

ODNOS USREDOTOČENE SVJESNOSTI (*MINDFULNESS*) I EMOCIONALNE KOMPETENTNOSTI KOD ADOLESCENATA

JOSIPA MIHIĆ¹

¹Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, kontakt: josipa.mihic@erf.hr

Primljeno: 07.01.2019.
Prihvaćeno: 16.04.2019.

Izvorni znanstveni rad
UDK: 159.922.8-047.37
<https://doi.org/10.31299/hrri.55.1.3>

Sažetak: Tijekom posljednjih desetak godina u svijetu se intenzivno kreiraju, provode i istražuju programi namijenjeni adolescentima, temeljeni na tehnikama usredotočene svjesnosti (*mindfulness*). Studije ukazuju na njihov potencijal u prevenciji raznih problema u ponašanju i promociji mentalnog zdravlja. U svrhu boljeg razumijevanja mehanizma njihova djelovanja pojavio se interes za istraživanja koja istražuju odnos dispozicijske usredotočene svjesnosti i emocionalne inteligencije kod pojedinca. Ciljevi istraživanja prikazanog u ovom radu bili su ispitati povezanost različitih dimenzija usredotočene svjesnosti (opažanje, opisivanje, svjesno postupanje, neprosuđivanje i nereaktivnost) i emocionalne kompetentnosti te istražiti relativan doprinos pojedinih dimenzija u objašnjenju emocionalne kompetentnosti kod adolescenata. Istraživanje je provedeno na uzorku od 220 učenika (65.9% muškog spola) srednjih škola Grada Zagreba, prosječne životne dobi od 16 godina. U svrhu ostvarivanja ciljeva istraživanja primijenjen je Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti (Baer i sur., 2006) te Upitnik emocionalne kompetentnosti UEK-15 (Takšić, 1998). Provedene analize ukazale su na prisutnost značajnih korelacija između pojedinih dimenzija usredotočene svjesnosti (opisivanje, nereaktivnost, svjesno postupanje i opažanje) te emocionalne kompetentnosti kod adolescenata. Provedena hijerarhijska regresijska analiza pokazala je kako pojedine dimenzije usredotočene svjesnosti (opisivanje, svjesno postupanje i opažanje) imaju značajan doprinos u objašnjenju emocionalne kompetentnosti kod adolescenata. Rezultati ovog istraživanja mogu pridonijeti kvaliteti kreiranja programa razvoja emocionalnih kompetencija kod adolescenata.

Ključne riječi: usredotočena svjesnost, emocionalna kompetentnost, adolescenti

UVOD

Adolescencija je jedinstveno, formativno razdoblje ključno za razvoj socijalnih i emocionalnih vještina važnih za psihološku dobrobit i mentalno zdravlje pojedinca poput interpersonalnih vještina, vještina nošenja sa stresom i rješavanja problema te emocionalnih vještina, posebice vještine regulacije i upravljanja emocijama (WHO, 2018). Iako je većina adolescenata dobrog mentalnog zdravlja, višestruki rizici poput razvojnih fizičkih, psiholoških i emocionalnih promjena, izloženosti siromaštvu, nasilju, svakodnevnim pritiscima i/ili stresu mogu negativno utjecati na njihovu psihološku dobrobit. Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2018) problemi mentalnog zdravlja čine 16% oboljenja osoba u dobi između 10 i 19 godina života pri čemu je depresivnost jedan od vodećih uzroka oboljenja adolescenata dok je suicid drugi uzrok smrtnosti populacije adolescenata u dobi od 15 do 19 godina života.

Izražena se anksioznost kod mladih dugo vremena smatrala normalnom i prolaznom pojavom tipičnom za razdoblje adolescencije, uzrokovanom razvojnim zahtjevima i strahovima vezanima uz iste. Međutim suvremenija istraživanja ukazuju na problematiku sve češće pojave generalizirane anksioznosti kod mladih pri čemu je upravo anksioznost vodeći problem mentalnog zdravlja adolescenata s prevalencijom od 30%, ikada u životu (Beesdo i sur., 2009; Merikangas i sur., 2010).

Istraživanja također potvrđuju kako je dobro mentalno zdravlje preduvjet optimalnog psihološkog razvoja i socijalnog funkcioniranja mladih te prediktor akademskog uspjeha kod učenika (NIHCM, 2005). Problemi mentalnog zdravlja u razdoblju adolescencije dugoročno mogu uzrokovati narušeno zdravlje, voditi socijalnoj izolaciji, stigmatizaciji te nemogućnosti pojedinca da realizira svoj puni potencijal te bude ispunjen i produktivan član društva (McEwan, Waddell i Barker,

2007). Iz navedenog se može zaključiti kako je promocija mentalnog zdravlja u razdoblju adolescencije izuzetno važna. Emocionalna inteligencija, kao i *mindfulness*, u hrvatskom prijevodu usredotočena svjesnost (Boričević Maršanić i sur., 2015; Gračanin i sur., 2017), dva su sve češće istraživana koncepta s obzirom na to da se oba dovode u vezu s psihološkom dobrobiti i mentalnim zdravljem pojedinca.

Emocionalna inteligencija i emocionalne kompetencije

Prvu definiciju emocionalne inteligencije ponudili su ranih 90-ih godina prošlog stoljeća autori Salovey i Mayer (1990, str. 189) koji emocionalnu inteligenciju opisuju kao “podvrstu socijalne inteligencije koja uključuje sposobnost primjećivanja vlastitih i tuđih emocija, sposobnost razlikovanja istih kao i primjenu te sposobnosti u planiranju ponašanja”. Nešto kasnije došlo je do veće popularizacije ovog pojama od strane autora Golemana (1995) te je emocionalna inteligencija postala vrlo popularno istraživačko područje. Istraživanja su se fokusirala na dvije forme emocionalne inteligencije: (1) istraživanja emocionalne inteligencije kao osobine ličnosti (*trait emotional intelligence*) te (2) istraživanja emocionalne inteligencije kao sposobnosti (*ability emotional intelligence*). Do danas je ponuđeno mnogo definicija, teorija i modela koji nastoje objasniti emocionalnu inteligenciju (Ackley, 2016) pri čemu je model autora Mayera i Saloveya jedan od najšire istraživanih modela. Mayer i Salovey (1997) pojašnjavaju kako emocionalna inteligencija ima nekoliko dimenzija koje uključuju: (1) percepciju, procjenu i izražavanje emocija, (2) asimilaciju emocija u mišljenju, (3) razumijevanje i analizu emocija te (4) refleksivnu regulaciju emocija. Percepcija, procjena i izražavanje emocija uključuju sposobnost zapažanja vlastitih emocija te emocija drugih osoba, sposobnost preciznog izražavanja emocija te razlikovanje preciznog i iskrenog izražavanja emocija. Asimilacija emocija u mišljenju pak podrazumijeva način na koji emocije uvode prioritet u mišljenje, kako pomažu pri prosuđivanju i pamćenju iskustava, mogućnost procjene iste emocionalne situacije s različitih strana te način na koji emocionalna stanja facilitiraju pristupe specifičnim problemima kod

