

## INTELIGENCJA EMOCJONALNA I WSPARCIE SPOŁECZNE A PRĘŻNOŚĆ U NASTOLATKÓW W OKRESIE WCZESNEJ ADOLESCENCJI

Małgorzata Wyszogrodzka<sup>1</sup>, Małgorzata Woźniak-Prus<sup>2</sup>

RELATIONSHIPS BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE,  
SOCIAL SUPPORT AND RESILIENCY IN EARLY ADOLESCENCE

**Summary.** The aim of the study was to investigate relationships between emotional intelligence, social support and resiliency in the group of adolescents. A total of 132 youth (75 girls and 57 boys) aged from 15 to 17 years took part in the study. Participants completed three questionnaires (the SPP-18 Resiliency Measurement Scale, the INTE Emotional Intelligence Questionnaire, the Social Support Scale) were used to assess measured variables. The results showed that emotional intelligence was positively correlated with resiliency in the group of adolescents, in particular the recognizing of emotions was less related to the resiliency than the using emotions to support thinking and action. In contrast to assumed direction of relation, resiliency was strongly related to social support from parents/caregivers than friends/colleagues or teachers. The strongest correlation was demonstrated between resiliency and emotional as well as appraisal support from parents. Regression analysis revealed that high emotional intelligence, high appraisal and low instrumental support from parents are the best predictors of resiliency in the group of adolescents. The obtained results could be helpful in planning methods of mental health promotion in youth.

**Key words:** resiliency, emotional intelligence, social support, parents, youth

---

<sup>1</sup> Szkoła Podstawowa im. Karola Wojtyły w Hucie Mińskiej zs. w Cielechowiznie (The Karol Wojtyla Primary School in Huta Minska), ORCID: 0000-0002-4337-9917.

<sup>2</sup> Instytut Psychologii, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Institute of Psychology, The Maria Grzegorzewska University in Warsaw), ORCID: 0000-0002-9851-7176.

---

Adres do korespondencji: Małgorzata Woźniak-Prus,  
e-mail: mwozniak@aps.edu.pl

## Wprowadzenie

Okres dorastania to czas intensywnych przemian zachodzących w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej, które oddziałują na siebie wzajemnie (Steinberg, 2005; Oleszkowicz, Senejko, 2011). Biologiczne dojrzewanie organizmu skutkujące zmianami ciała i jego funkcji ma wpływ na zachowanie i postrzeganie siebie przez dorastające osoby. Osiągnięcie kolejnego stadium myślenia związane jest z pojawieniem się perspektywy relatywistycznej i rozwojem świadomości. Warunkowane przez zmiany poznawcze i biologiczne funkcjonowanie emocjonalne nastolatków cechuje labilność i ambiwalencja (Silk, Steinberg, Morris, 2003; Steinberg, 2005). Ujawniają się nowe potrzeby, takie jak chęć bliskich kontaktów z innymi (szczególnie o charakterze romantycznym), dążenie do autonomii i bycia postrzeganym jako osoba dorosła. Wszystko to powoduje, że w okresie adolescencji nastolatek wyjątkowo często i silnie przeżywa rozmaite trudności, które mogą zakłócać realizację dążeń lub wartości, zagrażać zaspokojeniu potrzeb, a także wywoływać napięcie emocjonalne i przeciążenia psychiczne (Tyszkowa, 1972). Efektywne sposoby radzenia sobie z wyzwaniami mogą służyć utrzymaniu prawidłowego przebiegu rozwoju i prowadzić do dobrego przystosowania, zaś nieefektywne mogą przyczyniać się do powstania patologii i dezadaptacji. Ważne jest zatem poszukiwanie czynników wyznaczających możliwości przystosowawcze młodzieży oraz ich korelatów tak, aby móc wspierać adolescentów w tych obszarach.

Za jeden z wymiarów wyznaczających możliwości adaptacyjne można uznać prężność (ang. *resilience*) określaną też jako sprężystość, rezyliencja czy odporność psychiczna, która jest zasobem wspomagającym jednostkę w efektywnym przezwyciężaniu napotykanym trudności (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008a). Termin ten został zdefiniowany przez badaczy w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia w związku z zainteresowaniem problematyką adaptacji dzieci i młodzieży do trudnych wydarzeń oraz uwarunkowaniami takiego przystosowania (Olsson i in., 2003; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008b). Wskazuje się, iż odporność ma jednak bardziej uniwersalny charakter, wywodząc się, jak to określiła Masten (2014), ze zwyczajnej magii (ang. *ordinary magic*), której doświadcza dziecko, radząc sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia dzięki własnym zasobom, rodzicom i relacji z nimi czy szerzej rozumianemu wsparciu środowiska zewnętrznego. Według Heszen i Sęk (2007) prężność ma charakter kontekstualny i łączy czynniki ryzyka (np. alkoholizm rodziców, trudna sytuacja materialna) oraz czynniki chroniące (np. bliskie relacje w rodzinie, wysoka samoocena) w procesie radzenia sobie. Wprowadzenie tego pojęcia pozwoliło zatem na połączenie modeli skoncentrowanych na deficytach i patogenezie z podejściem salutogenetycznym. Istotą umiejętności składających się na prężność jest umożliwienie oderwania się (ang. *bounce-back*) od negatywnych doświadczeń i wzbudzanie pozytywnych emocji w sytuacji wywołującej dystres (Heszen, Sęk, 2007).

Zjawisko prężności czy inaczej odporności psychicznej może być postrzegane jako cecha, zdolność, proces lub jego wynik (Southwick i in., 2014). W polskiej literaturze wskazuje się na różnice w rozumieniu prężności, wprowadzając pojęcie *resilience* (proces) i *resiliency* (cecha) (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Pierwsze z nich odnosi się do rozumienia rezyliencji jako procesu przezwycięzania negatywnych zdarzeń bądź radzenia sobie w sytuacji zagrożenia ich wystąpieniem, którego wynikiem jest pozytywne przystosowanie i utrzymanie na optymalnym poziomie sprawności do działania. Kluczowa dla tak rozumianej prężności jest interakcja czynników chroniących i czynników ryzyka, którą opisują dwa podstawowe modele – model równoważenia ryzyka i model redukcji ryzyka (Garmezy, Masten, Tellegen, 1984). Zgodnie z drugim podejściem prężność jako właściwość osobowości (ang. *ego-resiliency*) jest względnie trwałą dyspozycją jednostki stanowiącą indywidualny wzorzec reagowania wobec codziennych trudnych sytuacji czy traumatycznych zdarzeń (Fredrickson, 2001; Olsson i in., 2003). W tym kontekście prężność może też być rozpatrywana jako zdolność bądź potencjał do wykazywania się zaradnością poprzez wykorzystanie dostępnych zewnętrznych i wewnętrznych zasobów w odpowiedzi na wyzwania rozwojowe czy sytuacyjne (Pooley, Cohen, 2010). Według Uchnasta (1997; 1998) prężna osoba to taka, która umie wytrwale i adekwatnie przystosowywać się do różnych sytuacji, zarówno poprzez korzystanie z własnych zasobów, jak i poprzez posiłkowanie się czynnikami środowiskowymi. Z kolei Oleś (2000) wskazuje, że prężność związana jest z otwartością, elastycznością w zachowaniu, plastyczną adaptacją do zmieniających się warunków życiowych oraz efektywną realizacją zadań życiowych. Niezależnie od przyjętych definicji można uznać, że osoba cechująca się wyższą prężnością będzie lepiej sobie radzić z pojawiającymi się w jej życiu wyzwaniami, opierając się na dostępnych indywidualnych czy środowiskowych zasobach, co w konsekwencji będzie pozytywnie oddziaływać na jakość jej życia i może być szczególnie ważne w trudnych okresach rozwojowych jak np. w okresie dojrzewania.

