

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

Мирослава М. Медић–Ивановски

ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА КОД АДОЛЕСЦЕНАТА
УСПОРЕНОГ КОГНИТИВНОГ САЗРЕВАЊА

Магистарска теза

Београд, 2018. године

Ментор

др Надежда Крстић, редовни професор

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Београд

Чланови комисије:

др Ненад Глумбић, редовни професор

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

др Горан Кнежевић, редовни професор

Универзитет у Београду – Филозофски факултет, Београд

др Александра Ђурић–Здравковић, доцент

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

Датум одбране:

мојим родитељима, супругу Саши и сину Андреју

Резиме

У области истраживања емоционалне интелигенције (ЕИ), успостављена је јасна разлика између двају начина концептуализације и операционализације ЕИ: „модела ЕИ као способности“ и „модела ЕИ као црте личности“.

Ова студија је експлоративне природе и усмерена је на општа питања: (1) да ли постоје разлике у самопроцени ЕИ као црте и способности препознавања емоционалних израза на лицу као компоненте тако дефинисане ЕИ, с обзиром на групу и пол испитаника, (2) да испита повезаност између различитих индикатора ЕИ, (3) да утврди њихову повезаност са општим интелектуалним способностима, (4) да испита предиктивност различитих показатеља ЕИ с обзиром на школски успех, као и (5) њихову инкременталну вредност код адолесцената успореног когнитивног сазревања.

Испитивање је проведено на узорку од 199 испитаника, узраста од 16 до 20 година, оба пола, подељених у три подузорка. Први подузорак чинило је 60 (30%) испитаника са лакоом интелектуалном ометеношћу (IQ = 50-69), а другу групу чинило је 44 (22%) испитаника са граничним стањем интелигенције (IQ = 70-80). Група испитаника са интелектуалном ометеношћу су ученици ШОСО „Милан Петровић“ из Новог Сада. Трећа група испитаника сачињена је од 95 (48%) ученика ТШ „Милева Марић-Ајнштајн“ из Новог Сада.

У испитивању је коришћен *Упитник емоционалне компетентности* – УЕК-45 (Takšić, 2002) и једнодимензионална мера – *задатак препознавања емоција на лицу* – ТПЕ, који је конструисан за потребе овог истраживања.

Резултати истраживања указују на непостојање значајне разлике у самопроцени индикатора ЕИ с обзиром на групу и пол испитаника. Утврђено је постојање значајне разлике у способности препознавања емоција на лицу између три групе испитаника, док полне разлике нису потврђене. Испитивање повезаности између способности препознавања емоционалних израза на лицу са самопроценом те способности је делимично потврђена. Резултати показују специфичан образац статистички значајних корелација. Утврђено је да постоји повезаност различитих индикатора ЕИ са општим интелектуалним способностима, али се уочавају извесна одступања. Индикатор препознавања емоција на лицу и вербални IQ су значајни за предвиђање школског успеха, али су успели објаснити тек 18,7% његове варијансе, у узорку адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

Кључне речи: емоционална интелигенција, емоционална компетенција, адолесценти, успорено когнитивно сазревање, интелектуална ометеност.

Summary

In the area of emotional intelligence (EI) research, a clear difference has been established between two modes of EI's conceptualization and operationalization: "model of EI as an ability" and "model of EI as a trait."

This study is of an exploratory nature and it is focused on general issues: (1) whether there are differences in EI self-assessment as a trait and the ability to recognize facial expressions as components of so defined EI, with respect to the respondents group and gender, (2) to examine the correlation between different indicators and EI (3) to establish their connection with general intellectual abilities, (4) to examine the predictability of different EI indicators with respect to their academic achievement, as well as (5) their incremental value in adolescents with delayed cognitive development.

Testing was conducted on a sample of 199 respondents aged 16 to 20 years, of both genders, divided into three sub-samples. The first sample consisted of 60 (30%) persons with mild intellectual disability (IQ = 50–69) and the other group consisted of 44 (22%) persons with borderline intelligence (IQ = 70–80). Groups of respondents with intellectual disabilities are students of School "Milan Petrović" in Novi Sad. The third group of respondents consisted of 95 (48%) students of School "Mileva Maric Einstein" in Novi Sad.

The *Questionnaire of emotional competence* – UEK-45 (Takšić, 2002) and one-dimensional measure – *the task of identifying emotional facial expressions* – TPE, designed for the purpose of this research, were used.

Research results indicate the absence of significant differences in EC indicators' self-assessment regarding the respondents group and gender. There was a significant difference in the ability to recognize facial expressions in the three groups of respondents, while gender differences were not verified. Connection between the ability to recognize facial expressions and the self-assessment of EC were partially confirmed. The results show a specific pattern of statistically significant correlations. Correlation between some EI indicators with general intellectual abilities was found but there were some discrepancies. Indicator of facial expression recognition and verbal IQ are important for predicting school success, but it managed to explain only 18.7% of its variance in a sample of adolescents with intellectual disability.

Key words: emotional intelligence, emotional competence, adolescents, delayed cognitive development, intellectual disability.

САДРЖАЈ

I	УВОД	1
II	ТЕОРИЈСКИ ДЕО	5
	1. Развој конструкта емоционалне интелигенције	5
	2. Различите концептуализације (модел) и операционализације ЕИ – разликовање „два лица“ конструкта ЕИ	6
	3. Период критичких истраживања и разјашњавања (кларификације) ЕИ	9
	4. Мајер–Саловејев модел ЕИ као способности	10
	4.1. Евалуација теоријског модела ЕИ као способности наспрам концептуалног критеријума	12
	4.2. Процена ЕИ као способности мерама заснованим на постигнућу (MSCEIT)	14
	4.3. Евалуација вишедимензионалног теста за процену ЕИ – MSCEIT–а наспрам емпиријских критеријума	15
	4.4. Једнодимензионални тестови за процену ЕИ као способности	18
	4.5. Евалуација једнодимензионалних тестова за процену ЕИ као способности	20
	4.6. Закључно о процени ЕИ мерама заснованим на постигнућу	22
	5. Мешовити модели ЕИ/ЕИ као црте личности и мере засноване на самопроцени	23
	5.1. Евалуација мешовитих модела ЕИ/ЕИ као црте личности и мера заснованих на самопроцени	25
	5.2. Процена ЕИ као способности инструментима заснованим на самопроцени	26
	5.3. Упитник емоционалне компетентности–УЕК-45	27
	6. Програми усмерени на развој емоционалне компетентности	30
	7. Интелектуална ометеност и питање социо–емоционалне компетентности	32
III	ЕМПИРИЈСКИ ДЕО	35
	1. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	35
	1.1. Циљ истраживања	35
	1.2. Задачи истраживања	36
	2. ХИПОТЕЗЕ	37

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	38
3.1. Узорак испитивања	38
3.2. Поступак прикупљања података	40
3.3. Време и место истраживања	40
3.4. Инструменти	41
3.5. Нацрт и варијабле истраживања	42
3.6. Статистичка обрада података	42
IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	44
V ДИСКУСИЈА	58
VI ЗАКЉУЧАК И ИМПЛИКАЦИЈЕ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	67
1. Закључак	67
2. Импликације резултата истраживања	69
ЛИТЕРАТУРА	71
ПРИЛОЗИ	81

I УВОД

Савремена схватања интелигенције имају тенденцију да је посматрају знатно шире од традиционално конципираног коефицијента интелигенције (IQ), као способности за решавање сложених когнитивних проблема академског типа, те претпостављају да поред ове, академске или аналитичке, постоје и друге врсте интелигенција (Brody, 2000; Kaufman, 2000; Thorndike 1997).

Специфичније, савремени приступи процени интелигенције су у супротности са „унитаристичким“ виђењем способности, која постигнућа на тестовима изражава глобалним индексом когнитивног функционисања, а његова психолошка интерпретација почива на „смештању“ у једну од дескриптивних категорија унутар постојећих класификација скорова (ibid.).

Управо стога, једна од најдоследнијих критика постојећег начина процене способности се тичала уског опсега способности захваћених постојећим тестовима, а критичари психометријског становишта су истицали да интелигенција подразумева много шире манифестације од оних које су захваћене тестовним задацима (Gardner, 1983) и предлажу да процена буде изведена употребом задатака који су ближе свакодневном искуству (Sternberg, 1985).

Дакле, у психологији интелигенције, уз развој традиционалних приступа интелигенцији, појављују се и савремени приступи, који покушавају да обухвате сву сложеност интелектуалног функционисања у различитим животним контекстима.

Развој проучавања интелигенције резултирао је крајем двадесетог века импресивном разноликошћу савремених модела овог појма. Ови, савремени приступи, не морају да буду нови у временском смислу ове речи, нити су под њиховим окриљем сви савремени модели интелигенције, они ипак, генерално гледано, одражавају жељу научника да се интелигенција довољно широко концептуализује да би сва њена комплексност могла да дође до изражаја и да их повеже са реалним животом (Davidson & Downing, 2000).

Као што је познато, далеко пре појаве савремених приступа, изношене су и доказиване идеје о вишеврсној интелигенцији. Ипак, поимање интелигенције као вишеврсне представља једну од дефинишућих одредница савременог приступа, што није случај са традиционалним.

У последњим деценијама концептуализовано је више различитих врста интелигенција, а међу најпознатијима је Гарднерова концепција персоналних интелигенција, коју је поделио на интраперсоналну и интерперсоналну (Gardner, 1983). Интраперсонална интелигенција представља способност препознавања и разликовања сопствених осећања.

Подразумева разумевање самог себе и захваљујући томе, адекватније усмеравање сопственог понашања. Интерперсонална интелигенција, огледа се у тачном опажању и разумевању других људи, посебно њихових раположења, намера, темпрамента и мотивације. Подразумева успешну комуникацију, а на вишем нивоу ова интелигенција омогућава да се „прочитају скривене жеље и намере других и да се у складу са тим делује, па и да се други наведу на одређено понашање“ (ibid.).

Од 1980-их година, у научној литератури која се бави вишеврским, неакадемским способностима, све више се спомиње идеја о својеврсној „практичној интелигенцији“ која по претпоставци има кључну улогу у решавању свакодневних проблема, а релативно је независна од тестом мерених когнитивних способности (IQ-а). У својим теоријским и емпиријским разматрањима конструкта практичне интелигенције, Стернберг и сарадници посебно узимају у обзир неке наведене специфичности практичних проблема, наиме, чињеницу да су они важни за особу и повезани са њеним свакодневним искуством. У складу са тим, ови аутори користе израз „свакодневна интелигенција“ као синоним за практичну интелигенцију (Sternberg, 1985, Sternberg et al., 2000).

Од посебног значаја су следеће одлике ове две концепције: 1) проучавање интелигенције у реалном животном контексту; 2) уважавање вишеврсноности интелигенције; 3) мултидимензионалност интелигенције којом се излази из оквира когнитивних способности (ова одлика не важи за Гарднерову теорију) (Gardner, 1983; Sternberg, 1985; Davidson & Downing, 2000).

Идеја да постоје други видови интелектуалних способности, вишеврсне неакадемске интелигенције, убрзо је привукла пажњу истраживача и релативно брзо стекла признање надлежне психолошке дисциплине. Сведочанство о томе представља и чињеница да референтни водич о интелигенцији (Handbook of Intelligence), објављен 2000. године, садржи и одељак посвећен различитим врстама интелигенције (Sternberg, 2000).

Са развојем савремених модела интелигенције, важно питање постаје – које захтеве или критеријуме конструкт мора задовољити да би се сматрао посебном интелигенцијом. Гарднер напомиње како не постоји алгоритам за процену научне заснованости конструкта, али је неопходно експлицирати разлоге због којих аутор сматра да конструкт завређује статус интелигенције, како би се омогућила његова евалуација у научној заједници (Gardner, 1992).

Иако у расположивој литератури различитог нивоа научности/популарности наилазимо на различита гледишта у погледу броја и врсте тих других интелигенција, ипак се у мноштву претендената на статус посебне интелигенције може пре свега издвојити емоционална интелигенција – ЕИ (Altaras, 2008).

Појам емоционалне интелигенције појављује се у научним радовима тек почетком деведесетих година прошлог века и иницијално је предложен као радни назив за диференцијално–психолошки конструкт, који би омогућио разликовање појединаца у погледу способности да резонују о емоцијама и да емоције користе у функцији поспешивања когнитивног функционисања, како наводе аутори конструкта Мајер и Саловеј (Mayer, Salovey, 1997).

Од тог тренутка ЕИ је постала предмет озбиљних истраживања и ангажовала и друге ауторе на „изградњи“ новог диференцијално–психолошког конструкта, што је покренуло излажење великог броја публикација, тестова и образовних програма, али различитог нивоа научности/популарности (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

О размерима које је попримила продукција радова након 1990. године, сведочи и чињеница да прегледом скорашњих публикација на интернет–књижари на кључну реч ЕИ проналазимо више хиљада наслова, али је сасвим извесно, како кажу Мајер и сарадници, да се унутар овог огормног поља само један мали део публикација може сматрати научно релевантним (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Наиме, порастом интересовања за индивидуалне разлике које се тичу обраде емоција, јавила се потреба за разграничењем различитих значења која су приписивана синтагми „емоционална интелигенција“. Истовремено, било је потребно помирити опречна становишта, омогућавајући њихову коегзистенцију под окриљем истог назива. По неким схватањима, ово је омогућено сагледавањем ЕИ као сложеног конструкта, кога чине две кључне перспективе ЕИ које се пре сматрају комплементарним него супротстављеним (Reña-Sarrionandia, Mikolajczak, Gross, 2015).

Дакле, у области истраживања ЕИ, успостављена је разлика између двају начина концептуализације и операционализације ЕИ (Mayer, 2006). Специфичније, иако ЕИ има статус латентне интраперсоналне варијабле и подразумева одређену адаптивну предност, ЕИ се треба концептуално разлучити од адаптивних исхода које предвиђа, наиме, од социо–емоционално ефикасног понашања, односно од емоционалне компетентности и емоционалног постигнућа (Ciarrochi et al., 2000, Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

Сажето, процес валидације конструкта ЕИ, почев од деведесетих година до данас није окончан. Његова научна вредност већ неко време представља предмет ригорозних теоријских и емпиријских анализа – да ли дати конструкт испуњава већину критеријума за постулирање научно смисленог конструкта (Mayer, 2006).

Другим речима, област истраживања ЕИ, током последњих деценија, постала је предмет бројних истраживачких пројеката, те је овај сложен, мултидимензионалан конструкт

сагледаван са различитих теоријских позиција, али коначна „пресуда“ о научном легитимитету конструкта ЕИ још није донета.

Прегледом емпиријских истраживања ЕИ у расположивој литератури, уочава се да су малобројна истраживања датог конструкта у популацији адолесцената нетипичног развоја, те се чинило целисходним да се проведе истраживање којим се прикупљају „додатни докази“ о процени емоционалне интелигенције код адолесцената успореног когнитивног сазревања.

Недовољна овладаност концептуалним и социјалним вештинама у популацији особа са интелектуалном ометеношћу, између осталог, отежава и идентификовање и разумевање социјалних сигнала који долазе из различитих извора, њихову интеграцију и обраду, па самим тиме и планирање и реализацију понашања у складу с постојећом ситуацијом (Glumbić, 2005).

У складу са тим, адолесценти са интелектуалном ометеношћу могу испољавати у већој или мањој мери и потешкоће у неким аспектима социо–емоционалног функционисања, као и проблеме у идентификацији емоционалних сигнала (Ђорђевић и сар. 2017).

Имајући у виду наведено, очекујемо да би резултати овог истраживања могли да допринесу потпунијем разумевању ЕИ код адолесцената успореног когнитивног сазревања, као и моћ индикатора ЕИ да предвиди различите критеријуме унутар области образовања, тј. додатни део варијансе, поврх IQ–а када је у питању школски успех.

Сматрамо да би добијени налази о ЕИ адолесцената успореног когнитивног сазревања могли бити, пре свега, значајни за креирање адекватних програма подршке.

II ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. Развој конструкта емоционалне интелигенције

Прошло је више од две и по деценије од појаве појма емоционална интелигенција у психолошкој литератури, што је довољно дуг период за неку врсту ретроспективног прегледа развоја овог конструкта и интересовања за резултате теоријских и емпиријских разматрања која дати конструкт приближавају жељеном научном легитимитету.

Теоријски и емпиријски развој конструкта емоционалне интелигенције није био ни континуиран ни једнозначан.

Конструкт ЕИ своју промоцију у академској заједници остварио је 1990. године, појавом два чланка у утицајном часопису у којем Мајер и Саловеј излажу прву формалну дефиницију тог конструкта и дају смернице за његову операционализацију и мерење. Према првој верзији тог модела, ЕИ представља саставни део персоналних интелигенција, а подразумева „способност уочавања и праћења сопствених и туђих емоција, њихово разликовање те коришћење ових информација као смерница у мишљењу и понашању“ (Salovey, Mayer, 1990).

У том периоду, аутори су покушали интегрисати расположиву диференцијално-психолошку грађу о когнитивним и афективним процесима, уз основни увид „емоције могу чинити мишљење интелигентним и да је могуће интелигентно размишљати о емоцијама“ (Mayer, Salovey, 2004).

Специфичније, у првој верзији модела ЕИ конципирана је као скуп трију менталних процеса који укључују баратање емоционалним информацијама, а састоји се у: 1) процени и експресији емоција, 2) њиховој регулацији и 3) адаптивном коришћењу при решавању проблема. Како истичу Саловеј и Мајер, конструкт ЕИ не захтева да његове три компоненте буду међусобно корелиране, оно што је релевантно јесте да међу њима постоји чврста концептуална веза заснована на чињеници да све три: а) подразумевају обраду емоционалних садржаја и да су б) неопходне за минимални ниво социјалне компетентности (ibid).