pojedinca. Razumijevanje i analiza emocija odnosi se na sposobnost imenovanja emocija i prepoznavanje odnosa između riječi i emocija, tumačenje značenja koje emocije prenose, razumijevanje složenih emocija te prepoznavanje prijelaza između emocija. Naposljetku prema navedenim autorima refleksivna regulacija emocija odnosi se na otvorenost spram različitih emocija, refleksivno uživljanje ili odvajanje od emocija, refleksivno praćenje emocija u odnosu na sebe i druge te upravljanje svojim i tuđim emocijama.

Matthews, Zeidner i Roberts (2002) naglašavaju kako se emocionalna inteligencija može razviti te upravo stoga mnogi autori umjesto termina inteligencija pri opisu ovog fenomena pribjegavaju korištenju raznih drugih termina poput emocionalnog kvocijenta (Goleman, 1995), emocionalne pismenosti (Dulewic i Higgs, 2000; Goleman, 1995; Qualter i sur., 2007) te emocionalne kompetentnosti (Dulewic i Higgs, 2000; Takšić, 1998; Takšić i sur., 2006). Provedene su studije potvrdile kako je emocionalna inteligencija dobar prediktor psihološke dobrobiti pojedinca (Fitzgerald i Schutte, 2010; Goleman, 1995) odnosno da emocionalne kompetencije imaju značajnu ulogu u promociji mentalnog zdravlja pojedinca, posebice one koje se odnose na dimenziju upravljanja emocijama (Branscum i sur., 2014; Shabani i sur., 2010).

Usredotočena svjesnost

Usredotočena svjesnost specifično je stanje svijesti s pažnjom usmjerenom prema vlastitim iskustvima (misli, osjećaji, tjelesne senzacije) ili prema okolini, u sadašnjem trenutku sa stavom neprosuđivanja (Kabat-Zinn, 1994; 2005; 2012). Praksa usredotočene svjesnosti od pojedinca zahtijeva usmjerenost na trenutno iskustvo te veću svjesnost o sebi i okruženju (Wallace, 2006), zamjećivanje stimulusa bez prosuđivanja (Kabat-Zinn, 1994) te neutralan stav spram ugodnih i/ili neugodnih senzacija koje se mogu pojaviti tijekom prakticiranja tehnika usredotočene svjesnosti (Goenka, 2002). Iako je ova praksa prisutna u tradiciji meditacije religija Istoka i Zapada već više od 2500 godina, nju je u zapadnom društvu krajem 70-ih godina prošlog stoljeća popularizirao Jon Kabat-Zinn kada je razvio program za smanjivanje razine stresa temeljen na usredotočenoj svjesnosti (*Mindfulness-Based*

Stress Reduction - MBSR). Navedeni je program bio usmjeren na liječenje kronične boli kod pacijenata te su istraživanja pokazala kako primjena ove prakse pozitivno utječe na promjenu odnosa pacijenata spram boli te mijenja njihovo iskustvo boli (Kabat-Zinn i sur., 1985).

Brown i sur. (2007) navode nekoliko kvaliteta usredotočene svjesnosti: (1) jasna svjesnost, (2) svjesnost koja ne diskriminira te ne konceptualizira, (3) fleksibilnost svjesnosti i pažnje, (4) empirijski stav spram realnosti, (5) svjesnost usmjerenu na sadašnjost te (6) kontinuiranost i stabilnost svjesnosti i pažnje. Jasna svjesnost podrazumijeva svjesnost o unutarnjim i vanjskim iskustvima dok se izostanak konceptualizacije i diskriminacije odnosi na način procesuiranja doživljaja (misaonih procesa, osjećaja i senzacija) kojim se doživljeno iskustvo ne uspoređuje, ne kategorizira ni ne evaluira. Navedeno znači da je pojedinac usmjeren na jednostavno promatranje iskustva u sadašnjem trenutku bez potrebe za kontemplacijom, introspekcijom i ruminacijom o sjećanjima i/ili prošlim doživljajima. Fleksibilnost svjesnosti i pažnje odnosi se na sposobnost promjene perspektive dok empirijski stav prema realnosti podrazumijeva izbjegavanje stvaranja zaključaka prije svjesnosti o svim relevantnim činjenicama. Kontinuiranost i stabilnost svjesnosti i pažnje uključuje neprekinuto bivanje i usmjerenost na iskustvo koje se događa u sadašnjem trenutku.

Prve konceptualizacije usredotočene svjesnosti uključivale su dvije komponente ovog fenomena - regulaciju pažnje i usmjerenost na trenutno iskustvo. U tom smislu regulacija pažnje podrazumijevala je sustavno usmjeravanje pažnje na sadašnji trenutak dok se usmjerenost na iskustvo odnosilo na otvoren, znatizeljan i prihvaćajući stav spram iskustva (Tran i sur., 2013). Kako se razumijevanje koncepta usredotočene svjesnosti razvijalo tako je i postepeno utvrđeno da ga čini pet komponenti: opažanje, opisivanje, svjesno postupanje, neprocjenjivanje i nereaktivnost (Baer i sur., 2006).

Osim u kontekstu prakse usredotočene svjesnosti taj se termin koristi se i kako bi se opisala dva različita fenomena. Naime ovim se pojmom može opisati jedinstvena osobina ličnosti pojedinca, tzv. dispozicijska usredotočena svjesnost, odnosno kvaliteta prisutnosti koju pojedinac iskazuje tijekom

svakodnevnih aktivnosti. Isto tako usredotočena svjesnost može predstavljati i specifično stanje koje je moguće postići tijekom meditativne prakse (Murphy, Mermelstein, Edwards i Gidycz, 2012). Zbog složenosti stjecanja uvida u stanje usredotočene svjesnosti dispozicijska usredotočena svjesnost fenomen je koji se češće istražuje.