Jakie mogą być zatem korelaty tak złożonego i niejednoznacznego wymiaru, jakim jest prężność? Kompleksowy model teoretyczny dotyczący czynników pozytywnie związanych z odpornością psychiczną dzieci, na którym opiera się niniejsze badanie, zaproponowała Grothberg (2000). Wyróżniła ona trzy kategorie takich czynników: „ja mam”, „ja jestem” oraz „ja mogę”, wskazując, że im więcej z powyższych zasobów, cech czy umiejętności posiada dana osoba, tym lepsza jest jakość jej odporności psychicznej. Warto jednak zaznaczyć, że na kształtowanie się prężności będzie oddziaływać też wynik transakcji między zmiennymi indywidualnymi i środowiskowymi (Pilecka, Fryt, 2011).

Kategoria „ja mam” zawiera zewnętrzne źródła, wśród których kluczową rolę wydaje się odgrywać dwojako rozumiane wsparcie społeczne. W szerokim ujęciu wsparcie społeczne dotyczy integracji społecznej i bywa definiowane jako dostępność relacji, dzięki którym człowiek zaspokaja swoje podstawowe potrzeby interpersonalne (Sęk, Cieślak, 2004), zaś w węższym rozumieniu określane jest jako do-

stępna pomoc w trudnych, stresowych sytuacjach (Sarason, Sarason, 1982). Inny podział wsparcia odnosi się do treści wymiany społecznej i najczęściej na podstawie takiego ujęcia wyróżnia się jego cztery rodzaje, czyli wsparcie: emocjonalne, wartościujące, instrumentalne oraz informacyjne (Kmieciak-Baran, 1995). Wsparcie emocjonalne to zapewnianie osoby wspieranej werbalnie i niewerbalnie o sympatii i życzliwości do niej czy okazywanie troski i przekazywanie komunikatów o treści uspokajającej. Ten rodzaj wsparcia ma na celu stworzenie osobie otrzymującej wsparcie przestrzeni do odreagowania negatywnych emocji i napięć oraz przywrócenie nadziei. Wsparcie wartościujące polega na zapewnianiu jednostki, że jest ważna i znacząca, okazywaniu jej akceptacji i uznania, a w rezultacie wpływaniu na podwyższenie samooceny. Wsparcie instrumentalne związane jest z informowaniem osoby wspieranej o możliwych metodach postępowania, wspólnym zastanawianiem się nad rozwiązaniem problemu, a także zapewnieniem konkretnej pomocy (np. w formie materialnej). Wsparcie informacyjne dotyczy wymiany informacji, które są pomocne w lepszym zrozumieniu przez osobę wspieraną swojej trudnej sytuacji i jej sensu. Przejawia się także poprzez udzielanie porad i informacji niezbędnych do rozwiązania danego problemu (Kmieciak-Baran, 1995; Sęk, Cieślak, 2004). Oddziaływania środowiskowe jako zewnętrzne korelaty prężności młodzieży mogą być rozpatrywane także w kategorii procesów pośrednich i bezpośrednich. Z jednej strony bowiem czynniki zewnętrzne, modelując poznawcze, emocjonalne i społeczne zdolności młodej osoby, oddziałują pośrednio na odporność psychiczną. Z drugiej strony środowisko społeczne w znacznym stopniu wyznacza możliwości radzenia sobie z trudnymi przeszłymi czy teraźniejszymi zdarzeniami przez dzieci i młodzież (Pilecka, Fryt, 2011), co potwierdzają wyniki badań wskazujące na pozytywną korelację między prężnością a wsparciem społecznym udzielanym przez rodziców, rówieśników i inne ważne osoby (Winfield, 1994; Grądziel, Kulik, 2012). Dla osób w okresie dorastania dobre relacje z innymi (szczególnie z grupą rówieśniczą), a także otrzymywane wsparcie ze strony dorosłych zdają się odgrywać kluczową rolę we wspomaganiu harmonijnego rozwoju oraz zapobieganiu występowaniu ryzykownych zachowań (Ostaszewski, 2014). W związku z tym wydaje się, że wsparcie społeczne odpowiadające „ja mam”, według modelu Grotberg (2000), jest zmienną środowiskową, której związek z prężnością warto eksplorować w odniesieniu do grupy adolescentów.

Kolejne kategorie czynników wyróżnionych przez Grotberg (2000) („ja jestem”, „ja mogę”) stanowią zmienne indywidualne, takie jak m.in. wiara w siebie, poczucie bycia ważnym, zaufanie do siebie i innych czy umiejętności interpersonalne i społeczne. Do tej grupy czynników badacze zaliczają też strukturę temperamentu (Deater-Deckard, Ivy, Smith, 2006) czy poziom funkcjonowania intelektualnego (Robins i in., 1996). Wyniki badań wskazują, że poziom prężności związany jest pozytywnie także z poczuciem własnej wartości (Oshio i in., 2002), poczuciem koherencji i poczuciem kontroli (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011) czy wysoką ekstrawersją i sumiennością oraz niskim neurotyzmem (Klohn, 1996; Nakaya, Oshio, Kaneko,

