



UDK: 373.3

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 3. 9. 2008

NEKE KOMPONENTE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE, ŠKOLSKI USPJEH, PROSOCIJALNO I AGRESIVNO PONAŠANJE UČENIKA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Zdenka Brebrić

1. osnovna škola Bjelovar, Bjelovar

Sažetak *Glavni cilj ovoga longitudinalnog istraživanja je ispitivanje povezanosti i utjecaja emocionalne inteligencije kroz komponente odgode zadovoljstva i prepoznavanje emocija u dobi od šest/sedam godina s agresivnim i prosocijalnim ponašanjem te sa školskim uspjehom četiri godine nakon ispitivanja. Također su se istraživale spolne razlike u odgodi zadovoljstva, prepoznavanju emocija te u prosocijalnom i agresivnom ponašanju. Ispitivanje je provedeno 2000./2001. šk. godine na uzorku od 120 učenika, neposredno prije upisa u prvi razred primarnog obrazovanja te na kraju četvrtog razreda 2004./2005. šk. godine. Procjene agresivnog i prosocijalnog ponašanja dalo je šest razrednih učiteljica tih učenika. Ukupni rezultati pokazuju da uspješnije prepoznavanje emocija na početku školovanja rezultira boljim školskim uspjehom. Uspješno odgađanje zadovoljstva sa šest godina rezultira izraženijim prosocijalnim, manje izraženim ukupnim agresivnim ponašanjem te boljim školskim uspjehom iz hrvatskog jezika i matematike četiri godine poslije. Što se tiče spolnih razlika, djevojčice su manje sklone agresivnom, a više prosocijalnom ponašanju u odnosu na dječake. Također su uspješnije u odgađanju zadovoljstva. Statistički značajne spolne razlike u prepoznavanju emocija nisu potvrđene.*

Ključne riječi: *emocionalna inteligencija, odgoda zadovoljstva, prepoznavanje emocija, školski uspjeh, agresivno i prosocijalno ponašanje.*

Uvod

Emocionalna inteligencija “objedinjuje emocije i inteligenciju te mišljenje čini inteligentnim” (Mayer i Salovey, 1999., 22). Zašto je emocionalna inteligencija važna? Zanimljiv odgovor dao je Daniel Goleman (1997.; 2000.) tvrd-

njom da je prognoza budućeg ponašanja na temelju elemenata emocionalne inteligencije moguća jer se dio životne uspješnosti koji se ne može pripisati kognitivnoj, a to je oko 80% životnih ishoda, može pripisati emocionalnoj inteligenciji. Slična se gledišta, s manje ili više optimizma, nalaze i kod drugih autora (Mayer i Salovey, 1999.).

Mnogobrojna istraživanja pokazuju da postoji povezanost između emocionalne inteligencije i uspjeha u poslu, partnerstva, školskog postignuća te životnog zadovoljstva (Papić, 2003.; Takšić, 1998.) i uopće, različitih životnih ishoda (Goleman, 2000.; Lopes i sur., 2003.). U nekim je istraživanjima također pronađena veza emocionalne inteligencije s razvitkom socijalnih vještina uopće, a pogotovo u interpersonalnim odnosima kao što su brak ili blisko prijateljstvo (Shutte i sur., 2001.). Spominju se i veze između nekih dimenzija emocionalne inteligencije i agresivnog ili prosocijalnog ponašanja, primjerice negativna veza između dimenzija prepoznavanja i shvaćanja emocija i psihičkog zlostavljanja ili pozitivna povezanost kontrole i upravljanja emocijama s kvalitetom prijateljskih odnosa te s kvalitetom odnosa među spolovima (Rubin, 1999.; Swift, 2002., sve prema Mayer i sur., 2004.; Lopes i sur., 2003.).

Školski život je složen i ovisi o nizu interakcija između njegovih sudionika. Svrha svakog obrazovnog sustava je zdravo i kvalitetno odrastanje mladih. Za zdrav socijalni razvitak bitne su socijalne vještine suradnje, empatije, tolerancije te kontrole emocija koje su važne za razvitak prosocijalnog ponašanja i socijalne prilagođenosti. Socijalizacija može ići u dva smjera, u pozitivne i poželjne oblike socijalnog ponašanja (prosocijalno ponašanje) te u negativne i nepoželjne oblike socijalnog ponašanja (antisocijalno ponašanje) (Eron i Huesman, 1990.; Lewis i Miller, 1990., sve prema Keresteš, 2002.). Isti autori također razlikuju antisocijalno ponašanje od agresivnog i smatraju agresivnost samo jednim od oblika antisocijalnog ponašanja. Agresivno ponašanje u školskoj dobi jedan je od većih problema u zapadnim zemljama, ali i u Hrvatskoj (Bilić i Karlović, 2004.; Essau i Conradt, 2006.). Što se tiče razvitka agresivnosti s obzirom na dob, razvojna istraživanja pokazuju da je osnovnoškolska dob osobito važna za različite intervencijske programe jer se upravo u toj dobi događaju promjene u načinima izražavanja agresije i u motivaciji za agresivno ponašanje (Rumpf, 2006.).

