez nich. Jak dotąd w jednym badaniu nie uwzględniano jednak wszystkich trzech opisywanych tu rodzajów inteligencji. Ponadto niewiele wiadomo o kształtowaniu się pozycji socjometrycznej dziecka w nowej grupie rówieśniczej i o wkładzie różnych rodzajów inteligencji w ten proces.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można sformułować następujące wnioski: Po pierwsze, okazało się, że status socjometryczny w nowej grupie rówieśniczej jaką jest klasa szkolna, jest czymś dynamicznym, co zmienia się dość intensywnie w stosunkowo krótkim przedziale czasu obejmującym kształtowanie się struktury nieformalnej; Po drugie, proces konstituowania się pozycji w grupie przebiega inaczej u różnych osób; Wreszcie po trzecie, efekt różnych rodzajów inteligencji na tę zmianę jest różny.

Ujawnione w badaniu istotne zmiany pozycji dziecka w strukturze nieformalnej klasy szkolnej są niezgodne z wynikami wcześniejszych badań i formułowanymi na ich podstawie tezami badaczy o względnej stałości statusu socjometrycznego. Niezgodność ta jest tym większa, że opisywane tu badania obejmowały stosunkowo krótki okres czasu, co świadczy o tym, że zmiany pozycji dzieci występowały dość dynamicznie. Z drugiej strony, otrzymane wyniki są zgodne z hipotezą 1 i potwierdzają założenie, że struktura nieformalna w nowoutworzonej grupie dopiero się kształtuje, jest jeszcze niestabilna i płynna, więc pozycje dzieci dopiero się konstytuują. Należy również dodać, że opisywane badania dotyczyły stosunkowo małych dzieci – sześciu- i siedmiolatków, tymczasem dane empiryczne wskazują, że stabilność pozycji w grupie rówieśników koreluje dodatnio z wiekiem dzieci (por. Cillessen, Bukowski, Haselager, 2000). Biorąc więc pod uwagę wiek badanych dzieci oraz specyficzny okres funkcjonowania grupy rówieśniczej, uzyskane dane nie są zaskakujące.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły również, że zmiany w statusie socjometrycznym mają charakter indywidualny, specyficzny dla poszczegól-

gólnych dzieci, a w procesie tym istotne znaczenie mają określone zdolności. Okazało się, że na zmianę statusu socjometrycznego nie wpływa inteligencja poznawcza. Taki wynik jest niezgodny z większością wcześniejszych badań (zob. np. Czeschlik, Rost, 1995; LaFontana, Cillessen, 2002; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993). Należy jednak zaznaczyć, że w tamtych badaniach pomiar nie miał charakteru longitudinalnego. Były to na ogół badania, w których pomiaru statusu i inteligencji poznawczej dokonywano jednokrotnie. Ich wyniki dotyczyły więc zależności między tymi zmiennymi, a nie zmiany temporalnej statusu i wkładu w tę zmianę inteligencji poznawczej. Po wtóre, we wcześniejszych badaniach nie mierzono wszystkich trzech rodzajów inteligencji, co nie pozwalało oddzielić efektu inteligencji poznawczej od innych rodzajów inteligencji. Wreszcie, efekt inteligencji poznawczej dla pozycji w grupie rozpatruje się głównie w kategoriach wspomagania osiągnięć szkolnych (por. Czeschlik, Rost, 1995). Tymczasem niektórzy badacze zwracają uwagę, że efekt osiągnięć szkolnych dla statusu wśród rówieśników zależy od norm istniejących w danej grupie. Osiągnięcia szkolne sprzyjają wyższej pozycji tylko jeśli są cenione w danej klasie. W klasach, w których priorytetem są inne osiągnięcia i zdolności, sukcesy szkolne nie będą przekładać się na wyższy status socjometryczny (Meijs i in., 2010). Być może u badanych dzieci domena czysto poznawcza i wyniki w nauce szkolnej nie były istotnym kryterium w ocenie rówieśników i odczuwanej wobec nich sympatii. Należy również wziąć pod uwagę to, że dzieci były badane w początkowym okresie nauki szkolnej. Pierwszy pomiar miał miejsce zaledwie po trzech tygodniach od rozpoczęcia roku szkolnego. Efekt inteligencji poznawczej dla osiągnięć szkolnych mógł się więc jeszcze nie ujawnić (szczególnie dotyczy to pierwszego pomiaru – poziomu wyjściowego statusu socjometrycznego).