2006). Prężne osoby częściej stosują strategię radzenia sobie ze stresem skoncentrowane na problemie, rzadziej zaś te skoncentrowane na emocjach (Campbell-Sills, Cohan, Stein, 2006). Innym czynnikiem istotnie warunkującym prężność, który został wyróżniony przez badaczy tego zjawiska, jest zdolność do regulacji emocjonalnej (Klohn, 1996; Nakaya, Oshio, Kaneko, 2006). Za jedną ze zmiennych indywidualnych związanych z regulacją i kontrolą pobudzenia emocjonalnego uznaje się inteligencję emocjonalną, definiowaną jako umiejętność spostrzegania i wyrażania emocji, wykorzystywania ich w procesie myślenia i rozwiązywania problemów, a także rozumienia i regulacji własnych stanów emocjonalnych (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Badacze wyodrębniają różne komponenty tej zdolności, wskazując, jak złożona jest to umiejętność (Bar-On, 1997; Mayer, Salovey, 1997). Inteligencja emocjonalna odgrywa znaczącą rolę w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym, które podlega intensywnym zmianom w okresie dojrzewania (Oleszkowicz, Senejko, 2011; Białecka-Pikul i in., 2016). Miejsce kontaktów z członkami rodziny zajmują relacje z poszerzającym się gronem rówieśników i osób dorosłych. Nastolatki uczestniczą w coraz bardziej złożonych sytuacjach społecznych, w których odnalezienie się wymaga umiejętności rozumienia stanów emocjonalnych zarówno własnych, jak i innych osób oraz adekwatnego ich wyrażania i regulacji, co ze względu na charakterystyczną dla tego okresu rozwojowego zmienność emocji staje się jeszcze trudniejszym zadaniem. W okresie tym główne źródło stresu, jak deklarują adolescenty, stanowi życie szkolne oraz kontakty z rówieśnikami (Jodłowska i in., 2010). Inteligencja emocjonalna wydaje się zatem czynnikiem, który zgodnie z koncepcją uwarunkowań odporności psychicznej Grotberg (2000) można uznać zarówno za uwarunkowanie „ja jestem”, jak i „ja mogę”, gdyż jest to jedna z tych zmiennych indywidualnych, która jest bezpośrednio związana z umiejętnościami interpersonalnymi jednostki. Związki prężności z inteligencją emocjonalną były przedmiotem wielu badań z udziałem dorosłych i nielicznych prac dotyczących osób młodszych, których wyniki wskazują, iż jest to czynnik pozytywnie wiążący się z odpornością (Armstrong, Galligan, Critchley, 2011; Schneider, Lyons, Khazon, 2013; Magnano, Craparo, Paolillo, 2016; Mestre i in., 2017; Kobylarczyk, Ogińska-Bulik, 2018; Sarrionandia, Ramos-Diaz, Fernandez-Lasarte, 2018). Wcześniejsze badania wykazały ponadto, że inteligencja emocjonalna odgrywa mediacyjną rolę między prężnością a pozytywną adaptacją w obliczu trudnych doświadczeń (Kobylarczyk, Ogińska-Bulik, 2018; Sarrionandia, Ramos-Diaz, Fernandez-Lasarte, 2018).

Ze względu na to, że okres dorastania związany jest z intensywnymi zmianami zarówno w sferze emocjonalnej, jak i społecznej, które stanowią swoiste wyzwanie dnia codziennego dla każdego nastolatka, poszukiwanie czynników mogących wzmacniać odporność psychiczną młodzieży wydaje się ważnym zagadnieniem. Warto skupiać się nie tylko na ograniczaniu czynników ryzyka czy niwelowaniu pojawiających się nieprawidłowości, ale na rozwijaniu tych czynników zewnętrznych czy wewnętrznych, które będą umożliwiały radzenie sobie z trudnościami i osiągnięcie sukcesu rozwojowego (Pilecka, Fryt, 2011). Za jedne z nich można

uznać właśnie wsparcie społeczne oraz inteligencję emocjonalną, która dodatkowo będzie pośrednio oddziaływać na możliwość budowania i później korzystania zarówno ze wsparcia społecznego, jak i innych zasobów zewnętrznych. Analiza związków między prężnością rozumianą jako dyspozycja osoby a inteligencją emocjonalną, a także postrzeganym wsparciem społecznym w grupie adolescentów wydaje się zatem zagadnieniem wartym podjęcia, które nie było do tej pory szeroko eksplorowane. Otrzymane dane mogą być pomocne przy opracowywaniu bądź poszerzaniu programów profilaktycznych czy terapeutycznych skupionych na wzmacnianiu odporności poprzez pogłębianie umiejętności interpersonalnych młodzieży (Pilecka, Fryt, 2011; Białecka-Pikul i in., 2016).

## **Problem badań**

W kontekście powyższych rozważań celem badania było poszukiwanie związków między inteligencją emocjonalną oraz wsparciem społecznym a prężnością w grupie adolescentów. Zgodnie z wcześniejszymi wynikami badań zakładano, że inteligencja emocjonalna będzie pozytywnie związana z prężnością (H1). Można przypuszczać, że zależności te będą silniejsze w przypadku komponentów odnoszących się do radzenia sobie z pobudzeniem emocjonalnym, a nie samą zdolnością do odczytywania stanów emocjonalnych. Zakładano również, że wsparcie społeczne będzie pozytywnie związane z prężnością u młodzieży (H2). W związku ze specyfiką rozwojową tego okresu i nasilonym procesem separacji przewidywano, iż prężność będzie w większym stopniu związana ze wsparciem ze strony grupy rówieśniczej czy wychowawców niż rodziców. Zakładano także, iż najlepszym predyktorem prężności będzie inteligencja emocjonalna (H3). Można tak przypuszczać, gdyż korzystanie ze wsparcia społecznego zależy od poziomu inteligencji emocjonalnej (Ciarrochi, Chan, Bajgar, 2001). W celu dokładnego opisu charakterystyki mierzonych zmiennych w badanej grupie ocenie poddano również występowanie różnic płciowych w ich zakresie.

## **Metoda badań**

Grupę badaną stanowiły 132 osoby (75 dziewcząt i 57 chłopców) w wieku od 15 do 17 lat ( $M = 15,99$ ;  $SD = ,85$ ). Byli to uczniowie dwóch szkół: gimnazjum i liceum, które znajdowały się w mieście do 50 tys. mieszkańców na terenie województwa mazowieckiego. Ze względu na to, że jedną z mierzonych zmiennych było wsparcie ze strony rodziców, badani byli także pytani o to, czy mieszkają z obojgiem rodziców, z jednym rodzicem czy z innym opiekunem. Z uzyskanych danych wynika, że 82,58% osób badanych mieszka z obojgiem rodziców; 13,64% – z jednym rodzicem; 3,79% czasem z mamą, czasem z tatą, a zatem uznaliśmy, że wszyscy badani mogli korzystać z tego rodzaju wsparcia. Analizowane dane zostały zebrane w ramach pracy magisterskiej (Wyszogrodzka, 2018).