Ова концепција Мајера и Саловеја је у међувремену стекла статус најпознатијег модела ЕИ као способности, могло би се рећи да се ради о једном заокруженом моделу те врсте (Neubauer & Freudenthaler, 2005), јер је предложени модел ЕИ накнадно, од самих аутора процењен као недовољно обухватан, те је проширен, уз образложење да је била изостављена компонента сложене когнитивне обраде емоција. Ревидирана верзија модела објављена је 1997. године и данас је актуелна, а садржи четири димензије или гране

емоционалних способности, а то су: способност опажања и изражавања емоција, разумевања и резоновања са емоцијама и регулације осећања код себе и других (Mayer, Salovey, 1997).

У потпуности примерен „zeitgeist-u“ или духу времена дати конструкт побудио је велику пажњу лаичке и стручне јавности и у релативно кратком року из рецензираних часописа, преко Голменовог научно популарног бест-селера „Емоционална интелигенција: зашто може бити важнија од IQ-а“, доспео на насловну страну недељника Time и постао „медијско, јавно лице“ ЕИ. Овај процес представља период популаризације емоционалне интелигенције, везан за средину деведесетих година (Schulze, Roberts, 2005).

Голему је популарност ЕИ досегла појавом књиге Даниела Голмена, психолога али и дугогодишњег колумнисте Time-а. Он је издвојио неке делове из концепције Мајера и Саловеја и проширио значење појма ЕИ изван његовог оригиналног значења, те је појам ЕИ супротставио појму академске интелигенције, бирајући ефектне примере који су наглашавали супериорност ЕИ у прогнози различитих облика успешности у свакодневном животу појединца (Goleman, 1995). Коначан резултат је био некритичко ширење оквира дефиниције ЕИ, али и могућности прогнозе реалних критеријума.

У међувремену се „еуфорија“ око ЕИ стишала, те су популарни написи о овом конструкту добили противтежу у све већем броју научних монографија и зборника. Развој датог конструкта, према Мајеровом историјском прегледу излази из „фазе популаризације“ и улази у фазу критичких истраживања и разјашњавања концептуалних основа и научног статуса емоционалне интелигенције, која је и надаље актуелна (Mayer, 2006).

2. Различите концептуализације (модел) и операционализације ЕИ – разликовање „два лица“ конструкта ЕИ

Конструкт емоционалне интелигенције, иако се на научној сцени појавио релативно касно, почетком деведесетих година прошлог века, привукао је енормну пажњу стручњака и лаика. Након почетне, лако освојене популарности, крајем деведесетих улази у фазу критичких преиспитивања. У последњој деценији уследио је процес ригорозније научне валидације који је требало да представља још један корак у правцу кларификације концептуалних основа и научног статуса ЕИ (Mayer, 2006).

Другим речима, наведени развој датог конструкта стимулисао је бројне истраживачке иницијативе, различито оријентисаних аутора у изградњи новог диференцијално-психолошког конструкта што је резултирало извесним неуједначеностима приликом постављања његових концептуалних темеља. У одсуству консензуса којим би се изравнале ове фундаменталне разлике, истраживања ЕИ почивају на дивергентним теоријским

концепцијама (моделима) и операционализацијама, као и на алтернативном виду процене (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

Основна демаркациона линија у разликовању два дивергентна приступа у концептуализацији и операционализацији конструкта ЕИ јесте она између релативно уских концепција, у којима је ЕИ дефинисана по аналогији са традиционалном интелигенцијом, као скуп способности које се односе на обраду „емоционалних информација“ и концепција ширег обима у којима се овај конструкт одређује као скуп разноврсних (интелектуалних и личносних) квалитета који доприносе успешном емоционалном функционисању (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, 2006).

Другим речима, унутар једне групе теоријских разматрања ЕИ се одређује рестриктивније као когнитивна способност, а пажња истраживача усмерава или на изучавање специфичних способности унутар овог домена или на интеграцију ових појединачних капацитета у један обухватан модел. Према другој групи, концептуализација ЕИ укључује „еклектичку мешавину особина“ (Mayer et al., 2008), тако да својим обимом излази из оквира способности и задире у домен личности (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman, Rhee, 2004).

Сходно томе, Мајер, Саловеј, Карузо (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) инсистирају да се на основу дефинисања основног предмета изучавања у области ЕИ јасно прави разлика између првих, ужих концепција, које се сад већ према увреженом раздвајању називају „моделима ЕИ као способности“ (енгл.: ability models), док је устаљен назив друге концепције – мешовити модели ЕИ (енгл.: mixed models).

Прва група, има свог најугледнијег и јединог правог представника у Мајер-Саловејејевом моделу ЕИ, који настоји ограничити дати конструкт на способност обраде „емоционалних информација“. Ревидирана (актуелна) верзија модела ЕИ садржи четири димензије или гране емоционалних способности: 1) способност тачног опажања, процене и експресије емоција, 2) способност да се приступи емоцијама и/или да се оне генеришу када поспешују мишљење, 3) способност разумевања и анализе емоција и употреба емоционалног знања, те 4) способност регулисања емоција како би се промовисао емоционални и интелектуални развој (Mayer, Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Друга група, коју добро репрезентују Голменов (1995) и Бар-Онов модел (1997, 2000) постулира ЕИ као скуп разноврсних психолошких квалитета – интелектуалних и личносних, диспозиционих и бихевиоралних. Мешовити модели ЕИ, не укључују само менталне способности које се директно тичу интелигенције и емоција, него садрже и разноврсне мотивационе карактеристике и/или друге диспозиције личности (Mayer, 2006).

Надовезујући се на ово разликовање, као што у концептуализацији ЕИ постоје два суштински различита приступа – конципирање ЕИ као способности, нанаспрам њеног

конципирања као мешавине различитих врста диспозиција, тако се и у операционализацији овог конструкта примењују два фундаментално различита решења.

Дакле, разлике у концепцијама праћене су и разликама у операционализацијама. Прво решење, јесте операционализација „ЕИ као способности“, што подразумева по правилу процену овог конструкта путем мера заснованих на постигнућу (*performance measure*) или мерама максималног учинка, слично онима које се користе у процени академских способности, мада је било и другачијих покушаја. Друго решење, састоји се у операционализацији мешовитих модела ЕИ, што значи да се дати конструкт процењује мерама заснованим на самопроцени (*self-report measure*) или мерама типичног учинка/понашања, какве се иначе репрезентују стандардним инвентарима личности (Pérez, Petrides & Furnham, 2005).

Узимајући у обзир да је ЕИ у досадашњој пракси операционализована двојачко, Петридес и Фурнам предлажу разликовање „ЕИ као способности“ (*ability models*) и „ЕИ као црте“ (*trait EI*). То није нови приступ, него покушај систематизације и евалуације постојећих приступа, ради постизања веће јасноће у области истраживања ЕИ (*ibid*).

Посебно треба акцентирати да не постоји савршена кореспонденција између начина концептуализације и начина операционализације датог конструкта. Наиме, иако концептуализација ЕИ као способности изискује процену дотичног квалитета путем мера заснованих на постигнућу, постоје извесни покушаји да се димензије ЕИ постулиране Мајер-Саловејевим моделом операционализују и инвентаром који подлеже самопроцени (*Self-Report Emotional Intelligence Test, SREIT*), као што то чини Шуте и сарадници (Schutte et al., 1998). За разлику од модела ЕИ као способности, у чијој се операционализацији уочава описана недоследност, мешовити модели су доследно операционализовани мерама заснованим на самопроцени.

По свему судећи, иза истог назива крију се два различита приступа изучавању емоционалне интелигенције, а који су „изнедрила одвојене теорије дивергентне истраживачке традиције и различита решења за практичне проблеме“ (Zeidner, Matthew & Roberts, 2009).

Сходно томе, даље расправе о научној смислености ЕИ усмеравамо на сваки од та два приступа понаособ (два суштински различита конструкта ЕИ) уз свест о томе да се закључци о једном не односе нужно на други.

3. Период критичких истраживања и разјашњавања (кларификације) ЕИ

У литератури која је посвећена испитивању научне заснованости емоционалне интелигенције запажено је истраживање две наше ауторке – Ане Алтарас–Димитријевић и Зоране Јолић–Марјановић.

У области истраживања ЕИ, према њиховој оцени, учињена су три битна потеза која дати конструкт приближавају жељеном научном легитимитету. Прво, успостављена је јасна разлика између двају начина концептуализације и операционализације и тиме остварен први предуслов за фокусирану расправу о научној вредности овог конструкта. Друго, експлицирани су сви битни критеријуми за постулирање научно прихватљивог конструкта ЕИ и, треће, до сада понуђени модели и мере ЕИ увелико су већ подвргнути теоријској и емпиријској евалуацији наспрам спецификованих критеријума (Алтарас–Димитријевић, Јолић–Марјановић, 2010).

Ова преиспитивања су посебно значајна јер су довела до систематизације научних критеријума за утемељење било ког новог конструкта интелигенције (Matthew, Zeidner & Roberts, 2002; Schulze, Roberts, 2005).

Када су у питању концепције ЕИ, у „фази кларификације“ учињен је први корак у разликовању расположивих одређења ЕИ на основу тога 1) шта је у њима постулирано као компонента датог конструкта и 2) који вид његове операционализације се примењује.

Према овоме, област истраживања ЕИ изнедрила је две врсте модела и мера, неједнаког научног статуса: Мајер–Саловејев модел ЕИ као способности и мера ЕИ заснована на постигнућу – Тест емоционалне интелигенције Мајера, Саловеја и Каруза (*Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT*) представља носећу операционализацију, иако је било и другачијих покушаја–алтернативни вид процене (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) и мешовити модели ЕИ (то су практично мере ЕИ као црте личности) које репрезентују Голменов и Бар–Онов модел ЕИ. Дати модели операционализовани су мерама самопроцене, а мере произашле из ових модела су *Emotional Competence Inventory* (ECI) Голмена и Бојациса (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) и Бар–Онов *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) (Bar-On, 2000).

Друга важна тековина „фазе критичких истраживања и разјашњавања“ састоји се у експлицитном формулисању критеријума које новопостулирани конструкт треба да задовољи ако претендује на пуноправно место унутар постојеће мреже диференцијално-психолошких конструката. Алтарас (2008) наводи који су то критеријуми и дели их на семантичке и емпиријске.

Први, семантички или концептуални критеријуми подразумевају да конструкт означава: 1) диспозиције из класе способности или потенцијала, а не оно што особа постиже на манифестном плану или што су њени типични/преферирани начини понашања; 2) интелектуалну способност, односно капацитет за когнитивну обраду информација који достиже релациони ниво (увиђање односа и резоновање); 3) дистинктивну интелектуалну способност тј. компоненте обраде информација које оперишу на специфичном садржају и примерене су решавању одређене врсте когнитивних проблема (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Altaras, 2008).

Други, емпиријски критеријуми захватају различите аспекте емпиријске валидације конструкта интелигенције: 1) операционализација преко мера постигнућа тј. когнитивних задатака за које се објективно може утврдити тачно/најадекватније решење; 2) статистички незначајне или ниске корелације са димензијама личности, а значајне, али умерене корелације са добро утврђеним интелектуалним способностима (конвергентно–дискриминативна ваљаност); 3) предвиђање релевантних критеријума поврх онога што је могуће предвидети на основу академске интелигенције и црте личности (инкрементална/додатна предиктивна ваљаност; 4) факторска структура ЕИ треба да одговара оној која је претпостављена теоријским моделом (структурна ваљаност); 5) емпиријски утврђене узрасне и друге групне разлике одговарају теоријским поставкама о развоју и природи датог конструкта; 6) постојање специфичних биолошких корелата и корелата на нивоу елементарних когнитивних задатака (Austin & Saklofske, 2005; Matthews, Zeidner & Roberts, 2007; Altaras, 2008).

Понуђени модели и мере ЕИ су у новијој литератури подврнути теоријској и емпиријској евалуацији наспрам спецификованих критеријума.

4. Мајер–Саловејев модел ЕИ као способности

Међу различитим моделима ЕИ, најверификованији је модел који су развили Мајер и Саловеј. У свом актуелном (ревидираном) издању Мајер-Саловејев модел концептуализује ЕИ као способност обраде емоционалних информација која обухвата четири међусобно повезане димензије или гране.

Прва грана, *опажање* емоција, укључује способност идентификације и диференцијације сопствених и туђих емоција (изражених вербално и/или невербално), као и емоција садржаних у стимулусима ширег окружења, нпр. у артефактима културе. Осим тога, ова грана се односи и на тачну експресију емоција, као и разликовање неаутентичног емоционалног изражавања.

Друга грана, односи се на *емоционалну фацилитацију* когнитивних процеса, тј. на способност *коришћења емоција* у циљу поспешивања мишљења и памћења, те тиме ефикаснијег/креативнијег решавања проблема.

Трећом граном обухваћене су способности *разумевања емоција*, укључујући познавање специфичног језика и значења емоција, те увиђање законитости емоционалног функционисања (нпр. познавање и разумевање начина на који се емоције комбинују и мењају у зависности од ситуације или временског тренутка).

Последња, четврта грана, *управљање емоцијама*, подразумева способност регулисања интензитета и врсте сопствених и туђих емоција, доживљавања широког спектра осећања, те доношење суда о прикладности и сврсисходности појединих емоција у одређеној ситуацији (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004).

Наведене четири гране ЕИ, према замисли Мајера и Саловеја, уређене су хијерархијски тако да се способности нижег реда, као што је опажање и изражавање емоција, налазе у основи модела, а способности вишег реда, као што је промишљена (рефлексивна) регулација емоција, на његовом врху. То значи да су способности вишег реда делимично детерминисане способностима нижег реда, односно хијерархијски ниже лоциране способности представљају темељ за капацитете вишег нивоа. На пример, тачно опажање емоција узима се као предуслов за сложеније форме резоновања о емоционалним информацијама. Осим хијерархијске организације, актуелни модел ЕИ подразумева и извесну диференцијацију способности унутар сваког нивоа, при чему је као критеријум узета њихова развојна напредност (Mayer et al., 2001).

Према Мајеру и сарадницима, способности које се тичу емоционалног функционисања могу се уредити с обзиром на степен когнитивне комплексности, од оних које су повезане с фундаменталним и изолованим психолошким функцијама, какво је опажање емоција, до оних које су развојно сложеније, а чија је примарна функција управљање понашањем, као што је контрола у испољавању емоција (Mayer et al., 2008). Ова дистинкција уграђена је у теоријски модел ЕИ као способности познат као Мајер-Саловејев модел четири гране ЕИ.

У новијој верзији модела, његовим операционализацијама нуди се решење према којем две ниже гране, опажање емоција и емоционална фацилитација, заједно творе поље „искуствене ЕИ“, а две више се комбинују у поље „стратешке ЕИ“. Искуствена ЕИ руководи директном обрадом информација у непосредном окружењу и то без уплива планирања вишег нивоа, док је стратешка ЕИ задужена за стратешко суђење и обраду емоционалних информација вишег реда.

Другим речима, основна претпоставка становишта о ЕИ као способности јесте да се она може концептуализовати као когнитивна способност, незахваћена стандардним тестовима интелигенције, а повезана с резоновањем и решавањем проблема у домену емоција (Austin & Saklofske, 2005).

У актуелној ревизији својих теоријских становишта, Мајер, Саловеј и Карузо наводе да се појам ЕИ користи онда када говоримо о способности извођења fine обраде информација о сопственим и туђим емоцијама, те капацитетима да се ове информације употребе као водичи за обликовање мишљења и понашања. Тачније, појединци са високом ЕИ усмеравају пажњу на емоције, користе их, разумеју и управљају њима; ове вештине имају адаптивну функцију и доносе потенцијалну добит и за појединца и за његово окружење (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Дакле, унутар ове позиције ЕИ се разматра као аспект стандардно схваћене интелигенције са самосвојним доменом решавања проблема (Mayer, Roberts & Barsade, 2008), те конструкт којим се обogaћују расправе о људским когнитивним капацитетима (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003).

4. 1. Евалуација теоријског модела ЕИ као способности – наспрам концептуалног критеријума

Теоријске елаборације модела, почев од његове ревизије из 1997. године, рефлектују експлицитне напоре аутора да своју концептуализацију ЕИ ускладе са постављеним семантичким критеријумима.

Схватање ЕИ као интелектуалне способности која се тиче обраде „емоционалних информација“ и решавања „емоционалних проблема“ носи са собом неколико импликација које су релевантне у валидацији модела ЕИ као способности.

Прво, ЕИ означава способност, а не диспозицију личности. Конструкт ЕИ је конципиран тако да се односи на менталне способности и да искључује диспозиције личности као диспаратну категорију психолошких квалитета. Актуелна верзија Мајер-Саловејевог модела подразумева оштру концептуалну дистинкцију између ЕИ и пожељних квалитета из домена личности. Надаље, имајући у виду да између способности и успеха у процесу адаптације теоријски постоји позитиван линеарни однос, можемо закључити да би веће присуство ЕИ требало да представља извесну адаптивну предност и да генерално доприноси позитивним/пожељним исходима на плану социо–емоционалног функционисања (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

Ипак, када су у питању ови односи, они се не смеју схватати сувише поједностављено, јер ниједна способност сама по себи не представља адаптивну предност у апсолутном смислу (Averill, 2007). Иако није спорно да постоје ситуације када се „исплати“ бити невешт или „глуп“ (Zeidner, Matthews & Roberts, 2009) за интелигенцију начелно важи правило „више је боље“. Ако су пак у питању диспозиције личности, узима се да присуство одређене црте подразумева и адаптивну предност и адаптивни недостатак, у зависности од специфичних захтева ситуације/контекста (Matthews et al., 2007).