Inteligencja emocjonalna definiowana w kategoriach zdolności regulacji emocjonalnej również nie okazała się istotnym predyktorem statusu socjometrycznego. Wprawdzie w punkcie wyjścia, czyli przy pierwszym pomiarze, jej niższy poziom u badanych dzieci sprzyjał ich odrzucaniu przez rówieśników, ale wraz z czasem ten efekt zanikał – nie ujawnił się jej istotny efekt predykcyjny w zmianie

statusu socjometrycznego. Pomimo, że otrzymany wynik nie był zgodny ani z postawioną hipotezą, ani z wcześniejszymi badaniami wskazującymi na dużą rolę inteligencji emocjonalnej w relacjach interpersonalnych (zob. np. Andrei i in., 2015), można go logicznie wytłumaczyć. Należy tu zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze, w badaniach uwzględniono bardzo ważny wprawdzie, ale nie jedyny komponent inteligencji emocjonalnej. Zdolność regulacji emocjonalnej jest wymieniana w modelu zdolnościowym Saloveya i Mayera (Mayer, Caruso, Salovey, 2016) jako jeden z czterech głównych komponentów inteligencji emocjonalnej, niemniej w większości wcześniejszych badań zoperacjonalizowanych było więcej komponentów. Po drugie, konieczne jest powrót do przyjętego w tych badaniach sposobu definiowania zdolności regulacji emocjonalnej w kategoriach sprawności przetwarzania informacji emocjonalnych. Rozumiano ją tu jako posiadanie wiedzy o sposobach radzenia sobie z emocjami i zdolność aplikacji tejże wiedzy do konkretnych sytuacji generujących emocje. Operacjonalizowana więc była zdolność a nie funkcjonowanie emocjonalne i regulacja w rzeczywistych sytuacjach. Jest to ważna różnica. Istota poznawczej inteligencji emocjonalnej, podobnie zresztą jak i innych rodzajów inteligencji, polega na tym, że jest to dyspozycja instrumentalna. Mówiąc obrazowo, można ten instrument posiadać, ale niekoniecznie go używać w rzeczywistych relacjach interpersonalnych. W opisywanym tu badaniu mierzono w jakim stopniu dzieci obdarzone są inteligencją emocjonalną (zdolnością regulacji emocjonalnej), a nie w jakim stopniu ją wykorzystują w codziennych relacjach z rówieśnikami. Tymczasem we wcześniej cytowanych badaniach zajmowano się na ogół inteligencją emocjonalną definiowaną w kategoriach behawioralnych (w więc właściwie kompetencją emocjonalną). Oczywiście poznawcza inteligencja emocjonalna jest niezbędna, żeby prawidłowo radzić sobie z zadaniami emocjonalnymi. Wiedza o tym jak sobie radzić z emocjami, zdolność wykorzystania tej wiedzy w sytuacjach generujących pobudzenie emocjonalne, jest podstawą, elementem niezbędnym do efektywnej regulacji, ale nie jest jej gwarantem. Dlatego inteligencja emocjonalna sprzyjała dziecku na samym początku istnienia grupy i chroniła je przed

odrzuconiem ze strony rówieśników. Jednak o tym jak dziecko rzeczywiście funkcjonuje w relacjach z rówieśnikami, szczególnie długofalowo, decydują również inne czynniki, np. indywidualna motywacja, cechy osobowości, czynniki sytuacyjne, itp. Inteligencja emocjonalna jest więc warunkiem niezbędnych do radzenia sobie z emocjami własnymi i innych ludzi, ale nie jedynym. Być może z tego właśnie wynika brak jej istotnego znaczenia w kształtowaniu się statusu socjometrycznego dzieci w grupie.