Do pomiaru poziomu prężności użyto Skali Pomiaru Prężności – SPP-18 autorstwa Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2011), służącej do badania dzieci i młodzieży w wieku od 12 do 19 lat. Narzędzie to umożliwia określenie wyniku ogólnego prężności oraz wyników w czterech czynnikach składających się na prężność. Są to: optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Im więcej punktów uzyska osoba badana, tym wyższe jest nasilenie jej prężności. Skala cechuje się zadowalającymi właściwościami psychometrycznymi (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011) i jest narzędziem stosowanym w badaniach z udziałem polskiej młodzieży.

Do pomiaru siły i rodzaju wsparcia społecznego otrzymywanego przez osobę badaną zastosowano Skalę Wsparcia Społecznego autorstwa Kmieciak-Baran (1995), która służy do badania rodzaju i siły wsparcia, jakie osoba otrzymuje od określonych grup społecznych. Dla potrzeb badania zredukowano liczbę grup do: rodziców/opiekunów, przyjaciół/znajomych oraz nauczycieli. Narzędzie składa się z 16 stwierdzeń, które odnoszą się do 4 rodzajów wsparcia: informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i emocjonalnego. Zadaniem osoby badanej jest określenie stopnia, w jakim dane stwierdzenie odnosi się do konkretnej grupy społecznej i zaznaczenie odpowiedzi na pięciostopniowej skali, w której 1 oznacza „tak”, a 5 oznacza „nie”. Im mniej punktów zdobędzie osoba badana, tym wyższe jest wsparcie społeczne, które otrzymuje. Skala charakteryzuje się zadowalającymi wskaźnikami psychometrycznymi (Kmieciak-Baran, 1995).

Do zbadania inteligencji emocjonalnej użyto Kwestionariusza INTE w polskiej adaptacji Ciechanowicz, Jaworowskiej i Matczak (Jaworowska, Matczak, 2008). Narzędzie to jest przeznaczone do badania osób w wieku od 15 do 54 lat. Kwestionariusz ten pozwala na określenie ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej oraz wyników w dwóch czynnikach, dotyczących wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania (czynnik I) oraz rozpoznawania emocji (czynnik II). Kwestionariusz INTE wykazuje satysfakcjonujące właściwości psychometryczne (Jaworowska, Matczak, 2008).

## Wyniki

Do oceny normalności rozkładu zmiennych włączonych do analizy zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa. Założenie o rozkładzie normalnym spełniły następujące zmienne: wsparcie instrumentalne od przyjaciół/znajomych; wsparcie wartościujące od nauczycieli; inteligencja emocjonalna – wynik ogólny, czynnik I, czynnik II.

Średnie wyniki uzyskane przez zbadaną młodzież w kwestionariuszu mierzącym prężność (SPP-18) wskazują na przeciętny ogólny poziom tej cechy w grupie badanej ( $M = 49,45$  zalicza się do stenu 6). Analizując poszczególne skale, najwyższą średnią badani uzyskali w skali „poczucie humoru i otwartość na nowe doświadcze-

nia”, najniższą zaś w skali „kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu”. W celu porównania grup dziewcząt i chłopców pod względem poziomu prężności zastosowano test rangowy *U* Manna-Whitneya. Wykazano, że chłopcy cechują się istotnie wyższym ogólnym poziomem prężności niż dziewczęta ( $Z = -3,244; p < ,005$ ), tak samo w przypadku skal „optymistyczne nastawienie i energia” ( $Z = -2,328; p < ,05$ ), „poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia” ( $Z = -3,024; p < ,005$ ), „kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu” ( $Z = -3,86; p < ,001$ ).

W zakresie pozostałych zmiennych jedynie odnośnie do postrzeganego wsparcia społecznego otrzymywanego od nauczycieli pomiędzy chłopcami a dziewczynkami wystąpiły istotne statystycznie różnice. Chłopcy postrzegali wyżej otrzymywane wsparcie informacyjne ( $Z = -2,929, p < ,005$ ), emocjonalne ( $Z = -3,825, p < ,001$ ) i wartościujące ( $Z = -3,539, p < ,001$ ).

W celu weryfikacji hipotezy pierwszej (H1) przeprowadzono analizę korelacji przy użyciu współczynnika korelacji *rho*-Spearmana. Otrzymane wyniki wykazały, że istnieje istotna dodatnia zależność między prężnością a inteligencją emocjonalną u zbadanej młodzieży (tabela 1). Ogólny poziom inteligencji emocjonalnej był dodatnio związany ze wszystkimi wymiarami prężności. Były to zależności umiarkowanie silne lub umiarkowane. Czynniki I inteligencji emocjonalnej, czyli wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania poza czynnikiem IV prężności korelowały umiarkowanie silne lub umiarkowane z poszczególnymi wymiarami prężności, a także z wynikiem ogólnym. Rozpoznawanie emocji, czyli czynniki II inteligencji emocjonalnej korelowały umiarkowanie nisko bądź nisko z wynikiem ogólnym prężności, a także z poszczególnymi jej wymiarami. Uzyskane wyniki potwierdziły zatem zakładany charakter zależności pomiędzy prężnością a poszczególnymi komponentami inteligencji emocjonalnej.

Tabela 1. Korelacje – prężność a inteligencja emocjonalna

Prężność	Wynik ogólny	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV
Inteligencja emocjonalna					
Wynik ogólny	,573**	,487***	,482***	,451***	,426**
Czynnik I	,544**	,487***	,441***	,500***	,299**
Czynnik II	,288**	,287**	,277**	,180*	,301***

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

W celu weryfikacji hipotezy drugiej (H2) przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy prężnością a różnymi rodzajami wsparcia społecznego. W odniesieniu do zmiennych, które spełniły założenie o rozkładzie normalnym, zastosowano współczynniki korelacji *r*-Pearsona, a w odniesieniu do pozostałych zmiennych *rho*-Spearmana. Otrzymane wyniki wykazały, że istnieje istotna zależność między



prężnością a wsparciem od rodziców/opiekunów u zbadanej młodzieży, co oznacza, że im więcej wsparcia od rodziców otrzymują adolescenty, tym wyższy poziom prężności deklarują (tabela 2). Wynik ogólny wsparcia społecznego oraz takie wymiary, jak wsparcie informacyjne, wartościujące oraz emocjonalne, korelowały w stopniu umiarkowanie niskim lub niskim z wynikiem ogólnym prężności, a także z poszczególnymi wymiarami prężności, oprócz czynnika III. Wymiar ten nie koreluje z żadnym czynnikiem prężności. Żadna istotna korelacja nie wystąpiła również między wsparciem instrumentalnym rodziców/opiekunów a prężnością i jej czynnikami.