Utjecaj primjene tehnika usredotočene svjesnosti

Istraživanja provedena s populacijama odraslih osoba (Brown i sur., 2007; Mandal i sur., 2012) pokazala su kako prakticiranje tehnika usredotočene svjesnosti utječe na smanjenje raznih neugodnih simptoma i stanja poput kronične boli, paničnih napadaja, generalizirane anksioznosti i fibromialgije kod pojedinaca. Također je utvrđeno kako sudjelovanje u treningu usredotočene svjesnosti ima pozitivan učinak na smanjenje simptoma stresa i depresivnosti te na poboljšanje mentalnog zdravlja i zadovoljstva životom općenito. Shapiro i sur. (2006) su utvrdili kako prakticiranje tehnika usredotočene svjesnosti dovodi do veće fokusiranosti, veće kognitivne fleksibilnosti i kreativnosti kao i da unapređuje emocionalnu regulaciju, empatiju te otpornost na stresne situacije. Isti autori navode kako prakticiranje tehnika usredotočene svjesnosti smanjuje pojavu ruminacija i emocionalne reaktivnosti. Istraživanja također pokazuju da ova praksa dovodi do značajnih strukturnih i funkcionalnih promjena u regijama mozga koje su povezane s emocionalnom regulacijom i izvršnim funkcijama kao što su prefrontalni korteks i amigdala (Hölzel i sur., 2011; Tang i Posner, 2013). Prefrontalni korteks odgovoran je za regulaciju emocija, planiranje i organiziranje aktivnosti te donošenje odluka, dok je amigdala regija mozga koja ima ključnu ulogu u modulaciji odgovora na stres (Boričević Maršanić i sur., 2015). Studije provedene s adolescentima pokazuju kako su programi temeljeni na usredotočenoj svjesnosti učinkoviti u smanjenju raznih problema kod adolescenata, poput simptoma anksioznosti, depresivnosti, PTSP-a te somatskih simptoma, problema pažnje i problema u ponašanju te da imaju pozitivan učinak na razvoj socijalnih vještina, poboljšanje kognitivne inhibicije te osnaživanje samopouzdanja (Biegel i sur., 2009; Bögels i sur., 2008; Mendelson i sur., 2010; Singh i sur.

2007; Van der Oord i sur., 2012; Weijer-Bergsma i sur., 2012; Zylowska i sur., 2008). Programi temeljeni na tehnikama usredotočene svjesnosti namijenjeni populaciji adolescenata u dobi između 15. i 18. godine života pokazali su se učinkovitijima u odnosu na programe usmjerene na druge dobne skupine djece i mladih.

Usredotočena svjesnost i emocionalna inteligencija

Kada je riječ o odnosu usredotočene svjesnosti i emocionalne inteligencije nekoliko je stranih istraživanja ukazalo na prisutnost pozitivne povezanosti ovih dvaju koncepata (Baer i sur., 2006; Brown i Ryan, 2003; Chu, 2010). Salovey i Mayer (1990) ističu kako su usredotočena svjesnost i emocionalna inteligencija dva zapravo vrlo slična koncepta jer oba uključuju sposobnost pojedinca da uoči, razumije i regulira svoje osjećaje. U istraživanju koje je proveo Charoensukmongkol (2014) na 317 ispitanika prosječne dobi od 35 godina utvrđena je pozitivna povezanost između prakticiranja tehnika usredotočene svjesnosti i izraženije emocionalne inteligencije. Chu (2010) je u svojoj studiji sa studentskom populacijom i populacijom odraslih također utvrdio kako prakticiranje tehnika usredotočene svjesnosti može unaprijediti emocionalnu inteligenciju pojedinca. Različiti autori (Brown i sur., 2007; Schutte i Malouff, 2011) ističu kako redovito prakticiranje tehnika usredotočene svjesnosti može unaprijediti vještinu razumijevanja vlastitih emocija što je osobina koja predstavlja značajan aspekt emocionalne inteligencije. S obzirom na to da trening usredotočene svjesnosti kod pojedinca razvija vještinu opažanja vlastitih osjećaja i misli iz trenutka u trenutak, bez prosuđivanja i potrebe za interveniranjem, pojedinci su u mogućnosti razviti veću svjesnost o vlastitim emocionalnim stanjima. Feldman i sur. (2007) u istraživanju provedenom na uzorku studentske populacije utvrdili su da je dispozicijska usredotočena svjesnost pozitivno povezana s boljim razumijevanjem vlastitih osjećaja, ali i većom pažnjom usmjerenom na vlastite osjećaje te nižom distraktibilnošću. Schutte i Malouff (2011) u svojoj su studiji provedenoj sa 125 studenata prosječne dobi od 34.2 godine utvrdili pozitivnu korelaciju između dispozicijske usredotočene svjesnosti te emocionalne intelligen-

cije, pozitivnog afekta, nižeg negativnog afekta i zadovoljstva životom. Vrijedno je istaknuti kako su isti autori u navedenoj studiji utvrdili kako je emocionalna inteligencija parcijalni medijator između usredotočene svjesnosti i zadovoljstva životom.

Osim utjecaja prakse usredotočene svjesnosti na razumijevanje vlastitih osjećaja važno je istaknuti i kako provedena istraživanja ukazuju na to da pojedinci koji redovito prakticiraju tehnike usredotočene svjesnosti u većoj mjeri primjećuju te razumiju emocije drugih (Charoensukmongkol, 2014). Bivanje u modu usredotočene svjesnosti pojedincu omogućava kvalitetniju pažnju usmjerenu na to kako se osobe u njihovom okruženju osjećaju (Brown i sur., 2007) što postepeno dovodi do kvalitetnijeg razumijevanja tuđih emocija (Krasner i sur., 2009). Shapiro i sur. (1998) u svom su istraživanju utvrdili kako sudjelovanje u treningu usredotočene svjesnosti može imati značajan, pozitivan utjecaj na sposobnost empatije. Studija koju su proveli autori Brown i Kasser (2005) pokazala je kako je dispozicijska usredotočena svjesnost kod pojedinca pozitivno povezana s osjećajem interpersonalne bliskosti i povezanosti s drugim ljudima. Osim pozitivnog utjecaja na razumijevanje vlastitih i tuđih emocija, usredotočena se svjesnost dovodi u vezu i s većom sposobnošću regulacije i kontrole osjećaja (Cahn i Polich, 2006; Hill i Updegraff, 2012; Koole, 2009). Kabat-Zinn (2012) navodi kako sudjelovanje u programu za smanjivanje stresa temeljenom na usredotočenoj svjesnosti utječe na način na koji mozak procesira kompleksne emocije u trenucima snažnog stresa stvarajući uvjete za kvalitetniju emocionalnu regulaciju. Brown i sur. (2007) pak navode kako prakticiranje tehnika usredotočene svjesnosti daje više jasnoće trenutnom iskustvu, povećava svjesnost o raznim podražajima te promovira samoregulirano funkcioniranje kod pojedinca koje se očituje i u kvalitetnijoj regulaciji osjećaja. Feldman i sur. (2007) utvrdili su kako osobe s izraženijom kvalitetom dispozicijske usredotočene svjesnosti imaju sposobnost bržeg oporavka od određenog emocionalnog stresa. Navedeno je moguće pojasniti kroz saznanje da praksa usredotočene svjesnosti ima pozitivan utjecaj na metakognitivnu sposobnost kod pojedinca (Zeidan i sur., 2010), odnosno na sposobnost koja pojedincu omogućava promatranje

i kontrolu svoju misaonih procesa. Upravo se ova sposobnost smatra ključnom za proces uspješne regulacije emocija (Mayer i sur., 2000; Salovey i Mayer, 1990).

