

Jedinstveni doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju

Marković, Magdalena

Master's thesis / Diplomski rad

2013

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:693409>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-31**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera Osijek
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**JEDINSTVENI DOPRINOS EMOCIONALNE INTELIGENCIJE ŠKOLSKOM
USPJEHU I DEVIJANTNOM ŠKOLSKOM PONAŠANJU**

Diplomski rad

Magdalena Marković

Mentor: Doc. dr. sc. Silvija Ručević

Osijek, 2013.

Jedinstveni doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju

Sažetak

Cilj ovog rada bio je ispitati jedinstveni doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju nakon kontrole efekata osobina ličnosti i strategija suočavanja sa stresom. Ispitivanje je provedeno na uzorku od 127 srednjoškolaca (62 muškog i 65 ženskog spola), učenika četvrtog razreda. Mjerni instrumenti korišteni u istraživanju su Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45; Takšić, 2002), Upitnik emocionalne regulacije i kontrole (ERIK; Takšić, 1998), Petofaktorski upitnik ličnosti (BFI; Benet-Martinez i John, 1998) te Upitnik suočavanja sa stresnim situacijama (CISS; Endler i Parker, 1990). Kao mjera školskog uspjeha uzet je opći prosjek, a kao mjera devijantnog školskog ponašanja broj neopravdanih izostanaka učenika na kraju prethodne školske godine. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazali su da je emocionalna inteligencija ostala značajan prediktor školskog uspjeha i devijantnog školskog ponašanja i nakon kontrole efekata osobina ličnosti i strategija suočavanja sa stresom. Sve prediktorske varijable zajedno su objasnile 62,9% varijance školskog uspjeha te 62,5% varijance devijantnog školskog ponašanja.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, jedinstveni doprinos, školski uspjeh, devijantno školsko ponašanje

Incremental validity of emotional intelligence in predicting scholastic success and deviant school behavior

Summary

The aim of this study was to test incremental validity of emotional intelligence in predicting scholastic success and deviant school behavior over and above personality and coping strategies. The participants were 127 high school senior students (62 males and 65 females). The measures used were Emotional Competence Questionnaire (UEK-45; Takšić, 2002), Emotion Regulation and Control Questionnaire (ERIK; Takšić, 1998), Big Five Inventory (BFI; Benet-Martinez & John, 1998) and Coping Inventory for Stressful Situations (CISS; Endler & Parker, 1990). A criterion of scholastic success was GPA, and of deviant school behavior the number of unauthorized absences at the end of the previous school year. The results of hierarchical regression analyses show that emotional intelligence is a significant predictor of scholastic success and deviant school behavior after controlling for the effects of personality and coping strategies. All predictor variables together accounted for 62,9% variance of scholastic success and 62,5% variance of deviant school behavior.

Key words: emotional intelligence, incremental validity, scholastic success, deviant school behavior

Sadržaj

Uvod.....	1
Cilj, problemi i hipoteze.....	8
Cilj istraživanja	8
Problemi istraživanja.....	8
Hipoteze istraživanja	8
Metoda.....	9
Sudionici.....	9
Instrumenti	9
Postupak	10
Rezultati	11
Rasprava	19
Zaključak.....	25
Literatura	26

Uvod

Emocionalna inteligencija (EI), relativno nov koncept u psihologiji, u posljednjih 20 godina postao je vrlo poznat i istraživan. Termin emocionalna inteligencija po prvi se puta spominje 1960-ih godina u psihijatriji i književnoj kritici, a 1986. godine Payne ga spominje u svojoj doktorskoj disertaciji (Mayer, Salovey i Caruso, 2004). Najveću popularnost, kako u psihologiji, tako i u javnosti, stekla je 1995. godine nakon objave knjige Daniela Golemana pod nazivom „Emocionalna inteligencija: Zašto je važnija od IQ-a?“. Od tada se broj istraživanja emocionalne inteligencije drastično povećao.

Počeci EI mogu se dovesti u vezu sa socijalnom inteligencijom, konceptom koji je razvio Thorndike, a koja je definirana kao sposobnost razumijevanja i upravljanja ljudima te razboritog ponašanja u ljudskim odnosima. Za razliku od socijalne inteligencije, emocionalna se inteligencija jasnije može razlikovati od opće, klasične inteligencije budući da uključuje upravljanje emocijama i emocionalni kontekst. Zbog toga ima bolju diskriminantnu valjanost od socijalne inteligencije čije se područje istraživanja uvelike poklapa s općom inteligencijom (Mayer i Salovey, 1993). Također se može povezati s Gardnerovom teorijom multiplih inteligencija, posebno s interpersonalnom i intrapersonalnom inteligencijom. Interpersonalna inteligencija odnosi se na kapacitet osobe da razumije namjere, motivaciju i želje drugih ljudi te da surađuje s njima. Intrapersonalna inteligencija uključuje sposobnost osobe da razumije samu sebe, svoje želje, strahove i kapacitete te da koristi te informacije u regulaciji vlastitog života (Petrides, 2011). Iz istraživanja područja kognicije i afekta, tj. kako emocije utječu na mišljenje i obratno, proizašao je koncept EI – ideja da se emocije i inteligencija udružuju kako bi izvršile sofisticiranije procesiranje informacija od onoga za koje su pojedinačno sposobne (Mayer, 2001). Mayer i Salovey (1997) tvrde da se termin emocionalna inteligencija treba odnositi na pojačane emocionalne ili mentalne sposobnosti. Koncept emocionalne inteligencije počiva na tri pretpostavke – da emocije imaju važnu ulogu u životu, da se ljudi razlikuju u sposobnostima percipiranja, razumijevanja, korištenja i upravljanja emocijama te da ove razlike utječu na adaptaciju osobe u raznim životnim situacijama (Cherniss, 2010).

Danas postoji nekoliko modela EI koji se mogu svrstati u tri skupine – EI kao sposobnost, EI kao crta ličnosti te mješoviti modeli EI. Najvjerojatnije jedina zajednička točka ovih modela jest to da svi oni smatraju da je EI aspekt ličnosti. Ličnost se može definirati kao kolektivno funkcioniranje većih psiholoških sustava pojedinca, uključujući motive, emocije, kognicije te pojam o sebi. Osobine ličnosti relativno su trajni aspekti tih

sustava. Prema tome, inteligencija, socijalne osobine ili ekstraverzija spadaju u područje ličnosti, samo se odnose na različite aspekte ličnosti (Mayer, 2006).

Predstavnici modela EI kao sposobnosti su Mayer i Salovey. Oni su EI definirali kao sposobnost preciznog percipiranja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost pristupa i/ili stvaranja osjećaja kada oni olakšavaju razmišljanje, sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnog znanja te sposobnost reguliranja emocija u svrhu emocionalnog i intelektualnog razvoja (Mayer i Salovey, 1997). Prema njihovom modelu postoje četiri ogranka sposobnosti koji su organizirani od jednostavnih psiholoških procesa prema višima, psihološki integriranim procesima. Svaki ogranak dijeli se na četiri vrste sposobnosti koje se pojavljuju tijekom razvoja pojedinca. Sposobnosti koje se ranije razvijaju uglavnom su slabo međusobno povezane te stoga bolje pokazuju razlike među ograncima. Sposobnosti koje se kasnije razvijaju slabije se mogu razlikovati, budući da se integriraju u već razvijenu ličnost odrasle osobe. Ljudi visoke EI trebali bi brže napredovati kroz ove sposobnosti i svladati ih u većem broju. Ta četiri ogranka čine:

(1) *Percepcija, procjena i izražavanje emocija.* Ovaj ogranak odnosi se na sposobnost prepoznavanja svojih i tuđih emocija preko facijalne ekspresije i tjelesnog držanja. Uključuje neverbalnu percepciju i izražavanje emocija putem lica, glasa te drugih komunikacijskih kanala.

(2) *Emocionalna facilitacija mišljenja.* Ovaj ogranak odnosi se na emocionalne događaje koji pomažu intelektualnom procesiranju.

(3) *Razumijevanje i analiziranje emocija te korištenje emocionalnog znanja.* Ovaj ogranak najbliži je tradicionalnoj inteligenciji. Uključuje sposobnost analiziranja emocija te razumijevanje posljedica emocija. Razvojni aspekt ovog ogranka poklapa se s razvojem govora i propozicijskog mišljenja (Mayer, Salovey i Caruso, 2004).

(4) *Refleksivna regulacija emocija u svrhu emocionalnog i intelektualnog razvitka.* Za reguliranje emocija potrebno je da osoba bude otvorena prema svojim osjećajima. Takva osoba koristi znanje koje dobiva putem percepcije, integracije i razumijevanja emocija (prva tri ogranka) u svrhu optimalnog reguliranja emocija. Samo putem percipiranja i razumijevanja emocija osoba može razumjeti posljedice izražavanja ili neizražavanja emocija (Mayer, 2001).