Tabela 2. Korelacje – prężność a wsparcie od rodziców/opiekunów

Wsparcie	Prężność	Wynik ogólny	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik IV
Ogólne		–,325***	–,304***	–,323***	–,236 **
Informacyjne		–,293**	–,328***	–,244**	–,286**
Wartościujące		–,371***	–,311***	–,335***	–,277**
Emocjonalne		–,359***	–,327***	–,333***	–,188*

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Analiza uzyskanych danych wykazała, że istnieje istotna ujemna zależność między wymiarem ogólnym wsparcia społecznego od przyjaciół/znajomych oraz wsparcia wartościującego i emocjonalnego a wynikiem ogólnym prężności oraz czynnikiem I, II i III u zbadanej młodzieży, co oznacza, że im więcej wsparcia otrzymują adolescenty, tym wyższy poziom prężności deklarują (tabela 3). Siła tych korelacji jest niska. Wsparcie informacyjne ze strony przyjaciół/znajomych korelowało istotnie jedynie z czynnikiem I prężności. Żadna istotna korelacja nie wystąpiła między wsparciem instrumentalnym a prężnością i jej czynnikami.

Tabela 3. Korelacje prężność a wsparcie od przyjaciół/znajomych

Wsparcie	Prężność	Wynik ogólny	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III
Ogólne		–,225 *	–,228**	–,172*	–,231**
Informacyjne		–,142	–,174*	–,099	–,116
Wartościujące		–,278**	–,278**	–,221*	–,277**
Emocjonalne		–,312***	–,275**	–,214*	–,299***

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Wyniki odnoszące się do wsparcia społecznego ze strony nauczycieli wykazały, że istotne korelacje występują jedynie między wsparciem wartościującym a prężnością – wynikiem ogólnym ( $r = -,249, p < ,01$ ) oraz czynnikami I ( $r = -,209, p < ,05$ ), II ( $r = -,204, p < ,05$ ) i IV ( $r = -,191, p < ,05$ ). Siła tych zależności jest niska. Hipoteza druga została zatem częściowo potwierdzona. W przeciwieństwie do zakładanego kierunku zależności prężność była w większym stopniu związana ze wsparciem ze strony rodziców niż grupy rówieśniczej czy wychowawców.

W celu weryfikacji hipotezy (H3) zakładającej, że najlepszym predyktorem prężności (wynik ogólny) będzie inteligencja emocjonalna (wynik ogólny) przeprowadzono analizę regresji krokowej, w której pierwszą wprowadzaną zmienną była inteligencja emocjonalna, a następnie różne formy wsparcia. Otrzymane wyniki nie potwierdziły tej hipotezy. Najlepszym modelem, wyjaśniającym 36% wariacji, okazał się trzyczynnikowy model ( $R^2 = ,363; F(3, 128) = 25,878; p < ,001$ ): inteligencja emocjonalna ( $\beta = ,477; p < ,001$ ), wsparcie wartościujące ( $\beta = -,346; p < ,001$ ) i instrumentalne od rodziców ( $\beta = ,189; p < ,05$ ). Oznacza to, że im wyższa inteligencja emocjonalna i wsparcie wartościujące od rodziców oraz niższe wsparcie instrumentalne, tym wyższa prężność.

## Dyskusja

Celem przeprowadzonego badania była analiza związków między inteligencją emocjonalną i wsparciem społecznym a prężnością u młodzieży. Zgodnie z wynikami wcześniejszych badań zakładano, że inteligencja emocjonalna, a w szczególności jej komponent dotyczący radzenia sobie z pobudzeniem emocjonalnym, będzie pozytywnie wiązać się z poziomem prężności u badanej młodzieży. Można przyjąć, że otrzymane wyniki potwierdziły hipotezę. Poziom ogólny inteligencji emocjonalnej korelował zarówno z wynikiem ogólnym prężności, jak i poszczególnymi komponentami. Zbliżone wyniki uzyskano w badaniu przeprowadzonym przez Chen (2019) – młodzież charakteryzująca się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej, cechowała się wyższą prężnością. W badaniach z udziałem młodych dorosłych prężność również korelowała z inteligencją emocjonalną, choć siła tych związków była mniejsza (Nozaki, 2012; Frajo-Apor i in., 2016). Zgodnie z oczekiwaniami siła zależności między prężnością a komponentem inteligencji emocjonalnej, odpowiadającym za zdolność wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania, była wyższa niż w przypadku komponentu rozpoznawania emocji. Ze względu na charakter zmiennych można było również przypuszczać, że niskie korelacje wystąpią między takim wymiarem prężności, jak poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia a rozpoznawaniem emocji, co potwierdziły otrzymane wyniki. Komponent prężności opisany jako kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu korelował najniżej z inteligencją emocjonalną. Słabość tej zależności może być efektem szerokiego zakresu tego wy-

miaru prężności. Można przypuszczać, że wyłonienie jako oddzielnego czynnika tolerancji negatywnego afektu mogłoby zmienić siłę tego związku. Wynik ten może też być spowodowany tym, iż osoby badane uzyskały najniższe wyniki dla tego komponentu prężności. Otrzymane zależności wpisują się w doniesienia z innych badań wskazujących na znaczenie roli inteligencji emocjonalnej jako moderatora związku między prężnością a wzrostem potraumatycznym (Kobylarczyk, Ogińska-Bulik, 2018) czy doświadczanym stresem (Sarrionandia, Ramos-Diaz, Fernandez-Lasarte, 2018). Nie potwierdziła się w pełni hipoteza zakładająca, że to właśnie inteligencja emocjonalna będzie jedynym najlepszym predyktorem prężności. Najlepszy okazał się model trzyczynnikowy, który obok inteligencji emocjonalnej uwzględniał również wsparcie wartościujące i instrumentalne płynące od rodziców, co wskazuje na znaczenie interakcji czynników wewnętrznych i zewnętrznych dla kształtowania odporności psychicznej jednostki.