Друго, ЕИ означава способност, а не постигнуће (адаптивне исходе) и као таква има статус латентне интраперсоналне варијабле која означава шта нека особа у најбољем случају може и у том смислу се разликује од варијабле исхода, које се односе на оно што особа на манифестном плану постиже (Matthews et al., 2007).

Другим речима, иако подразумева одређену адаптивну предност, ЕИ се мора концептуално разлучити од адаптивних исхода које предвиђа, и то од емоционално интелигентног и социо-емоционално ефикасног понашања (Ciarrachi et al. 2000), односно од емоционалне компетентности (Saarni, 1999) и емоционалног постигнућа (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Специфичније, социо-емоционално ефикасно понашање, представља „опазиве поступке особе који воде емоционалној и социјалној ефикасности у интеракцијама са другима“. Емоционално интелигентно понашање дефинисано је као „подскуп социо-емоционалног ефикасног понашања који је специфично повезан са емоционалном интелигенцијом“ (ibid.).

Слично, термин емоционална компетентност односи се на „демонстрацију самоефикасности у социјалним интеракцијама које побуђују емоције“ (Saarni, 1999). Најзад, под емоционалним постигнућем Мајер и Саловеј подразумевају резултат учења о емоционалним садржајима (Mayer et al., 2008).

Треће, ЕИ је сложена когнитивна способност, а сврставање ЕИ у ред „неакадемских“ интелигенција не значи да су њоме обухваћени „некогнитивни“ капацитети, при чему је употреба ових термина семантички сасвим неприхватљива, иако се у литератури среће као синоним за „нетрадиционалне“ интелигенције (Hedlund & Sternberg, 2000). Напротив, сасвим је очигледно да се с обзиром на свој назив ЕИ мора односити на когнитивне способности (Schulze et al., 2007), тј. на индивидуалне разлике у когнитивној обради емоционалних садржаја. Тим пре, да би сасвим оправдао употребу термина „интелигенција“, конструкт ЕИ требало би као своју сржну компоненту да укључује способност увиђања односа и извлачење импликација (резоновања) примењену на специфичан домен емоционалног функционисања.

Тако, према неким разматрањима Мајера и сарадника, грани разумевања емоција припада статус „најкогнитивније“ компоненте ЕИ (Mayer et al., 2004).

Четврто, ЕИ је дистинктивна неакадемска интелигенција, издвојена квалификатором „емоционална“ као посебан вид интелигенције, ЕИ по претпоставци оперише на специфичном садржају тј. специфичној врсти информација и примерена је решавању одређене врсте когнитивних проблема – оних који припадају домену емоционалног функционисања (Hedlund & Sternberg, 2000). У оној мери у којој конституишу самосвојну интелигенцију, претпостављене компоненте ЕИ требало би да буду садржински кохерентне и у том смислу јасно разграничене од компонента академске интелигенције (посебно вербалне), односно других неакадемских способности нпр. социјалне интелигенције (Mayer, Salovey & Sitarenios, 2003).

При томе се такође подразумева да домен емоционалног функционисања може да се третира као специфичан систем информација које подлежу интелектуалној обради. Анализа Мајер–Саловејевог модела упућује на закључак да постоји реална могућност научног утемељења ЕИ као самосвојне способности проницања у сложене обрасце емоционалног функционисања (Altaras, 2008).

4. 2. Процена ЕИ као способности мерама заснованим на постигнућу (MSCEIT)

Мајер–Саловејев модел представља водећи модел у теоријској концептуализацији ЕИ, а његову званичну операционализацију представља Тест емоционалне интелигенције Мајера, Саловеја и Каруза (*MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT*) (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). MSCEIT је заправо побољшана верзија MEIS–а (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) који има исту теоријску основу, али је побољшан у погледу својих психометријских квалитета.

MSCEIT је креиран као вишедимензионална мера ЕИ заснована на постигнућу и процењује способности спецификоване Мајер–Саловејевим моделом ЕИ.

Тест садржи 141 ставку, ставке се групишу у осам супскала и комбинују се у четири пара, намењена процени четири теоријски постулиране гране ЕИ (*ibid*). Прву грану, опажање емоција, испитују задаци који од испитаника захтевају да процени степен присуства основних емоција (бес, туга, радост, гађење и изненађење) на одређеном броју лица и сликама (пејзажа или апстрактног садржаја). Процена друге гране, емоционалне фацилитације, заснива се на групи задатака који захтевају од испитаника да процени степен сличности одређених осета са одређеним осећањима, те на групи задатака који налажу да се процени у којој мери неко осећање/расположење може да поспеши одређену врсту

когнитивне активности. Трећу димензију ЕИ, способност разумевања емоција, испитаник демонстрира на задацима који испитују његово схватање структуре и динамике емоција тј. начина на који простије емоције граде сложеније, те образаца по којима долази до специфичних емоционалних промена. Четврту грану ЕИ, способност управљања емоцијама, испитују задаци који суочавају испитаника са низом хипотетичких проблемских ситуација и захтевају од њега да процени ефикасност предложених акција у постизању жељеног емоционалног исхода код себе, односно жељене емоционале реакције код других особа (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Постигнуће на тесту изражава се на нивоу грана и поља (искуственог и стратешког) као и у виду укупног глобалног скорa ЕИ. У задацима се користи формат одговарања који укључује скалу Ликертовог типа, од чега се одступа само у случају два суптеста – гране разумевања емоција где налазимо за тестове интелигенције типичнија питања вишеструког избора.

У вредновању одговора испитаника користи се консензуално оцењивање, засновано на пропорционалном методу и то у виду генералног (групног) и експертског консензуса. Израда пропорција заснованих на генералном консензусу извршена је на одговарајућем стандардизационом узорку (од 5000 испитаника узраста од 17 до 79 година), док је у дефинисању кључа заснованог на експертском консензусу учествовао узорак сачињен од 21 експерта из области емоција. Установљене корелације између два начина оцењивања, генералног и експертског, високе су у распону од 0,93 до 0,99 (Mayer et al., 2002).

Бодовање појединачних ставки, те обрачунавање просечних пропорција као показатеља постигнућа на нивоу супскала, грана, поља и укупног скорa врши издавач теста (Multi-Health Systems); генерални и експертски консензус се у оцењивању одговора користе алтернативно.

Најновија операционализација Мајер-Саловејевог модела прилагођена је за примену на више од 20 језика, а подаци о метријским карактеристикама појединих адаптација могу се пронаћи у стручној литератури (преглед у: Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006).

4. 3. Евалуација вишедимензионалног теста за процену ЕИ – MSCEIT–а – наспрам емпиријских критеријума

Према резултатима расположивих истраживања, конструкт ЕИ операционализован MSCEIT–ом испуњава значајан број емпиријских (психометријских) критеријума који наговештавају позитиван исход у погледу могућности ваљаног мерења ЕИ.

Прво, као што је наведено, постулирање научно смисленог конструкта заснива се на претпоставци да постоје тачни и нетачни одговори на проблеме који се тичу емоционалног функционисања, тј. могућности утврђивања тачних одговора. MSCEIT је конципиран као мера постигнућа на којој се одговори оцењују на основу два критеријума: групног консензуса – одговор је утолико тачнији уколико га бира већи број испитаника из „општег“ нормативног узорка ($N = 5000$) или експертских оцена – одговор је утолико тачнији уколико га бира већи број испитаника из нормативног узорка експерта, истраживача емоција ($N = 21$). Као доказ да је могуће утврдити шта су тачни (ји) одговори (најадекватније решење) на задатку из MSCEIT-а, специфични по томе што траже обраду „емоционалних информација“, аутори наводе податак да одговори општег и експертског узорка међусобно високо корелирају ($r \geq 0,90$) и да сходно томе дају високо подударне резултате ($r \geq 0,93$) при обрачунавању скорова (Mayer et al., 2002; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003).

Друго, као претендент на статус посебне интелигенције, ЕИ треба да покаже одговарајући образац корелација са релевантним конструктима из тог домена (Schulze et al., 2007). Специфичније, ЕИ би требало да има статистички незначајне (или ниске) корелације са базичним димензијама личности и да, са друге стране, значајно (али умерено) корелира са осталим интелектуалним способностима (академским или неакадемским). При томе, корелације између емоционалне и других видова интелигенције не би требало да буду толико високе да имплицирају истоветност испитиваних конструката.

Другим речима, потребно је демонстрирати дискриминативну ваљаност ЕИ у односу на академску интелигенцију, као и у односу на диспозиције личности. Истовремено, треба показати да су различите мере ЕИ међусобно повезане и тиме потврдити њихову конвергентну ваљаност. Како показују бројна истраживања, ЕИ мерена MSCEIT-ом релативно је независна од академске, као и од варијабли из домена личности. Скор на MSCEIT-у углавном показује статистички значајне позитивне корелације (ниског до умереног интензитета) са мерама академске интелигенције (Brackett & Geher, 2006; Matthews et al., 2007). Што се тиче корелација између MSCEIT-а и базичних димензија личности (тзв. „великих пет“) оне су по правилу ниске и често не достижу ниво статистичке значајности (Matthews et al., 2007).

Сажето, MSCEIT процењује нешто што није захваћено стандардним инвентарима личности, као и да показује одговарајућу дискриминативну ваљаност у односу на мере академске интелигенције (Brackett & Geher, 2006, Brackett & Mayer, 2004).

Треће, ЕИ би требало да покаже додатну предиктивну (инкременталну) ваљаност у односу на академску интелигенцију и црте личности, тј. да даје изванредан допринос

објашњењу варијансе у критеријумској варијабли мимо доприноса који потичу од поменутих „супарничких“ предиктора (Neubauer & Freudenthaler, 2005).

Скор на MSCEIT-у представља значајан предиктор важних адаптивних/животних исхода (Matthews et al., 2007; Mayer, 2006), као што су психичко здравље и добробит, квалитет интерперсоналних односа, те неки аспекти професионалног постигнућа (Rivers et al., 2007). Осим тога, скор на MSCEIT-у је негативно повезан са насилним/социјално девијантним понашањем, те индикаторима депресије и анксиозности, а истовремено позитивно корелира са задовољством животом и самоопаженим личним развојем (Brackett & Geher, 2006; Mayer, 2006).

Међутим, када се уведе у регресиону анализу након IQ-а и „великих пет“, дати скор објашњава мали (1–6%), али статистички значајан проценат додатне варијансе у критеријумима из домена социјалног функционисања. У складу са тим, истраживачи су склони да MSCEIT-у припишу извесну инкременталну ваљаност, јер треба имати у виду да, премда скромна, може бити од практичног значаја када се ради о предикцији тако важних адаптивних исхода (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005).

Четврто, још један облик ваљаности који је неопходно установити јесте структурна ваљаност, онај који се тиче унутрашње структуре ЕИ. Конкретно, потребно је показати да факторска структура овог конструкта заиста одговара оној која је претпостављена одређеним теоријским моделом (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007). Факторске анализе MSCEIT-а, углавном показују да су подаци добро репрезентовани четворо–факторским решењем (Mayer et al., 2002). Нека новија испитивања факторске структуре MSCEIT-а дају предност тро–факторском решењу (Fan et al., 2010).

Пето, процес валидације ЕИ требало би да обухвати и прибављање доказа о томе да емпиријски утврђене интерпретабилне групне разлике у ЕИ одговарају теоријским претпоставкама о природи датог конструкта (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007). У недостатку прецизнијих теорија о развојној путањи ЕИ (Schulze et al., 2007), поставља се једино захтев за потврдом генералног очекивања да ЕИ одраслих испитаника у просеку превазилази ЕИ адолесцената. Емпиријски утврђене узрасне разлике на MSCEIT-у одговарају теоријском очекивању да ЕИ расте са узрастом и искуством (Mayer et al., 1997; Burns, Bastian & Nettelbeck, 2007). На тесту су утврђене значајне полне разлике у корист женских испитаника, и то на све четири димензије ЕИ (Mayer et al., 2002).

Шесто, као самосвојан конструкт из реда интелектуалних способности, ЕИ би требало да има специфичне биолошке (неуропсихолошке) корелате и корелате на нивоу елементарних когнитивних задатака. У овом тренутку, према расположивој литератури, формулисан је једино захтев да такви корелати треба да постоје, док изостају специфичније

хипотезе и систематска истраживања о њиховој природи, као и о природи њихових веза са ЕИ (Austin & Saklofske, 2005; Schulze et al., 2007).

Иако сам Мајер-Саловејев модел вероватно и није био предмет оваквих студија, ипак много података лезионих, неурофизиолошких (нарочито, евоцирани потенцијали) и истраживања са функционалним снимањем мозга дају податке који се уклапају у питања постављена конструктом. Прво, сама идеја ЕИ као одвојене способности налази неке потврде већ у старим лезионим студијама које показују дисоцијације као што су, на пример, оне између способности управљања/контроле емоција и управљања когнитивним процесима (орбитофронтални на супрот дорзолатералном префронталном кортексу) или између препознавања лица/пола/старости и емоција на лицу (фузиформна вијуга или области мало испред ње). Друго, за неке од четири димензије Мајер–Саловејевог модела постоје неуробиолошка оправдања, нпр. за одвојену димензију управљања емоцијама, као и за раздвајање перцепције од разумевања емоција, за посебно издвајање именовања и изражавања емоција. Са друге стране, неуробиолошке студије сугеришу много више засебних „модула“ и већу сложеност претпостављеног система за когнитивну обраду емоционалних садржаја но што то чине понуђене четири димензије ЕИ, о чему говори, на пример, активирање другачије мреже за сваку основну емоцију или налази да исте структуре у различитима фазама учествују у различитим компонентама (хипотетичке) ЕИ. Међу неуронским структурама које регулишу ове процесе посебно се истичу амигдала, орбитофронтална и вентромедијална кора, инсула, као и вентралне области око темпороокципиталног споја. Укратко, савремена истраживања сугеришу да је процес комплекснији од једноставности понуђеног модела ЕИ, те да постоји потреба за даљим трагањем за неуробиолошким корелатима сваке од димензија модела ЕИ (преглед у: Adolphs, 2002; Calvo, Nummenmaa, 2016).

4. 4. Једнодимензионални тестови за процену ЕИ као способности

Поред тестова које су развили Мајер, Саловеј и Карузо, постоји још неколицина мера ЕИ заснованих на постигнућу, с тим што оне не обухватају све димензије претпостављене Мајер-Саловејевим моделом, већ само поједине способности које конституишу вишедимензионални конструкт емоционалне интелигенције.

Међу овим једнодимензионалним мерама најбројније су оне које испитују индивидуалне разлике у тачности опажања емоционалних информација (Mayer et al., 2008; Zeidner et al., 2009), и то кроз излагање разноликих стимулус–садржаја, од слика израза лица, преко аудитивних записа говора, до приказа положаја (позиције) тела. Типичан захтев који се

испитанику поставља у овим, релативно једноставно структурираним задацима, јесте да тачно идентификују и/или врше фину дискриминацију међу емоцијама приказаним у различитим типовима стимулуса.

У новије време, међу овом групом тестова истакнуто место заузимају задаци које су конструисали Новицки и сарадници (Nowicki et al., 2000) под називом Дијагностичка анализа невербалне тачности 2 (*Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2 – DANVA 2*). DANVA 2 садржи суптестове којима се процењује тачност опажања у изразима лица, вокалној експресији и телесном ставу и то код одраслих и деце. Унутар појединачних суптестова стимулуси варирају по интензитету приказа емоционалних стања, ниско или високо присуство.

Међу маркер тестовима способности препознавања емоција, често се наводи и JACBART (*Japanese and Caucasian Brief Effect Recognition Test*) Дејвида Мацумота и сарадника (Matsumoto et al., 2000) који као стимулусе користи видео записе израза лица којима се испољавају различита осећања.

Овој групи припада и један класичан задатак инспекције, који је Остинова (Austin, 2005) назвала Време инспекције за изразе емоција на лицу (*Facial Emotion Inspection – FEIT*). У задатку који користи ауторка, комбинују се прикази радосног и неутралног израза лица, те тужног и неутралног, у низу с промењивом дужином излагања. Задатак испитаника је да притиском тастера потврди излагање срећног односно тужног израза лица.

Најновији инструмент којим се процењује тачност у опажању емоција, јесте тест Шерерових (Scherer & Scherer, 2011) под називом Индекс препознавања емоција (*Emotion Recognition Index – ERI*). ERI је кратак тест способности препознавања емоција сачињених од суптестова са по 30 ставки, за чије решавање је потребно око 20 минута. Стимулуси се тичу базичних емоција: радости, туге, страха, беса и гађења. Ови аутори креирали су још један тест тачности препознавања емоција –Мултимодални тест препознавања емоција (*Multimodal Emotion Recognition Test –MERT*) којим се ова способност испитује кроз приказ „динамичких“ стимулуса унутар којих се комбинују фацијални, вокални и телесни израз (Bänzinger, Grandjean & Scherer, 2009).