Unutar ovog modela EI razvijen je Mayer-Salovey-Caruso test emocionalne inteligencije (MSCEIT) koji mjeri ova četiri područja emocionalne inteligencije. Kritike modela EI kao sposobnosti odnose se na probleme mjerenja, uključujući razvoj kriterija za određivanje točnog odgovora i unutarnje konzistencije, faktorsku strukturu i konstruktivnu

valjanost testova (Petrides, Furnham i Frederickson, 2004). Matthews i sur. (2006; prema Cherniss, 2010) tvrde da je model prerestriktivan, tj. da isključuje neke osobine koje se uglavnom vezuju uz pojam EI, a to su emocionalna ekspresivnost, empatija, perspektive i samokontrola.

Jedan od najpoznatijih modela koji EI definira kao crtu ličnosti je Petridesov model. Prema Petridesu (2011), EI je konstelacija bihevioralnih dispozicija i samopercepcija koje se odnose na sposobnost pojedinca da prepozna, procesira i koristi emocionalne informacije (Vernon, Petrides, Bratko i Schermer, 2008). Ona uključuje empatiju, impulzivnost, asertivnost te elemente socijalne i personalne inteligencije. Prema tome, velik broj osobina ličnosti kombiniran je sa socioemocionalnim sposobnostima i čini emocionalnu inteligenciju (Mayer, Salovey i Caruso, 2008). Petrides je nastojao u svoj model EI uključiti sve osobine ličnosti koje su povezane s afektom. Model se sastoji od četiri komponente: dobrostanje, socijabilnost, samokontrola i emocionalnost (Petrides, 2011). Petrides i Furnham (2000) tvrde da se taj model bavi bihevioralnim dispozicijama, mjeri metodama samoprocjene i treba ispitivati u vezi s temperamentom. Petrides (2011) smatra da model EI kao osobine ličnosti priznaje subjektivnost emocionalnog iskustva, za razliku od modela emocionalne inteligencije kao sposobnosti, koji ga nastoji objektivizirati. Mjere samoprocjene ispituju konstrukt koji nije povezan sa sposobnostima, kompetencijama i vještinama. Umjesto toga, ispituju osobine ličnosti koje su povezane s emocijama. Kao mjera EI kod ovog modela razvijen je Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). Nedostatak ovakvih modela jest to što ne objašnjavaju zašto je određena osobina ličnosti ili emocionalna sposobnost uključena kao dio EI, a neka druga nije, osim što se povremeno tvrdi da je neka osobina izabrana zato što je dobar prediktor uspjeha. Takav pristup ne zadovoljava teoretsku i konstruktivnu valjanost jer je zbog velikog broja nezavisnih osobina teško identificirati njihov zajednički nazivnik (Mayer, Salovey i Caruso, 2008). Prigovori modelima EI kao crte ličnosti su da ju je teško razlučiti od glavnih dimenzija ličnosti (Petrides, Furnham i Frederickson, 2004).

Predstavnici miješanog modela EI su Goleman i Bar-On. Golemanov model uključuje socijalne i emocionalne kompetencije koje su povezane s odličnim učinkom na radnom mjestu. Model sadrži specifične sposobnosti koje su organizirane u četiri osnovna klastera – samosvijest, upravljanje samim sobom, socijalna svijest i upravljanje vezama (Cherniss, 2010).

Golemanov model EI uključuje razne sposobnosti, kao što su sposobnost motiviranja samoga sebe, ustrajanja unatoč frustraciji, sposobnost kontrole impulsa, odgađanje gratifikacije, upravljanje raspoloženjem, sprječavanje negativnog utjecaja patnje na

sposobnost mišljenja, sposobnost empatije i nadanja. EI se može izjednačiti ili povezati s kapacitetima osjećanja entuzijazma, osjećaja kompetentnosti te općenito sposobnošću doživljavanja dobrog raspoloženja (Mayer, 2006). Metode procjene su Emotional competence inventory (ECI) i Emotional and social competence inventory (ESCI). Obje se metode odnose na procjene drugih ljudi (Cherniss, 2010).

Drugi predstavnik miješanog modela EI jest Bar-Onov model emocionalne i socijalne inteligencije. Bar-On je tražio osobine i vještine koje pomažu ljudima u adaptaciji na socijalne i emocionalne zahtjeve tijekom života. Njegova istraživanja pokazuju da su to sposobnost osobe da bude svjesna ili da razumije i poveže se s drugima, sposobnost nošenja sa snažnim emocijama i kontrole vlastitih impulsa te sposobnost prilagođavanja promjenama i rješavanja problema osobne ili socijalne prirode. Pet glavnih komponenti njegova modela su intrapersonalne te interpersonalne vještine, adaptabilnost, nošenje sa stresom i generalno raspoloženje (Cherniss, 2010). Bar-On (2010) smatra da je emocionalno-socijalna inteligencija sastavljena od međusobno povezanih emocionalnih i socijalnih kompetencija i vještina koje određuju koliko će uspješno pojedinac moći razumjeti i izraziti samoga sebe, razumjeti druge i povezati se s njima te se nositi sa svakodnevnim zahtjevima, pritiscima i izazovima. Instrument za procjenu emocionalno-socijalne inteligencije je Emotional quotient inventory (EQ-i), koji je mjera samoprocjene (Cherniss, 2010).

Prednosti tih širih modela EI su da u obzir uzimaju brojne emocionalne i socijalne sposobnosti koje su bitne za uspjeh u školi, na radnom mjestu i uspjeh u životu (Cherniss, 2010).

Dosadašnja istraživanja tvrde da klasična inteligencija objašnjava između 10% i 20% varijance uspjeha u akademskom postignuću (Mayer i Salovey, 1997), što znači da se preostali dio neobjašnjene varijance treba objasniti utjecajem drugih faktora, među njima i emocionalnom inteligencijom. Provedena su brojna istraživanja koja su pronašla vezu između EI i školskog, tj. akademskog uspjeha kod srednjoškolaca i studenata. Downey i sur. (2008) pronašli su da studenti koji imaju bolji akademski uspjeh postižu bolje rezultate na testovima EI od studenata s prosječnim i lošijim akademskim uspjehom. Takšić, Štokalo i Kolić-Vehovec (2003) pronašli su značajnu umjerenu pozitivnu korelaciju između testova EI i akademskog postignuća, ali EI nije bila značajan prediktor akademskog uspjeha. Afolabi, Ogunmwoyi i Okediji (2009) pronašli su značajan utjecaj EI i potrebe za postignućem na školski uspjeh, ali njihova interakcija nije bila značajna. Parker i sur. (2004) utvrdili su da je EI značajan prediktor akademskog uspjeha te da objašnjava 16% varijance. Petrides,

Frederickson i Furnham (2004) dobili su rezultate prema kojima je EI medijator između kognitivnih sposobnosti i školskog uspjeha. Amelang i Steinmayr (2006) tvrde da postoji mali broj istraživanja veze između EI i akademskog uspjeha koja su provedena na srednjoškolcima, što je nedostatno, budući da su Parker i sur. (2004) pronašli da je EI bolji prediktor školskog uspjeha kod srednjoškolaca nego kod studenata. Oni smatraju da je bolja prediktivnost EI posljedica veće raznolikosti u emocionalnim i socijalnim kompetencijama kod srednjoškolaca, dok su uzorci studenata više homogeni u tim kompetencijama.

No, mali broj istraživanja bavio se jedinstvenim doprinosom EI školskom uspjehu. Di Fabio i Palazzeschi (2009) dobile su rezultate koji pokazuju da je EI, nakon kontrole efekata fluidne inteligencije i osobina ličnosti, značajno povezana sa školskim uspjehom. U istraživanju koje su provele Van Der Zee, Thijs i Schakel (2002), EI je objasnila značajan postotak varijance, pored inteligencije i ličnosti, u socijalnim kompetencijama i školskom uspjehu. Song i suradnici (2010) dobili su da je EI uz opće mentalne sposobnosti (*g*-faktor) dobar prediktor školskog uspjeha, ali da EI bolje predviđa kvalitetu socijalnih odnosa s vršnjacima. Mestre i suradnici (2006) utvrdili su da je EI bila značajan prediktor akademskog uspjeha, nakon kontrole efekata dobi ličnosti i inteligencije kod mladića, ali kod djevojaka nisu dobiveni značajni rezultati. Takšić, Mohorić i Munjas (2006) tvrde da postoji značajan jedinstveni doprinos EI školskom uspjehu nakon kontrole efekata različitih testova kognitivnih sposobnosti.

S druge strane, Rode i sur. (2008) nisu dobili značajan doprinos EI u objašnjenju akademskog uspjeha i zadovoljstva životom nakon kontrole efekata opće mentalne sposobnosti, afekta i osobina ličnosti. Brackett i Mayer (2003) također nisu pronašli značajan doprinos EI školskom uspjehu nakon kontrole efekata ličnosti i verbalne inteligencije. Isto tako, Barchard (2003) nije pronašla jedinstveni doprinos EI školskom uspjehu nakon kontrole efekata kognitivnih sposobnosti i osobina ličnosti. Buško i Babić (2006) dobile su rezultate prema kojima EI ne pridonosi značajno školskom uspjehu nakon kontrole efekata dobi i spola.