Wsparcie społeczne było drugą zmienną, której związek z prężnością u młodzieży był analizowany. W zależności od sytuacji rodzinnej, rówieśniczej i szkolnej może stanowić on czynnik ochronny (wzmacniający prężność) bądź czynnik ryzyka (osłabiający prężność) (Ostaszewski, 2014). W związku z tym założono, że im wyższe wsparcie społeczne, tym wyższy poziom prężności. Ze względu na to, iż w okresie dorastania szczególnego znaczenia nabiera środowisko pozarodzinne, przypuszczano, że prężność będzie przede wszystkim związana ze wsparciem ze strony rówieśników i nauczycieli. Przeciwnie do zakładanego kierunku zależności najsilniejsze związki wystąpiły między wsparciem ze strony rodziców/opiekunów a poszczególnymi wymiarami prężności. Wydawać się zatem może, że źródłem wsparcia dla zbadanej młodzieży są jednak przede wszystkim rodzice. Z ogólnym wynikiem prężności najsilniejsze związki tworzyło wsparcie wartościujące i emocjonalne. Znaczenie wsparcia wartościującego wykazała także analiza regresji, gdyż był to jeden z trzech predyktorów prężności u badanej młodzieży. Żadnych korelacji nie zaobserwowano w przypadku wsparcia instrumentalnego, polegającego na udzielaniu konkretnej pomocy, np. finansowej. Analiza regresji wykazała jednak, że ten rodzaj wsparcia również jest istotnym predyktorem, ale kierunek tej zależności jest odwrotny – im mniej wsparcia instrumentalnego, tym wyższy poziom prężności. Wyniki te wydają się wzajemnie uzupełniać, gdyż wsparcie wartościujące ze strony rodziców będzie wspierać budowanie poczucia własnej wartości, a co za tym idzie – pozytywnego i adekwatnego obrazu siebie. Nadmierne wsparcie instrumentalne może ten proces natomiast zakłócać, gdyż zamiast uwagi i emocjonalnego ciepła opiekunowie mogą jedynie „zarzucać” nastolatka radami czy dobrami materialnymi, okazując w ten sposób swoją troskę. W związku z tym okazywanie przez rodziców akceptacji i szacunku, a także życzliwości i zainteresowania wydaje się zasobem istotnie wzmacniającym prężność u badanych adolescentów. Dane te można odnieść do teorii przywiązania Bowlby'ego (2016), zgodnie z którą dla rozwoju dziecka ogromne znaczenie ma relacja, która kształtuje

się między nim a rodzicem/opiekunem. Według tej koncepcji styl przywiązania determinuje adaptowanie się do środowiska, elastyczność w spostrzeganiu siebie, świata i innych oraz radzenie sobie ze stresem i emocjami. Mimo wielu zmian, jakie zachodzą w relacji między rodzicami a nastolatkiem, ufna więź i związane z tym wsparcie emocjonalne rodziców jest nadal ważnym czynnikiem wspierającym (Allen i in., 2004). Wyniki te należy również odnieść do sytuacji rodzinnej badanych nastolatków. Młodzież, która wzięła udział w badaniu, w zdecydowanej większości (ponad 80% osób), mieszkała z obojgiem rodziców, zaś niecałe 20% grupy badanej mieszkało z jednym rodzicem bądź czasem z mamą, czasem z tatą. Sytuacje, takie jak rozwód rodziców lub śmierć jednego z nich, zakłócają więź dziecka z opiekunem i choć same w sobie są silnym przeżyciem i trudnym zdarzeniem, mogą również być uznawane za czynnik ryzyka przyczyniający się do osłabiania prężności jednostki (Borucka, Ostaszewski, 2008). Wyniki niniejszego badania wskazują, że przeważająca część adolescentów, którzy wzięli w nim udział, pochodziła z pełnych rodzin, co może działać wzmacniająco dla ich prężności i stanowić czynnik chroniący.

Słabsze niż w przypadku rodziców/opiekunów, ale wciąż istotne zależności zaobserwowano między prężnością a wsparciem ze strony przyjaciół/znajomych. Przypuszczenie, iż prężność będzie w większym stopniu związana ze wsparciem ze strony grupy rówieśniczej niż opiekunów nie zostało zatem potwierdzone. Ponownie najważniejsze dla wzmacniania prężności okazało się wsparcie emocjonalne i wartościujące. Młode osoby potrzebują czuć się potrzebne i ważne, a także zrozumiane i akceptowane w grupie rówieśniczej. Poczucie przynależności jest również niezwykle ważne dla kształtowania się tożsamości oraz pozytywnej samooceny (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Wynikiem wartym omówienia jest także pojawienie się silnych związków między wsparciem od przyjaciół/znajomych (ogólnym, emocjonalnym i wartościującym) a czynnikiem III prężności (poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia). Zależności takich nie zaobserwowano w przypadku wsparcia od rodziców/opiekunów. Można przypuszczać, że wsparcie otrzymywane od rówieśników wzmacnia pozytywne postrzeganie wymagających sytuacji oraz pozytywnie oddziałuje na kształtowanie otwartości na nowe doświadczenia.

Odmienne od oczekiwania wyniki otrzymano w odniesieniu do wsparcia ze strony nauczycieli. Poza związkiem między ogólnym wynikiem prężności a wsparciem wartościującym nie wystąpiły istotne zależności. Być może badana młodzież nie odczuwa silnego wsparcia ze strony nauczycieli, w związku z czym nie jest to czynnik wiążący się z odpornością. Jedynie poczucie bycia docenionym i szanowanym przez nauczycieli okazało się związane z prężnością, co może wynikać z roli, jaką nauczyciele zazwyczaj odgrywają w życiu uczniów – osoby uczącej, ale i oceniającej. Otrzymane wyniki korelacji można odnieść do zaobserwowanych różnic między chłopcami a dziewczętami w zakresie postrzeganego wsparcia ze strony

nauczycieli. Chłopcy oceniali istotnie wyżej poziom otrzymywanego wsparcia ze strony nauczycieli niż dziewczęta. Kobiety częściej niż mężczyźni poszukują wsparcia społecznego (Eschenbeck, Kohlmann, Lohaus, 2007), w związku z czym dziewczęta mogą być bardziej wrażliwe na jakość wsparcia otrzymywanego od nauczycieli i oceniać je krytyczniej niż chłopcy.