Prosocijalno ponašanje je ono ponašanje kojemu je cilj pomoć drugome ili činjenje neke koristi drugome (Eisenberg i Mussen, 1990., prema Keresteš, 2002.; 2006.). Ono se najčešće smatra suprotnim agresivnom ponašanju. Istraživanja pokazuju negativnu korelaciju između tih dviju vrsta ponašanja (Brajša i sur., 1991.; Caprara i Pastorelli, 1993.; Eron i Heusmann, 1984., sve prema Keresteš, 2006.; Žužul i sur., 1990.). Intenzitet i vrste prosocijalnog ponašanja mijenjaju se s dobi. Tako su starija djeca prosocijalnija od mlađe, ponašaju se altruističnije

od mlađe, ali mlađa su sklonija tješenju i ta se prosocijalna aktivnost smanjuje s dobi. Pomaganje kao vrsta prosocijalne aktivnosti ne mijenja se znatno s odrastanjem, dok se dobrotvorni rad povećava s dobi.

Dosadašnja istraživanja upućuju i na povezanost emocionalne inteligencije i školskog uspjeha (Ashkanasy i Dasborough, 2003.; Barchard, 2003.; Lam i Kirby, 2002., sve prema Mayer i sur., 2004.; Papić, 2003.; Takšić, 1998.). Može se pretpostaviti da su razmišljanja o utjecaju još nekih, dosad neistraženih čimbenika na školski uspjeh, proizišla iz činjenice da kognitivna inteligencija objašnjava samo dio varijance školskog uspjeha, dok ostatak otpada na motivaciju i osobine ličnosti (Cattel, Sealy i Sweny, 1966., prema Babić, 2004.). U istraživanju koje je proveo Takšić (1998.) emocionalna inteligencija povećala je za 13,5% postotak varijance školskog uspjeha objašnjene općom inteligencijom. Slične rezultate dobio je i Papić (2003.). Autori konstrukta emocionalne inteligencije Mayer i Salovey (1999.) predviđaju da bi pridonos emocionalne inteligencije bio oko 10%, dok Goleman (1997.; 2000.) navodi čak 80% ili 60% kada je riječ o akademskom postignuću i uspjehu u poslu.

Učenička socijalizacija, osobito vršnjačka socijalizacija, koja podrazumijeva sposobnost prosocijalnog ponašanja nasuprot agresivnom ponašanju te uspješnost u stjecanju znanja neki su od najvažnijih zadataka škole. Istražiti koliko emocionalna inteligencija ima udjela u unaprjeđivanju rezultata u tim dvama područjima svakako je smisleno i opravdano. Stoga se ovo istraživanje s obzirom na dob ispitanika, a i populaciju, uklapa u zadaće budućih istraživača da bi se produbila i proširila znanja o povezanosti emocionalne inteligencije i različitih životnih ishoda koje spominju Mayer i sur. (2004.).

Ovaj se rad zasniva na elementima Golemanovog, Bar-Onovog te Salovey-Mayerovog modela emocionalne inteligencije (Bar-On, 1997.; Goleman, 1997., 2000.; Mayer i Salovey 1999.; Mayer i sur., 2004.; Salovey i Mayer, 1990.). U samome su radu uporabljeni elementi iz dviju dimenzija/razina ili grana revidiranog Salovey-Mayerova modela emocionalne inteligencije, i to: razina A, koja se odnosi na percepciju, procjenu i izražavanje emocija (sposobnost identifikacije emocija kod drugih ljudi, bilo u neposrednom promatranju, bilo kroz druge oblike (slike, boje, oblici, zvukovi, izgled, elementi neverbalnog i verbalnog izražavanja) te razina D, koja se odnosi na refleksivnu regulaciju emocija radi emocionalnog i intelektualnog razvitka (sposobnost da se emocije nauče kontrolirati, tj. sposobnost da se emocije odijele od ponašanja).

Terminološki i konceptijski ispitivane komponente odgovaraju i pojedinim elementima tzv. miješanih modela emocionalne inteligencije. Tako se u Golemanovu modelu emocionalne (osobne) i društvene kompetencije izrijeком spominje jedna od ispitivanih komponenata, i to u dimenziji samokontrole koja sadrži poddimenzije: savjesnost, prilagodivost, vjerodostojnost, odgodu zado-



voljstva i inovativnost, dok bi se ispitivana komponenta prepoznavanja emocija mogla pronaći u dimenziji samosvijesti. Što se tiče Bar-Onovog modela emocionalne inteligencije, dvije ispitivane komponente odgovarale bi onima koje se u tome modelu odnose na komponente upravljanja emocijama uz elemente komponente prilagodivosti, emocionalne samosvijesti te interpersonalne komponente. Zaključno, iz konceptijskog šarenila svih triju modela može se ustvrditi da se ispitivala razina prepoznavanja emocija i razina upravljanja emocijama kroz odgodu impulsa ili trenutačnog zadovoljenja ili odgodu reakcije koja će upravo omogućiti dobiti koje osoba procijeni da su joj u određenoj situaciji povoljnije.