Važno je napomenuti kako do sada nisu bila provedena istraživanja kojima se nastojao ispitati doprinos specifičnih dimenzija usredotočene svjesnosti emocionalnoj inteligenciji kod adolescenata. **Ciljevi istraživanja** koje će biti prikazano u ovom radu bili su ispitati povezanost pojedinih dimenzija usredotočene svjesnosti (opažanje, opisivanje, svjesno postupanje, neprosuđivanje i nereaktivnost) i emocionalne kompetentnosti te istražiti relativan doprinos pojedinih dimenzija usredotočene svjesnosti u objašnjenju emocionalne kompetentnosti kod adolescenata.

METODOLOGIJA

Uzorak sudionika

U istraživanju je sudjelovalo 220 učenika srednjih škola Grada Zagreba od čega 34.1% djevojaka i 65.9% mladića, dok 6 učenika nije izrazilo svoju spolnu pripadnost. Dob sudionika istraživanja kretala se u rasponu od 15 do 19 godina života pri čemu je prosječna dob bila 16 godina ($M = 16.7$, $SD = 1.15$). U odnosu na vrstu obrazovnog programa 40.6% sudionika istraživanja pohađalo je opću gimnaziju, 38.8% strukovnu četverogodišnju školu te 20.5% strukovnu trogodišnju školu. U istraživanju je sudjelovalo 24.1% učenika prvih razreda te isti udio učenika drugih razreda, 28.6% učenika trećih razreda dok je četvrti razred pohađalo 23.2% učenika.

Instrumenti

Bateriju upitnika činilo je nekoliko mjernih instrumenata. **Upitnikom općih sociodemografskih karakteristika** ispitane su ključne psiho-socijalne karakteristike sudionika istraživanja poput spola, dobi, vrste škole, razreda, školskog uspjeha. U svrhu procjene dimenzija usredotočene svjesnosti primijenjen je **Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti** (Five Facet Mindfulness Questionnaire; Baer i sur., 2006) koji čini 39 tvrdnji organiziranih u 5 subskala: (1) opažanje – 8 čestica, (2) opisivanje – 8 čestica, (3) svjesno postupanje – 8 čestica, (4) neprosuđivanje – 8 čestica i

(5) nereaktivnost – 7 čestica. Ispitanici izražavaju svoje slaganje s tvrdnjama na skali koja se kreće u rasponu od 1 (nikada ili vrlo rijetko) do 5 (vrlo često ili uvijek je tako). Veći ukupni rezultat na subskali ukazuje na izraženiju prisutnost promatrane dimenzije usredotočene svjesnosti, a izražava se kao zbroj rezultata na česticama subskale. Primjeri tvrdnji za dimenzije jesu: (1) opažanje: “Kada hodam obraćam pažnju na senzacije koje nastaju u mojem tijelu”, (2) opisivanje: “Svoja vjervovanja, mišljenja i očekivanja mogu lako izraziti riječima”, (3) svjesno postupanje: “Nije me lako omesti”, (4) neprosuđivanje: “Ne kritiziram samoga/samu sebe kada imam nerazumne i neprikladne osjećaje” te (5) nereaktivnost: “Kada imam uznemirujuće misli ili slike, mogu se odmaknuti od toga i biti ih svjestan/-sna bez da me preplave ili obuzmu”. Pouzdanost promatranih subskala na uzorku ovog istraživanja vrlo je zadovoljavajuća u slučaju dimenzija opažanja ($\alpha = .77$), opisivanja ($\alpha = .80$), svjesnog postupanja ($\alpha = .79$) i neprosuđivanja ($\alpha = .77$), te nešto niža, no i dalje prihvatljiva u slučaju dimenzije nereaktivnosti ($\alpha = .65$). Upitnik su za potrebe ovog istraživanja s engleskog na hrvatski jezik prevela tri nezavisna prevoditelja te je nakon usklađivanja prijevoda ponovno preveden na engleski jezik kako bi se provjerila usklađenost prijevoda s originalnim upitnikom. Potrebno je naglasiti kako u vrijeme provođenja istraživanja nije bila dostupna validirana verzija ovog upitnika, pripremljena od strane autora Gračanin i sur. (2017).

Upitnik emocionalne kompetentnosti – UEK-15 (Takšić, 1998) jednodimenzionalna je skala koja mjeri individualne razlike u emocionalnoj kompetentnosti. Skala je skraćena verzija UEK-45 upitnika te reflektira vještine percepcije i razumijevanja emocija, sposobnost izražavanja i prepoznavanja emocija te sposobnost upravljanja emocijama i reguliranja emocija. Sadržava 15 tvrdnji te ispitanici svoje slaganje s tvrdnjama izražavaju na skali u rasponu odgovora od 1 (uopće ne) do 5 (u potpunosti da) pri čemu viši rezultat ukazuje na izraženiju emocionalnu kompetentnost dok je ukupni rezultat zbroj rezultata na svim česticama. Primjeri tvrdnji su: “Mogu dobro izraziti svoje emocije” i “Većinu svojih osjećaja mogu prepoznati”. Pouzdanost upitnika na uzorku ovog istraživanja pokazala se zadovoljavajućom ($\alpha = .88$).

Postupak provedbe istraživanja

Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu dalo je pozitivno mišljenje o usklađenosti planiranog istraživanja s odredbama Etičkog kodeksa odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju te je osigurana i suglasnost nadležnog ministarstva. Istraživanje je provedeno unutar projekta "Pozitivan razvoj adolescenata Grada Zagreba: Analiza stanja, pilot projekt", Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta tijekom studenog 2017. godine u tri srednje škole s područja Grada Zagreba. Nakon odabira škola koji se temeljio na zastupljenosti različitih srednjoškolskih programa u uzorku istraživanja, upitnik je primijenjen u razredima odabranim prema slučaju. Učenici koji su željeli sudjelovati u istraživanju potpisali su obrazac o informiranom pristanku, u kojem su bili upoznati s općim ciljem istraživanja. Učenicima je osigurana anonimnost u ispunjavanju upitnika kao i mogućnost da u bilo kojem trenutku odustanu od ispunjavanja upitnika. Upitnike su tijekom redovne nastave grupno primijenili neovisni istraživači dok je ispunjavanje baterije upitnika trajalo 30-ak minuta.