Када је у питању процена осталих компонената ЕИ, истраживачима и практичарима је на располагању мали број стандардизованих и психометријски проверених инструмената. Мере које вреди поменути су:

- за испитивање емоционалне фацилитације *Emotional Stroop Test – EST* (Moog et al., 1990, према Zeidner et al., 2009),
- за процену капацитета у домену разумевања емоција користе се задаци сложенијег формата, најчешће у виду кратких сценарија или вињета унутар којих се описује

- одређена проблемска ситуација с емоционално засићеним садржајима: Скала нивоа емоционалне тачности (*Levels of Emotional Accuracy Scale – LEAS*), чији су аутори Лејн и сарадници (Lane et al., 1990); Скала за испитивање емоционалне тачности (*Emotional Accuracy Research Scale – EARS*) Гера и сарадника (Geher, Warner & Brown, 2001) и Ситуациони тест разумевања емоција (*Situational Test of Emotional Understanding – STEU*) чији су аутори Мекен и Робертс (MacCann & Roberts, 2008),
- за процену способности обухваћене димензијом управљања емоцијама су најређе, а издвајају се: Способност управљања емоцијама (*Emotional Management Abilities – ЕМА*) коју су саставили Фројденталер и Нојбаоуер (Freudenthaler & Neubauer, 2007) и Ситуациони тест управљања емоцијама (*Situational Test of Emotion Management – STEM*) који су креирали Мекенова и Робертс (MacCann & Roberts, 2008).

4. 5. Евалуација једнодимензионалних тестова за процену ЕИ као способности

Понуђене мере изолованих капацитета ЕИ имају различит формат у зависности од сложености испитиваних способности.

Способност опажања емоција типично се испитује применом једноставно структурисаних задатака, који пред испитанике постављају захтев да врше препознавање и дискриминацију различитих емоционалних стања (израза) у стимулусу тј. садржајима различитог типа, мада најчешће кроз приказивања слика различитих израза лица. Ова врста мера уједно представља и најбројнију групу.

Способности које су лоциране у горњем делу Мајер-Саловејеве хијерархије захтевају примену разрађенијих формата и то најчешће оних који се заснивају на приказу емоционално засићених ситуација (познатих из свакодневног искуства) у облику кратких прича, вињета или сценарија. Од испитаника се очекује да изабере један тачан одговор или оцени адекватност понуђених алтернатива на скали Ликертовог типа.

Евалуација мера појединачних способности у области ЕИ представља уобичајен пут емпиријској валидацији теоријски дефинисаних димензија овог конструкта.

Дакле, опажање емоција виђено је као базична способност у домену обраде емоционалних информација, те предуслов за манифестацију и деловање капацитета лоцираних на вишим нивоима хијерархије ЕИ (Mayer et al., 1997), истовремено она представља „кључну критеријумску варијаблу у валидацији тестова ЕИ“ (Austin, 2010). Зато није необично да унутар једнодимензионалних формата, од укупног броја приказаних инструмената, скоро половину чине они чији је примарни фокус испитивање индивидуалних разлика у способности препознавања емоција. Упркос бројним психолошким

истраживањима ове способности и процени индивидуалних разлика у њеном испољавању, наилазимо да један мањи број ових инструмената поседује недовољне психометријске карактеристике, сматрају Бензингер и сарадници (Bänziger et al., 2009). Зашто је то тако, отвара практично али и теоријско питање да ли постоји један општи фактор препознавања емоција или у основи постигнућа на овим тестовима стоје способности специфичне за модалитет. Са теоријског становишта одговор на ово питање указао би на могуће изворе индивидуалних разлика, а са практичног би омогућио смисленију интерпретацију налаза процене (Bänziger et al., 2009).

Извесна мањкавост ове групе мера не опажа се само у форми задавања, већ и у начину на који се очекује да испитаник одговори. Наиме, од испитаника се очекује да након краћег излагања стимулуса идентификује једну од понуђених базичних емоција (четири, шест или осам). Ово отвара два проблема: један се тиче еколошке ваљаности инструмента за процену способности препознавања емоција, а други процеса који су укључени у решавање задатка. У првом случају, очигледно је да у свакодневном искуству способност препознавања емоција не демонстрира своје моћи у разликовању основних осећања, већ кроз диференцирање много комплексније лепезе емоционалних израза. У другом се случају може оправдано изнети сумња да тачност одговарања не почива искључиво на способности чије испољавање задаци желе да провере. Дакле, сасвим је извесно да у основи решавања овакве поставке питања и одговора стоји и способност дискриминације међу малим бројем понуђених алтернатива, тј. употреба система елиминације и вероватноће. Ипак, ова група инструмената демонстрира сасвим прихватљиву тачност процене, коефицијенти унутрашње конзистентности су у рангу високих и углавном преко 0,70 (ibid.).

У погледу доказа о ваљаности приказаних инструмената, закључци нису у овој мери једнозначни. У целини гледано, приказане мере препознавања емоција нису подвргнуте систематској валидацији. Ипак, сви једнодимензионални тестови су конципирани као мере постигнућа, а то значи да се у свим предложеним задацима јасно диференцирају тачни од нетачних одговора и то на основу унапред дефинисаног објективног критеријума. Такође, уочени образац односа са индикаторима академске интелигенције и диспозиција личности, сугеришу да се конструкти операционализовани приказаним инструментима понашају пре као когнитивне него као категорије личности. Подаци о везама с критеријумским мерама су релативно сиромашни и захтевају додатну проверу, такву која ће предиктивну моћ ових мера директно супротставити моћи коју у предвиђању релевантних животних исхода демонстрирају варијабле из домена интелигенције и личности. Слично томе, подаци о интерпретабилним групним разликама нису били у фокусу истраживача који примењују ове тестове, иако се на некима од њих утврђује јасна прогресија (као нпр. DANVA 2). Пре него

што се донесе било какав закључак, препоручује се допунска провера појединих инструмената и поставља услов реплицирања презентованих налаза у различитим узорцима испитаника (Freudenthaler & Neubauer, 2005; 2007).

И, на крају, у радовима једне групе истраживача, ова категорија инструмената се види као алтернатива или нови пут валидације конструкта ЕИ као способности (Orchard et al., 2009).

У складу са наведеним, а посебно имајући у виду недоступност односно немогућност коришћења одговарајућих валидираних инструмената намењених парцијалној или обухватној процени датог конструкта код адолесцената успореног когнитивног сазревања, понуђен је преглед постојећих начина процене ЕИ као индиректна смерница за постизање ваљане процене ЕИ код адолесцената нетипичне популације.

4. 6. Закључно о процени ЕИ мерама заснованим на постигнућу

Уз наведене, охрабрујуће налазе, који сугеришу могућност научног утемељења ЕИ у складу с Мајер-Саловејевим моделом, треба имати у виду да дати модел није ослобођен извесних недостатака и ограничења.

Иако су понуђени модел и мере ЕИ већ увелико подвргнути теоријској и емпиријској евалуацији наспрам спецификованих критеријума, ипак у низу налаза који потврђују да MSCEIT представља ваљану операционализацију конструкта ЕИ, један елемент недостаје. Наиме, потврда о томе да мера проистекла из Мајер-Саловејевог модела конвергира са другим мерама ЕИ и да све оне процењују један јединствен психолошки конструкт. Са изузетком једне студије у којој су утврђене релативно слабе корелације између MSCEIT-а и мере способности препознавања емоција – JACBART–а (Roberts et al., 2005) истраживања су готово заобишла питање повезаности различитих мера ЕИ заснованих на постигнућу. Иако је дотичних мера релативно мало, ипак изненађује чињеница да су конструктори MSCEIT-а, али и други истраживачи, практично занемарили њихово постојање (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

Једнако необично је и то да нема емпиријских података о корелацијама MSCEIT-а и тестова социјалне интелигенције, упркос томе што рационална анализа упућује на висок степен сродности између когнитивних компоненти социјалне интелигенције и емоционалних способности постулираних Мајер-Саловејевим моделом (Wilhelm, 2005; Lievens, Chan 2017).

Са друге стране, везе између MSCEIT-а и мера заснованих на самопроцени, релативно су добро испитане, али такве да упућују на изостанак конвергенције. Према расположивим налазима, корелације између ЕИ као способности и ЕИ операционализоване као црте по

правилу су прилично ниске, нпр. повезаност MSCEIT-а са Бар-Оновим EQ-i, те са Шутеовим SREIS-ом износе тек $r = 0,21$, односно $r = 0,18$ (Brackett & Mayer, 2003). Овај недостатак конвергенције различитих мера ЕИ неки аутори сматрају као значајну препреку на путу ка научном утемељењу процењиваног конструкта (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

5. Мешовити модели ЕИ/ЕИ као црте личности и мере засноване на самопроцени

Иако модел ЕИ као способност има дужи научни стаж, мешовити модели су бројнији у савременим разматрањима овог конструкта. Као што је већ речено, ради се о моделима у којима је ЕИ конципирана тако да не укључује само менталне способности које се директно тичу интелигенције и емоција, већ садрже већи или мањи број разноврсних диспозиција или мотивационих карактеристика личности (Neubauer & Freudenthaler, 2005).

Међу најпознатијима су Голменов и Бар-Онов модел, који интегришу разноврсне психолошке квалитете и до сада су привукли највише истраживачке пажње (Goleman, 1995; Bar-On, 1997).

Бар-Он је прегледом релевантне литературе установио карактеристике личности које детерминишу успех у животу поврх когнитивних капацитета и на основу њих дефинисао кључне компоненте ЕИ (Bar-On, 1997, према Neubauer & Freudenthaler, 2005). Према томе, ЕИ дефинисана је као скуп некогнитивних–емоционалних, персоналних, односно социјалних капацитета, компетенција и вештина које детерминишу укупну способност особе да разуме себе и изрази се, да разуме друге и формира односе са њима, те да изађе на крај са свакодневним срединским захтевима (Bar-On, 1997, према Conte & Dean, 2006).

У актуелној верзији модела, а узимајући у обзир резултате емпиријских истраживања у којима је коришћен његов инвентар EQ-i Бар-Он уноси извесне модификације и презентује га под називом модел емоционалне и социјалне интелигенције. Овим ревидираним моделом обухваћено је десет компоненти: 1. сагледавање себе (тачна самопроцена), 2. емоционална самосвесност (способност да се буде свестан својих емоција и да се оне разумеју), 3. асертивност (способност особе да изрази своја осећања и себе), 4. емпатичност (способност да се буде свестан туђих осећања и да се она разумеју), 5. интерперсонални односи (способност формирања и одржавања блиских односа), 6. толеранција на стрес (способност управљања емоцијама), 7. контрола импулса (самоконтрола), 8. тестирање реалности (способност да се валидирају сопствено мишљење и осећања), 9. флексибилност (способност особе да се мења), 10. решавање проблема (способност ефикасног и конструктивног решавања личних и социјалних проблема) (Bar-On, 2000).

Мера овог конструкта, Бар–Онов EQ–i (*Emotional Quotient Inventory*) важи за први инструмент ЕИ који је објавио званични издавач психолошких тестова, с тим што сам конструктор инвентара у скорије време примећује да се EQ–i тачније може описати као мера емоционално и социјално компетентног понашања која даје приближну оцену нечије емоционалне и социјалне интелигенције. Међутим, Бар–Он истиче и то да је EQ–i конципиран управо као мера ЕИ, а не као индикатор других црте личности, односно когнитивних капацитета (Bar–On, 2000). Структура овог инвентара, који садржи 132 ставке, подразумева пет скала и петнаест супскала, које одговарају ширим и ужим димензијама ЕИ претпостављеним Бар–Оновим теоријским моделом (Bar–On, 2000, према Conte & Dean, 2006).

Голменов модел емоционалне интелигенције, препознатљив према свом (научно) популарном тону из 1995. године, не садржи јасну, формалну дефиницију овог конструкта, већ у неким деловима упућује на различите констелације психолошких квалитета које се могу сматрати његовим компонентама (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Према једној понуђеној одредби, ЕИ укључује следеће димензије: 1) способност особе да мотивише себе и да истраје када је суочена са фрустрацијама, 2) способност да се контролишу импулси и одложи задовољство (самоконтрола), 3) способност да се регулишу расположења и спречи да узнемиреност преплави функцију мишљења, 4) способност особе да емпатише и да се нада (Goleman, 2005 према Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

Стиче се општи утисак да Голменов модел ЕИ представља све оне позитивне квалитете које нису IQ (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007). Заправо, и сам аутор наводи да постоји једна „старомодна“ реч за низ вештина обухваћених конструктом ЕИ – карактер (Goleman, 2005, према Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

Голменова новија раматрања ЕИ у контексту радне организације резултирала су формално разрађеним моделом, објављеним 1998. године по коме дотични конструкт конституише укупно 25 компетенција, организованих у пет кластера. Конкретно, овим моделом ЕИ обухваћене су следеће компоненте: 1) самосвесност (емоционална самосвесност, тачна самопроцена, самопоуздање), 2) саморегулација (самоконтрола, поузданост, савесност, адаптивност, иновација), 3) мотивисање себе (мотив постигнућа, посвећеност, иницијатива, оптимизам), 4) емпатичност (разумевање других, поспешивање њиховог развоја, услужност, неговање различитости, политичка свесност) и 5) социјалне вештине (утицај, комуникација, управљање конфликтима, вођство, подстицање промена, грађење веза, колаборација и кооперација, тимске способности) (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

Овако спецификован модел ЕИ послужио је као основ за конструисање тзв. Инвентара емоционалне компетентности (*Emotional Competence Inventory – ECI*).

ЕЦИ је теоријски утемељен у Голменовом моделу ЕИ, те Бојацисовом моделу менаџмента и вођства, ЕЦИ испитује 20 емоционалних „компетенција“, организованих у четири кластера, а то су: самосвесност, управљање собом, социјална свесност и социјалне вештине. Инвентар има две форме: прва подразумева самопроцену, а друга процену посматрача – менаџера, колега (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

Поред наведених, у расположивој литератури помиње се још 15 различитих скала самопроцене ЕИ, а међу најчешће коришћеним инвентарима издваја се *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue* (Pérez, Petrides & Furnham, 2005). TEIQue се експлицитно темељи на концептуализацији ЕИ као црте личности.

У својој новијој верзији овај инструмент садржи 153 ајтема и даје скорове на 15 супскала и четири шира фактора, као и једну глобалну меру ЕИ као црте. Досадашње анализе говоре у прилог претпостављене четворо–факторске структуре инструмента, која укључује следеће диманзије: добробит, вештина самоконтроле, емоционалне вештине и социјалне вештине. Што се тиче супскала овог инвентара, оне се односе на адаптивност, асертивност, опажање емоција, експресију емоција, регулацију емоција, емпатију, ниску импулсивност, социјалну компетентност и овладавање стресом (Wilhelm, 2005).

5. 1. Евалуација мешовитих модела ЕИ/ЕИ као црте личности и мера заснованих на самопроцени

Мешовити модели и на њима засноване операционализације емоционалне интелигенције нису усклађени са (претходно) изнетим концептуалним и емпиријским критеријумима.

Прво, мешовити модели нису усклађени са концептуалним критеријумима, јер као компоненте ЕИ постулирају способности које нису когнитивне (диспозиције које нису способности), те психолошке квалитете које нису диспозиције, већ њихови исходи у понашању. Надаље, мешовити модели немају јасну границу између способности и постигнућа, тежећи да једним конструктом обухвате латентне интраперсоналне квалитете и исходе које они предвиђају. Другим речима, чини се да мешовити модели ЕИ спецификују компоненте социо–емоционално ефикасног понашања, више него емоционалне интелигенције саме по себи (Matthews et al., 2007).

Друго, чињеница да су мешовити модели операционализовани мерама самопроцене само по себи говори да дати модели нису усклађени са емпиријским критеријумима. Мере

произашле из Бар–Оновог модела (EQ–i) односно модела Голмена и Бојациса (ECI), по правилу не корелирају са стандардним тестовима интелигенције, а у многоне су редувантне у односу на постојеће инвентаре личности и најпре се могу сматрати индикаторима екстровеизије, сарадљивости, те одсуства неуротицизма, а осим тога ове мере имају сумњиву инкременталну и структурну ваљаност (Conte & Dean, 2006).

Сажето, на основу свега наведеног, може се изнети оцена да мешовити модели и на њима засноване мере ЕИ, а то су практично мере ЕИ као црте, постулирају и процењују нешто што није усклађено са спецификованим концептуалним (семантичким) и емпиријским (психометријским) критеријумима, те самим тим не оправдавају да буду означени појмом емоционална интелигенција. Од ове оцене делимично се може изузети Петридецов покушај да научно утемељи ЕИ као скуп самоперцепције и диспозиција повезаних са емоцијама и емоционалним функционисањем, осим што се показује као уклопив у постојеће таксономије црте личности (Petrides et al., 2007). Овако концептуализован конструкт ЕИ сасвим очигледно оправдава први део свог назива, ипак неоправдано носи назив интелигенције, због чега би било добро да се доследно појављује под својим алтернативним називом (предложеним од самог Петридеса), а то је емоционална самоефикасност, акцентирале су две наше ауторке Алтарас–Димитријевић и Јолић–Марјановић (Altaras–Dimitrijević, Jolić–Marjanović, 2010).

5. 2. Процена ЕИ као способности инструментима заснованим на самопроцени

Иако, концептуализација ЕИ као способности изискује процену дотичног квалитета путем мера заснованих на постигнућу, постоје извесни покушаји да се димензије ЕИ постулиране Мајер–Саловејевим моделом операционализују и инвентаром који подлеже самопроцени, у питању је инвентар Шутеа и сарадника SREIT (*Self-Report Emotional Intelligence Test*) (Schutte et al. 1998).