Istraživanja koja ispituju odnos EI i raznih oblika neželjenog ponašanja pokazuju da EI negativno korelira s tim ponašanjima. Trinidad i Johnson (2002) pronašli su da EI negativno korelira sa zlouporabom alkohola i duhana u ranoj adolescenciji. Wong i Ang (2007) dobili su značajnu negativnu korelaciju između EI i opće neprilagođenosti, problema kontrole bijesa, emocionalne patnje te antisocijalnog ponašanja kod srednjoškolaca. Petrides, Frederickson i Furnham (2004) dobili su da je EI značajan prediktor neopravdanih izostanaka i nakon kontrole efekata ličnosti te da postoji veća vjerojatnost da će učenici s niskim rezultatima na testu EI biti izbačeni iz škole. Brackett, Mayer i Warner (2004) utvrdili su da je

EI značajan prediktor devijantnog ponašanja i nakon kontrole osobina ličnosti i verbalne inteligencije.

Prema DeAnda i sur. (2000; prema Anić i Brdar, 2007), neuspjeh u školi najčešći je izvor stresa kod srednjoškolaca, a učestali stresori su i briga za budućnost, neslaganje s roditeljima te pritisak od strane roditelja da preuzmu odgovornost i sukobi s prijateljima. Jordan, Ashkanasy i Hartel (2002; prema Rode i sur., 2008) tvrde da je EI povezana sa strategijama suočavanja koje osoba koristi pri suočavanju s vanjskim pritiscima, kakvi se vežu i uz situacije koje se javljaju tijekom školovanja te da bi visoka EI trebala biti povezana s efikasnim strategijama suočavanja sa stresom, kao što je kontrola negativnih emocija, a ovakve rezultate dobili su i Alumran i Punamaki (2008). Thi Lam i Kirby (2002) dobile su rezultate prema kojima pojedinci s višom EI postižu bolje rezultate na kognitivnim testovima rješavanima u stresnoj situaciji. Hogan i suradnici (2010) utvrdili su da su adaptibilnost i suočavanje sa stresom bili značajni prediktori školskog uspjeha, nakon kontrole efekata spola, verbalne inteligencije i socio-ekonomskog statusa. Fabes i Eisenberg (1997; prema Goldenberg, Matheson i Mantler, 2006) tvrde da je sposobnost regulacije emocija pozitivno povezana s upotrebom konstruktivnih strategija suočavanja (suočavanje usmjereno na problem) te negativno povezana s manje konstruktivnim strategijama (izbjegavanje, negiranje). Goldenberg, Matheson i Mantler (2006) dobile su rezultate prema kojima je EI mjerena metodom samoprocjene značajno pozitivno povezana sa suočavanjem usmjerenim na problem, traženjem socijalne podrške i suočavanjem usmjerenim na emocije. Downey i sur. (2010) tvrde da adolescenti koji su uspješniji u regulaciji emocija koriste efikasnije strategije suočavanja sa stresom te su manje skloni razvijanju problematičnog ponašanja dok se oni koji koriste manje efikasne strategije češće agresivno ponašaju, svađaju s roditeljima i vršnjacima te krše pravila. Nadalje, Anić i Brdar (2007) utvrdile su da srednjoškolci koji najčešće koriste izbjegavanje i distrakciju kao strategiju suočavanja sa stresom najviše konzumiraju alkohol, oni koji su usmjereni na rješavanje problema i traženje socijalne podrške imaju najviše samopoštovanja i najmanje konzumiraju alkohol i lake droge dok oni koji najčešće koriste suočavanje usmjereno na emocije dobivanje loše ocjene doživljavaju vrlo stresno, imaju najvišu razinu anksioznosti, najniže samopoštovanje te najviše puše i konzumiraju lake droge. Brdar i Bakarčić (2006) tvrde da su najbolji prediktor suočavanja usmjerenog na emocije osobine ličnosti, koje objašnjavaju 25% varijance dok mjere emocionalne kompetentnosti objašnjavaju 10% varijance. Najbolji prediktor suočavanja usmjerenog na problem su motivacija te dob i spol s 13% te upravljanje emocijama sa 6% objašnjene varijance. Prema Lončarić (2008), učenici koji najviše koriste suočavanje usmjereno na problem i oni koji

koriste suočavanje usmjereno na emocije imaju visok i podjednak školski uspjeh, a najniži uspjeh imali su učenici koje karakterizira odustajanje i emocionalna reaktivnost.

Veza između ličnosti i školskog uspjeha također je ispitivana u brojnim istraživanjima. Prema Matešić, Ružić i Matešić, ml. (2009) dimenzije Savjesnosti i Ugodnosti statistički su značajno povezane sa školskim uspjehom kod gimnazijalaca. Utvrdili su da dimenzije ličnosti objašnjavaju 7,1% varijance školskog uspjeha. Chamorro-Premuzic i Furnham (2008) dobili su rezultate prema kojima su Savjesnost i Otvorenost dimenzije koje značajno koreliraju s akademskim uspjehom. U njihovom istraživanju inteligencija je objasnila 6% varijance akademskog uspjeha, Savjesnost još 27%, a Otvorenost dodatnih 4%. Furnham i Chamorro-Premuzic (2004) tvrde da osobine ličnosti igraju značajnu ulogu u akademskom uspjehu pojedinca. Istraživanje koje su proveli na studentima psihologije pokazuje da su Savjesnost i Ekstraverzija bile najbolji prediktori ocjena iz statistike na kraju godine. U drugom njihovom istraživanju (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a), osobine ličnosti bile su značajan prediktor ocjena na kraju godine, te su Savjesnost, Psihoticizam, Neuroticizam i Estraverzija objasnile 15% varijance akademskog uspjeha. Njihovo slično istraživanje (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003b) pokazalo je da su Savjesnost, Neuroticizam i Ekstraverzija značajni prediktori akademskog uspjeha s 15% objašnjene varijance, gdje su Savjesnost pozitivno, a Neuroticizam i Ekstraverzija negativno povezani s akademskim uspjehom. Nadalje, EI kao crta ličnosti korelira s postojećim osobinama ličnosti iz Modela velikih pet, i to najviše s Ekstraverzijom i Otvorenošću, ali ta veza nije presnažna te dopušta samostalan doprinos EI objašnjavanju različitih kriterija (Takšić, Mohorić i Munjas, 2006). EI bi kao sposobnost trebala imati minimalnu korelaciju s Ekstraverzijom i Neuroticizmom jer ljudi mogu biti svjesni svojih emocija bez obzira na to koliko su emocionalni i socijalni. Otvorenost i Ugodnost trebale bi umjereno korelirati s EI budući da Otvorenost često korelira s inteligencijom, a Ugodnost uključuje empatiju i interpersonalnu osjetljivost (Mayer, Salovey i Caruso, 2008). U istraživanju koje je provela Barchard (2003), Savjesnost i Otvorenost imali su značajnu korelaciju s akademskim uspjehom, ali samo je Savjesnost bila značajan prediktor akademskog uspjeha nakon uključenja EI i kognitivnih sposobnosti u analizu s objašnjenih 4,5% varijance.

S obzirom na činjenicu da je jedinstveni doprinos EI nedovoljno istraženo područje s kontradiktornim rezultatima, ovim istraživanjem pokušalo se dati odgovor na pitanje postoji li jedinstveni doprinos EI školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju te tako pridonijeti ovom području istraživanja.

Cilj, problemi i hipoteze

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati jedinstveni doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju, nakon kontrole efekata spola, ličnosti i strategija suočavanja sa stresom.

Problemi istraživanja

Hipoteze istraživanja

1. Emocionalna inteligencija značajan je prediktor školskog uspjeha, nakon kontrole efekata dobi, spola, ličnosti i strategija suočavanja sa stresom
2. Emocionalna inteligencija značajan je prediktor devijantnog školskog ponašanja, nakon kontrole efekata dobi, spola, ličnosti i strategija suočavanja sa stresom

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 127 sudionika, 62 muškog i 65 ženskog spola, raspona godina od 17 do 19, prosječne dobi od $M = 17,89$ godina ($SD = 0,54$). Sudionici su bili učenici dvije srednje škole, i to II. gimnazije Osijek i Elektrotehničke i prometne škole Osijek. U svakoj školi istraživanje je provedeno u četiri razredna odjeljenja četvrtog razreda. Pri tome, 11 upitnika isključeno je iz daljnje obrade jer nisu bili adekvatno ispunjeni (neki upitnici nisu bili potpisani, kod ostalih nisu bile ispunjene sve stranice upitnika).

Instrumenti

U ovom istraživanju korišteni su sljedeći upitnici:

Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45; Takšić, 2002) sastoji se od 45 čestica i 3 subskale - Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (15 čestica), Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (14 čestica) i Sposobnost upravljanja emocijama (16 čestica). U ovom istraživanju Cronbach alfa za pojedine subskale iznosi $\alpha = 0,90$ za Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, $\alpha = 0,82$ za Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija te $\alpha = 0,70$ za Sposobnost upravljanja emocijama.