Cilj i problemi istraživanja

Cilj je ovoga rada odgovoriti na pitanje može li se na temelju izmjerenih komponenta emocionalne inteligencije (prepoznavanje emocija i odgoda zadovoljstva) u predškolskoj dobi ispitanika (šest/sedam godina) predvidjeti školski uspjeh te agresivno i prosocijalno ponašanje četiri godine nakon ispitivanja, u četvrtom razredu osnovne škole. Iz cilja su proizišli problemi za istraživanje:

1. ispitati spolne razlike u odgodi zadovoljstva i prepoznavanju emocija u dobi od šest/sedam godina,
2. ispitati spolne razlike u agresivnom i prosocijalnom ponašanju u dobi od deset/jedanaest godina,
3. ispitati razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju u te školskom uspjehu u dobi od deset/jedanaest godina u funkciji odgode zadovoljstva i prepoznavanja emocija mjerenih u dobi od šest/sedam godina.

Metoda

Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali obveznici za upis u prvi razred 1. osnovne škole Bjelovar u Bjelovaru školske godine 2000./2001. te isti ispitanici, tada učenici četvrtog razreda 1. osnovne škole Bjelovar u Bjelovaru, četiri godine nakon ispitivanja, školske, 2004./2005. godine. Ukupan broj ispitanika za koje postoje podatci u obama navedenim terminima je 120. U ispitivanju je sudjelovalo 6 razrednih učiteljica razredne nastave kao procjenjivačice učeničkog prosocijalnog i agresivnog ponašanja.

Instrumenti

Test prepoznavanja emocija sastojao se od sličica lica sunca na kojima su prikazane četiri osnovne emocije: radost, tuga, ljutnja i strah. Od ispitanika se





tražilo da prepozna i imenuje što sunce osjeća na pojedinoj sličici. Svaki točan odgovor bodovan je jednim bodom. Test je inspiriran istraživanjima i dokazima o univerzalnosti temeljnih emocija koje nisu pod utjecajem kulturološko-socijalnih elemenata (Ekman, 1997.).

Test odgode zadovoljstva sastavljen je i prilagođen na temelju longitudinalnog istraživanja u Stanfordu (Goleman, 1997.; Shoda i sur., 1990.). Ispitanicima je rečeno da prije testiranja mogu uzeti jedan bombon, ali ako se strpe do završetka testiranja, mogu uzeti više od jednog bombona. Ako ispitanik uzme bombone nakon testiranja, onda se taj rezultat bilježi kao odgoda zadovoljstva, a uzme li ispitanik bombon prije testiranja, rezultat se bilježi kao nemogućnost odgađanja zadovoljstva.

Za procjenu učeničkog agresivnog i prosocijalnog ponašanja od razrednih učiteljica primijenjena je PROS/AG skala (Žužul i sur., 1990.) koja je prilagođena osnovnoškolskoj populaciji ispitanika. Originalni upitnik namijenjen je primjeni u dječjim vrtićima. U ovome radu upitnik je neznatno promijenjen i prilagođen ispitanicima u primarnom obrazovanju, i to u česticama u kojima se traži procjena ispitanikova odnosa prema tuđim igračkama. Umjesto njih upravljen je pojam stvari ili školski pribor.

Procjenjivač na skali od pet stupnjeva procjenjuje učestalost prosocijalnog ili agresivnog ponašanja, s time da je 1 nepostojanje toga ponašanja, a 5 maksimalna učestalost toga ponašanja. Dio upitnika koji se odnosi na prosocijalno ponašanje pokriva deset oblika prosocijalnog ponašanja, od konkretnog pomažanja do empatije ili suosjećanja. Dio upitnika koji se odnosi na agresivno ponašanje pokriva također deset oblika agresivnog ponašanja, od svađanja i prkošenja do uništavanja stvari.

Rezultati iz upitnika agresivnog ponašanja podvrgnuti su faktorskoj analizi metodom glavnih komponenata s varimax rotacijom. Dobivena su dva faktora s karakterističnim korijenima većim od 1, koji su objašnjavali 74,77% varijance. To su opća agresivnost i agresivnost prema stvarima. Obje skale imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti. Cronbachov alfa koeficijent za skalu agresivnosti općeg tipa iznosi ($\alpha = 0,94$) dok je nešto niži za skalu agresivnosti prema stvarima ($\alpha = 0,69$).

Faktorska analiza upitnika prosocijalnog ponašanja metodom glavnih komponenata s varimax rotacijom rezultirala je jednim faktorom koji objašnjava 61,66% varijance. Pouzdanost tipa nutarnje konzistencije (Cronbachov alfa) iznosi iznosi ($\alpha = 0,94$).



Postupak

U prvom dijelu istraživanja, provedenom u travnju 2000. godine, primijenjeni su test prepoznavanja emocija i test odgode zadovoljstva. Ispitanike, školske obveznike, individualno je testirala školska pedagoginja. Druga faza ispitivanja provedena je u svibnju 2005. godine, a primijenjena je PROS/AG prilagođena skala koju su ispunjavale razredne učiteljice. Podatci o uspjehu učenika na kraju četvrtog razreda prikupljeni su krajem lipnja 2005. godine na temelju pedagoške dokumentacije.