Warty omówienia wydaje się też rozkład wyników otrzymanych dla prężności i jej komponentów. Średnie wyniki uzyskane przez młodzież wskazują, iż odporność psychiczna kształtuje się w badanej grupie na przeciętnym poziomie. Najwyższy średni wynik osoby badane otrzymały w skali „poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia”. W kontekście grupy badanej otwartość na nowe doświadczenia można wyjaśnić poprzez naturalny proces rozwoju – kształtowanie tożsamości, którego ważnym elementem jest eksploracja, czyli rozpoznawanie możliwości działania w nowych obszarach (Oleszkowicz, Senejko, 2011). Poczucie humoru zaś może być wyjaśnione dwojako. Z jednej strony, uznając je za czynnik świadczący o wysokiej prężności, można stwierdzić, że zbadana młodzież jest zorientowana pozytywnie na działania, które podejmuje oraz stara się szukać dobrych stron w różnych sytuacjach, z którymi musi się mierzyć. Patrząc na wyniki z innej strony, można zastanowić się jednak, do jakiego stopnia szukanie zabawnych stron w każdej sytuacji jest cechą dobrego przystosowania, a na ile strategią unikową, polegającą na przykrywaniu problemów poczuciem humoru, niejakiemu „wysmiewaniu” ich i w związku z tym braku dążenia do ich rozwiązania. Jak wskazują badania Talik i Szewczyka (2010), strategie unikowe (dystansowanie się i ucieczka–unikanie) są wybierane przez adolescentów cechujących się niskim przekonaniem o kompetencji osobistej, która definiowana jest przez Juczyńskiego (2001) jako siła indywidualnych przekonań co do własnych zdolności poradzenia sobie w trudnych sytuacjach. Interesującym zjawiskiem, które można uznać za potwierdzenie powyższych przypuszczeń, jest fakt, iż w niniejszym badaniu młodzież uzyskała najniższy wynik w czynniku IV prężności (kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu). Być może nieprzyjemne odczucia pojawiające się w związku z wymagającą sytuacją bądź brak przekonania o własnych zdolnościach do uporania się z przeciwnościami młodzież maskuje poczuciem humoru, które chwilowo przynosi ulgę i redukcję napięcia, choć na dłuższą metę nie stanowi rozwojowej, pozytywnej strategii radzenia sobie. W niniejszym badaniu chłopcy uzyskali istotnie wyższe średnie wyniki ogólnego poziomu prężności niż dziewczęta. Wyniki te pozostają w sprzeczności z większością wcześniejszych badań, w których nie potwierdzono istnienia różnic płciowych w zakresie prężności (Klohn, 1996; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011; Grądziel, Kulik, 2012). Jedynie w badaniu Napory (2018) nastoletni chłopcy otrzymali istotnie wyższe wyniki w zakresie ogólnego wyniku prężności oraz jej dwóch wymiarów – wytrwałość i determinacja oraz kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Wyższy poziom prężności u chłopców, zaobserwowany w niniejszym badaniu, można

próbować wyjaśnić stopniowym wzrostem ich samooceny w okresie dorastania, który to proces przebiega szybciej niż u dziewcząt (Oleszkowicz, Senejko, 2011). W związku z tym chłopcy mogą oceniać siebie, swoje możliwości i zdolności wyżej niż ich rówieśniczki. Pozostaje natomiast wątpliwość, czy taka samoocena jest świadoma i ugruntowana, czy jest raczej przejawem chęci udowodnienia otoczeniu i samemu sobie siły, w tym wypadku psychicznej. Problem różnic płciowych w zakresie prężności wydaje się zatem kwestią wymagającą eksploracji w kolejnych badaniach.

Prezentowane badanie miało pewne ograniczenia, które należy uwzględnić, odnosząc się do otrzymanych wyników. Po pierwsze, analizowany poziom prężności stanowi subiektywną ocenę osób badanych, które znajdują się w specyficznym momencie rozwojowym, będącym okresem licznych zmian wynikających z procesu dojrzewania. W adolescencji wiele istotnych komponentów „Ja”, takich jak tożsamość czy samoocena, podlega kształtowaniu, a towarzyszy temu nierzadko chwiejność emocjonalna (Oleszkowicz, Senejko, 2011). W związku z tym na wyniki uzyskane przez młodzież mógł wpłynąć nastrój w czasie badania czy aktualny poziom samooceny i tym samym przyczynić się do pozytywnego bądź negatywnego oceniania siebie pod kątem cech składających się na prężność (Podsakoff i in., 2003). Pozostałe mierzone zmienne również były oceniane za pomocą samoopisu, co mogło wpłynąć na otrzymane wyniki. Kontrolowane było jedynie to, czy nastolatki i nastolatkowie byli wychowywani przez oboje rodziców, ale nie czy faktycznie udzielali oni wsparcia. W związku z tym w kolejnych badaniach dobrze byłoby uwzględnić także innych informatorów w odniesieniu zarówno do oceny wsparcia, jak i prężności badanych. Po drugie, ze względu na liczebność i dobór próby, osoby badane pochodziły jedynie z dwóch szkół na terenie miasta do 50 tys. mieszkańców, ograniczona jest możliwość odniesienia otrzymanych wyników do całej populacji adolescentów. Choć przy rekrutacji uczestników starano się zadbać o zachowanie względnie równych proporcji między płcią badanych, to w celu eksploracji różnic między dziewczętami a chłopcami w zakresie badanych zmiennych należałoby zwiększyć liczebność poszczególnych grup. Po trzecie, przedstawione badanie było oparte na schemacie korelacyjnym, co pozwala jedynie na wykrycie istotnych związków między mierzonymi zmiennymi oraz predykcję jednej zmiennej na podstawie drugiej, ale nie daje podstaw do wnioskowania przyczynowo-skutkowego. W związku z tym warto, aby kolejne badania z udziałem większej grupy nastolatków i nastolatek uwzględniały kilku informatorów oraz były poszerzone o ocenę takich zmiennych, jak charakterystyka relacji rodzinnych, historia trudnych doświadczeń, samoocena, aprobaty społecznej czy regulacja emocjonalna, tak aby była możliwość opracowania modelu zależności przyczynowych, który jeszcze bardziej przybliży do zrozumienia uwarunkowań prężności u adolescentów.



Podsumowując, mimo przedstawionych ograniczeń otrzymane wyniki wskazują na znaczenie inteligencji emocjonalnej oraz wsparcia społecznego ze strony rodziców/opiekunów dla kształtowania się prężności u młodzieży. Zgodnie z koncepcją Grotberg (2000) inteligencja emocjonalna, będąca kompilacją cech osobowych („ja jestem”) i umiejętności interpersonalnych („ja mogę”), oraz wsparcie wartościujące od rodziców („ja mam”) okazały się najlepszymi predyktorami prężności, tworzyły z nią również silne pozytywne korelacje. Jak wskazywała Masten (2014), „zwyczajna magia” opiera się na zwyczajnych zasobach i procesach, które możemy pogłębiać i doskonalić. Niezwykle istotne wydaje się w związku z tym wspieranie młodzieży w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej, a także uświadamianie rodziców, że w trudnym okresie dorastania nastolatki nadal potrzebują ich wsparcia i akceptacji dla harmonijnego rozwoju. Wnioski te mogą być wykorzystane w praktyce, m.in. w celu tworzenia programów promocji zdrowia psychicznego wśród osób w okresie dorastania, mogą też stanowić punkt wyjścia dla kolejnych badań przeprowadzanych w tym obszarze.

### Literatura cytowana

- Allen, J.P., McElhane, K.B., Kuperminc, G.P., Jodl, K.M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 75(6), 1792–1805.
- Armstrong, A.R., Galligan, R.F., Critchley, C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51, 331–336.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Białecka-Pikul, M., Kołodziejczyk, A., Stępień-Nycz, M., Sikorska, I., Nęcki, S., Jackiewicz, M., Filip, A. (2016). *Jak rozwijać rozumienie społeczne? Program warsztatów dla młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja *resilience*. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2), 587–597.
- Bowlby, J. (2016). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S.L., Stein, M.B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44(4), 585–599.
- Chen, S. (2019). Chinese Adolescents’ Emotional Intelligence, Perceived Social Support, and Resilience—The Impact of School Type Selection. *Frontiers in Psychology*, 10, 1299, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01299
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105–1119.