Upitnik emocionalne regulacije i kontrole (ERIK; Takšić, 1998) sastoji se od 20 čestica i tri subskale – Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje (8 čestica), Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje (6 čestica), Kontrola emocionalnih reakcija (6 čestica). U ovom istraživanju Cronbach alfa za pojedine subskale iznosi $\alpha = 0,73$ za Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje, $\alpha = 0,73$ za Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje i $\alpha = 0,62$ za subskalu Kontrola emocionalnih reakcija.

Petofaktorski upitnik ličnosti (BFI; Benet-Martinez i John, 1998) sastoji se od 44 čestice i pet subskala koje čine Ekstraverzija, Ugodnost, Savjesnost, Emocionalna stabilnost i Otvorenost. U ovom istraživanju Cronbach alfa za pojedine subskale iznosi $\alpha = 0,77$ za Ekstraverziju, $\alpha = 0,69$ za Ugodnost, $\alpha = 0,80$ za Savjesnost, $\alpha = 0,82$ za Neuroticizam i $\alpha = 0,76$ za Otvorenost.

Upitnik suočavanja sa stresnim situacijama (CISS, Endler i Parker, 1990) sastoji se od 48 čestica i tri subskale (po 16 tvrdnji) kojima je obuhvaćeno Suočavanje usmjereno na

emocije, Suočavanje usmjereno na problem i Suočavanje izbjegavanjem. Cronbach alfa za pojedine subskale u ovom istraživanju iznosi $\alpha = 0,84$ za Suočavanje usmjereno na emocije, $\alpha = 0,84$ za Suočavanje usmjereno na problem te $\alpha = 0,84$ za Suočavanje izbjegavanjem.

Kao objektivna mjera školskog uspjeha iz prošlogodišnjeg imenika uzet je opći uspjeh (prosjeck ocjena iz svih predmeta na kraju prethodne školske godine), a kao mjera devijantnog školskog ponašanja, broj neopravdanih izostanaka za svakog učenika na kraju prethodne školske godine.

Postupak

Nakon dogovora s ravnateljima škola o provođenju istraživanja, oni su odabrali razrede koji će sudjelovati u istraživanju. Na satu razredne zajednice sudionicima su podijeljeni upitnici, upoznati su sa svrhom istraživanja i rečeno im je da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da nije anonimno te da mogu u bilo kojem trenutku odustati. Od sudionika se tražilo da potpišu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju i rečeno im je da se njihova imena neće nigdje spominjati te da je svrha potpisivanja uparivanje njihovih upitnika s prošlogodišnjim podacima o školskom uspjehu i broju izostanaka. Tada im je dana uputa za rješavanje upitnika. Nakon toga su iz prošlogodišnjih imenika izvađeni podatci o ocjenama na kraju školske godine te o izostancima s nastave za svakog učenika te su upitnici upareni s tim podacima na temelju imena i prezimena učenika.

Rezultati

U tablici 1 prikazane su prosječne vrijednosti i raspršenja za školski uspjeh, neopravdane izostanke i subskele primijenjenih testova.

Tablica 1. Deskriptivna statistika za školski uspjeh, devijantno školsko ponašanje i subskele testova ($N = 127$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>t. min</i>	<i>t. max</i>	<i>z</i>
Školski uspjeh	3,78	0,69	2,38	5,00	2,00	5,00	0,97
Devijantno šk. pon.	8,86	10,15	0	49	0	-	2,16**
UEK 1	54,55	8,59	30	75	15	75	0,57
UEK 2	50,08	7,42	29	66	14	70	0,71
UEK 3	60,32	6,14	46	75	16	80	0,70
ERIK 1	23,02	4,84	11	35	8	40	1,48*
ERIK 2	17,72	4,13	8	28	6	30	0,81
ERIK 3	19,16	4,08	8	30	6	30	0,70
Neuroticizam	21,63	5,60	9	35	8	40	0,96
Otvorenost	35,31	6,25	22	50	10	50	0,72
Savjesnost	28,61	5,64	9	41	9	45	0,69
Ekstraverzija	28,14	5,28	12	38	8	40	0,85
Ugodnost	31,21	5,05	17	42	9	45	1,01
Suo-problem	57,57	8,05	30	73	16	80	0,94
Suo-emocije	50,19	9,69	23	72	16	80	0,66
Suo-izbjegavanje	51,36	10,93	22	74	16	80	0,61

Legenda: *z* – Kolmogorov-Smirnovljeva *z*-vrijednost; * $p < ,05$, ** $p < ,01$; *t. min* – teoretski minimum; *t-max* – teoretski maksimum; UEK 1 – Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija; UEK 2 – Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija; UEK 3 – Sposobnost upravljanja emocijama; ERIK 1 – Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje; ERIK 2 – Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje; ERIK 3 – Kontrola emocionalnih reakcija

Kolmogorov-Smirnovljevim testom za testiranje normaliteta distribucije utvrđeno je da se distribucije neopravdanih izostanaka i subskele upitnika ERIK, Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje, značajno razlikuju od normalne distribucije. No Bohrnstedt i Carter (1971; prema Lučev i Tadinac, 2010) tvrde da su rezultati regresijskih analiza otporni na odstupanja od normalne distribucije, tako da je u nastavku obrade rezultata primijenjen taj postupak.

U tablici 2 prikazane su vrijednosti *t*-testa kojim se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u rezultatima na primijenjenim testovima te kriterijskim varijablama kod mladića i djevojaka.

Tablica 2. Rezultati *t*-testa kojim se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u rezultatima na primijenjenim testovima te kriterijskim varijablama s obzirom na spol sudionika (*N* = 127)

	<i>ss</i>	<i>t</i>
Dob	125	- 4,58**
Neuroticizam	125	1,51
Otvorenost	125	2,00
Savjesnost	125	,96
Ekstraverzija	125	2,18
Ugodnost	125	- ,45
Suo-problem	125	3,10**
Suo-emocije	125	3,06**
Suo-izbjegavanje	125	2,46*
UEK 1	125	2,25*
UEK 2	125	2,01*
UEK 3	125	1,48
ERIK 1	125	1,94
ERIK 2	125	1,84
ERIK 3	125	2,29*
Školski uspjeh	125	,36
Dev. šk. pon.	125	1,04

Legenda: * $p < ,05$, ** $p < ,01$; *ss* – stupnjevi slobode, vrijednost *t* –*t*-testa; UEK 1 – Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija; UEK 2 – Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija; UEK 3 – Sposobnost upravljanja emocijama; ERIK 1 – Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje; ERIK 2 – Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje; ERIK 3 – Kontrola emocionalnih reakcija, Dev. šk. pon. – devijantno školsko ponašanje

Kao što je vidljivo u tablici 3, postojale su značajne razlike između kod mladića i djevojaka u dobi, što znači da su mladići bili stariji od djevojaka u ovom istraživanju, te razlike na svim subskalama upitnika suočavanja sa stresom, dvije subskale upitnika UEK-45, Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija i Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija i subskale upitnika ERIK, Kontrola emocionalnih reakcija. Smjer navedenih korelacija ukazuje na to da djevojke postižu više rezultate na ovim testovima od mladića.

Odnos demografskih varijabli, osobina ličnosti, strategija suočavanja sa stresom i dvije kriterijske varijable, školskog uspjeha i devijantnog školskog ponašanja, analiziran je korelacijskim i regresijskim statističkim postupcima. Korelacije svih varijabli prikazane su u tablici 3.

Tablica 3. Korelacije dobi, osobina ličnosti, strategija suočavanja sa stresom i dvije kriterijske varijable, školskog uspjeha i devijantnog školskog ponašanja ($N = 127$)

	Dob	N	O	S	E	U	Pr.	Em.	Iz.	š.u.	d.š.p.
Dob	-										
N	,02	-									
O	-,07	-,04	-								
S	,01	-,12	,03	-							
E	-,03	-,10	,20*	,20*	-						
U	-,16	-,49**	,01	,02	,02	-					
Pr.	-,22*	,04	,35**	,41**	,20*	,11	-				
Em.	-,10	,59**	,14	-,02	-,02	-,03	,40**	-			
Iz.	-,18*	-,08	,21*	-,10	,36**	,17	,15	,15	-		
š.u.	-,03	-,01	-,04	,41**	-,13	-,03	,32**	,10	-,27**	-	
d.š.p.	,08	,21*	,22*	-,30**	,27**	,16	-,02	,14	,30**	-,56**	-

Legenda: * $p < ,05$, ** $p < ,01$; N – Neuroticizam, O- Otvorenost, S – Savjesnost, E – Ekstraverzija, U – Ugodnost, Pr. – Suočavanje usmjereno na problem, Em. – Suočavanje usmjereno na emocije, Iz. – Suočavanje izbjegavanjem, š.u. – školski uspjeh, d.š.p. – devijantno školsko ponašanje

Kao što je vidljivo u tablici 3, utvrđene su niske, ali značajne korelacije između dobi i Suočavanja usmjerenog na problem te Suočavanja izbjegavanjem.