Rezultati

Spolne razlike u prepoznavanju emocija, agresivnom i prosocijalnom ponašanju te u odgodi zadovoljstva

Za određivanje razlika spolnih razlika primijenjen je *t*-test, a rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1.

SPOLNE RAZLIKE U PROSOCIJALNOM I AGRESIVNOM PONAŠANJU
I PREPOZNAVANJE EMOCIJA

Varijable	M Dječaci	M Djevojčice	<i>t</i>	<i>p</i>
Prepoznavanje emocija	2,96	3	-,16	,869
Prosocijalno ponašanje	3,50	4,09	-3,29	,001
Agresivnost - opća	2,42	1,61	4,66	,000
Agresivnost - stvari	1,28	1,10	2,51	,013

Iz Tablice je razvidno da se dječaci i djevojčice statistički značajno razlikuju u svim varijablama osim u prepoznavanju emocija. Djevojčice su manje agresivne od dječaka, kako u općoj, tako i u agresivnosti prema stvarima te imaju izraženije prosocijalno ponašanje.

Za određivanje spolnih razlika u odgodi zadovoljstva primijenjen je hi-kvadrat test, a rezultati su prikazani u Tablici 2.

Djevojčice su bile uspješnije u odgađanju zadovoljstva od dječaka. Zadovoljstvo uspijeva odgoditi čak 83,3% djevojčica nasuprot 63,6% dječaka ($\chi^2 = 5,77$, $p = ,016$).

Tablica 2.

SPOLNE RAZLIKE U ODGODI ZADOVOLJSTVA

Spol	Odgoda		
	Da	Ne	Ukupno
Dječaci	42	24	66
	63,6%	36,4%	100%
Djevojčice	45	9	54
	83,3%	16,7%	100%

Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju te u školskom uspjehu u dobi od deset/jedanaest godina u funkciji odgode zadovoljstva i prepoznavanja emocija mjerenih u dobi od šest/sedam godina

Za određivanje razlika između ispitanika koji su uspjeli prepoznati i imenovati: 0, 1 ili 2 emocije (loše prepoznavanje emocija) od onih koji su prepoznali i imenovali 3 ili 4 emocije (dobro prepoznavanje emocija) primijenjen je *t*-test, a rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3.

RAZLIKE IZMEĐU ISPITANIKA S LOŠIM I DOBRIM PREPOZNAVANJEM EMOCIJA U PROSOCIJALNOM I AGRESIVNOM PONAŠANJU I ŠKOLSKOM USPJEHU

Varijable	M (loše prepoznavanje)	M (dobro prepoznavanje)	<i>t</i>	<i>p</i>
Prosocijalno ponašanje	3,66	3,73	,336	,737
Agresivnost - ukupno	1,93	1,87	,284	,777
Agresivnost prema stvarima	1,15	1,22	,701	,484
Opći uspjeh	4,04	4,48	3,39	,001
Hrvatski jezik	3,35	4,24	4,82	,000
Matematika	3,04	3,87	3,87	,000
Strani jezik	3,65	4,18	2,61	,010
Priroda i društvo	3,38	4,19	3,66	,000

Može se zaključiti da je bolje prepoznavanje emocija također povezano s boljim općim školskim uspjehom te s boljim uspjehom iz nastavnih predmeta: matematike, hrvatskog jezika, stranog jezika te prirode i društva.

Za određivanje razlika između ispitanika koji su uspjeli odgoditi zadovoljstvo od onih koji nisu primijenjen je *t*-test, a rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4.

RAZLIKE IZMEĐU ISPITANIKA KOJI SU USPJELE ODGODITI ZADOVOLJSTVO
I ONIH KOJI GA NISU USPJELE ODGODITI U PROSOCIJALNOM
I AGRESIVNOM PONAŠANJU I ŠKOLSKOM USPJEHU

Varijable	M (uspješna odgoda)	M (neuspješna odgoda)	<i>t</i>	<i>p</i>
Prosocijalno ponašanje	3,94	3,30	3,20	,002
Agresivnost - opće	1,90	2,47	-2,76	,007
Agresivnost - stvari	1,17	1,28	-1,37	,172
Opći uspjeh	4,44	4,21	1,91	,058
Hrvatski jezik	4,17	3,72	2,42	,017
Matematika	3,80	3,39	1,97	,050
Strani jezik	4,14	3,84	1,58	,115
Priroda i društvo	4,10	3,78	1,48	,140

Ispitanici koji su uspijevali odgoditi zadovoljstvo u dobi od 6 godina procijenjeni su kao više prosocijalni te manje agresivni u dobi od 10 godina. Također su imali bolji uspjeh iz matematike i hrvatskog jezika.