Овај инструмент среће се и под називом *Schutte Self-Report Inventory* (SSRI) односно *Schutte Emotional Intelligence Scale* (SEIS) (Brackett & Geher, 2006). У формулацији ставки за овај инвентар, Шуте и сарадници ослањали су се на Мајер–Саловејев модел ЕИ и према налазима самих конструктора SREIT мери једну димензију, док према процени Переса и сарадника (Pérez, Petrides & Furnham, 2005), SREIT са своје 33 ставке, „непотпуно покрива домен ЕИ“ и евентуално се може користити као „кратка, глобална мера ЕИ као црте“.

Идеја да се креира мера ЕИ инвентарског типа (заснована на самопроцени) која ће кореспондирати са Мајер–Саловејевим моделом овог конструкта, заправо је требало да послужи у испитивању везе између објективно мерене и субјективно процењене ЕИ.

Међутим, корелација између мера ЕИ заснованих на самопроцени и оних заснованих на постигнућу крећу се у опсегу 0,15–0,30, што Метјуз, Зајднер и Робертс процењују као значајну препреку на путу ка научном утемељењу ЕИ (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002), док је Алтарасова склона да овај недостатак конвергенције протумачи као одраз инкомпатибилности ужег и ширег модела ЕИ. Односно, наша ауторка ће нагласити да се ради о две врсте мера које почивају на фундаментално различитим теоријским концепцијама и да подразумевају суштински различита психометријска решења (Altaras, 2008).

Истраживачи ЕИ дошли су до резултата да мере самопроцене ниско корелирају са мерама постигнућа, док са димензијама личности показују средње или високе корелације, а Остинова и Саклофски додају да постоје случајеви где ЕИ (као црте) показује извесну меру додатне предиктивне ваљаности у односу на црте личности (Austin & Saklofske, 2005; Matthews et al., 2007).

Недовољне корелације између мера самопроцене и мера постигнућа које су намењене процени истог конструкта указују, у ствари, да оне мере различите ствари (Pérez, Petrides & Furnham, 2005) тј. да се конструкт који процењује путем самоизвештавања не може сматрати интелигенцијом (Wilhelm, 2005).

Ипак, по Станкову, мере способности које су засноване на самопроцени падају „на ничију земљу“, негде између мера максималног и типичног учинка (Stankov, 1999 према Wilhelm, 2005), а отворено је питање колико су људи близу свог максималног учинка када се типично понашају (Wilhelm, 2005).

Процена ЕИ као способности инструментима заснованим на самопроцени била је присутна у почецима, када су тестирани различити медали ЕИ. Почивала је на Бандуриној претпоставци да се људи углавном понашају у складу са својим мишљењем и ставовима (Bandura, 1977). На то је утицала и препорука коју је дао Мек Клеланд да би требало проценити компетентност особе, а не само ниво њене интелигенције (McClelland, 1973). Ово се надовезује на почетну идеју о разлозима постојања ЕИ у којој се истиче важност емоционалних компетенција у свакодневном животу људи.

5. 3. Упитник емоционалне компетентности – УЕК–45

Иако концепције и операционализације модела ЕИ као способности и модела ЕИ као црте личности указују на суштинску дисоцијацију између њих, ипак у расположивој литератури наилазимо на још један покушај, сличан Шутеу и сар., да се креира инвентар самопроцене заснован на претпостављеној структури ЕИ као способности, а тврдећи

оправданост приступа истом факторском структуром добијених одговора. У питању је Такшићев Упитник емоционалне интелигенције УЕК–136 (Takšić, 1998).

Такшићева операционализација конструкта ЕИ је извршена скалама самопроцене према моделу Мајера и Саловеја (Mayer, Salovey, 1997), формулисана су тврдње чији се садржај односи на сваку од 16 способности из модела. Оне су добијене комбинацијом четири нивоа сложености процеса, од којих је свака садржавала четири развојно различите способности. Испитаници су на скали Ликертовог типа процењивали развијеност властите способности из домена ЕИ. Коначна верзија (УЕК–136) имала је 136 ајтема разрађених у 16 супскала: 1) запажања емоција других особа, 2) уочавања емоција у уметности, 3) изражавања својих емоција, 4) разликовања емоција, 5) емоције усмеравају пажњу, 6) емоције помажу памћењу, 7) утицај афеката на просуђивање, 8) утицај расположења на активност, 9) именовања емоција, 10) интерпретирања значења, 11) разумевања сложених осећаја, 12) познавања развоја осећајности, 13) отвореност према емоцијама, 14) контроле емоција, 15) рефлексивног праћења емоција, 16) управљања емоцијама (Takšić, 1998).

Из верзије скале од 136 ајтема изабрани су ајтеми за скраћену верзију упитника, а основни разлог за конструисање скраћене скале је практичност, као и могућност употребе у истраживањима и пракси у временски ограниченим условима.

Упитник емоционалне компетенције УЕК–45 садржи три супскала које процењују: 1) способност уочавања и разумевања емоција (15 ајтема), 2) способност изражавања и именовања емоција (14 ајтема) и 3) способност управљања емоцијама (16 ајтема) (Takšić, 2002).

УЕКом–45 је до сада испитано више од 7.000 испитаника различите доби и пола с циљем кроскултуралне компарације, скала је преведена на осам језика (*Emotional Skills and Competence Questionnaire – ESCQ-45*) и валидирана у неколико земаља: Словенија (Avsec, 2005), Шпанија (Extremera i Fernández-Berrocal, 2005), Португал (Faria и Lima Santos, 2005), Шведска (Molander, Holmström и Jansson, 2005), Финска (Rätz, 2005) и Јапан (Toyota, 2005). Упитник је показао задовољавајуће метријске карактеристике у свим земљама. Нешто лошији резултати добијени су на супскали способности управљања емоцијама, посебно у Финском и Шведском узорку. Резултати упитника на УЕКу–45 подједнаки су у свим земљама, осим у Јапану где испитаници постижу ниже резултате на свим скалама, као и на укупној мери емоционалне компетенције (Faria et al., 2006).

Психометријске особине УЕК–45 углавном су задовољавајуће, па је тако поузданост целог Упитника у различитим узорцима од 0,88 до 0,92. Корелација између појединих супскала креће се од 0,35 до 0,31, па се укупан резултат може формирати као мера опште

емоционалне компетентности с поузданошћу (изражена Кронбаховом алфом) између 0,87 и 0,92 (Takšić, 2002; Faria et al., 2006).

Конвергентна и дивергентна ваљаност УЕК-45 проверена је на корелацијама са скалама самопроцене властите ЕИ, Шутеовим SREIT-ом и Торонтском скалом алекситимије (*Toronto Alexithymia Scale* – TAS-20, Bagby, Taylor, Parker, 1994) и онима сличних конструката. Према очекивањима, највеће корелације скала и укупног резултата на УЕК-45 биле су са скалом из истог концепта ЕИ као црте личности (SREIT), што би говорило у прилог конвергентној ваљаности Упитника. Повезаности нису биле високе, јер SREIT садржи ајтеме о регулацији негативних емоција, а УЕК-45 има све ајтеме оријентисане у позитивном смеру. Релативно су високе и корелације с конструктом алекситимије, где највећу негативну корелацију има скала изражавања и именованја емоција из УЕК-45, јер је најближа самој дефиницији појма алекситимије.

Од скала социјалних вештина, највећа је корелација УЕК-45 са емоционалном осетљивошћу и социјалним изражавањем, а везе су логичне и највише са способношћу уочавања и разумевања емоција, односно са способношћу изражавања и именованја емоција. Од црте личности из модела „великих пет“, највећа је корелација УЕК-45 са отвореношћу за искуство, а овај податак је значајан за конструктну ваљаност Упитника, као и целокупног концепта ЕИ као црте личности, јер наглашава присутност когнитивне компоненте (Takšić, 2002).

У закључку о конвергентној ваљаности УЕК-45, могло би се рећи да су корелације највеће са скалама из истог конструкта ЕИ или реципрочног, као што је алекситимија. Са сличним конструктима корелације су логичне, али не превисоке (углавном између 0,30 и 0,50), па подржавају идеју о дивергентној ваљаности упитника (Nunnally & Bernstein, 1994).

Прогностичка ваљаност УЕК-45 проверена је корелацијама са задовољством животом ($r = 0,41$) и различитим аспектима емпатије ($r = 0,44$). Занимљив је налаз, наглашава Такшић, да су корелације укупног резултата, као и скала уочавања и разумевања, те изражавања и именованја биле позитивне, а највише с когнитивним аспектом емпатије (преузимање перспективе друге особе) Дејвисове концептуализације емпатије и закључује да овај резултат потврђује повезаност ЕИ са когницијом. У хијерархијској регресијској анализи показао се значајан допринос скала Упитника објашњењу варијансе задовољства животом, поврх неких скала самопоимања и шест скала из конструкта социјалних вештина ($\Delta R^2 = 0,047$, $p = 0,007$). Осим тога, скала способности управљања емоцијама у регресијској анализи показала се као најбољи предиктор задовољства животом ($\beta = 0,242$, $p = 0,001$). У прогнози школског успеха и након ефеката различитих тестова когнитивних способности, додатни допринос ЕИ показао се гранично значајним ($\Delta R^2 = 0,041$, $p = 0,05$) и поново је способност управљања

емоцијама имала значајан допринос варијанси школског успеха ($\beta = 0,196$, $p = 0,007$) (Takšić, 2002).

На крају, у закључку сам Такшић наглашава да скале Упитника компетентности процењују оно што се у литератури назива емоционалном интелигенцијом као црте личности, али због честих приговора да се интелигенција може мерити једино тестовима постигнућа, сам аутор као примеренији назив уводи синтагму „емоционална компетентност“ (ibid.).

И други истраживачи, као што је већ наведено, истичу оправданост разликовања ЕИ као способности и ЕИ као црте, јер је у данашњој пракси ЕИ операционализована двојачо, уз нужан опрез у тумачењу налаза истраживања која се служе инвентарима који подлежу самопроцени ЕИ (Pérez, Petrides & Furnham, 2005).

Сажето, ако алтернативне видове процене посматрамо као извесне покушаје да се димензије ЕИ, постулиране Мајер–Саловејевим моделом, операционализују и инвентарима који подлежу самопроцени, онда уочавамо недоследност у операционализацији модела ЕИ као способности.

Ако, пак, кренемо од схватања да је алтернативни вид процене ЕИ заправо ЕИ као црте односно емоционална самоефикасност, онда се на неки начин заобилази читав „проблем“ око ваљаности самопроцена. Тако Такшић, на крају, напомиње да је самопроцену емоционалне интелигенције као црте личности најбоље схватити као показатељ перцепције нечије емоционалне компетентности, а појам емоционалне компетентности близак је конструкту личне самоефикасности (Takšić, Munjas, 2006).

Успостављање разлика између модела ЕИ као способности и модела ЕИ као црте знатно помаже организацији акумулираних знања у овој области, као и њеном даљем развоју.

Прихватањем да су ово различити конструкти, који се на различите начине операционализују, омогућава да се ова два модела ЕИ развијају независно, како у теоријском, тако и у емпиријском погледу. Две кључне перспективе ЕИ се пре сматрају комплементарним него супротстављеним: прва обухвата оно за шта је особа способна, док друга покушава да сазна колико се знања/компетенција преноси у праксу (Brackett & Mayer, 2003; Peña-Sarrionandia, Mikolajczak, Gross, 2015).

6. Програми усмерени на развој емоционалне компетентности

Примери из праксе и истраживања показују исту правилност: када се у школама проводе активности усмерене на емоционалне и социјалне потребе ученика, они показују мање проблематичних понашања, те се побољшава њихово школско постигнуће.

На темељу налаза о развојним и социјализацијским ефектима на ЕИ, међу стручњацима из ове области влада уверење да се ЕИ може увежбати и унапредити у различитим друштвеним контекстима (образовном, интерперсоналном) (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007).

Због те специфичне претпоставке да се, за разлику од IQ, емоционална интелигенција може „развијати“, многи аутори уместо термина интелигенција прибегавају коришћењу других термина када говоре о заправо истом склопу вештина и способности, па се тако у литератури сусрећу појмови попут: емоционалне писмености (Dulewic & Higgs, 2000), емоционалног коефицијента (Bar-On, 2000), емоционалне компетентности (Takšić, 2002) и емоционалне самоефикасности (Petrides et al., 2007).

Мајер и Коб (Mayer & Cobb, 2000) сматрају да нема смисла говорити о „учењу интелигенције“ будући да се интелигенција односи на капацитет за учење, али су мишљења да је мала промена у приступу какву нуди социјално-емоционално учење (*Social and Emotional Learning* – SEL) потпуно прихватљива.

Социјално–емоционално учење (СЕУ) је процес стицања знања, искуства и вештина које се односе на препознавање и управљање емоцијама, сналажење у социјалним односима, успостављање и одржавање односа са другима и одговорно доношење одлука (Munjas Samarin, Takšić, 2009).

Теоретичари СЕУ идентификовали су листу развојних вредности на којој темеље своје програме. Удружење за академско, социјално и емоционално учење (*The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL) идентификовало је пет основних група, међусобно повезаних, социјалних и емоционалних компетенција: самосвест (тачна процена властитих осећања, интереса, вредности и осећања самопоуздања), управљање собом (изражавање и регулација властитих емоција), социјална свест (могућност заузимања перспективе других и емпатисање са другима), социјалне вештине (успостављање и одржавање здравих односа са другима, одупирање нежељеном социјалном притиску, конструктивно решавање конфликта) и одговорно доношење одлука (разматрајући етичке стандарде) (ibid).

Због великог нагласка који неки истраживачи стављају на развојни потенцијал ЕИ, расте интерес за креирање различитих интервенција у облику програма за социјално и емоционално учење, са циљем повећања емоционалне компетентности у разним контекстима (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Ћиароки и сарадници говоре о „експлозији интереса“ у развоју програма СЕУ, којима се настоје унапредити различити аспекти социјалног здравља (нпр. висок ниво квалитете социјалне подршке), као и сегменти менталног здравља (нпр. мање депресивности, веће задовољство животом) (Ciarrochi et al., 2003).

Стручњаци различитих професија обједињују знања са подручја интелигенције, развојне психологије, неурологије и педагогије како би осмислили стратегије примарне превенције кроз програме којима деци и адолесцентима помажу да развију социјалне и емоционалне компетенције (Kutergovac Jagodić, 2003).

Везу емоционалне интелигенције и праксе поучавања ЕИ потиче Fetzer Institute, иницирајући сарадњу истраживача емоционалне интелигенције и стручњака из области образовања који су радили на развоју програма. Почиње се говорити о потицању или повећању ЕИ, на коју се гледа као на „интегративни концепт“ у подлози СЕУ (Mayer & Cobb, 2000; Halle, Darling-Churchill, 2016).

На крају, у небројеном мноштву популаризованих интервенција, потребан је опрез при избору програма и јасна идеја везана уз конкретну потребу и конкретну популацију од интереса (Munjas Samarin, Takšić, 2009).

Програми креирани у сврху подстицања социјално–емоционалне компетенције могу бити ефикасни системи подршке ученицима са интелектуалном ометеношћу, потврђују резултати новијег истраживања. Специфичније, Адибсерешки и сарадници указују на ефикасност програма у области ЕИ, који могу побољшати адаптивно понашање, а пре свега комуникацијске и социјалне вештине ученика са интелектуалном ометеношћу (Adibsereshki et al., 2016).

7. Интелектуална ометеност и питање социо–емоционалне компетентности

Након вишегодишње термилошке конфузије, стручна и шира јавност се консензусом одлучила за термин „интелектуална ометеност“ за појаву исподпросечног интелектуалног функционисања. Сматра се да испуњава све критеријуме успешног термина: 1) одражава промену концепта ометености описане од стране American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD и Светске здравствене организације, 2) усаглашен је са праксом која је фокусирана на функционална понашања и контекстуалне факторе, 3) обезбеђује основ за пружање индивидуализоване подршке у социјално–еколошким оквирима, 4) мање је увредљив за особе са интелектуалном ометеношћу и 5) више је усклађен са међународном терминологијом (Schalock et al., 2007). Овај термин Америчко удружење психијатара (American Psychiatric Association – APA) званично користи у петој ревизији Дијагностичког и статистичког приручника за менталне поремећаје (*Diagnostic And Statistical Manual of mental Disorders – DSM-5®*, 2013).

Карактеристике интелектуалне ометености су значајно исподпросечно интелектуално функционисање, које постоји истовремено или је у вези са ограничењима у две или више

области адаптивног понашања, што се испољава у концептуалним, социјалним и практичним адаптивним вештинама. Ова ометеност настаје пре осамнаесте године живота. Адаптивне области о којима је реч су: комуникација, брига о себи, породични живот, друштвено/интерперсоналне вештине, коришћење комуналних ресурса, самоусмеравање, функционалне академске вештине, рад, слободно време, здравље и безбедност.

Интелектуално функционисање се односи на опште менталне способности, као што су: учење, резонување, решавање проблема и сл. и репрезентују се кроз IQ скор на стандардизованим тестовима. На основу тог критеријума, те особе постижу IQ скор од око 70 и мање. Према стандардној психометријској класификацији заснованој на нормалној дистрибуцији интелигенције у популацији, особе са ограничењем у интелектуалном функционисању, тј. особе са интелектуалном ометеношћу се налазе две, три стандардне девијације испод просека. Интелигенција се процењује и преко три домена (концептуалног, социјалног и практичног) чиме се обезбеђује постављање дијагнозе на основу утицаја општих менталних способности на функционисање потребно за свакодневни живот.