Najistotniejsza dla pozycji socjometrycznej dzieci okazała się ich inteligencja społeczna. Jej efekt nie ujawnił się wprawdzie w poziomie wyjściowym statusu socjometrycznego, ale na podstawie uzyskanych wyników można wyciągnąć wniosek, że wyższy poziom inteligencji społecznej dzieci wiąże się ze stopniowym podwyższaniem ich pozycji w grupie – coraz większą akceptacją ze strony rówieśników, a zarazem coraz mniejszym odrzucaniem z ich strony. Nie jest to zadziwiające biorąc pod uwagę, że inteligencja społeczna zdefiniowana tu została jako zdolność rozumienia sytuacji społecznych i trafnej ich oceny. Te zdolności niewątpliwie umożliwiają efektywne funkcjonowanie interpersonalne. Można przypuszczać, że prawidłowe zrozumienie i ocena zachowań innych ludzi, sytuacji społecznych i ich dynamiki, a także norm społecznych, pozwala dziecku na podjęcie adekwatnych działań, zgodnych z oczekiwaniami i wymaganiami partnerów interakcji. Dzięki temu dziecko może łatwiej nawiązywać relacje z rówieśnikami i tworzyć z nimi pozytywne więzi.

Oczywiście, jak każde inne badania, także i te mają szereg ograniczeń. W przyszłych badaniach warto byłoby kontrolować wpływ także innych, pozaintelektualnych, właściwości podmiotowych – głównie cech temperamentu i osobowości. Po drugie, inteligencja społeczna i inteligencja emocjonalna są konstruktami wielowymiarowymi, bardzo złożonymi. W obecnych badaniach natomiast mierzono tylko ich pojedyncze komponenty (głównie dotyczy to inteligencji emocjonalnej), co w pewien sposób ogranicza możliwość generalizacji wniosków. W przyszłych

badaniach warto byłoby zatem uwzględnić więcej komponentów oby inteligencji. Jest bowiem możliwe, że różne zdolności społeczne i emocjonalne, mają różne znaczenie dla statusu dzieci w grupie rówieśniczej. Największym ograniczeniem opisywanych badań jest jednak to, że wszystkie rodzaje inteligencji były w nich potraktowane jako predyktory niezmiennie w czasie. Badania trwały stosunkowo krótko, tylko 1 rok, założono więc, że w tym okresie inteligencja dzieci nie ulegnie znaczącym zmianom. Poziom wszystkich trzech rodzajów inteligencji oszacowano więc tylko raz, przy pierwszym pomiarze. W przyszłych badaniach warto byłoby je jednak potraktować jako zmienne, które również mogą się znacząco zmieniać nawet w krótkim odcinku czasu i mierzyć w różnych punktach czasowych.

Niemniej jednak, pomimo zarysowanych ograniczeń, przeprowadzone badania mogą stanowić ciekawy przyczynek do pogłębienia wiedzy o kształtowaniu się statusu socjometrycznego w grupie rówieśniczej i jego podmiotowych uwarunkowaniach. Biorąc pod uwagę aktualne i długofalowe konsekwencje pozycji dziecka wśród rówieśników dla jego funkcjonowania, zrozumienie predyktorów kształtowania się owej pozycji ma znaczenie nie tylko teoretyczne, lecz przede wszystkim aplikacyjne – powala na wprowadzenie efektywnych celowych oddziaływań psychoedukacyjnych i psychokorekcyjnych. Szybka interwencja, w momencie tworzenia się struktury nieformalnej, jeszcze przed pełnym ukonstytuowaniem się pozycji poszczególnych dzieci, wydaje się celowa i może być najbardziej skuteczna. Z przeprowadzonych badań wynika, że istotne znaczenie w kształtowaniu się statusu może mieć sprawność przetwarzania informacji społecznych, czyli poznawczy komponent inteligencji społecznej. Poprzez rozwijanie inteligencji społecznej można pomagać dzieciom, które nie radzą sobie w grupie rówieśniczej i często są przez nią odrzucane. Kształtowanie inteligencji społecznej poprzez celowe oddziaływania wychowawcze może być korzystne dla różnych sfer rozwoju dziecka i całokształtu jego relacji społecznych.