Rasprava

Faktorska struktura PROS/AG upitnika, utemeljena na analizi učiteljskih procjena agresivnog ponašanja, u ovome radu je pokazala da se može govoriti o dvama čimbenicima agresivnog ponašanja: o općem agresivnom ponašanju i agresivnom ponašanju prema stvarima. Agresivno ponašanje prema stvarima odnosi se na uništavanje i otimanje školskog pribora ili drugih stvari koje su u vlasništvu drugog djeteta. Opće agresivno ponašanje odnosi se na ruganje, svađanje, guranje, prkošenje, tučnjavu, vikanje i izazivanje sukoba s drugom djetecom. U određivanju faktorske strukture originalne PROS/AG skale dobiven je jedan faktor za agresivno ponašanje (Žužul i sur., 1990.). Budući da je ta skala prilagođena za osnovnoškolsku dob, postoji vjerojatnost da su se u ovom istraživanju izlučila dva čimbenika za agresivno ponašanje zbog specifičnosti dječje dobi u kojemu su procjenjivačice (učiteljice), za razliku od odgajateljica, više obraćale pozornost ili su senzibiliziranije za uočavanje agresivnih postupaka prema stvarima druge djece. Naime, za razliku od vrtića, u osnovnoj školi učenci donose osobne stvari, ponajprije školski i radni pribor: knjige, bilježnice, mape, pribor za pisanje pa se može pretpostaviti da se dio agresivnih postupaka

usmjerenih prema pojedincu može manifestirati prema osobnim stvarima pojedinca.

Faktorska struktura skale prosocijalnog ponašanja u ovome je radu potvrdila jednofaktorsku strukturu, kao i u originalnom upitniku (Žužul i sur., 1990.) te se može govoriti o jednom faktoru, faktoru prosocijalnog ponašanja.

Navedeni rezultati upućuju na to da se skale agresivnog i prosocijalnog ponašanja, s obzirom na pouzdanost i s obzirom na kratkoću i jednostavnost primjene, mogu uspješno primjenjivati za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja učenika, polaznika primarnog obrazovanja.

Spolne razlike

U ovom istraživanju djevojčice su procijenjene manje agresivnim, više prosocijalnim te su uspješnije u odgađanju zadovoljstva od dječaka. Spolne razlike u prepoznavanju emocija nisu statistički značajne. Istraživanja pokazuju da u emocionalnoj inteligenciji postoje spolne razlike te da žene obično postižu bolje rezultate nego muškarci u MSCEIT testovima emocionalne inteligencije (Brackett i sur., 2004.). Brackett sa suradnicima (2006.) također potvrđuje te rezultate i dokazuje spolne razlike u trima od četiriju mjera emocionalne inteligencije. Te razlike su u većini slučajeva u korist ženskog spola, i to u MSCEIT skali, dok su u nekim elementima samoprocjene zabilježeni veći rezultati za muški spol. Autori pretpostavljaju da te razlike u korist muškog spola leže u činjenici da su muškarci skloni preuveličavati, a žene umanjivati svoje sposobnosti.

U sličnom istraživanju na populaciji predadolescenata također nisu dobivene statistički značajne spolne razlike u testu prepoznavanja emocija (Babić, 2004.). Iako su neka istraživanja pokazala da je ženski spol uspješniji u čitanju neverbalnog ponašanja, uključujući i čitanje facijalnih ekspresija (Hall, 1984.; 1978., Rosenthal i sur., 1979.; sve prema Brackett i sur., 2006.), s ispitanicima u ovome radu to nije slučaj. Razlozi mogu biti u malom broju korištenih emocija (četiri) ili u činjenici da je test bio prelagan jer je većina ispitanika prepoznala najmanje tri emocije.

Jedna od konstantâ u psihologijskim istraživanjima su spolne razlike u agresivnom ponašanju: one su jedan od najkonzistentnijih empirijskih psihologijskih nalaza (Keresteš, 2002.). Za potkrepljivanje takvih razmišljanja postoji niz studija koje dokazuju spolne razlike, kako u agresivnom, tako i u prosocijalnom ponašanju (Eisenberg i sur., 1999.; Essau i Conradt, 2006.; Juliano i sur., 2006.; Keresteš, 2002., 2006.; Piko i sur., 2006.; Žužul i sur., 1990.).

U istraživanju o utjecaju agresivnosti na psihosocijalno zdravlje djece od 10 do 15 godina Piko i sur. (2006.) također dokazuju bitne spolne razlike u načinu



i količini izražavanja agresije: dječaci su više zaokupljeni fizičkom agresijom, a manje verbalnom, dok obrnuto vrijedi za djevojčice. Essau i Conradt (2006.) tvrde da dječaci više očituju neprijateljsku agresivnost od djevojčica, dok kod instrumentalne agresivnosti nije primijećena razlika s obzirom na spol. U studiji s predškolicima Juliano i sur. (2006.) ističu spolne razlike u fizičkoj agresivnosti, ali ne u relacijskoj agresivnosti.

Larsen i suradnici (2006.) u istraživanju o aleksitimiji i poremećaju prehrane ističu veliku važnost emocionalnih regulacijskih strategija potvrđujući spolne razlike u kvaliteti i načinima regulacije emocija u korist ženskog spola za koji tvrde da ima više sposobnosti regulacije emocija i da ih primjenjuju češće i na više načina od muškaraca.