REZULTATI I RASPRAVA

Metodom deskriptivne statistike opisani su i u Tablici 1 prikazani rezultati učenika na dimenzijama usredotočene svjesnosti te emocionalne kompetentnosti.

Opažanje, dimenzija usredotočene svjesnosti, odnosi se na tendenciju primjećivanja ili usmjerenja pažnje na unutarnji i vanjski svijet, što uključuje senzacije, emocije, misli, zvukove i podražaje iz okoline. Na ovoj dimenziji učenici postižu prosječni rezultat $M = 25.74$ ($SD = 6.22$). Na dimenziji

opisivanja koje podrazumijeva sklonost opisivanju i definiranju unutarnjih iskustava riječima prosječan je rezultat učenika $M = 26.12$ ($SD = 5.99$). Svjesno postupanje odnosi se na potpunu uključenost svjesnosti i pažnje na aktivnost i iskustvo koje se trenutačno odvija te je prosječni rezultat učenika na toj dimenziji $M = 25.21$ ($SD = 6.07$). Dimenzija neprosuđivanja označava neevaluativan stav prema vlastitim mislima i emocijama te je prosječan rezultat učenika na toj dimenziji usredotočene svjesnosti $M = 23.47$ ($SD = 5.95$). Nereaktivnost kao dimenzija usredotočene svjesnosti odnosi se na tendenciju otpuštanja misli i emocija nasuprot prepuštanju istima. Učenici na ovoj dimenziji postižu prosječan rezultat $M = 21.95$ ($SD = 4.58$). U stranoj studiji provedenoj sa 123 studenta prosječne životne dobi od 24 godine života, Griebel (2015) je na dimenziji opažanja utvrdio prosječni rezultat $M = 26.83$ ($SD = 5.26$) dok je za dimenziju opisivanja prosječni rezultat studenata iznosio $M = 27.46$ ($SD = 5.12$). Na dimenziji svjesnog postupanja sudionici navedenog istraživanja postigli su srednji rezultat $M = 23.86$ ($SD = 5.28$). Na dimenziji neprosuđivanja prosječni rezultat studenata bio je $M = 24.68$ ($SD = 5.88$) dok je prosječni rezultat na dimenziji nereaktivnosti iznosio $M = 22.08$ ($SD = 3.85$).

Na skali emocionalne kompetentnosti sudionici istraživanja prikazanog u ovom radu postigli su relativno visok prosječni rezultat ($M = 54.88$, $SD = 9.51$). Primjenom istog instrumenta u Hrvatskoj s populacijom studenata i studentica u dobi između 18. i 22. godine života Horvat (2017) je utvrdila vrlo sličan, nešto viši prosječni rezultat na promatranom konstrukt: $M = 57.38$ ($SD = 11.83$).

Povezanost i odnos dimenzija usredotočene svjesnosti i emocionalne kompetentnosti

Kako bi se ispitala povezanost pojedinih dimenzija usredotočene svjesnosti i emocionalne kom-

Tablica 1. Prosječne, minimalne i maksimalne vrijednosti na promatranim varijablama

	N	M	SD	Min.	Max.	mogući raspon
usredotočena svjesnost – opažanje	204	25.74	6.22	10	40	8-40
usredotočena svjesnost – opisivanje	214	26.12	5.99	11	40	8-40
usredotočena svjesnost – svjesno postupanje	213	25.21	6.07	8	40	8-40
usredotočena svjesnost – neprosuđivanje	212	23.47	5.95	8	40	8-40
usredotočena svjesnost – nereaktivnost	209	21.95	4.58	9	35	7-35
emocionalna kompetentnost	215	54.88	9.51	22	74	15-75

Tablica 2. Korelacije između dimenzija usredotočene svjesnosti i emocionalne kompetentnosti

	1	2	3	4	5	6
1. usredotočena svjesnost – opažanje	-					
2. usredotočena svjesnost – opisivanje	.13	-				
3. usredotočena svjesnost – svjesno postupanje	-.29**	.38**	-			
4. usredotočena svjesnost - neprosuđivanje	-.33**	.14*	.50**	-		
5. usredotočena svjesnost – nereaktivnost	.22**	.39**	.15*	-.05	-	
6. emocionalna kompetentnost	.15*	.63**	.37**	.08	.38**	-

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

petentnosti izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije prikazani u tablici 2.

Rezultati provedene analize ukazuju na prisutnost značajnih, niskih do srednje visokih korelacija između pojedinih dimenzija usredotočene svjesnosti. Najveća pozitivna povezanost utvrđena je između dimenzija svjesnog postupanja i neprosuđivanja ($r = .50$; $p = .000$). Slijedi značajna, srednje visoka pozitivna povezanost između dimenzija opisivanje i nereaktivnost ($r = .39$; $p = .000$), opisivanje i svjesno postupanje ($r = .38$; $p = .000$) te negativna korelacija između dimenzija opažanje i neprosuđivanje ($r = -.33$; $p = .000$). Nešto niža negativna korelacija utvrđena je i u slučaju dimenzija opažanje i svjesno postupanje ($r = -.29$; $p = .000$). Čini se kako je sklonost adolescenata da primjećuju ili usmjeravaju pažnju na svoj unutarnji i vanjski svijet (senzacije, emocije, misli, zvukove i podražaje iz okoline) povezana sa sklonošću da češće evaluiraju svoje misli i emocije, odnosno da su manje skloni potpunom uključenosti svjesnosti i pažnje na aktivnosti i iskustvo koje se trenutačno odvija. Značajne, ali niže korelacije utvrđene su i u slučaju dimenzija opažanje i nereaktivnost ($r = .22$; $p = .002$), svjesno postupanje i nereaktivnost ($r = .15$; $p = .031$) te opisivanje i neprosuđivanje ($r = .14$; $p = .045$). Nisu utvrđene korelacije između dimenzija opažanje i opisivanje te dimenzija neprosuđivanje i nereaktivnost. Primjenom validiranog Petofacetnog upitnika usredotočene svjesnosti u Hrvatskoj s populacijom 242 studenata prosječne dobi od 22 godine života Gračanin i sur. (2017) također su najsnažniju, nešto nižu pozitivnu povezanost utvrdili između dimenzija svjesno postupanje te neprosuđivanje ($r = .42$). U oba su istraživanja utvrđene korelacije između istih dimenzija usredotočene svjesnosti, pri čemu su u uzorku Gračanina i sur. (2017), osim najsnažnije, navedene korelacije, srednje pozitiv-