Дакле, према новом концептуалном моделу, интелектуална ометеност се сагледава у контексту карактеристика личности, фактора средине и потребе за индивидуализованом подршком. За разлику од свих ранијих класификационих система, који се заснивају на степену интелектуалне ометености, нови модел интелектуалне ометености користи коефицијент интелигенције искључиво у дијагностичке сврхе. Насупрот томе, класификација особа са интелектуалном ометеношћу заснована је на процени интензитета неопходне подршке (Golubović, 2005; Tassé, Luckasson, Schalock, 2016).

У савременој литератури, углавном налазимо истраживања која се односе на процену и квалитативне анализе појединачних сегмената сазнајног развоја код популације деце и адолесцената са интелектуалном ометеношћу, при чему се добијени резултати углавном тумаче са аспекта неопходне социјалне подршке, како у условима едукације, тако и у погледу социјалног функционисања у свакодневном животу. Тиме се кроз дијагностичке процедуре на одређени начин експлицирају и могући облици третмана (Adibsereshki et al., 2016; Halle, Darling-Churchill, 2016).

Социјална компетенција представља један од кључних критеријума за процену и постављање дијагнозе интелектуалне ометености иако се готово у свим дефиницијама наводи да су особе са интелектуалном ометеношћу у извесном степену социјално инкомпетентне, тек се од 1992. године у дефиницији СЗО наглашава блиска веза између интелектуалне ометености и социјалног функционисања. Обично се као пример за област социјалних вештина издвајају: иницирање интерперсоналних односа, преузимање одговорности, поштовање правила и реална самопроцена.

Међутим, многа деца и адолесценти с лако м интелектуалном ометеношћу испољавају изразите потешкоће у социјалном прилагођавању, успостављању социјалних релација и разумевању сложених социјалних ситуација. Истовремено, средина пред њих поставља исте захтеве као и пред децу просечних способности, па често показују неуспех у учењу и социјализацији. Имају снижен ниво самопоуздања због нагомиланог искуства неуспеха, а то за последицу има формирање „особеног мотивационог стила“ (Golubović, 2005). Стога би било потребно да валидна процена, осим дијагностичког поступка, којим се утврђују постојећа ограничења у две или више области функционисања, укључује и процену неопходне индивидуализоване подршке у другој области као што је социо–емоционална компетенција (Halle, Darling-Churchill, 2016).

Уобичајено је да се процена социјалних способности и вештина заснива на примени стандардизованих тестова и скала, а веома су ретка истраживања у којима су коришћене скале самопроцене, да би се утврдило како деца и адолесценти са лако м интелектуалном ометеношћу процењују властите социо-емоционалне способности.

Другим речима, последњих година у научним и стручним круговима примећује се тенденција померања интересовања са личне социјалне компетенције на ниво подршке која се пружа деци са интелектуалном ометеношћу. Међутим, мало је вероватно да ће закључивање о облику и интензитету потребне подршке на основу традиционалних мерила персоналне компетенције уродити специфичним закључцима који су употребљиви у практичне сврхе, због тога што вредности коефицијента интелигенције и мерила адаптивног понашања не обезбеђују потпуну процену персоналне компетенције (ibid.).

Коначно, поставља се питање да ли би примена скале (само)процене сопствене емоционалне интелигенције/компетенције могла допринети флексибилнијем приступу у разумевању специфичних социо-емоционалних тешкоћа адолесцената успореног когнитивног сазревања (Peña-Sarrionandia, Mikolajczak, Gross, 2015).

III ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

У првом, теоријском делу је наглашено да је у области истраживања емоционалне интелигенције успостављена јасна разлика између двају начина концептуализације и операционализације ЕИ.

Све је раширенија и доследнија пракса разликовања расположивих одређења ЕИ на основу тога шта је у њима постулирано као компонента датог конструкта, односно који вид његове операционализације се примењује. У одсуству консензуса ствара се основ да се истраживачка пажња усмери на покушај да се димензије ЕИ постулиране Мајер–Саловејевим моделом операционализују и инвентаром који подлеже самопроцени, као што то чини Такшић (2002), уз нужан опрез у интерпретацији налаза истраживања.

Идеја о емоционалној интелигенцији као „интегративном“ концепту у подлози програма за подстицање социо–емоционалних компетенција код деце и адолесцената, била је довољно инспиративна да се испита дати конструкт у контексту новог модела интелектуалне ометености.

Међу многобројним истраживањима конструкта ЕИ као црте у општој популацији, деце и адолесцената, изостају истраживања овог конструкта на узорку адолесцената успореног когнитивног сазревања.

У складу са тим, чинило се сврсисходним да се проведе истраживање емоционалне компетенције код адолесцената са интелектуалном ометеношћу. У овом другом, завршном делу, уместо термина адолесценти успореног когнитивног сазревања, коришћен је термин интелектуална ометеност за појаву исподпросечног интелектуалног функционисања. Овај термин Америчко удружење психијатара (American Psychiatric Association – АРА) званично користи у петој ревизији Дијагностичког и статистичког приручника за менталне поремећаје (*Diagnostic And Statistical Manual of mental Disorders – DSM-5®*, 2013), а стручна јавност и научна заједница су сагласни са употребом овог термина.

1. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

1. 1. Циљ истраживања

У датом контексту, проведена студија је експлоративне природе и усмерена је на општа питања:

- а) да ли постоје разлике у самопроцени ЕИ као црте личности између три групе испитаника – адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу, граничним интелектуалним способностима и адолесцената опште популације,
- б) да ли постоје разлике између три групе испитаника у способности препознавања емоционалних израза лица, као компоненте тако дефинисане ЕИ,
- в) да ли постоје разлике у самопроцени ЕИ као црте личности и способности емоционалне рекогниције према полу испитаника, а с обзиром на групу којој припадају,
- г) да ли постоји повезаност показатеља ЕИ као способности и ЕИ као црте личности,
- д) да ли су коришћени индикатори ЕИ као црте и ЕИ као способности повезани са општим интелектуалним способностима,
- ђ) да ли показатељ препознавања емоционалне фацијалне експресије, као и индикатори ЕИ као црте учествују у одређивању школског успеха и
- е) додатно проверити удео различитих индикатора ЕИ у објашњењу школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

1. 2. Задаци истраживања

У складу са наведеним циљевима истраживања, постављени су следећи задаци:

- 1) испитати да ли постоје разлике у самопроцени три индикатора ЕИ као црте личности између адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу, граничним интелектуалним способностима и адолесцената из опште популације,
- 2) испитати да ли постоје разлике у самопроцени ЕИ као црте, према полу испитаника, у све три групе испитаника,
- 3) проверити да ли постоје разлике у способности препознавања емоционалних израза лица, као компоненте ЕИ као способности између три групе испитаника,
- 4) испитати да ли постоје разлике у способности емоционалне рекогниције према полу испитаника, а с обзиром на групу којој припадају,
- 5) утврдити да ли постоји повезаност способности препознавања емоција на лицу са самопроценом ЕИ као црте у групи адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу, адолесцената са граничним интелектуалним способностима и адолесцената опште популације,

- 6) утврдити да ли постоји повезаност општих интелектуалних способности и способности препознавања емоција на лицу у групи адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу и групи адолесцената са граничним интелектуалним способностима,
- 7) утврдити да ли постоји повезаност општих интелектуалних способности и самопроцена ЕИ као црте, као и три њена индикатора, у групи адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу и групи адолесцената са граничним интелектуалним способностима,
- 8) утврдити да ли различити индикатори ЕИ као способности и ЕИ као црте су повезани са школским успехом код адолесцената са интелектуалном ометеношћу,
- 9) додатно проверити удео различитих индикатора ЕИ у објашњењу школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

2. ХИПОТЕЗЕ

На основу циља и задатака истраживања, формулисане су следеће хипотезе:

- Х 1: Претпостављамо да постоје значајне разлике у самопроцени индикатора емоционалне компетенције између адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу, адолесцената граничних интелектуалних способности и адолесцената из опште популације,
- Х 2: Претпостављамо да постоје значајне разлике у самопроцени емоционалне компетенције према полу, у све три групе испитаника,
- Х 3: Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у способности препознавања емоција на лицу друге особе, као компонента ЕИ као способности између три групе испитаника,
- Х 4: Претпостављамо да постоје значајне разлике у способности емоционалне рекогниције према полу испитаника у све три групе испитаника,
- Х 5: Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност способности препознавања емоција на лицу, као компоненте ЕИ као способности са самопроценом те способности, као и других индикатора емоционалне компетенције у подзорку адолесцената опште популације, адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу и испитаника са граничним интелектуалним способностима,
- Х 6: Претпостављамо да постоји значајна повезаност општих интелектуалних способности и способности препознавања емоција на лицу у подзорку адолесцената

са лакоm интелектуалном ометеношћу и групи адолесцената са граничним интелектуалним способностима,

X 7: Претпостављамо да постоји значајна повезаност општих интелектуалних способности и самопроцене емоционалне компетенције, као и три њена индикатора у подузорку адолесцената са лакоm интелектуалном ометеношћу и групи адолесцената са граничним интелектуалним способностима,

X 8: Очекујемо да се на темељу различитих показатеља ЕИ као способности и ЕИ као црте може предвидети у одређаној мери школски успех код адолесцената са интелектуалном ометеношћу,

X 9: Очекујемо додатну (инкременталну) вредност различитих индикатора ЕИ у објашњењу школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3. 1. Узорак испитивања

Узорком је обухваћено 199 испитаника, узраста од 16 до 20 година, оба пола, од тога мушких 112 (56%) и женских 87 (44%) испитаника, са уредним психијатријским налазом.

Група испитаника са интелектуалном ометеношћу (ИО) сачињена је од 104 (52%) ученика Школе за основно и средње образовање „Милан Петровић“ из Новог Сада са различитим степеном интелектуалног функционисања.

Први подузорок чинило је 60 (30%) испитаника са лакоm интелектуалном ометеношћу (IQ од 50 до 60), а други подузорок чинило је 44 (22%) испитаника са граничним стањем интелигенције (IQ од 70 до 80).

Трећа група испитаника сачињена је од 95 (48%) ученика Техничке школе „Милева Марић–Ајнштајн“ из Новог Сада.

Табела 1 – Узорак испитаника

	IQ	N	%
лака ИО	50-69	60	30%
гранична ИО	70-80	44	22%
општа популација	(просечан опсег постигнућа)	95	48%
Тотал		199	100%

Табела 2 – Узорак испитаника према старости

група		16 год.	17 год.	18 год.	19 год.	20 год.
лака ИО	N	7	15	13	17	8
	%	12%	25%	22%	28%	13%
гранична ИО	N	6	6	15	14	3
	%	14%	14%	34%	32%	7%
општа популација	N	6	65	24	0	0
	%	6%	68%	25%	0%	0%
Тотал	N	19	86	52	31	11
	%	10%	43%	26%	16%	6%

Табела 3 – Узорак испитаника према полу

група		мушки	женски
лака ИО	N	39	21
	%	65%	35%
гранична ИО	N	29	15
	%	66%	34%
општа популација	N	44	51
	%	46%	54%
Тотал	N	112	87
	%	56%	44%

Опсег старости испитаника је од 16 до 20 година ($AC = 17,64$, $CD = 1,034$). Када упоредимо испитанике из три подузорка, запажамо да је просечна старост испитаника из опште популације ($AC = 17,19$, $CD = 0,532$) значајно нижа од просечне старости испитаника са лаком ИО ($AC = 18,07$, $CD = 1,247$), као и просечна старост испитаника са граничним стањем интелигенције ($AC = 18,04$, $CD = 1,140$) ($F(2,196) = 21,057$, $p = 0,000$) У групама испитаника са лаком ИО и са граничним стањем интелигенције узрасни минимум је 16, а максимум 20 година. Узрасни минимум у групи испитаника опште популације је 16, а максимум 18 година.

На нивоу целог узорка више је мушких испитаника него женских испитаника. Однос је 56,3% : 43,7%. У групи испитаника са лаком ИО однос мушких испитаника и женских испитаника је 65% : 35%. И у групи испитаника са граничним стањем интелигенције запажа се доминација мушких испитаника по броју. Однос је 65,9% : 34,1%. У трећој групи испитаника опште популације губи се изразита доминација испитаника мушког пола, па је однос избалансиран, 56,3% : 43,7%.

Утврђене су статистички значајне полне разлике у погледу узраста испитаника у узорку у целини ($F(1,197) = 14,857, p = 0,00$), у подузорку испитаника са лаком ИО ($F(1,58) = 8,119, p = 0,006$), у групи испитаника са граничном интелигенцијом ($F(1,42) = 8,577, p = 0,005$). У подузорку испитаника из опште популације нису утврђене полне разлике у односу на узраст испитаника ($F(1,93) = 1,678, p = 0,198$).

3. 2. Поступак прикупљања података

У прикупљању података о ученицима са интелектуалном ометеношћу, коришћена је документација психолошке службе Школе за основно и средње образовање „Милан Петровић“ у Новом Саду, која садржи:

1) Мишљење Међуопштинске првостепене комисије за разврставање лица ометених у физичком и психичком развоју (садашњи назив: Интерресорна комисија за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене и социјалне подршке детету и ученику).

2) Налаз и мишљење школског психолога садржи податак о IQ вредностима, добијене применом REVISK–а, односно „Ревидираном скалом за мерење интелигенције по принципима Векслера“ (Виро, 1987), у време уписа у средњу школу у оквиру професионалне оријентације.

3) Налаз школског психијатра

4) Сведочанство о постигнутом општем успеху

Опште интелектуалне способности ученика типичне популације Техничке школе „Милева Марић–Ајнштајн“ у Новом Саду нису процењене стандардизованим тестовима интелигенције, него смо претпоставили да би за њих био углавном карактеристичан просечан опсег постигнућа, као у општој популацији.

3. 3. Време и место истраживања

Истраживање је проведено током другог полугодишта 2009. године, у просторијама школа, према предвиђеном распореду, а у оквиру постојећег распореда часова, групно за сваки разред, у трајању од 45 минута.

Проведено је и пробно испитивање са сврхом да се процени разумеју ли испитаници са интелектуалном ометеношћу упутства и захтеве за поједине примењене инструменте, мотивација за суделовање у истраживању и потребно време за провођење испитивања.

Уз прибављену информисану сагласност ученика и родитеља ученика са интелектуалном ометеношћу наглашено је да ће се резултати истраживања користити искључиво у истраживачке сврхе, уз поштовање права испитаника на заштиту података.

3. 4. Инструменти

Упитник емоционалне компетентности УЕК–45 (Takšić, 2002)

Такшићев Упитник емоционалне компетентности – УЕК–45 је један од оних инструмената који покушава да димензије ЕИ постулиране Мајер–Саловејевим моделом операционализује инвентаром који подлеже самопроцени. Односно, према аутору инструмент се може схватити као индикатор емоционалне компетентности. Димензије према којима је конструисан су деривирани из ревидираног модела ЕИ као способности (Mayer & Salovey, 1997). УЕК–45 садржи три, факторски екстраховане, супскеале које процењују способност перцепције и разумевања емоција (15 ајтема), способност изражавања и именовања емоција (14 ајтема) и способност управљања емоцијама (16 ајтема). Сваки од 45 ајтема представља тврдњу у односу на коју испитаник на скали Ликертовог типа, од 1 до 5 процењује развијеност властитих способности из домена емоционалне интелигенције, нпр. „према изразу лица могу препознати нечија осећања“ или „готово увек могу речима описати своје осећаје и емоције“ (1 – „уопште се не односи на мене“ до 5 – „у потпуности се односи на мене“). На целом узорку поузданост упитника је врло висока, Кронбахов коефицијент износи $= 0,90$.

Инструмент је примењен уз сагласност аутора, без ограничења, у истраживачке сврхе. Упитник није битно мењан у односу на оригинално издање, већ су само неки термини измењени у духу српског језика. Приказ датог Упитника налази се на крају, у прилогу.

Препознавање емоција на лицу друге особе (ТПЕ)

Препознавање емоција на лицу друге особе (ТПЕ) је једнодимензионална мера (тест у ужем смислу) конструисана за потребе овог истраживања и захтева рекогницију емоције на фотографији непознате особе.

Задатак препознавања емоционалног израза лица, садржи фотографије мушког лица које изражава неку од осам примарних емоција: страх, бес, туга, радост, прихватање, гађење, изненађење и ишчекивање (Plutchik, 1980). Уз сваку фотографију понуђена је листа од осам осећања, међу којима треба издвојити оно коме дати израз најбоље одговара. Укупно

постигнуће на задатку препознавања емоција је оцењено скором од 0 до 8, а критеријум тачности дефинисан консензусом.

Задатак препознавања емоционалног израза лица је на узорку адолесцената опште популације ($N = 95$) показао задовољавајућу поузданост (Cronbach`s alpha = 0,83). На подузорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу, поузданост је нешто нижа (Alpha = 0,75), за подгрупу адолесцената граничних стања интелигенције је (Alpha = 0,79), што је и даље задовољавајућа поузданост.

Приказ ТПЕ налази се на крају рада, у прилогу.

3.5. Нацрт и варијабле истраживања

Будући да је ово истраживање засновано на корелативно-регресионом нацрту, испитиване варијабле не могу се у строгом смислу класификовати као зависне или независне.

Општи истраживачки нацрт је доминантно експлоративне природе и базира се на корелационој студији.