Ako se odgađanje zadovoljstva shvati kao segment uspješne strategije upravljanja ili regulacije emocija ili impulsa zbog veće dobrobiti nakon odgađanja, onda su ti rezultati potvrdili istraživanja koja općenito govore o većoj sposobnosti ženskog spola pri ispitivanju “strategijske emocionalne inteligencije” (razumijevanje emocija i upravljanje emocijama), i to u podsegmentu upravljanje emocijama (Brackett i sur., 2004.; 2006.). Razlozi za spomenutu prednost ženskog spola mogu se pronaći, uz spomenute razloge, i u fiziologiji ljudskog mozga. Naime, područje ljudskog mozga u kojemu se zbivaju emocionalni procesi veće je kod žena nego kod muškaraca (Gunning-Dixon, Bilker i Gur, 2002., prema Brackett i sur., 2004.).

Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju te školskom uspjehu u dobi od deset/jedanaest godina u funkciji odgode zadovoljstva i prepoznavanja emocija mjenjenih u dobi od šest/sedam godina

Rezultati ovoga rada uvelike se slažu s rezultatima niza studija o utjecaju emocionalne inteligencije i njezinih dimenzija na agresivno i prosocijalno ponašanje te na školski uspjeh. Tako se spominju pozitivne korelacije s dječjim prosocijalnim ponašanjem i negativne s agresivnim (Mayer i sur., 2004.; Rubin, 1999., prema Brackett i sur., 2004.), negativne korelacije s uporabom duhanskih proizvoda, alkohola, ilegalnih droga, nasilja, zlostavljanja te uopće s raznim vrstama devijantnog ponašanja (Brackett i sur., 2004.; Brackett i sur., 2006.; Mayer i sur., 2004.).

Swift (2002., prema Mayer i sur., 2004.) pronalazi negativnu korelaciju između prepoznavanja emocija i psihološke agresije. U svojoj studiji o povezanosti emocionalne inteligencije i interpersonalnih odnosa Lopes i sur. (2003.) pronalaze njezinu značajnu pozitivnu povezanost s ostvarivanjem kvalitetnih prijateljskih veza, što svakako pridonosi kvalitetnijoj socijalizaciji. Kao značajan rezultat studije spominje se i bolji socijalni status i veća omiljenost kod suprot-



nog spola ispitanika koji imaju visoke rezultate u upravljanju emocijama. Schutte i sur. (2001.) u svojih sedam studija pronalaze niz značajnih rezultata u kojima ispitanici s višim rezultatima u emocionalnoj inteligenciji u cijelosti imaju kvalitetnije interpersonalne odnose: od većih rezultata u iskazivanju empatije, boljeg samovođenja, cjelovitijeg razumijevanja tuđih ponašanja, boljeg uočavanja situacijskog konteksta, veću uključenost i više afektivnosti u socijalnim odnosima, veće i izraženije zadovoljstvo u bračnim odnosima, veću percepciju poželjnosti partnera u odnosima do izraženih povezanosti emocionalne inteligencije sa socijalnim vještinama uopće. Zaključno je gledište autora da emocionalna inteligencija pridonosi poboljšanju interpersonalnih odnosa uopće. Što se tiče odgođe zadovoljstva, istraživanja pokazuju da uspješno odgađanje u ranoj dobi daje veće socijalne vještine, veću učinkovitost na osobnom planu, više samopouzdanja, bolje sposobnosti za suočavanje sa životnim situacijama, uspješniju socijalizaciju te bolje rezultate u učenju i školskom uspjehu. Neodgađanje zadovoljstva je povezano s izraženijim agresivnim i impulzivnim reagiranjem, lošijom slikom o sebi, ljubomorom i zavisti te slabijim školskim uspjehom (Shoda i sur., 1990.).

Kad je posrijedi školski uspjeh, Parker i sur. (2004.; 2004a; 2006.) u nekoliko istraživanja potvrđuju da je akademski uspjeh povezan s nekoliko dimenzija emocionalne inteligencije: interpersonalne sposobnosti, adaptibilnost i upravljanje stresom. Pronašlo se da određene varijable emocionalne inteligencije dobro diskriminiraju između akademski uspješnih i akademski neuspješnih studenata te da emocionalna inteligencija predviđa od 8% do 16% varijance akademskog uspjeha i značajno smanjuje učeničko ili studentsko odustajanje od školovanja. Takšić (1998.) i Papić (2003.) također pronalaze manje, ali značajne pridonose mjera emocionalne inteligencije školskom uspjehu. Bolja emocionalna regulacija olakšava i sposobnost neovisnog učenja novih informacija prezentiranih od učitelja. Učenici sa slabijom emocionalnom regulacijom, tj. sa slabijim emocionalnim vještinama, imaju poteškoće u učenju kako u razrednom okružju, tako i na individualnim testovima (Graziano i sur., 2007.).