Bibliografía

- Almquist, Y.B., L. Brännström, L. (2014). Childhood peer status and the clustering of social, economic, and health-related circumstances in adulthood. *Social Science and Medicine*, 105, 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.01.011>
- Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, P.M., Baldaro, B. (2015). Social status and its link with personality dimensions, trait emotional intelligence, and scholastic achievement in children and early adolescents. *Learning & Individual Differences*, 42, 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.014>
- Barnes, M.L., Sternberg, R.J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263–287.
- Basra, H.K. (2016). Sociometric status and peer group behavior. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(6), 668–670.
- Blair, B.L., Gangle, M.R., Perry, N.B., O'Brien, M., Calkins, S.D., Keane, S.P., Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(4), 415–439. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.4.0415>
- Blair, B.L., Perry, N.B., O'Brien, M., Calkins, S.D., Keane, S.P., Shanahan, L. (2015). Identifying Developmental Cascades among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062–1073. <https://doi.org/10.1037/a0039472>
- Bukowski, W.M., Castellanos, M., Persram, R.J. (2017). The current status of peer assessment techniques and sociometric methods. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 157, 75–82. <https://doi.org/10.1002/cad.20209>
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Camodeca, M., Caravita, S., Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310–321. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>
- Camodeca, M., Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1), 3–21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>
- Cieciuch, J., Davidov, E., Algesheimer, R. (2016). The stability and change of value structure and priorities in childhood: longitudinal study. *Social Development*, 25, 503–527. <https://doi.org/10.1111/sode.12147>
- Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M., Haselager, G.J.T. (2000). Stability of sociometric categories. (In:) A.H.N. Cillessen & W.M. Bukowski (eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. 75–93. San Francisco: Jossey-Bass.
- Czeschlik, T., Rost, D.H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177–189.
- Conte, E., Grazzani, I., Pepe, A. (2018). Social cognition, language, and prosocial behaviors: A multitrait mixed-methods study in early childhood. *Early Education and Development*, 29(6), 814–830. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1475820>
- Dowswell, E., Chessor, D. (2014). Socially skilled-successful students: improving children's social intelligence through social education programs. *e-Journal of Social & Behavioural Research in Business*, 5(2), 23–60.
- Dundić, M.M., Pleić, N. (2022). The popularity of students within the classroom in relation to school achievement, intelligence and teacher assessment. *Journal for Pedagogical & Educational Matters / Školski Vjesnik*, 71(1), 1–17. <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.15>
- Farina, E., & Belacchi, C. (2014). The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study. *School Psychology International*, 35(5), 475–484. <https://doi.org/10.1177/0143034313511011>
- Engels, M.C., Colpin, H., Wouters, S., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Goossens, L., Verschueren, K. (2019). Adolescents' peer status profiles and differences in school engagement and loneliness trajectories: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 75, 101759. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101759>
- Farina, E., Belacchi, C. (2022). Being visible or being liked? social status and emotional skills in bullying among young children. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 267–282. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1903864>
- Farina, E., Belacchi, C. (2014). The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study. *School Psychology International*, 35(5), 475–484. <https://doi.org/10.1177/0143034313511011>
- Ford, M.E., Tisak, M.S. (1983). A further search for social intelligence. *Behavioural Research in Business*, 75(2), 196–206.
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal emotional intelligence during adolescence: sex differences, connection with other variables, and predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 899–914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- García-Sancho, E., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences*, 89, 143–147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.007>
- Holland, J.M. (2021). Leading with emotional and social intelligence: Implications for FCS professionals. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 113(2), 62–68. <https://doi.org/10.14307/JFCS113.2.62>
- Hsieh, Y.-P., Wei, H.-S., Hwa, H.-L., Shen, A.C.-T., Feng, J.-Y., Huang, C.-Y. (2019). The effects of peer victimization on children's internet addiction and psychological distress: The moderating roles of emotional and social intelligence. *Journal of Child & Family Studies*, 28(9), 2487–2498. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1120-6>
- Hubbard, J.A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426–1438.
- Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., Hirvonen, R., Buehner, R.E. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Knopp, K.A. (2019). The Children's Social Comprehension Scale (CSCS): Construct validity of a new social intelligence measure for elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 90–96. <https://doi.org/10.1177/0165025418787923>
- LaFontana, K.M., Cillessen, A.H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635–647. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.635>