Конкретно, у истраживању фигуришу следеће варијабле:

- способност препознавања емоција на лицу друге особе (ТПЕ)
- самопроцењена способност перцепције и разумевање емоција
- самопроцењена способност изражавања и именовања емоција
- самопроцењена способност управљања емоцијама
- емоционална компетенција (самопроцењена ЕИ)
- опште интелектуалне способности, укупни IQ (према REVISK-u)
- пол испитаника
- општи школски успех

3.6. Статистичка обрада података

У складу са циљем и задацима истраживања и природом испитиваних варијабли у статистичкој обради података коришћене су дескриптивне мере, анализа варијансе, корелациона анализа и хијерархијска регресиона анализа.

Целокупна статистичка обрада података обављена је у програмском пакету Statistica 9 (StatSoft Inc., 2009).

За примењене инструменте (УЕК–45 и ТПЕ) извршена је провера поузданости рачунањем Кронбаховог алфа коефицијента (Cronbach`s alpha).

За све истраживачке варијабле обрачунати су основни дескриптивни показатељи: минималне и максималне вредности, аритметичке средине (AS) и стандардне девијације (SD). Нормалност расподеле испитана је применом Колмогоров–Смирнов теста, а подаци о спљоштености и закривљености дистрибуције добијени су обрачунавањем вредности скјуниса и куртозиса.

Повезаност међу истраживачким варијаблама утврђена је рачунањем Пирсоновог коефицијента корелације. Предиктивна вредност различитих димензија ЕИ испитана је применом вишефакторске анализе варијансе, док је њихова инкрементална ваљаност установљена хијерархијском регресионом анализом.

IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Приказ резултата истраживања започињемо збирним прегледом декриптивних статистичких мера утврђених на испитиваном узорку.

Карактеристике Упитника емоционалне компетентности УЕК-45

На целом узорку поузданост Упитника је врло висока, а највиша је на подзорку адолесцената са граничним стањем интелигенције ($\text{Alpha} = 0,92$), док је на подзорку адолесцената са лаким интелектуалном ометеношћу и даље висока ($\text{Alpha} = 0,89$). Табела 4 показује поузданост УЕК-45.

Табела 4 – Поузданост УЕК-45 (Кронбахова алфа)

	Општа популација	Лака ИО	Гранични
УЕК-45	<u>0,91</u>	0,89	0,92

У наставку су приказани дескриптивни показатељи (аритметичка средина, стандардна девијација и опсег), посебно за мушке и женске испитанике у подзорку опште популације.

Табела 5 – Карактеристике УЕК-45 (општа популација)

	Min	Max	AS	SD	Skewness	Kurtosis	K-S тест
перцепције и разумевање емоција	26	72	54,52	8,01	-0,70	1,69	0,77
изражавање и именоване емоција	24	68	50,58	8,44	-0,21	0,40	0,57
управљање емоцијама	28	74	60,03	7,10	-0,96	3,47	0,89
емоционална компетенција	82	210	165,13	19,53	-0,68	2,56	0,76

Табела 6 – Карактеристике УЕК-45 (мушки испитаници, општа популација)

	Min	Max	AS	SD	Skewness	Kurtosis	K-S тест
перцепције и разумевање емоција	26	72	53,98	8,40	-0,79	1,87	0,60
изражавање и именоване емоција	28	68	50,80	7,70	-0,26	0,76	0,38
управљање емоцијама	28	73	60,45	7,49	-1,82	7,05	0,80
емоционална компетенција	82	201	165,23	20,54	-1,35	4,96	0,66

Табела 7 – Карактеристике УЕК-45 (женски испитаници, општа популација)

	Min	Max	AS	SD	Skewness	Kurtosis	K-S тест
перцепције и разумевање емоција	30	72	54,98	7,71	-0,59	1,67	0,59
изражавање и именоване емоција	24	68	50,39	9,10	-0,16	0,23	0,53
управљање емоцијама	45	74	59,67	6,80	-0,05	0,08	0,65
емоционална компетенција	120	210	165,04	18,81	0,05	0,12	0,45

Карактеристике теста препознавања емоција на лицу друге особе (ТПЕ)

Поузданост ТПЕ је рачуната путем тетракоричких корелација (поступак намењен рачунању корелација између дихотомних варијабли). Поузданост добијена на овај начин се налази на задовољавајућем нивоу, а највиша је на подузорку испитаника опште популације ($\text{Alpha} = 0,83$), док је на подузорку испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу нешто нижа ($\text{Alpha} = 0,75$).

Табела 8 – Поузданост ТПЕ (Кронбахова алфа)

	Општа популација	Лака ИО	Гранични
ТПЕ	<u>0,83</u>	0,75	0,79

Табела 9 – Карактеристике ТПЕ (општа популација)

	Min	Max	AS	SD	Skewness	Kurtosis	K-S тест
укупно	1	8	5,35	1,98	-0,13	-0,86	1,48*
мушки испитаници	1	8	5,45	2,07	-0,38	-0,72	0,93
женски испитаници	1	8	5,25	1,91	0,11	-0,90	1,54*

Коришћен је Колмогоров–Смирнов тест (K–S тест) за утврђивање нормалности дистрибуције. С обзиром на то да је овде K–S тест значајан, то значи да дистрибуција теста ТПЕ одступа од нормале, зато су приликом обраде биле коришћене стандардизоване вредности теста.

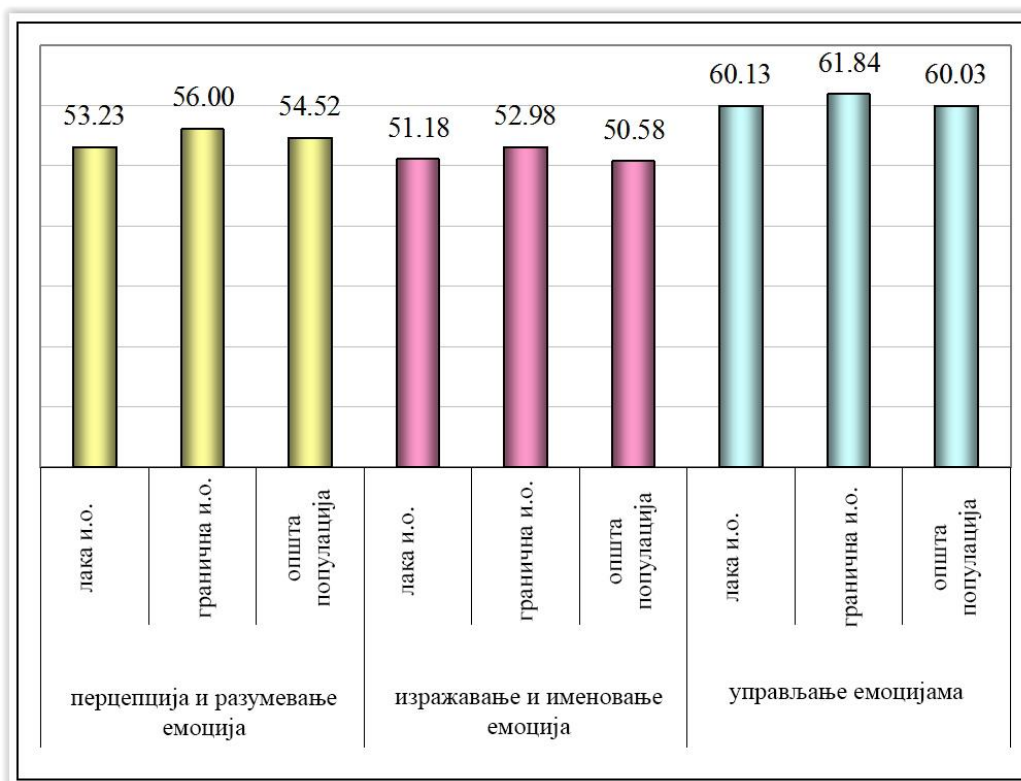
Првом хипотезом смо претпоставили да постоје статистички значајне разлике у самопроцени три индикатора емоционалне компетенције: 1) перцепције и разумевање емоција, 2) изражавање и именовање емоција и 3) управљање емоцијама између три подузорка испитаника – адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу, испитаника са граничном интелигенцијом и адолесцената из опште популације.

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике у степену адекватности сва три индикатора емоционалне компетентности на скали самопроцене (УЕК–45), спроведена је анализа варијансе.

Резултати показују да не постоје статистички значајне разлике ни у једном индикатору емоционалне компетенције (ЕК), као ни у укупној ЕК. Дакле, адолесценти са интелектуалном ометеношћу, као и они са граничним интелектуалним способностима, себе опажају подједнако емоционално компетентним, као и адолесценти из опште популације. Другим речима, испитаници све три групе веома слично самопроцењују сопствене „емоционалне способности“.

Табела 10 – Разлике у самопроцени емоционалне компетенције између адолесцената са лаком ИО, граничном ИО и опште популације

		AS	SD	F	p
перцепције и разумевање емоција	лака ИО	53,23	8,69	1,36	0,26
	гранична ИО	56,00	9,06		
	општа популација	54,52	8,01		
	Тотал	54,46	8,47		
изражавање и именовање емоција	лака ИО	51,18	8,98	1,15	0,32
	гранична ИО	52,98	8,93		
	општа популација	50,58	8,44		
	Тотал	51,29	8,72		
управљање емоцијама	лака ИО	60,13	7,06	0,99	0,37
	гранична ИО	61,84	8,29		
	општа популација	60,03	7,10		
	Тотал	60,46	7,37		
емоционална компетенција	лака ИО	164,55	21,60	1,37	0,26
	гранична ИО	170,82	23,30		
	општа популација	165,13	19,53		
	Тотал	166,21	21,07		



Слика 1 – Самопроцена три компоненте емоционалне компетенције адолесцената са лаком ИО, граничном ИО и опште популације

На основу резултата анализе и статистичке обраде података, закључујемо да се међу испитаницима све три групе утврђује значајна уједначеност одговарања, сужен опсег скорова померен ка вишим оценама на свим супскалама, говори о израженој тенденцији позитивног оцењивања захваћених аспеката УЕК-45.

Дакле, на основу добијених резултата, можемо закључити да није потврђена прва хипотеза овог истраживања.

Другом хипотезом смо претпоставили да постоје значајне разлике у самопроцени емоционалне компетенције према полу испитаника у све три групе.

У анализу је додатно укључен и фактор пола, да би се испитале и евентуалне разлике између младића и девојака, а с обзиром на групу којој припадају. У ту сврху су спроведене четири двофакторске анализе варијансе, са полом и групом као независним и четири димензије ЕК као зависним варијаблама.

Поново није забележена ниједна значајна разлика према полу и групи, као ни њихова интеракција.

Табела 11 – *Аритметичке средине (пол)*

димензија ЕК	пол	AS
перцепције и разумевање емоција	мушки	54,22
	женски	54,75
изражавање и именовање емоција	мушки	51,80
	женски	52,19
управљање емоцијама	мушки	61,23
	женски	60,13
емоционална компетенција	мушки	167,26
	женски	167,08

Табела 12 – *Разлике у самопроцени емоционалне компетенције с обзиром на групу адолесцената и пол*

димензија ЕК	фактор	SS	df	MS	F	p
перцепције и разумевање емоција	пол	5,01	1	5,01	0,07	0,79
	група	68,57	2	34,29	0,48	0,62
	пол * група	260,90	2	130,45	1,83	0,16
изражавање и именовање емоција	пол	0,24	1	0,24	0,03	0,95
	група	124,12	2	62,06	0,81	0,45
	пол * група	97,11	2	48,56	0,63	0,53
управљање емоцијама	пол	40,03	1	40,03	0,73	0,39
	група	84,59	2	42,29	0,77	0,46
	пол * група	1,00	2	0,50	0,01	0,99
емоционална компетенција	пол	20,96	1	20,96	0,05	0,83
	група	678,07	2	339,04	0,76	0,47
	пол * група	650,89	2	325,44	0,73	0,48

Дакле, налазима овог сета статистичких анализа није потврђена друга полазна претпоставка истраживања о постојању разлика у самопроцени емоционалне компетенције према полу испитаника у све три групе.

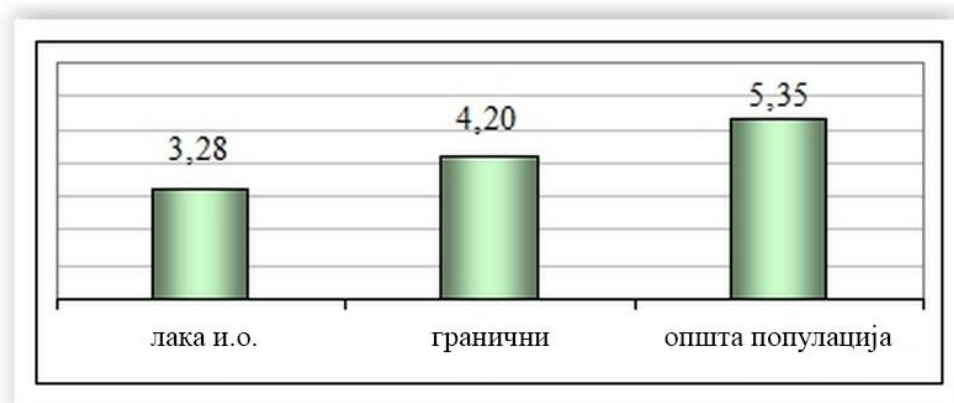
Трећом хипотезом смо претпоставили да постоје статистички значајне разлике у способности препознавања емоција на лицу (као компоненте ЕИ као способности) између три групе испитаника.

Да бисмо проверили постојање ове разлике између група када је у питању задатак препознавања емоционалног израза лица, поново је коришћена анализа варијансе.

Утврђено је да на овом задатку (ТПЕ) постоје значајне разлике између три групе испитаника. Адолесценти из опште популације бележе значајно више резултате када се користи мера препознавања емоција на лицу, као компоненте ЕИ као способности, у односу на групу испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу и адолесцената граничних интелектуалних способности.

Табела 13 – Разлика на ТПЕ између три групе (ANOVA)

група	N	AS	F	df	p
лака ИО	60	3,28	23,06	198	0,000
гранични	44	4,20			
општа популација	95	5,35			



Слика 2 – Разлика на тесту ТПЕ између три групе

Спроведена је Post hoc анализа путем Scheffe теста, поређење парова подгрупа. Утврђено је да се све три групе међусобно значајно разликују.

Табела 14 – Post hoc анализа – разлике на тесту препознавања емоција између адолесцената са лаком ИО, граничном ИО и опште популације

групе	разлика AS	стд. грешка	p
лака ИО – гранична ИО	-0,92	0,37	0,05
лака ИО – општа популација	-2,06	0,31	0,00
гранична ИО – општа популација	-1,14	0,34	0,00

Трећа хипотеза је потврђена.

У доњим табелама можемо видети како су испитаници одговорили на поједина питања ТПЕ, којим испитујемо способност препознавања фацијалне експресије.

Табела 15 – Расподела одговора на ТПЕ (општа популација)

одговори	зад 1.	зад 2.	зад 3.	зад 4.	зад 5.	зад 6.	зад 7.	зад 8.
страх	6,3%	1,1%	-	14,7%	-	1,1%	71,6%	3,2%
бес	66,3%	6,3%	-	1,1%	13,7%	-	-	5,3%
туга	3,2%	2,1%	-	-	15,8%	-	-	74,7%
радост	-	-	2,1%	1,1%	1,1%	98,9%	-	-
прихватање	1,1%	1,1%	35,8%	4,2%	38,9%	-	1,1%	1,1%
гађење	17,9%	71,6%	-	3,2%	1,1%	-	3,2%	6,3%
изненађење	4,2%	13,7%	18,9%	69,5%	1,1%	-	14,7%	1,1%
ишчекивање	1,1%	4,2%	43,2%	6,3%	28,4%	-	9,5%	8,4%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Из табеле видимо да је „радост“ емоција коју адолесценти из опште популације најлакше препознају (98,9%), а најтеже препознају „прихватање“ (38,9%).

Табела 16 – Расподела одговора на ТПЕ (лака ИО)

одговори	зад 1.	зад 2.	зад 3.	зад 4.	зад 5.	зад 6.	зад 7.	зад 8.
страх	16,7%	16,7%	10,0%	13,3%	6,7%	1,7%	38,3%	8,3%
бес	70,0%	8,3%	1,7%	10,0%	20,0%	1,7%	10,0%	6,7%
туга	5,0%	16,7%	11,7%	5,0%	28,3%	-	3,3%	53,3%
радост	1,7%	8,3%	20,0%	6,7%	1,7%	73,3%	1,7%	6,7%
прихватање	-	3,3%	16,7%	10,0%	16,7%	1,7%	5,0%	1,7%
гађење	3,3%	16,7%	5,0%	3,3%	6,7%	6,7%	1,7%	8,3%
изненађење	1,7%	18,3%	16,7%	41,7%	8,3%	13,3%	21,7%	3,3%
ишчекивање	1,7%	11,7%	18,3%	10,0%	11,7%	1,7%	18,3%	11,7%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

У подзорку адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу, интересантно је приметити како најлакше препознају осећање „радост“ (73,3%), док најмање препознају осећање „прихватање“ (16,7%), „гађење“ (16,7%).