- Deater-Deckard, K., Ivy, L., Smith, J. (2006). Resilience in gene-environment transactions. W: S. Goldstein, R. Brooks (red.), *Handbook of resilience in children* (s. 49–63). New York: Springer.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W., Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28, 18–26.
- Frajo-Apor, B., Pardeller, S., Kemmler, G., Hofer, A. (2016). Emotional Intelligence and resilience in mental health professionals caring for patients with serious mental illness. *Psychology Health and Medicine*, 21, 755–761, doi: 10.1080/13548506.2015.1120325
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Garmezy, N., Masten, A.S., Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Grądział, J., Kulik, A. (2012). Uwarunkowania prężności osobowej u młodzieży. *Psychologia Jakości Życia*, 11(1), 1–16.
- Grotberg, E. (2000). *Zwiększenie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2007). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Warszawa: PTP.
- Jodłowska, B., Ogińska, H., Bilski, J., Mańko, G. (2010). Modele radzenia sobie ze stresem i cechy antropometryczne u młodzieży gimnazjalnej. *Hygeia Public Health*, 1(2), 127–134.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: PTP.
- Klohn, E.C. (1996). Conceptual Analysis and Measurement of the Construct of Ego-Resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067–1079.
- Kmieć-Baran, K. (1995). Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne. *Przegląd Psychologiczny*, 38, 1/2, 201–214.
- Knoll, N., Schwarzer, R. (2004). „Prawdziwych przyjaciół...” Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kobylarczyk, M., Ogińska-Bulik, N. (2018). Assessing resiliency and personal growth in a group of adolescents experiencing negative life events: The mediating role of emotional intelligence. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(2), 91–101, doi: 10.5114/CIPP.2017.68341

- Magnano, P., Craparo, G., Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: Which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9–20.
- Masten, A.S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? W: P. Salovey, D. Sluyter (red.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (s. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of intelligence* (s. 396–420). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mestre, J.M., Núñez-Lozano, J.M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., Guil, R. (2017). Emotion Regulation Ability and Resilience in a Sample of Adolescents from a Suburban Area. *Frontiers in Psychology*, 8, 1980, 1–13.
- Nakaya, M., Oshio, A., Kaneko, H. (2006). Correlations for Adolescent Resilience Scale with Big Five Personality Traits. *Psychological Reports*, 98, 927–930.
- Napora, E. (2018). Wsparcie dziadków i prężność a komunikacja z rówieśnikami u adolescentów pochodzących z rodzin samotnych matek. *Psychologia Wychowawcza*, 55(69), 83–100.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nozaki, Y. (2012). The Relationships among Resilience and Posttraumatic Growth and Emotional Intelligence Based on a Distinction between the Self and Others Domains. *Japanese Journal of Personality*, 3, 179–192.
- Ogińska-Bulik, N. (2009). Czy doświadczenie stresu może służyć zdrowiu? *Polskie Forum Psychologiczne*, 14(1), 33–45.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008a). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008b). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1), 7–28.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 258–285). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (2000). *Psychologia przelomu połowy życia*. Lublin: TN KUL.
- Olsson, C.A., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick D.A., Sawyer, S.M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1–11.
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., Nagamine, S. (2002). Development and Validation of an Adolescent Resilience Scale. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35, 57–65.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pilecka, W., Fryt, J. (2011). Teoria dziecięcej odporności psychicznej W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna* (s. 48–68). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y., Podsakoff, N.P., (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
- Pooley, J.A., Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *The Australian Community Psychologist*, 22(1), 30–37.
- Robins, R.W., John, O.P., Caspi, A., Moffitt, T.E., Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled and undercontrolled boys. Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 157–171.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. (1982). Concomitants of social support: attitudes, personality, characteristics and life experiences. *Journal of Personality*, 50, 331–344.
- Sarrionandia, A., Ramos-Diaz, E., Fernandez-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology*, 9, 2653, 1–11.
- Schneider, T., Lyons, J., Khazon, S. (2013). Emotional Intelligence and Resilience. *Personality and Individual Differences*, 55, 909–914.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silk, J.S., Steinberg, L., Morris, A.S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880.
- Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten, A.S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1, 25338, doi: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69–74.
- Talik, E., Szewczyk, L. (2010). Wybrane zasoby osobiste a strategie radzenia sobie ze stresem u nastolatków. *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(2), 154–168.
- Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Uchnast, Z. (1997). Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru. *Roczniki Filozoficzne*, 4, 27–50.
- Uchnast, Z. (1998). Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania. *Roczniki Psychologiczne*, 1, 7–27.
- Winfield, L.F. (1994). *Developing Resilience in Urban Youth*. NCREL: University of Southern California.
- Wyszogrodzka, M. (2018). *Prężność u młodzieży i jej determinanty*. (Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem M. Woźniak-Prus). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence (EI) be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215–231.

**Streszczenie.** Celem badania było poszukiwanie związków pomiędzy inteligencją emocjonalną oraz wsparciem społecznym a prężnością w grupie nastolatków. W badaniu uczestniczyło 132 adolescentów (75 dziewcząt i 57 chłopców) w wieku od 15 do 17 lat. Użyto następujących narzędzi kwestionariuszowych: Skala Pomiaru Prężności (SPP-18), Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (INTE), Skala Wsparcia Społecznego. Otrzymane wyniki wskazują, iż inteligencja emocjonalna jest istotnie dodatnio związana z prężnością u zbadanej młodzieży, przy czym wykorzystywanie emocji w celu wspomagania myślenia i działania okazało się czynnikiem silniej związanym z prężnością niż umiejętność rozpoznawania emocji. W przeciwieństwie do zakładanego kierunku zależności prężność była w większym stopniu związana ze wsparciem ze strony rodziców/opiekunów niż przyjaciół/znajomych czy nauczycieli. Najsilniejsze korelacje z prężnością wykazano w przypadku wsparcia emocjonalnego i wartościującego od rodziców. Analiza regresji wykazała, że im wyższa inteligencja emocjonalna i wsparcie wartościujące od rodziców oraz niższe wsparcie instrumentalne, tym wyższa prężność młodzieży. Wnioski płynące z uzyskanych wyników mogą być pomocne przy tworzeniu programów promocji zdrowia psychicznego wśród młodzieży.

**Słowa kluczowe:** prężność, inteligencja emocjonalna, wsparcie społeczne, rodzice, młodzież

Data wpłynięcia: 9.08.2019

Data wpłynięcia po poprawkach: 6.08.2020

Data zatwierdzenia tekstu do druku: 30.09.2020