- Lease, A.M., Kennedy, C.A., Axelrod, J.L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development, 11*, 87-109. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00188>
- Lorijn, S.J., Engels, M.C., Huisman, M., Veenstra, R. (2022). Long-term effects of acceptance and rejection by parents and peers on educational attainment: A study from pre-adolescence to early adulthood. *Journal of Youth & Adolescence, 51*(3), 540-555. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01506-z>
- Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, pro-social behaviour and emotional development in preschool aged children: A population based survey of kindergarten staff. *BMC Psychology, 2*(44). <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0044-1>
- Matczak, A. (2001). *DMI-2M, DMI-2S. Testy operacyjności myślenia: diagnoza możliwości intelektualnych dziecka*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., Bakker, E. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25*, 263-275. <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y. & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 259-272. <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*, 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McCrimmon, A.W., Matchullis, R.L., Altomare, A.A. (2016). Resilience and emotional intelligence in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation, 19*(3), 154-161. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.927017>
- McMullen, J.A., Veermans, K., Laine, K. (2014). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*, 624-638. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.838694>
- Meijs, N., Cillessen, A.H. N., Scholte, R.H. J., Segers, E., Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 62-72. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9373-9>
- Moore, L.A., Hughes, J.N., Robinson, M. (1992). A comparison of the social information-processing abilities of rejected and accepted hyperactive children. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 123-131. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2102_4
- Morin, A. (2020). *How to increase your social intelligence*. (from:) <https://www.verywellmind.com/what-is-social-intelligence-4163839>, (access: 1.07.2023).
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Parker, J.D. A., Summerfeldt, L.J., Walmsley, C., O'Byrne, R., Dave, H.P., Crane, A.G. (2021). Trait emotional intelligence and interpersonal relationships: Results from a 15-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 169*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110013>
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development, 54*(6), 1417-1426. <https://doi.org/10.2307/1129804>
- Qualter, P., Urquijo, I., Henzi, P., Barrett, L., Humphrey, N. (2019). Ability emotional intelligence and children's behaviour in the playground. *Social Development, 28*(2), 430-448. <https://doi.org/10.1111/sode.12340>
- Riggio, R.E., Messamer, J., Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences, 12*, 695-702.
- Rytioja, M., Lappalainen, K., Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 557-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1560607>
- Sesma, A., Mannes, M., Scales, P.C. (2013). Positive adaptation, resilience and the developmental assets framework. (In:) S. Goldstein, R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children*, 427-442. New York: Springer.
- Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R.A., Valiente, C., Shepard, S.A., Reiser, M., Losoya, S. H, Guthrie, I.K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion, 6*, 498-510. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>
- Webb, C.A., Schwab, Z.J., Weber, M., DeDonno, S., Kipman, M., Weiner, M.R., Killgore, W.D. S. (2013). Convergent and divergent validity of integrative versus mixed model measures of emotional intelligence. *Intelligence, 41*(3), 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.01.004>
- Wentzel, K.R., Jablansky, S., Scalise, N.R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology, 113*, 157-180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Weyns, T., Colpin, H., Verschueren, K. (2021). The role of school-based relationships for school well-being: How different are high- and average-ability students? *British Journal of Educational Psychology, 91*(4), 1127-1145. <https://doi.org/10.1111/bjep.12409>
- Wong, C, Day, J., Maxwell, S., Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology, 87*, 117-133.
- Wood, P. (2020). Emotional intelligence and social and emotional learning: (Mis)interpretation of theory and its influence on practice. *Journal of Research in Childhood Education, 34*(1), 153-166. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1692104>
- Yang, Y., Chen, L., Zhang, L., Ji, L., Zhang, W. (2020). Developmental changes in associations between depressive symptoms and peer relationships: A four-year follow-up of Chinese adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 1913-1927. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01236-8>
- Zajac-Lamparska, L., Warchol, Ł., Deja, M. (2018). Analiza danych podłużnych: modelowanie latentnych krzywych rozwojowych. *Polskie Forum Psychologiczne, 23*(2), 395-412. <https://doi.org/10.14656/PFP20180210>
- Zautra, A., Gallardo, C., Velasco, L. (2015). Can we learn to treat one another better? A test of a social intelligence curriculum. *PLoS One, 10*(6), e0128638. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128638>