ne korelacije utvrđene između dimenzija opažanje i nereaktivnost ($r = .29$), opisivanje i djelovanje sa svjesnošću ($r = .27$) te djelovanja sa svjesnošću i nereaktivnost ($r = .24$). Nešto niže, također pozitivne korelacije utvrđene su između dimenzija opažanje i opisivanje ($r = .20$), opisivanje i neprosuđivanje ($r = .19$) te opisivanje i nereaktivnost ($r = .14$). Gračanin i sur. (2017) nisu utvrdili značajne korelacije između dimenzija nereaktivnosti i neprosuđivanja te svjesnog postupanja i opažanja. U našem uzorku također nisu bile utvrđene korelacije između nereaktivnosti i neprosuđivanja, no utvrđene su korelacije između svjesnog postupanja i opažanja (na uzorku srednjoškolaca ova korelacija je bila srednje visoka, $r = -.29$).

Kada je riječ o povezanosti dimenzija usredotočene svjesnosti i emocionalne kompetentnosti, najveća te pri tom pozitivna povezanost utvrđena je između emocionalne kompetentnosti i dimenzije usredotočene svjesnosti opisivanje ($r = .63$; $p = .000$). Dimenzija nereaktivnosti je srednje visoko povezana s emocionalnom kompetentnosti ($r = .38$; $p = .000$) kao i dimenzija svjesnog postupanja ($r = .37$; $p = .000$). Niska pozitivna korelacija utvrđena je između emocionalne kompetentnosti i opažanja ($r = .15$, $p = .038$) dok u slučaju dimenzije neprosuđivanja nije utvrđena statistički značajna povezanost s emocionalnom kompetentnosti. Čini se kako su adolescenti koji su skloniji opisivanju i označavanju unutarnjih iskustava riječima, otpuštanju svojih misli i emocija te potpunijoj uključenosti svjesnosti i pažnje u aktivnosti i iskustva koja im se trenutno odvijaju emocionalno kompetentniji. Griebel (2015) je na uzorku ispitanika studentske populacije također utvrdio prisutnost značajnih korelacija između emocionalne inteligencije i dimenzije opisivanja ($r = .46$, $p \leq .01$) te nereaktivnosti ($r = .49$, $p \leq$

Tablica 3. Rezultati hijerarhijske regresijske analize predviđanja emocionalne kompetentnosti

PREDIKTORI	1. korak β	2. korak β	3. korak β	4. korak β
usredotočena svjesnost – opisivanje	.657**	.617**	.566**	.540**
usredotočena svjesnost – nereaktivnost		.107	.107	.086
usredotočena svjesnost – svjesno postupanje			.121*	.173**
usredotočena svjesnost – opažanje				.127*
	Kor. R2= .42 $\Delta F= 136.90^{**}$ F= 136.90** %V=42.9	Kor. R2= .43 $\Delta F= 3.12$ F= 70.82** %V=43.6	Kor. R2= .44 $\Delta F= 3.92^*$ F= 49.29** %V=44.5	Kor. R2= .45 $\Delta F= 4.42^*$ F= 38.79** %V=45.5

**p ≤ .01; * p ≤ .05

.01) dok je navedeni autor utvrdio i višu korelaciju između emocionalne inteligencije i opažanja ($r = .46$, $p \leq .01$). U navedenom istraživanju nije utvrđena statistički značajna korelacija između emocionalne inteligencije i dimenzija svjesnog postupanja te neprosuđivanja.

U Tablici 3 prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize za predviđanje emocionalne kompetentnosti.

Odabir i redosljed uvođenja varijabli temeljio se na značajnosti i veličini korelacija varijabli s promatranim kriterijem. U skladu s prethodno utvrđenim korelacijama, opisivanje, dimenzija usredotočene svjesnosti, pokazala se značajnim prediktorom emocionalne kompetentnosti. Njime se objašnjava 42.9% varijance kriterija, pri čemu na emocionalnu kompetentnost adolescenata utječe tendencija opisivanja i označavanja unutarnjih iskustava riječima. Uvođenjem varijable nereaktivnosti u drugom koraku nije došlo do statistički značajnog povećanja objašnjene varijance emocionalne kompetentnosti. U trećem koraku prediktori opisivanje i svjesno postupanje objašnjavaju 44.5% kriterija pri čemu je opisivanje snažniji prediktor. Emocionalna je kompetentnost značajnija kod adolescenata koji, osim što imaju izraženiju tendenciju opisivanja i označavanja unutarnjih iskustava riječima, iskazuju i potpunu uključenost svjesnosti i pažnje u aktivnosti ili iskustva koja se trenutačno odvijaju. U posljednjem koraku uvođenjem dimenzije usredotočene svjesnosti opažanje objašnjava se najveći postotak varijance emocionalne kompetentnosti, 45.5% pri čemu su značajni prediktori opisivanje te nešto manje snažno, no i dalje značajno, svjesno postupanje i opažanje.

Iz provedene analize možemo zaključiti kako na emocionalnu kompetentnost adolescenata potencijalno utječu određene dimenzije usredotočene svjesnosti: tendencija pojedinca prema opisivanju i označavanju unutarnjih iskustava riječima, zatim kvaliteta svjesnosti i pažnje u aktivnosti i/ili iskustvu koje se trenutačno odvija te tendencija primjećivanja ili usmjeravanja pažnje na unutarnja i vanjska iskustva poput misli, emocija, osjeta i podražaja iz okoline. Navedeno je u skladu s ranije provedenim istraživanjima koja su ukazala na postojanje pozitivne povezanosti između dispoziციjske usredotočene svjesnosti i emocionalne inteligencije u širem smislu (Baer i sur., 2006; Brown i Ryan, 2003; Charoensukmongkol, 2014; Chu, 2010; Schutte i Malouff, 2011).