Povezanost osobina ličnosti i strategija suočavanja sa stresom kreće se u rasponu od $r = - ,02$, $p > ,05$ do $r = ,59$, $p < ,01$, pri čemu je najmanja korelacija utvrđena između Suočavanja usmjerenog na emocije i Savjesnosti, a najveća između Neuroticizma i Suočavanja usmjerenog na emocije.

Osobine ličnosti značajno su korelirale i sa školskim uspjehom te neopravdanim izostancima, pri čemu je Savjesnost imala najveću korelaciju s obje varijable.

Korelacije mjera EI s dobi, osobinama ličnosti, strategijama suočavanja sa stresom i dvije kriterijske varijable, školskim uspjehom i devijantnim školskim ponašanjem prikazane su u tablici 4.

Tablica 4. Korelacije subskala upitnika EI s dobi, osobinama ličnosti, strategijama suočavanja sa stresom i dvije kriterijske varijable, školskim uspjehom i devijantnim školskim ponašanjem ($N = 127$)

	UEK 1	UEK 2	UEK 3	ERIK 1	ERIK 2	ERIK 3
Dob	-,12	-,02	-,10	-,02	,06	-,06
Neuroticizam	-,10	-,21	-,34**	,45**	,30**	,38**
Otvorenost	,42**	,29**	,30**	,08	,07	,08
Savjesnost	,22*	,25**	,41**	-,18*	-,03	-,22*
Ekstraverzija	,31**	,49**	,34**	-,11	-,01	,23*
Ugodnost	,15	,06	,38**	-,10	-,13	-,24**
Suo-problem	,36**	,27**	,50**	,09	,13	,02
Suo-emocije	,03	,05	-,01	,48**	,36**	,44**
Izbjegavanje	,18*	,24**	,27**	,19*	,06	,26**
Šk. uspjeh	,04	,01	,27**	-,05	-,19*	-,13
Dev. šk. pon.	,05	,08	-,09	,22*	,34**	,33**

Legenda: * $p < ,05$, ** $p < ,01$; UEK 1 – Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija; UEK 2 – Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija; UEK 3 – Sposobnost upravljanja emocijama; ERIK 1 – Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje; ERIK 2 – Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje; ERIK 3 – Kontrola emocionalnih reakcija

Kao što je vidljivo u tablici 4, korelacije između mjera EI i osobina ličnosti kreću se u rasponu od gotovo nepostojećih ($r = - ,01$, $p > ,05$) do umjerenih ($r = ,49$, $p < ,01$), pri čemu je najmanja korelacija pronađena između Ekstraverzije i Utjecaja emocija i raspoloženja na pamćenje, a najveća između Ekstraverzije i Sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija.

Povezanost mjera EI i strategija suočavanja sa stresom kreće se u rasponu od gotovo nepostojećih ($r = - ,01$, $p > ,05$) do umjerenih ($r = ,50$, $p < ,01$), pri čemu je najmanja korelacija utvrđena između Suočavanja usmjerenog na emocije i Sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama, a najveća između Suočavanja usmjerenog na problem i Sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama. Sposobnost reguliranja i upravljanja emocijama ($r = ,27$, $p < ,01$) te Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje ($r = -,19$, $p < ,05$) značajno su korelirale

sa školskim uspjehom, dok su sve subskele upitnika ERIK značajno korelirale s devijantnim školskim ponašanjem, a najveća korelacija pronađena je sa subskalom Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje.

U svrhu ispitivanja jedinstvenog doprinosa EI objašnjenju školskog uspjeha i devijantnog školskog ponašanja provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize. U prvoj hijerarhijskoj analizi kao kriterij je uzet školski uspjeh, a u drugoj devijantno školsko ponašanje. U prvom koraku uključene su demografske varijable (dob i spol), u drugom koraku uvedene su dimenzije ličnosti, u trećem koraku dodane su strategije suočavanja sa stresom, a na kraju mjere EI. Rezultati regresijske analize za školski uspjeh i devijantno školsko ponašanje prikazani su u tablici 5.

Tablica 5. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterije školski uspjeh i devijantno školsko ponašanje ($N = 127$)

	Školski uspjeh		Devijantno školsko ponašanje	
		β		β
1. korak	Dob	-,02	Dob	,14
	Spol	,03	Spol	,14
		$R = 0,039, \Delta R^2 = 0,002$		$R = 0,156, \Delta R^2 = 0,024$
2. korak	Dob	-,04	Dob	,11
	Spol	,02	Spol	,05
	Neuroticizam	,01	Neuroticizam	,14
	Otvorenost	-,02	Otvorenost	,16
	Savjesnost	,45**	Savjesnost	-,36**
	Ekstraverzija	-,23*	Ekstraverzija	,32**
	Ugodnost	-,03	Ugodnost	-,08
		$R = 0,465, \Delta R^2 = 0,214$		$R = 0,532, \Delta R^2 = 0,259$
3. korak	Dob	-,02	Dob	,13
	Spol	,01	Spol	,03
	Neuroticizam	-,11	Neuroticizam	,13
	Otvorenost	-,07	Otvorenost	,13
	Savjesnost	,31**	Savjesnost	-,33**
	Ekstraverzija	-,16	Ekstraverzija	,25**

	Ugodnost	-,08	Ugodnost	-,12
	Suo-problem	,25**	Suo-problem	,02
	Suo-emocije	,11	Suo-emocije	,02
	Izbjegavanje	-,22**	Izbjegavanje	,19*
	$R= 0,550, \Delta R^2= 0,086$		$R= 0,560, \Delta R^2= 0,030$	
4. korak	Dob	,00	Dob	,09
	Spol	,03	Spol	-,01
	Neuroticizam	-,05	Neuroticizam	,09
	Otvorenost	-,11	Otvorenost	,16
	Savjesnost	,25**	Savjesnost	-,29**
	Ekstraverzija	-,18	Ekstraverzija	,28**
	Ugodnost	-,16	Ugodnost	-,07
	Suo-problem	,16	Suo-problem	,04
	Suo-emocije	,18	Suo-emocije	-,10
	Izbjegavanje	-,25**	Izbjegavanje	,17
	UEK 1	,06	UEK 1	-,10
	UEK 2	-,10	UEK 2	-,00
	UEK 3	,30*	UEK 3	-,03
	ERIK 1	,03	ERIK 1	,04
	ERIK 2	-,25**	ERIK 2	,29**
	ERIK 3	,03	ERIK 3	,03
	$R= 0,629, \Delta R^2= 0,093$		$R= 0,625, \Delta R^2= 0,078$	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; UEK 1 – Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija; UEK 2 – Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija; UEK 3 – Sposobnost upravljanja emocijama; ERIK 1 – Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje; ERIK 2 – Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje; ERIK 3 – Kontrola emocionalnih reakcija

Očekivano (vidjeti tablicu 3), spol i dob nisu bili značajni prediktori školskog uspjeha. Od osobina ličnosti uključenih u drugom koraku, značajnim pozitivnim prediktorom školskog uspjeha pokazala se Savjesnost, dok je Ekstraverzija bila negativan prediktor. Ovi rezultati sugeriraju da učenici koji su savjesni postižu bolje rezultate u školi, a ekstravertirani učenici imaju niži školski uspjeh. No, treba naglasiti da povezanost Ekstraverzije i školskog uspjeha nije bila značajna (vidjeti tablicu 2) te da se ovdje radi o supresiji jer, iako je u praktički nultoj korelaciji s kriterijem, Ekstraverzija značajno pridonosi objašnjenju varijance školskog

uspjeha jer potiskuje onaj dio varijance varijable Savjesnosti koji je irelevantan za predviđanje školskog uspjeha. Od strategija suočavanja sa stresom uključenih u trećem koraku, značajnim pozitivnim prediktorom školskog uspjeha pokazalo se Suočavanje usmjereno na problem, dok je Suočavanje izbjegavanjem bilo negativan prediktor, što je u skladu s dobivenim korelacijama ovih prediktora sa školskim uspjehom. Ovi rezultati sugeriraju da učenici koji više koriste suočavanje usmjereno na problem kada se nađu u stresnoj situaciji imaju bolji školski uspjeh, a oni koji koriste izbjegavanje lošiji školski uspjeh. Od mjera EI uključenih u posljednjem koraku, značajnim pozitivnim prediktorom školskog uspjeha pokazala se Sposobnost upravljanja emocijama, dok je subskala Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje bila negativan prediktor. Ovi rezultati sugeriraju da učenici koji bolje reguliraju svoje emocije postižu bolje rezultate u školi, dok učenici koji više vremena provode prisjećajući se prijašnjih negativnih iskustava imaju lošiji školski uspjeh. U posljednjoj regresijskoj jednadžbi značajnim pozitivnim prediktorima školskog uspjeha pokazale su se Savjesnost i Sposobnost upravljanja emocijama, dok su se Suočavanje izbjegavanjem i Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje pokazali negativnim prediktorima.