Iako se moglo očekivati da će bolje prepoznavanje i imenovanje emocija u dobi od šest godina, uz bolji školski uspjeh, rezultirati većim prosocijalnim, a manje agresivnim ponašanjem, u ovome istraživanju to se nije pokazalo točnim. Objašnjenje se može pronaći i u rezultatima nekih istraživanja. Tako Brackett i sur. (2004.) pokazuju da “iskustvena emocionalna inteligencija” (prepoznavanje i imenovanje emocija i korištenje emocijama za olakšanje mišljenja) te “strategijska emocionalna inteligencija” (razumijevanje i upravljanje emocijama), kada se gledaju odvojeno, različito koreliraju s određenim ishodima. Tako, primjerice, sa socijalnim odnosima koreliraju prve dvije sposobnosti emocija, a druge dvije ne koreliraju. Uporaba alkohola također je u negativnoj korelaciji, i to samo s



prvim dvjema navedenim sposobnostima emocionalne inteligencije, dok druge dvije nisu, ili, s druge strane, obrambeni stilovi su povezani sa strategijskom inteligencijom, ali nisu povezani s prepoznavanjem, imenovanjem i razumijevanjem emocija. Pretpostavlja se da i ovo istraživanje pokazuje različite rezultate od rezultata u kojemu su se ispitivale sve mjere emocionalne inteligencije jer upravo ispituje samo dva segmenta emocionalne inteligencije. Također je moguće da je test prepoznavanja i imenovanja emocija bio prelagan jer je većina učenika prepoznala tri ili četiri ponuđene emocije.

Praktične implikacije

Rezultati ovog istraživanja mogu imati značajne praktične implikacije. Ako je cilj odgoja i obrazovanja u školi uspješno socijalizirani učenik, prosocijalni pripadnik vršnjačke/razredne skupine sa zadovoljavajućim akademskim uspjehom u skladu sa svojim sposobnostima, onda rezultati u ovoj longitudinalnoj studiji ukazuju na nekoliko elemenata koji mogu utjecati na ostvarenje toga cilja.

Prvo, sposobnost prepoznavanja temeljnih emocija koje po Salovey-Mayerovom četverogramnom modelu emocionalne inteligencije čine samu osnovu za daljnju nadgradnju emocionalnih sposobnosti u predškolskoj dobi ili na samom početku školovanja, utječe na važne životne ishode u ranijoj školskoj dobi. Tako se bolje prepoznavanje emocija sa šest ili sedam godina može povezati s boljim rezultatima u školskom uspjehu iz relevantnih nastavnih predmeta te u općem uspjehu na kraju četvrtog razreda primarnog obrazovanja. Pedagoške implikacije mogle bi se odnositi na potrebu ranog, u predškolskoj dobi emocionalnog opismenjavanja u odnosu na temeljne emocije te na važnost uvođenja nastavnih sadržaja koji bi ciljano razvijali ili poticali njihov razvitak.

Drugo, sposobnost odgađanja zadovoljstva kao komponente emocionalne inteligencije u grani upravljanja emocijama, kako u predškolskoj, odnosno ranoj školskoj dobi, također utječe na učeničku socijalizaciju, agresivno i prosocijalno ponašanje te na školski uspjeh. U ovome istraživanju se dokazalo da postoji razlika u prosocijalnom i agresivnom ponašanju te u školskom uspjehu s obzirom na uspješnost ili neuspješnost odgađanja zadovoljstva. Uspješna odgoda zadovoljstva u ranom djetinjstvu (u dobi od šest/sedam godina) rezultira boljim školskim uspjehom iz relevantnih nastavnih predmeta (matematika i hrvatski jezik) te većim prosocijalnim, a manje agresivnim ponašanjem u četvrtom razredu primarnog obrazovanja. Dishion i sur. (1991., prema Essau i Conradt, 2006.) naveli su uz nekoliko prediktora neuspješne i neadekvatne učeničke socijalizacije te antisocijalnog ponašanja, osim nedostatnog roditeljskog nadzora, neprihvaćenost od vršnjaka i školski neuspjeh. Ollendick i sur. (1992., prema Essau i Conradt, 2006.) dokazuju da se na temelju loših socijalnih odnosa s vršnjacima



u ranom i srednjem djetinjstvu može očekivati veća socijalna neprilagođenost uključujući i razne vrste delinkventnog ponašanja u mladenačkoj dobi.

Treće, statistički značajne spolne razlike u agresivnom i prosocijalnom ponašanju te u odgađanju zadovoljstva sa šest/sedam godina, u kojima se pokazala manja agresivnost, veće prosocijalno ponašanje te bolje izražena sposobnost odgađanja zadovoljstva kod ženskog spola u odnosu na muški spol, također može implicirati poželjne intervencije u odgojno-obrazovni sustav. Može se, na temelju takvih spoznaja, intenzivnije senzibilizirati cjelokupno socijalno okruženje o rizicima kojima su izloženi dječaci u odnosu na djevojčice zbog ponajviše kulturološki uvjetovane razlike poimanja emocionalnog razvitka dječaka u odnosu na djevojčice. Rezultati ovoga rada govore u prilog eventualnom uvođenju elemenata ili cijelih programa socijalno emocionalnog učenja pogotovo u predškolskom i ranoškolskom razdoblju te posebice osvješćivanje kvalitetnije okolinske emocionalne uključenosti u svim segmentima u odgoju dječaka.