Važno je još jednom napomenuti kako dosada nisu bila provedena istraživanja kojima se nastojao ispitati doprinos specifičnih dimenzija usredotočene svjesnosti emocionalnoj inteligenciji adolescenata. Griebel (2015) navodi kako je tendencija pojedinca da artikulira svoja unutarnja emocionalna stanja i iskustva (dimenzija opisivanje) vrlo značajna za razvoj emocionalne inteligencije, posebice aspekta regulacije osjećaja. Različiti autori (Brown i sur., 2007; Schutte i Malouff, 2011) potvrđuju kako trening usredotočene svjesnosti kod pojedinca razvija vještinu opažanja vlastitih osjećaja i misli iz trenutka u trenutak zbog čega je pojedinac u mogućnosti razviti veću svjesnost o vlastitim emocionalnim stanjima. Averill i sur. (2001) ističu kako redovito prakticiranje tehnika usredotočene svjesnosti osobi omogućava uspješnije djelovanje s obzirom na to koje osjećaje u određenom trenutku ima. Bilo da se radi o ugodnom ili manje ugodnom osjećaju, pojedinac ima veću sposobnost razumije-

vanja kako navedeni osjećaj u određenom trenutku može utjecati na njegovo ponašanje te ga u skladu s time može prilagoditi. Kroz dimenzije usredotočene svjesnosti opažanje i svjesno postupanje pojedinac je u mogućnosti razviti veću jasnoću o svakodnevnim iskustvima koje proživljava te je tako u većoj mjeri svjestan unutarnjih i vanjskih iskustava koje ima u sadašnjem trenutku i ima mogućnost ophoditi se s potpunijom pažnjom i prisutnošću prema sebi i okolini. Griebel (2015) pojašnjava da, kada je kvaliteta opažanja i svjesnog postupanja kod pojedinca veća, on ima i veću mogućnost točnije i učinkovitije definirati i regulirati svoje osjećaje. Zanimljivo je kako u ovdje prikazanom istraživanju nije utvrđena prediktivna vrijednost dimenzije nereaktivnosti u objašnjenju emocionalne kompetentnosti pojedinca za koju se smatra da može biti vrlo značajna u razvoju sposobnosti nošenja s emocijama (Griebel, 2015).

Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

U odnosu na ograničenja ovog istraživanja prije svega treba istaknuti kako je ovo istraživanje provedeno prije negoli je bio dostupan Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti validiran u Hrvatskoj od strane autora Gračanin i sur. (2017). Unatoč tome u ovdje prikazanom istraživanju utvrđene su vrlo slične korelacije između dimenzija usredotočene svjesnosti što može ukazivati na ujednačen prijevod ovog stranog instrumenta. U svakom je slučaju potrebna daljnja validacija mjera preuzetih iz inozemstva na različitim uzorcima populacije u Hrvatskoj. Također primjena mjera koje se temelje na vlastitom iskazu sudionika istraživanja pridonosi ograničenosti u zaključivanju. U budućim bi istraživanjima bilo vrijedno primijeniti i mjere koje uključuju objektivniju procjenu emocionalnih kompetencija učenika poput zapažanja ili procjena učenika od strane vršnjaka, nastavnika i/ili roditelja. Isto bi tako u budućim istraživanjima bilo zanimljivo pobliže istražiti razne individualne i okolinske prediktore dispozicijske usredotočene svjesnosti. Kao ograničenje ovog istraživanja treba istaknuti i ograničenu reprezentativnost uzorka s obzirom na veličinu i okolnost da su u istraživanju sudjelovali učenici tek nekoliko srednjih škola s područja Grada Zagreba. Unatoč navedenom dobi-

veni rezultati ukazuju na dinamiku odnosa promatranih koncepata koju bi u budućim istraživanjima bilo vrijedno istražiti na većem i reprezentativnijem uzorku srednjoškolaca. Budući da je ovo istraživanje bilo usmjereno na srednjoškolsku populaciju, u svrhu boljeg razumijevanja odnosa dispozicijske usredotočene svjesnosti i emocionalne kompetentnosti bilo bi zanimljivo istraživanje provesti i s populacijom sudionika mlađe, odnosno starije životne dobi. Isto tako treba uzeti u obzir kako je za stjecanje većeg razumijevanja o povezanosti dispozicijske usredotočene svjesnosti i emocionalne kompetentnosti te za uzročno-posljedično zaključivanje nužno provođenje longitudinalnih studija.

ZAKLJUČAK

Suvremenije obrazovne politike uz usmjerenost na razvoj kognitivnih vještina učenika s jednakom pažnjom zagovaraju važnost sustavnog ulaganja u njihove socijalno-emocionalne vještine te emocionalnu inteligenciju u širem smislu. U nastojanju da se navedeno ostvari, u svijetu su osmišljeni te u školskom okruženju implementirani razni programi socijalno-emocionalnog učenja. Studije učinkovitost takvih programa ukazuju na njihovu uspješnost u prevenciji različitih problema u ponašanju (Durlak i sur., 2011). Tijekom posljednjih desetak godina uz programe socijalno-emocionalnog učenja intenzivno se razvijaju, provode te istražuju i programi bazirani na tehnikama usredotočene svjesnosti namijenjeni adolescentima. Istraživanje prikazano u ovom radu pokazalo je kako određeni aspekti usredotočene svjesnosti imaju značajan doprinos objašnjenju emocionalne kompetentnosti kod adolescenata. Griebel (2015) naglašava kako pojedine dimenzije usredotočene svjesnosti možemo promatrati kao vještine koje je moguće razviti i unaprijediti što je i osnovna pretpostavka programa temeljenih na tehnikama usredotočene svjesnosti. Dobivena saznanja mogu poslužiti kao smjernice u planiranju intervencija usmjerenih na razvoj emocionalne kompetentnosti kod adolescenata. Razdoblje adolescencije posebno je osjetljivo te programi temeljeni na usredotočenoj svjesnosti uz programe razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija mogu pridonijeti promociji mentalnog zdravlja i ostvarenju pozitivnih ishoda kod adolescenata. Boričević Maršanić i sur. (2015) ističu

kako primjena programa baziranih na tehnikama usredotočene svjesnosti u školskom okruženju može biti prikladan, prihvatljiv i nestigmatizirajući način za prevenciju mentalnih i ponašajnih problema kod djece i mladih jačanjem njihovih snaga i sposobnosti, emocionalne stabilnosti, samopouzdanja, socijalnih vještina, kognitivne fleksibilnosti

i školskog postignuća. Važno je istaknuti kako je jačina učinaka programa temeljenih na tehnikama usredotočene svjesnosti namijenjenih djeci i adolescentima još uvijek niska do srednje visoka te su nužna daljnja istraživanja u ovom području (Carsley, Khour i Heath, 2018).