Druga hijerarhijska regresijska analiza pokazala je da spol i dob nisu značajni prediktori devijantnog školskog ponašanja. Iako su Neuroticizam, Otvorenost i Ekstraverzija značajno pozitivno, a Savjesnost negativno korelirale s devijantnim školskim ponašanjem, od osobina ličnosti značajnim pozitivnim prediktorom pokazala se Ekstraverzija, dok je Savjesnost bila negativan prediktor. Ovi rezultati sugeriraju da ekstravertirani učenici češće bježe s nastave, dok savjesni učenici imaju manje neopravdanih sati. Od strategija suočavanja sa stresom uključenih u trećem koraku, značajnim pozitivnim prediktorom devijantnog školskog ponašanja pokazalo se Suočavanje izbjegavanjem, što je u skladu s dobivenim korelacijama ovog prediktora s devijantnim školskim ponašanjem. Ovaj rezultat sugerira da učenici koji više koriste izbjegavanje u stresnim situacijama imaju veći broj neopravdanih sati. Iako su sve tri subskale upitnika ERIK značajno korelirale s devijantnim školskim ponašanjem, od mjera EI značajnim pozitivnim prediktorom pokazala se jedino subskala Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje, što sugerira da učenici koji se češće prisjećaju negativnih iskustava češće bježe s nastave, to jest imaju i više neopravdanih sati. Ovi rezultati upućuju na medijaciju. Savjesnost ostvaruje medijacijski utjecaj na odnos subskale Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje i devijantnog školskog ponašanja, što znači da osim što je značajan prediktor devijantnog školskog ponašanja, učinak inicijalnog prediktora, to jest subskale Utjecaj emocija i raspoloženja na mišljenje, na kriterij nestaje u prisustvu

medijacijske varijable. Što se tiče subskale Kontrola emocionalnih reakcija, ovdje se javlja parcijalna medijacija, što znači da ne postoji medijacijski utjecaj samo jedne varijable, nego Neuroticizam, Savjesnost i Ekstraverzija djeluju aditivno tako da na kraju posreduju u odnosu Kontrole emocionalnih reakcija i devijantnog školskog ponašanja. U posljednjoj regresijskoj jednadžbi značajnim pozitivnim prediktorima devijantnog školskog ponašanja ostali su Ekstraverzija i Utjecaj emocija i raspoloženja, dok je Savjesnost ostala negativan prediktor.

Rasprava

Djevojke postižu značajno više rezultate od mladića na tri subskale upitnika EI, što je očekivano i u skladu s prijašnjim istraživanjima (Buško i Babić, 2006; Brackett i Mayer, 2003; Brackett, Mayer i Warner, 2004; Mestre i sur., 2006; Alumran i Punamaki, 2008). Jedno od mogućih objašnjenja jest da žene moraju pažljivije opažati emocije pošto posjeduju manje socijalne moći od muškaraca. No, žene na višim pozicijama pokazuju bolje razvijenu emocionalnu inteligenciju od žena na nižim položajima. Drugo objašnjenje jest da su žene putem socijalizacije naučile obraćati više pažnje na emocije ili da su biološki pripremljene na to (Mayer, Caruso i Salovey, 2000). Sanchez-Nunez i sur. (2008) dobili su rezultate prema kojima osim što djevojke više izražavaju i pričaju o svojim osjećajima, od mladića se također razlikuju i po intenzitetu doživljenih emocija.

Što se tiče strategija suočavanja sa stresom, djevojke postižu značajno više rezultate od mladića na svim subskalama, što je neočekivano s obzirom na prethodna istraživanja (Alumran i Punamaki, 2008; Sanchez-Nunez i sur., 2008), u kojima dobiveni rezultati pokazuju da muškarci više koriste suočavanje usmjereno na problem, a žene suočavanje usmjereno na emocije i traženje socijalne podrške, što objašnjavaju činjenicom da se muškarce od djetinjstva uči usmjeriti na problem, a žene na emocije kada se nađu u stresnoj situaciji. No, rezultati nekih istraživanja (Anić i Brdar, 2007) govore u prilog tome da djevojke više koriste suočavanje usmjereno na problem, dok su se mladići nalazili u grupi onih koji rijetko koriste bilo koju od strategija suočavanja sa stresom. Prema njihovim rezultatima, dobivanje loše ocjene predstavlja intenzivniji stres za djevojke te zaključuju da djevojke pridaju veću važnost školskom uspjehu nego mladići, pa zbog toga konstruktivnije reagiraju na lošu ocjenu i u većoj mjeri koriste suočavanje usmjereno na problem nego mladići. U prilog tom objašnjenju ide i činjenica da u tom istraživanju djevojke pohađaju gimnaziju, a mladići strukovnu školu te će veći broj djevojaka nastaviti školovanje u odnosu na mladiće, zbog čega im je bitnije dobivanje dobre i ispravljanje loše ocjene. Isto tako, učenici gimnazija postigli su bolji uspjeh u osnovnoj školi od drugih učenika pa se može pretpostaviti da im je školski uspjeh važniji nego učenicima koji su upisali strukovnu školu. Seiffge-Krenke i Shulman (1990; prema Anić i Brdar, 2007) dobili su rezultate prema kojima djevojke više nego mladići koriste izbjegavanje problema kao strategiju suočavanja u stresnoj situaciji. Moguće je da su ovakvi rezultati dobiveni i zbog čestica upitnika CISS koje se uključuju u subskalu Suočavanje izbjegavanjem, a odnose se na traženje socijalne podrške („Nastojim biti s drugim ljudima“, „Provodim vrijeme s osobom koju cijenim“) ili na

ponašanja koja su specifičnija za djevojke nego za mladiće („Kupim nešto za sebe“, „Razgledavam izloge“).

Suočavanje usmjereno na problem i suočavanje izbjegavanjem značajno koreliraju sa subskalama upitnika UEK-45, dok su suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje izbjegavanjem značajno povezani sa subskalama upitnika ERIK. Moguće objašnjenje takvih rezultata jest činjenica da ERIK ispituje utjecaj negativnih emocija i raspoloženja na mišljenje, pamćenje i ponašanje te sposobnost emocionalne kontrole. Tako je moguće da će osobe pribjeći strategijama suočavanja koje se odnose na emocije i izbjegavanje kako bi se što prije udaljile od situacije koja izaziva jake negativne emocije, koje se ispituju ovim upitnikom. Što se tiče upitnika UEK-45, on sadrži čestice koje se odnose na pozitivne i negativne emocije te se u nekim česticama spominje rješavanje problema (npr. „Kada sam dobrog raspoloženja svaki mi se problem čini lako rješiv“ ili „Kada se zainatim, riješit ću i naizgled nerješiv problem“). Samim time, osobe odgovaraju i kako se ponašaju kada su pod stresom, to jest koju strategiju koriste kako bi riješili tu situaciju. Austin i sur. (2010) zaključuju da je visoka EI povezana s većom tendencijom osobe da primijeni pristup usmjeren na problem. Salovey i sur. (2000; prema Brdar i Bakarčić, 2006) tvrde da emocionalno kompetentni pojedinci prepoznaju i aktiviraju najučinkovitiju strategiju suočavanja na temelju vlastitih i tuđih emocionalnih reakcija. Učenici koji su emocionalno inteligentni, to jest sposobni prepoznati i razumjeti svoje emocionalne odgovore u situaciji školskog neuspjeha, mogu sagledati problematičnu situaciju u širem kontekstu i regulirati emocionalne doživljaje u skladu sa željenim ciljevima ili rezultatima.

Rezultati koji se odnose na korelacije između crta ličnosti i strategija suočavanja sa stresom pokazuju da je kod srednjoškolaca ta povezanost umjerenata te da je suočavanje usmjereno na problem povezano s Otvorenošću, Savjesnošću i Ekstraverzijom. Suočavanje izbjegavanjem korelira s Otvorenošću i Ekstraverzijom. Otvorenost uključuje sklonost raznolikosti, nezavisnosti u prosudbama, želju za novim iskustvima i preispitivanje postojećih pravila. Pojedinci koji postižu više rezultate na subskali Ekstraverzije definiraju se kao društveni, skloni zabavi, bezbrižni, ljubitelji promjene i brzog djelovanja te skloni impulzivnosti (Petz i sur., 2005). Prema tome, ne čudi da će učenici koji postižu više rezultate na tim subskalama biti spremniji pobjeći iz stresne situacije od onih koji postižu niže rezultate. Suočavanje usmjereno na emocije negativno je povezano s Neuroticizmom. Neuroticizam dovodi do većeg izlaganja i reaktivnosti na dnevne stresore (Anić i Brdar, 2007). Emocionalno nestabilni pojedinci češće doživljavaju negativne osjećaje, kao što su zabrinutost i anksioznost, tako da i češće koriste suočavanje usmjereno na emocije i

suočavanje izbjegavanjem. Kada se nađu u situaciji školskog neuspjeha, emocionalno nestabilni učenici vjerojatno će pokazati više neprilagođenih emocionalnih reakcija i nastojati zaboraviti neugodan događaj. Učinak takvog suočavanja je kratkotrajan, jer se ovim načinom suočavanja ne rješava problem koji je izazvao stres nego samo regulira negativno raspoloženje koje je posljedica loše ocjene (Brdar i Bakarčić, 2006).