Na tragu tih razmišljanja rezultati ovoga rada mogli bi pridonijeti senzibiliziranju pedagoških praktičara, a i kreatora obrazovne politike za što optimalnije implementiranje dijela sadržaja ili cjelovitih programa koji potiču razvitak emocionalnih i socijalnih kompetencija u odgojno-obrazovni kurikulum za što uspješniju učeničku socijalizaciju, što bolji školski uspjeh i socijalno poželjne oblike ponašanja.

Literatura

- Babić, A (2004), *Emocionalna inteligencija i neki pokazatelji prilagodbe kod učenika rane adolescentne dobi*. Neobjavljeni diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Bar-On, R. (1997), *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*, Technical Manual. Toronto. Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bilić, V., & Karlović, A. (2004), *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, M. R. (2004), Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387—1420.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006), Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 4, 780—795.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1999), Emocionalno reagiranje: regulacija, socijalni korelati i socijalizacija. U: Salovey, P., Sluyter, D. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija — pedagoške implikacije* (str. 175—221). Zagreb: Educa.

- Ekman, P. (1997), Should We Call it Expression or Communication? *Innovations in Social Science Research*, 10, 4, 333—344.
- Essau, C. A., & Conradt, J. (2006), *Agresivnost u djece i mladeži*. Zagreb: Naklada Slap.
- Goleman, D. (1997), *Emocionalna inteligencija: zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Goleman, D. (2000), *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007), The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 1, 3—19.
- Juliano, M., Stetson Werner, R. & Wright Cass, K. (2006), Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 5, 395—410.
- Keresteš, G. (2002), *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Zagreb: Naklada Slap.
- Keresteš, G. (2006), Mjerenje agresivnog i prosocijalnog ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15, 1—2, 241—264.
- Larsen, J. K., Van Strien, T., Eisinga, R. & Engels, R. C. M. E. (2006), Gender differences in the association between alexithimia and emotional eating in obese individuals. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 3, 237—243.
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003), Emotional intelligence, personality, and the perceived of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 651—658.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1999), Što je emocionalna inteligencija? U: Salovey, P., Sluyter, D. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija — pedagoške implikacije* (str. 19—55). Zagreb: Educa.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004), Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197—215.
- Papić, M. (2003), *Emocionalna inteligencija u školskom kontekstu*. Neobjavljeni magisterijski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004), Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 1, 163—172.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, J. B. & Hogan, M. J. (2004a), Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 7, 1321—1330.
- Parker, J. D. A., Hogam, J. M., Eastabrook, M. J., Oke, A., & Wood, M. L. (2006), Emotional intelligence and student retention: predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 7, 1329—1336.

- Piko, B. F., Keresztesz, N. & Pluhar, Z. F. (2006), Aggressive behavior and psychosocial health among children. *Personality and Individual Differences*, 40, 5, 885—895.
- Rumpf, J. (2006), *Vikati, udarati, uništavati*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185—211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001), Emotional Intelligence and Interpersonal Relation. *The Journal of Social Psychology*, 141, 4, 523—536.
- Shoda, Y., Michel, W. & Peak, P.K. (1990), Predicting Adolescent Cognitive and Self regulatory Competencies from preschool Delay of gratification. *Developmental Psychology*, 26, 6, 978—986.
- Takšić, V. (1998), *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Žužul, M., Keresteš, G. & Vlahović-Štetić, V. (1990), Skala za procjenu dječjeg agresivnog i prosocijalnog ponašanja, *Primijenjena psihologija*, 11, 77—86.

SOME EMOTIONAL INTELLIGENCE COMPONENTS, SCHOOL PERFORMANCE, PRO-SOCIAL AND AGGRESSIVE PUPILS' BEHAVIOUR IN PRIMARY SCHOOL

Zdenka Brebrić

1. Bjelovar Primary School, Bjelovar

Summary *The main goal of this longitudinal study is to examine the connection and the effect of emotional intelligence through the component of delaying gratification and recognising emotions at the age of six/seven with aggressive and pro-social behaviour and with school performance four years after the beginning of the study. Gender differences were also studied in terms of delaying gratification, recognising emotions and in pro-social and aggressive behaviour. The research was conducted in the school year 2000/2001 on a sample of 120 pupils, just before they started the first form of primary education, and at the end of the fourth form in 2004/2005. The assessments of aggressive and pro-social behaviour were given by the six class teachers of these pupils. The total results show that the more successful recognition of emotions at the beginning of schooling results in better school performance. The successful delay of gratification at six years of age results in more prominent pro-social, less prominent total aggressive behaviour, and better school performance in the subjects of Croatian and maths four years later. In terms of gender differences, girls are less inclined to be aggressive and more inclined to pro-social behaviour than boys. They are also more*



Z. Brebrić, Neke komponente emocionalne inteligencije... — Napredak, 149 (3), 296—311 (2008)

successful in delaying gratification. Statistically significant gender differences in recognising emotions were not confirmed.

Key words: *emotional intelligence, delay of gratification, recognising emotions, school performance, aggressive and pro-social behaviour.*