LITERATURA

- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: a practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269–286. doi: 10.1037/cpb0000070
- Averill, J.R., Chon, K.K., Hahn, D.W. (2001). Emotions and creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(3), 165–183. doi:10.1111/1467- 839x.00084
- Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. doi:10.1177/1073191105283504
- Beesdo, K., Knappe, S., Pine, D.S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483–524.
- Biegel, G.M., Brown, K.W., Shapiro, S.L., Schubert, C.A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 855–866.
- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193–209.
- Boričević Maršanić, V., Paradžik, L.J., Zečević, I., Karapetrić-Bolfan, L.J. (2015). Usredotočena svjesnost – Mindfulness: Primjena u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 43, 142–150.
- Branscum, P., Bhoohibhoya, A., Sharma, M. (2014). The role of emotional intelligence in mental health and type D personality among young adults. *International Quarterly of Community Health Education*, 34(4), 351–365.
- Brown, K.W., Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 211–237.
- Brown, K.W., Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74(2), 349–368. doi:10.1007/s11205-004-8207-8
- Brown, K.W., Ryan, R.M., Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. doi:10.1080/10478400701598298
- Cahn, B.R., Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132(2), 180–211.
- Carsley, D., Khoury, B., Heath, N. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693–707.
- Charoensukmongkol, P. (2014). Benefits of mindfulness meditation on emotional intelligence, general self-efficacy, and perceived stress: Evidence from Thailand. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16, 171–192.
- Chu, I. (2010). The benefits of meditation vis-à-vis emotional intelligence, perceived stress and negative mental health. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26(2), 169–180.
- Dulewic, V., Higgs, M. (2000). Emotional intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341–372.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., Laurenceau, J.P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS- R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190. doi:10.1007/s10862-006-9035-8
- Fitzgerald, S., Schutte, N.S. (2010). Increasing transformational leadership through enhancing self-efficacy. *Journal of Management Development*, 29(5), 495–505.
- Goenka, S.N. (2002). *Meditation now: Inner peace through inner wisdom*. Seattle, WA: Vipassana Research Publications.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gračanin, A., Gunjača, V., Tkalčić, M., Kardum, I. i sur. (2017). Struktura usredotočene svjesnosti i njezina povezanost s crtama ličnosti i emocionalnim reagiranjem. *Psiholojske teme*, 26, 675–700.
- Griebel, C. (2015). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between mindfulness and subjective well-being. Master Thesis. Eastern Illinois University. Posjeđeno 10.12.2018. na mrežnoj stranici: <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=3338&context=theses>
- Hill, C.M., Updegraff, J.A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81–90.
- Hölzel, B.K., Lazar, S.W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D.R., Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives of Psychological Science*, 6, 537–59.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness meditation for everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners*. Boulder, CO: Sounds True.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R. (1985): The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 163–90.
- Koole, S.I. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41.
- Krasner, M.S., Epstein, R.M., Beckman, H., Suchman, A.L., Chapman, B., Mooney, C.J., Quill, T.E. (2009). Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 302(12), 1284–1293. doi:10.1001/jama.2009.1384
- Mandal, S.P., Arya, Y.K., Pandey, R. (2012). Mental health and mindfulness: Meditation role of positive and negative affects. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 19(2), 150–159.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In: Sternberg, R.J. (Eds.). *Handbook of intelligence* (pp. 392–420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- McEwan, K., Waddell, C., Barker, J. (2007). Bringing children's mental health "out of the shadows". *Canadian Medical Association Journal (CMAJ)*, 176(4), 471–2.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 985–94.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., et al. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication - Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989.
- Murphy, M.J., Mermelstein, L.C., Edwards, K.M., Gidycz, C.A. (2012); The benefits of dispositional mindfulness in physical health: A longitudinal study of female college students. *Journal of American College Health*, 60(5), 341–348.
- The National Institute for Healthcare Management Research and Education Foundation – NIHCM (2005). *Children's Mental Health: An Overview and Key Considerations for Health System Stakeholders*. Washington, DC: NIHCM Foundation Issue Paper.

- Qualter, P., Gardner, K.J., Whiteley, H.E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care*, 11–20.
- Salovey, P., Mayer, J.M. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116–1119.
- Shabani, J., Aishah Hassan, S., Ahmad, A., Baba, M. (2010). Exploring the relationship of emotional intelligence with mental health among early adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 209–216.
- Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373–86.
- Shapiro, S.L., Schwartz, G.E., Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581–599. doi:10.1023/a:1018700829825
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Singh Joy, S.D. et al. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 56–63.
- Takšić, V. (1998). Validacija konstrukta emocionalne inteligencije. Doktorska dizertacija. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: Teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 4-5, 729–752.
- Tang, Y.Y., Posner, M.I. (2013). Theory and method in mindfulness neuroscience. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8, 118–20.
- Tran, U.S., Glück, T.M., Nader, I.W. (2013). Investigating the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). Construction of a short form and evidence of a two-factor higher order structure of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 951–965.
- Van der Oord, S., Bögels, S.M., Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 139–47.
- Wallace, B.A. (2006). *The attention revolution: Unlocking the power of the focused mind*. Boston, MA: Wisdom Publications.
- Weijer-Bergsma, E., Formsma, A.R., Bruin, E.I., Bögels, S.M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and intentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 5, 775–7.
- World Health Organization (2018) Adolescent Mental Health. Posjećeno 1.12.2018. na mrežnoj stranici: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597–605. doi:10.1016/j.concog.2010.03.014
- Zylowska, L., Ackerman, D.L., Yang, M.H. et al. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737–46.

RELATIONSHIP BETWEEN MINDFULNESS AND EMOTIONAL COMPETENCE IN ADOLESCENTS

Abstract: *Over the last decade, mindfulness programs targeted at adolescents have been intensively developed, implemented and researched around the world. Studies indicate the potential of these programmes to prevent various behavioural problems as well as promote mental health. In order to better understand how mindfulness works, there is a growing interest in researching the relationship between dispositional mindfulness and emotional intelligence of an individual. The present study examines the correlation between different dimensions of mindfulness (observing, describing, acting with awareness, nonjudging of experience, and nonreactivity to inner experiences) and emotional competence, and it explores the relative contribution of the particular dimensions of mindfulness to emotional competence in adolescents. The survey was conducted on a sample of 220 students (65.9% male) from Zagreb high schools with an average age of 16. The Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006) and the UEC-15 Emotional Competence Questionnaire (Takšić, 1998) were applied. Analysis showed the presence of significant correlations between the particular dimensions of mindfulness (describing, nonreactivity to inner experiences, acting with awareness, and observing) and emotional competence of adolescents. Hierarchical regression analysis showed that these particular aspects of mindfulness (describing, acting with awareness, and observing) significantly contribute to explaining emotional competence in adolescents. The results of this study can contribute to the quality of creating interventions to develop emotional competence in adolescents.*

Key words: *mindfulness, emotional competence, adolescents*