Od strategija suočavanja sa stresom značajnu pozitivnu korelaciju sa školskim uspjehom imalo je suočavanje usmjereno na problem što znači da učenici koji u stresnoj situaciji više koriste suočavanje usmjereno na problem postižu i bolje ocjene u školi. Učenici koji koriste suočavanje usmjereno na problem intrinzično su motivirani za učenje te neuspjeh pripisuju nestabilnim faktorima zbog čega doživljavaju manje negativnih emocija. Ti učenici doživljavaju se kompetentnijima u izvršavanju školskih obaveza i imaju viši osjećaj vlastite vrijednosti (Mantzicopoulos, 1997; prema Anić i Brdar, 2007). Negativna značajna povezanost postojala je između suočavanja izbjegavanjem i školskog uspjeha, to jest učenici koji u stresnoj situaciji reagiraju tako da se distanciraju od problema imaju i lošiji školski uspjeh. Ti su rezultati u skladu s ranijim istraživanjima (Krapić i Kardum, 2003; Compas i sur., 2001; Anić i Brdar, 2007). Suočavanje izbjegavanjem bilo je značajno pozitivno povezano s devijantnim školskim ponašanjem iz čega možemo vidjeti da oni učenici koji koriste manje konstruktivne strategije suočavanja imaju veći broj neopravdanih izostanaka. Lončarić (2008) tvrdi da učenici koji češće u stresnim situacijama koriste suočavanje izbjegavanjem imaju niže procjene mogućnosti kontrole stresnog događaja, tako da procjenjuju nemogućnost kontrole nad dobivanjem i ispravljanjem loše ocjene te smatraju da situacija u kojoj mogu dobiti lošu ocjenu ovisi o drugima. Blanchard-Fields i Irion (1988; prema Lončarić, 2008) tvrde da je izostanak mogućnosti kontrole stresne situacije povezan s agresijom, izbjegavanjem i potiskivanjem problema.

Analiza korelacija osobina ličnosti i školskog uspjeha pokazala je da je Savjesnost statistički značajno povezana sa školskim uspjehom, što znači da savjesniji pojedinci imaju bolji školski uspjeh. Prema Matešić, Ružić i Matešić ml. (2009), osobe koje postižu visoke rezultate na dimenziji Savjesnost mogu se opisati kao refleksivne, savjesne, uredne, precizne i ustrajne. Dobiveni rezultat u skladu je s brojnim ranijim istraživanjima (Matešić, Ružić i Matešić ml., 2009; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008).

Devijantno školsko ponašanje značajno pozitivno korelira s dimenzijama Neuroticizma, Otvorenosti i Ekstraverzije, što znači da učenici koji postižu više rezultate na tim subskalama imaju veći broj neopravdanih izostanaka od učenika koji postižu niže

rezultate. Savjesnost statistički značajno negativno korelira s devijantnim školskim ponašanjem, što znači da savjesniji učenici imaju manji broj neopravdanih izostanaka od manje savjesnih učenika. Ti rezultati također se mogu objasniti već navedenim osobinama pojedinaca koji postižu više rezultate na tim subskalama.

Korelacija između školskog uspjeha i devijantnog školskog ponašanja statistički je značajna i negativnog smjera, što znači da učenici koji imaju bolji školski uspjeh imaju manji broj neopravdanih sati, dok učenici s lošijim uspjehom češće neopravdano izostaju iz škole.

Kako bi se odgovorilo postoji li jedinstveni doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju nakon kontrole efekata dobi, spola, ličnosti i strategija suočavanja sa stresom, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize čiji rezultati daju potvrđan odgovor na ovo pitanje.

Postoje dva procesa putem kojih EI može utjecati na školski uspjeh. Prvo, visoka EI može uzrokovati psihološku stabilnost tijekom perioda koji prethodi raznim procjenama (npr. pisanje ispita, usmeno odgovaranje). Drugi proces preko kojega EI može utjecati na školski uspjeh jest da pojedincima s visokom EI pruža selektivnu prednost za određene školske predmete koji zahtijevaju razmišljanje o afektivnim izrazima kao što su književnost, umjetnost i slično (Petrides, Frederickson i Furnham, 2004). Dvije subskale upitnika emocionalne inteligencije bile su značajni prediktori školskog uspjeha, Sposobnost regulacije i upravljanja emocijama te Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje. Zeidner i sur. (2005) otkrili su da je sposobnost regulacije emocija značajno povezana s razvijenošću rječnika te zaključuju da verbalne vještine kod djeteta pridonose razvoju emocionalnih kompetencija. Rezultati istraživanja koje su proveli Hogan i sur. (2010) pokazuju da je verbalna inteligencija značajan prediktor školskog uspjeha. Thi Lam i Kirby (2002) tvrde da visoka EI pridonosi povećanju motivacije, planiranju i donošenju odluka, što pozitivno utječe na uspjeh u školi. Također su pronašle da je regulacija emocija bila značajan prediktor ocjena u matematici i prirodnim predmetima, što objašnjavaju doprinosom sposobnosti reguliranja ili kontroliranja emocija za vrijeme rješavanja problemnih zadataka i koncentriranja u predmetima koji zahtijevaju visoku uključenost radnog pamćenja. Subskala Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje pokazala se kao statistički značajan negativan prediktor školskog uspjeha. Moguće objašnjenje takvog rezultata jest da učenici koji postižu više rezultate na ovoj subskali više prisjećaju prijašnjih negativnih iskustava, pa i onih vezanih uz dobivanje negativne ocjene, što može djelovati kao ometajući faktor tijekom učenja i ulaganja napora vezanih uz školu, dok

učenici koji postižu niže rezultate, to jest manje se prisjećaju prošlih negativnih iskustava, doživljavaju manje distraktora tijekom učenja.

EI (mjerena upitnikom ERIK) značajno je korelirala s devijantnim školskim ponašanjem te je bila značajan prediktor broja neopravdanih izostanaka nakon kontrole efekata spola, dobi, ličnosti i strategija suočavanja sa stresom, iz čega se može zaključiti da pojedinci kod kojih negativne emocije i raspoloženje više utječu na mišljenje, pamćenje i emocionalnu kontrolu češće kao izlaz iz stresnih školskih situacija koriste bježanje s nastave. Postojala je parcijalna medijacija, gdje su Neuroticizam, Savjesnost i Ekstraverzija posredovale odnos Kontrole emocionalnih reakcija i devijantnog školskog ponašanja. Prema De Raad (2005), emocionalna kontrola odnosi se na sposobnost održavanja dobrog raspoloženja naspram dopuštanja emocijama da osobu izbace iz ravnoteže i upravljaju njezinim ponašanjem, što se u velikoj mjeri preklapa s emocionalnom stabilnošću. Van Der Zee, Thijs i Schakel (2002) tvrde da su emocionalno nestabilni pojedinci zabrinuti, razdražljivi, depresivni i ranjivi te da je sposobnost kontrole emocija u pozadini konstrukta emocionalne stabilnosti. Prema Austin, Saklofske i Egan (2005), Neuroticizam je povezan s regulacijom negativnih, a Ekstraverzija pozitivnih emocija i raspoloženja. Vernon i suradnici (2008) tvrde da Neuroticizam značajno korelira s emocionalnom kontrolom, niskom impulzivnošću i samokontrolom, Ekstraverzija s percepcijom, izražavanjem i kontrolom emocija te empatijom, a Savjesnost s percepcijom i regulacijom emocija, samopoštovanjem te samokontrolom. Prema Lopes, Salovey i Straus (2003), povezanost Savjesnosti i kontrole emocija može se objasniti činjenicom da Savjesnost uključuje samodisciplinu, osjećaj dužnosti, promišljanje te samokontrolu i smatraju da je Savjesnost važna za kontrolu emocija u interpersonalnim odnosima i na radnom mjestu.

Petrides, Frederickson i Furnham (2004) tvrde da pojedinci koji imaju dobre socijalne vještine te češće procjenjuju i reguliraju vlastite emocije rjeđe doživljavaju i eksternaliziraju negativne utjecaje emocija kroz adevijantno ponašanje, uključujući i neopravdane izostanke. Suprotno tome, pojedinci koji imaju loše socijalne i emocionalne vještine češće su povučeni i osjećaju se izolirano, što povećava vjerojatnost pojave nekonvencionalnih oblika ponašanja. Kao značajan prediktor devijantnog školskog ponašanja pokazala se subskala Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje. Moguće je da učenici koji postižu više rezultate na toj subskali žele izbjeći dovođenje u nove negativne situacije i ponovno dobivanje negativne ocjene tako da bježe s nastave.

No, dobivene rezultate treba promatrati i u terminima nekih nedostataka. Kao jedan od nedostataka ovog istraživanja može se navesti primjena mjera samoprocjene. No, metode samoprocjene imaju i prednosti, kao što su relativno brza primjena, ispitivanje internalnih iskustava koje je teško ispitivati putem mjera učinka te procjena trenutnih svjesnih procesa koji su povezani s emocionalnim mišljenjem (Mayer, Caruso i Salovey, 2000). Također, nedostatak ovog istraživanja jest činjenica da grupa nije homogena po dobi. Još jedan nedostatak je taj što u istraživanje nije uključena mjera klasične inteligencije budući da neki autori navode da ona objašnjava između 10 i 20% varijance školskog uspjeha (Mayer i Salovey, 1997). Također, kao nedostatak može se navesti i korištenje općeg uspjeha na kraju školske godine kao kriterijske varijable budući da učenici pohađaju dvije različite škole i profesori iz tih škola ne koriste iste kriterije u ocjenjivanju učenika. Još jedan nedostatak je odabir razreda koji će sudjelovati u istraživanju od strane ravnatelja. Moguće je da je ravnatelj odabrao bolje razrede, to jest razrede s višim prosjekom ocjena i manjim brojem neopravdanih sati, da sudjeluju u istraživanju. Također, moguće je da su učenici davali socijalno poželjne odgovore budući da istraživanje nije bilo anonimno.

Unatoč nedostacima treba navesti i nekoliko doprinosa ovog istraživanja. Područje emocionalne inteligencije nedovoljno je istraženo, pogotovo njezin jedinstveni doprinos raznim kriterijima, a postojeći su rezultati kontradiktorni pa se ovim istraživanjem pokušalo dati doprinos području ispitivanja jedinstvenog doprinosa emocionalne inteligencije. Također, veza između EI i suočavanja sa stresom nije dovoljno istražena te se u ovom istraživanju ispitala njihova povezanost. Isto tako, u većini se istraživanja ispitivanja EI odnose na sposobnost percepcije, izražavanja i regulacije emocija, i to uglavnom pozitivnih, dok je kontrola negativnih emocija i njezin utjecaj na suočavanje sa stresom, a također i na ponašanje i druge kriterije relativno slabo istraživan. U ovom istraživanju u obzir su uzete sposobnosti kontrole i utjecaja pozitivnih, ali i negativnih emocija na školski uspjeh i devijantno školsko ponašanje.

S obzirom na navedeno, u budućim istraživanjima jedinstvenog doprinosa emocionalne inteligencije trebalo bi uzeti u obzir i klasičnu inteligenciju (*g*-faktor, verbalnu inteligenciju). Moglo bi se provesti i istraživanje u kojem će biti uzet u obzir uspjeh u različitim predmetima, s jedne strane prirodnim, a s druge društvenim, da se ispita postoji li razlika u jedinstvenom doprinosu emocionalne inteligencije uspjehu u te dvije vrste predmeta. Kao kriterij bi se također mogla uzeti štetna zdravstvena ponašanja (kao što su pušenje te konzumacija alkohola i lakih droga) ili policijski prijestupi.

Zaključak

Ovim istraživanjem željelo se provjeriti postoji li jedinstveni doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju nakon kontrole efekata dobi, spola, ličnosti i strategija suočavanja sa stresom. Obje su hipoteze djelomično potvrđene.

Od mjera emocionalne inteligencije, subskale Sposobnost upravljanja emocijama i Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje pokazale su se značajnim prediktorima školskog uspjeha nakon kontrole efekta navedenih varijabli. Sve prediktorske varijable zajedno objasnile su 62,9% varijance školskog uspjeha. U posljednjoj regresijskoj jednadžbi značajnim prediktorima školskog uspjeha pokazali su se još i Savjesnost te Suočavanje izbjegavanjem.

Od mjera emocionalne inteligencije, subskala Utjecaj emocija i raspoloženja na pamćenje pokazala se značajnim prediktorom devijantnog školskog ponašanja nakon kontrole efekta navedenih varijabli. Sve prediktorske varijable zajedno objasnile su 62,5% varijance devijantnog školskog ponašanja. U posljednjoj regresijskoj jednadžbi značajnim prediktorima devijantnog školskog ponašanja pokazali su se još i Savjesnost te Ekstraverzija.

Literatura

- Afolabi, O. A., Ogunmwonyi, E., Okediji, A. (2009). Influence of Emotional Intelligence and Need for Achievement on Interpersonal Relations and Academic Achievement of Undergraduates. *Educational Research Quarterly*, Vol 33.2, 15-29
- Alumran, J. I., Punamaki, R. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahraini Adolescents. *Individual Differences Research*, Vol. 6, No. 2, 104-119
- Amelang, M., Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence*, 34, 459–468
- Anić, P., Brdar, I. (2007). Obrasci suočavanja s neuspjehom u školi, konzumacija lakih droga i aktivnosti u slobodnom vremenu srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, Vol. 16, Br. 1, 99-120
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 62, No. 1, 42-50
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, Vol. 40(1), 54-62
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 63, No. 5, 840-858
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, No. 6, 1387-1402
- Brdar, I., Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme*, Vol. 15, Br. 1, 129-150
- Buško, V., Babić, A. (2006). Prilog empirijskoj provjeri uloge emocionalne inteligencije u školskom postignuću osnovnoškolaca. *Odgojne znanosti*, Vol. 8, Br. 2, 313-327

- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal studies on British University students. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic exam performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 3, 110-126
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127
- De Raad, B. (2005). The trait-coverage of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 673-687
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, 581-585
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., Stough, O. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 62, No. 1, 20-29
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 60, No. 1, 10 – 17
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955
- Goldenberg, I., Matheson, K., Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 86, No. 1, 33-45
- Hogan, M. J., Parker, J. D., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 62, No. 1, 30-41
- Krapić, N., Kardum, I. (2003). Stilovi suočavanja sa stresom kod adolescenata: Konstrukcija i validacija upitnika. *Društvena istraživanja Zagreb*, Br. 5(67), 825-846

- Lončarić, D. (2008). Analiza obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom: kognitivne procjene i ishodi suočavanja. *Društvena istraživanja Zagreb*, Br. 3 (95), 573-592
- Lopes, P. N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658
- Lučev, I, Tadinac, M. (2010). Provjera dvaju modela subjektivne dobrobiti te povezanosti zadovoljstva životom, demografskih varijabli i osobina ličnosti. *Migracijske i etničke teme*, Vol. 26, Br. 3, 263-296
- Matešić, K., Ružić, V., Matešić, K., ml. (2009). Odnos između osobina ličnosti mjerenih BFQ upitnikom i školskog uspjeha kod učenika gimnazija. *Odgojne znanosti*, Vol. 11, Br. 1, 171-181
- Mayer, J. D. U Ciarrochi, J., Forgas, J.P. i Mayer, J.D. (ur.). (2006). A New Field Guide to Emotional Intelligence. *Emotional Intelligence in Everyday Life*, Second Edition. Psychology Press
- Mayer, J. D. Emotion, Intelligence and Emotional Intelligence. U Forgas, J. P. (ur.) (2001). *Handbook of Affect and Social Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Mayer, J. D, Caruso, D., Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, Vol. 27, No. 4, 267-298
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychological Association*. Vol. 63, No. 6, 503–517
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, Vol. 15, No. 3, 197-215
- Mayer, J. D, Salovey, P. What is Emotional Intelligence? U Salovey, P. i Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence (Editorial). *Intelligence*, 17, 433-442
- Mestre, J. M, Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psichotema*, Vol. 18, supl., 112-117
- Parker, J. D., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330
- Petrides, K. V. (2011). *The Wiley Handbook of Individual Differences*, First Edition: Blackwell Publishing Ltd.

- Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, Vol. 42, No. 5/6, 449-461
- Petrides, K. V., Furnham, A., Frederickson, N. (2004). Emotional Intelligence. *The Psychologist*, Vol. 17, No. 10, 574-577
- Petz, B. (ur.). (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-day, M. L., Near, J. P., Rubin, R. S., Baldwin, T. T., Boomer, W. H. (2008). An examination of the structural, discriminant, nomological, and incremental predictive validity of the MSCEIT© V2.0. *Intelligence*, 36, 350–366
- Sanchez-Nunez, M. T., Fernandez-Berrocal, P., Montanes, J., Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 6 (2), No. 15, 455-474
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C., Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143
- Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja Zagreb*, Br. 4-5 (84-85), 729-745
- Takšić, V., Štokalo, V., Kolić-Vehovec, S. (2003). Prognošička valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi. *Psihologijske teme*, 10, 75-85
- Thi Lam, L., Kirby, S.L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, Vol. 142, No. 1, 133-143
- Trinidad, D. R., Anderson Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105
- Van Der Zee, K., Thijs, M., Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125
- Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., Schermer, J. A. (2008). A Behavioral Genetic Study of Trait Emotional Intelligence. *Emotion*, Vol. 8, No. 5, 635-642

- Vernon, P. A., Villani, V. C., Aitken Schermer, J., Petrides, K. V. (2008). Phenotypic and Genetic Associations Between the Big Five and Trait Emotional Intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, Vol. 11, No. 5, 524-530
- Wong, S. S., Ang, R. P. (2007). Emotional competencies and maladjustment in Singaporean adolescents. *Personality and Individual Differences*, 43, 2193-2204
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students; Outcomes depend on the measure