Табела 17 – Расподела одговора на ТПЕ (гранични)

одговори	зад 1.	зад 2.	зад 3.	зад 4.	зад 5.	зад 6.	зад 7.	зад 8.
страх	13,6%	6,8%	-	2,3%	9,1%	-	38,6%	9,1%
бес	75,0%	11,4%	-	2,3%	11,4%	-	4,5%	4,5%
туга	2,3%	6,8%	11,4%	2,3%	20,5%	-	-	65,9%
радост	2,3%	-	20,5%	6,8%	2,3%	86,4%	2,3%	-
прихватање	-	-	11,4%	6,8%	25,0%	-	2,3%	6,8%
гађење	-	45,5%	6,8%	9,1%	9,1%	2,3%	-	6,8%
изненађење	-	20,5%	25,0%	59,1%	13,6%	11,4%	34,1%	2,3%
ишчекивање	6,8%	9,1%	25,0%	11,4%	9,1%	-	18,2%	4,5%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Испитаници са граничним интелектуалним способностима најбоље препознају осећање „радост“ (86,4%), слично као група из опште популације, али најслабије препознају осећање „прихватање“ (25%) и „ишчекивање“ (25%).

Анализом резултата уочавамо да се на задатку препознавања емоционалних израза лица од осам понуђених емоција издвајају четири емоције које се успешно препознају, а то су: радост, страх, бес и туга.

Четвртом хипотезом смо претпоставили да постоје значајне разлике у способности емоционалне рекогниције према полу испитаника у сва три подузорка.

У анализу је укључена варијабла пола (двофакторска анализа варијансе) и резултати показују да се пол и интеракција групе и пола нису показали статистички значајним.

Табела 18 – *Аритметичке средине пол * група*

група	пол	AS
лака ИО	мушки	1,41
	женски	1,57
гранична ИО	мушки	1,93
	женски	2,27
општа популација	мушки	2,77
	женски	2,28

Табела 19 – *Разлике на тесту препознавања емоција према групи и полу*

фактор	SS	df	MS	F	p
пол	0,00	1	0,00	0,00	1,00
група	36,98	2	18,49	13,25	0,00
пол * група	6,50	2	3,25	2,33	0,10

Можемо закључити да не постоје статистички значајне разлике између мушких и женских испитаника (мада се назире да су девојке постигле више вредности од младића), у задатку препознавања емоционалне фацијалне експресије код адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу, адолесцената са граничном интелигенцијом и испитаника из опште популације.

Дакле, добијени резултати нису потврдили четврту претпоставку да постоје значајне разлике у способности емоционалне рекогниције према полу испитаника у све три групе испитаника.

Петом хипотезом смо претпоставили да постоји статистички значајна повезаност способности препознавања емоција на лицу (као компоненте тако дефинисане ЕИ) са самопроценом те способности, као и других индикатора емоционалне компетенције у подузорку адолесцената из опште популације, адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и адолесцената са граничним интелектуалним способностима.

Прво смо на подузорку адолесцената из опште популације утврдили делимичну повезаност самопроцена емоционалне компетенције (УЕК-45) и индикатора способности препознавања емоција (ТПЕ), видети Табелу 20.

Табела 20 – ТПЕ корелација са УЕК-45 (општа популација)

	ТПЕ	
емоционална компетенција	г	0,207
	р	0,044
перцепције и разумевање емоција	г	0,263
	р	0,010
изражавање и именовање емоција	г	0,103
	р	0,320
управљање емоцијама	г	0,150
	р	0,147

Индикатор способности препознавања лица ТПЕ значајно позитивно корелира са емоционалном компетенцијом ($r = 0,207$). Исто тако, ТПЕ корелира и са супскалом перцепције и разумевања емоција ($r = 0,263$). Утврђени коефицијенти повезаности су у рангу ниских ($r = |0,207-0,263|$) у подузорку адолесцената из опште популације.

Затим смо испитали исту повезаност индикатора способности препознавања емоција (ТПЕ) и самопроцене емоционалне компетенције (УЕК-45) на подузорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и адолесцената са граничним интелектуалним способностима.

Табела 21 – Корелација способности препознавања емоција и самопроцене емоционалне компетенције (лака ИО и гранични)

	лака ИО		гранични	
	г	р	г	р
перцепције и разумевање емоција	0,207	0,113	0,136	0,380
изражавање и именовање емоција	0,367	0,004	0,070	0,653
управљање емоцијама	0,250	0,055	0,100	0,516
емоционална компетенција	0,317	0,013	0,115	0,457

Утврђене су две значајне корелације средњег интензитета на подзорку испитаника са лако м интелектуалном ометеношћу – способност препознавања лица статистички значајно корелира са самопроценом изражавања и именовања емоција ($r = 0,367$) и укупном емоционалном компетентношћу ($r = 0,317$), док за подгрупу адолесцената са граничном интелигенцијом нису утврђене статистички значајне корелације.

Резултати показују специфичан образац статистички значајних корелација. ТПЕ корелира са емоционалном компетенцијом, као са супскалом перцепције и разумевања емоција, што је делимично конфирмативан налаз за пету хипотезу.

Дакле, пета хипотеза је делимично потврђена резултатима овог истраживања.

Шестом хипотезом, претпоставили смо да постоји статистички значајна повезаност општих интелектуалних способности и способности препознавања емоција на лицу у подзорку адолесцената са лако м интелектуалном ометеношћу и групе адолесцената са граничним интелектуалним способностима.

Имали смо намеру да испитамо везу способности емоционалне рекогниције, изражену кроз скор на ТПЕ-у са три сумарна IQ скора (укупни, вербални и манипулативни коефицијент интелигенције) на REVISK-у, код адолесцената са лако м интелектуалном ометеношћу и групе испитаника са граничном интелигенцијом.

Утврђена је умерена значајна позитивна корелација скора на ТПЕ-у са манипулативним IQ ($r = 0,322$) и IQ укупним скором ($r = 0,387$), само у подзорку испитаника са лако м интелектуалном ометеношћу.

Код испитаника са граничном интелигенцијом није утврђена статистички значајна повезаност скора на ТПЕ-у са три сумарна IQ скора (вербалним IQ, манипулативним IQ и укупним IQ). Ове корелације су приказане у Табели 22.

Табела 22 – Корелација опште интелигенције и способности препознавања емоција (лака ИО и гранични)

		IQ	IQ	IQ
		вербални	манипулативни	укупни
лака ИО	r	0,223	0,322(*)	0,387(**)
	p	0,087	0,012	0,002
гранични	r	0,030	-0,006	0,034
	p	0,846	0,967	0,827

(*) $p < 0,01$

(**) $p < 0,05$

Дакле, на основу добијених резултата закључујемо да је шеста хипотеза делимично потврђена.

Седмом хипотезом смо претпоставили да постоји значајна повезаност општих интелектуалних способности и самопроцене емоционалне компетенције, као и три њена индикатора у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и групи адолесцената са граничним интелектуалним способностима.

Резултати корелационе анализе показују да готово све супскале УЕК-45 статистички незначајно корелирају са показатељима опште интелигенције, у оба подзорка испитаника.

Ипак, међу супскалама УЕК-45, с обзиром на установљене незначајне корелације, издваја се само једна статистички значајна позитивна корелација супскале перцепције и разумевање емоција са укупним IQ – коефицијент корелације вредности $r = 0,257$, у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу. У Табели 23 и Табели 24 су приказани резултати корелационих анализа.

Табела 23 – Корелација опште интелигенције и самопроцене емоционалне компетентности (лака ИО)

		IQ вербални	IQ манипулативни	IQ укупни
перцепције и разумевање	r	0,109	0,213	0,257
емоција	p	0,409	0,103	0,047
изражавање и именовање	r	0,053	0,029	0,095
емоција	p	0,686	0,826	0,470
управљање емоцијама	r	-0,056	0,109	0,057
	p	0,673	0,406	0,668
емоционална компетенција	r	0,048	0,133	0,162
	p	0,718	0,310	0,218

Табела 24 – Корелација опште интелигенције и самопроцене емоционалне компетентности (гранични)

		IQ вербални	IQ манипулативни	IQ укупни
перцепције и разумевање	r	-0,064	0,050	0,025
емоција	p	0,679	0,746	0,873
изражавање и именовање	r	0,095	-0,199	-0,046
емоција	p	0,541	0,195	0,769
управљање емоцијама	r	0,074	-0,051	0,034
	p	0,631	0,742	0,828
емоционална компетенција	r	0,038	-0,075	0,004
	p	0,808	0,629	0,978

Дакле, приказани резултати нису потврдили наша очекивања формулисана седмом хипотезом.

Осмом хипотезом смо претпоставили да се на темељу различитих показатеља ЕИ као способности и ЕИ као црте, може предвидети у одређеној мери школски успех код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

Да бисмо испитали да ли показатељ способности препознавања емоција, као и самопроцена индикатора ЕИ као црте учествују у одређивању школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу, спроведена је вишефакторска анализа варијансе (анализа са IQ).

Зависна варијабла у анализи је општи успех у школи, а независних има четири: самопроцена ЕК, ТПЕ, вербални IQ, манипулативни IQ. Утврђено је да су се два предиктора показала значајним за предвиђање школског успеха, а то су индикатор препознавања емоција и вербални IQ. Резултати ових анализа приказани су у Табели 25.

Табела 25 – Веза ЕК са школским успехом

Фактор	SS	df	MS	F	p
самопроцена ЕК	0,115	1	0,115	0,324	0,571
ТПЕ	1,897	1	1,897	5,353	0,023
IQ вербални	1,957	1	1,957	5,525	0,021
IQ манипулативни	0,023	1	0,023	0,065	0,799

Као појашњење значајности предиктора су представљене корелације општег успеха са ТПЕ ($r = 0,248$) и вербалним IQ ($r = 0,369$) које су статистички значајне (видети у Табели 26).

Табела 26 – Корелација општег успеха са ТПЕ и IQ-верб

		ТПЕ	IQ вербални
Општи успех	r	0,248(*)	0,369(**)
	p	0,011	0,000

(*) $p < 0,01$

(**) $p < 0,05$

На основу добијених резултата, можемо закључити да бољи школски успех имају адолесценти са интелектуалном ометеношћу који боље препознају емоције и који се боље вербално изражавају.

Дакле, наша очекивања, да се на темељу различитих показатеља (ЕИ као способности и ЕИ као црте) може предвидети у одређеној мери школски успех адолесцената са интелектуалном ометеношћу, делимично су потврђена.

Деветом хипотезом претпоставили смо додатну (инкременталну вредност) различитих индикатора ЕИ у објашњењу школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

Да бисмо додатно проверили удео различитих индикатора ЕИ у објашњењу школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу, спроведена је хијерархијска регресија (посматран је релативни удео IQ и ЕК у објашњењу општег успеха у школи).

На основу хијерархијске регресије можемо да утврдимо колики је удео две групе предиктора: 1. група: IQ манипулативни и IQ вербални, 2. група: три супскеале УЕК-45 и ТПЕ у објашњењу школског успеха.

У хијерархијској регресији, предиктори се уводе поступно по групама – блоковима, а не сви одједном. На тај начин можемо видети колики је допринос сваког блока предиктора у објашњењу зависне варијабле (то је разлика у односу на „обичну“ регресију која служи да се види који предиктори значајно предвиђају неку зависну варијаблу).

Табела 27 – *Значајност модела хијерархијске регресије (опити успех у школи)*

Модел	R	R ²	ΔR^2	ΔF	df1	df2	p
1-интелигенција (IQ)	0,387	0,150	0,150	8,880	2	101	0,000
3-емоционална компетенција	0,432	0,187	0,037	1,106	4	97	0,358

У Табели 27 – значајности модела хијерархијске регресије, видимо да у нашем случају имамо два блока предиктора. У првом блоку уводимо интелигенцију да бисмо установили колики је удео интелигенције у објашњењу школског успеха. У колони ΔR^2 видимо да она објашњава 15% варијансе школског успеха. У другом кораку, уводимо ЕК и запажамо да она објашњава додатних 3,7%, односно она слабо доприноси објашњењу школског успеха, у колони „p“ видимо да је допринос интелигенције значајан, а ЕК није значајан.

Табела 28 – ANOVA – модел хијерархијске регресије (општи успех у школи)

Модел		SS	df	MS	F	p
1	Регресија	7,311	2	3,656	8,880	0,000
	Резидуал	41,577	101	0,412		
	Тотал	48,888	103			
2	Регресија	9,125	6	1,521	3,710	0,002
	Резидуал	39,763	97	0,410		
	Тотал	48,888	103			

У Табели 28 видимо да су оба корака увођења предиктора значајна (први корак је интелигенција, а други је интелигенција + ЕК). Дакле, не мисли се на појединачна два блока предиктора који су претходно наведени, већ се гледа кумулативно, што значи да заједно доприносе 18,7% варијансе школског успеха.

Табела 29 – Значајност предиктора (општи успех у школи)

Модел	Предиктор	B	Стд. грешка	Beta	t	p
1	вербални IQ	0,031	0,009	0,325	3,311	0,001
	манипулативни IQ	0,008	0,006	0,124	1,263	0,210
2	вербални IQ	0,032	0,009	0,342	3,467	0,001
	манипулативни IQ	0,007	0,006	0,109	1,024	0,308
	перцепције и разумевање емоција	-0,008	0,010	-0,106	-0,781	0,437
	изражавање и именоване емоција	-0,014	0,012	-0,176	-1,135	0,259
	управљање емоцијама	0,022	0,012	0,241	1,855	0,067
	способност препознавања лица	0,022	0,063	0,036	0,346	0,730

У Табели 29 видимо да је једини предиктор који је значајан – вербални IQ, а једини фактор ЕК који је вредан помена је индикатор самопроцене способности управљања емоцијама, (односно предиктор „високог вредновања сопствене способности управљања емоцијама“) с обзиром на то да се његов утицај ближи значајности (Beta = 0,241, p = 0,067).

На основу хијерархијске регресије, можемо закључити да ЕК има мали утицај на школски успех, који је највише под утицајем вербалног IQ.

Дакле, наша очекивања формулисана деветом хипотезом су потврђена. ЕК објашњава додатних 3,7% варијансе школског успеха.

V ДИСКУСИЈА

Намера овог истраживања била је да испита: (1) да ли постоје разлике у самопроцени ЕИ као црте и способности препознавања емоционалних израза на лицу као компоненте тако дефинисане ЕИ, с обзиром на групу и пол испитаника, (2) да испита повезаност између различитих индикатора ЕИ, (3) да утврди њихову повезаност са општим интелектуалним способностима, (4) да испита предиктивност различитих показатеља ЕИ с обзиром на школски успех, као и (5) њихову инкременталну вредност код адолесцената успореног когнитивног сазревања.

На овом месту треба истаћи извесна ограничења овог истраживања. Наиме, у овом истраживању примењен је Такшићев Упитник емоционалне компетентности (УЕК-45), на узорку нетипичне популације, а из тога су проистекла специфична ограничења овог истраживања.

У интерпретацији вредности добијених на појединачним супскалама УЕК-45, препоручује се опрез, јер упоредних података за испитанике са интелектуалном ометеношћу који би помогли тачнијем сагледавању овог налаза нема.

Поређењем дескриптивних мера утврђених на испитиваном узорку адолесцената опште популације са подацима које приказује конструктор УЕК-45, утврђених за млађе одрасле испитанике типичне популације, налазимо да се мере распршења крећу у истом опсегу што говори о израженој тенденцији позитивног оцењивања на скали самопроцене УЕК-45. Мере централне тенденције на нашем подузорку адолесцената опште популације углавном су више од оних које се бележе на нормативном узорку млађих одраслих испитаника, што је у извесном смислу очекивано и може се објаснити чињеницом да су наш подузорок чинили адолесценти, а који су као такви специфични по селф-перцепцији (Takšić, Bradić, Žauhar, 2013).

Дакле, најважније ограничење овог истраживања тиче се ограничења примењеног инструмента.

Генерално, без обзира на оправдане приговоре о ваљаности мера самопроцене, због тога што су подложне различитим врстама самообмане и поривом за давање социјално пожељних одговора (Brackett & Geher, 2006; Wilhelm, 2005), поред инхерентног ограничења које их одликује – нивоа способности самопроцењивача (Brackett & Geher, 2006), ипак извесна предност мера заснованих на самопроцени је што омогућавају испитивање интраперсоналне компоненте ЕИ, за коју не постоји прикладан начин испитивања код мера максималног учинка (Petrides & Furnham, 2001).

Ова студија је вођена низом теоријски и емпиријски заснованих хипотеза, а у односу на које ће утврђени налази бити дискутовани.

Прва хипотеза коју смо желели да тестирамо била је да ли постоје разлике у самопроцени три индикатора емоционалне компетенције: 1) перцепције и разумевање емоција, 2) изражавање и именовање емоција, 3) управљање емоцијама, између три групе испитаника – адолесцената са лако м интелектуалном ометеношћу, испитаника са граничном интелигенцијом и адолесцената опште популације.

Наши резултати су показали да не постоје разлике ни у једном индикатору ЕК, као ни у укупној ЕК. Испитаници све три групе веома слично самопроцењују сопствене способности ЕК.

Дакле, наша прва хипотеза није потврђена. Ипак, није неочекивано да разлике не постоје, између три различите групе адолесцената, а за то постоје два могућа разлога.

С једне стране, специфичности рада у тзв. специјалним школама подразумева да дефектолози перманентно охрабрују своје ученике, поткрепљујући социјално–емоционално прихватљив облик понашања и тако доприносе „слабијем увиду ученика у властите способности“ (Heiman, Magralit, 1998), док, са друге стране, поставља се питање да ли је нереална самопроцена способности ЕИ последица социјално–емоционалне инкомпетентности адолесцената са интелектуалном ометеношћу, јер се мере самоизвештавања ослањају на испитаниково саморазумевање (Brackett & Geher, 2006). Ово питање остаје отворено и захтева додатну истраживачку пажњу.

У оквиру **друге хипотезе**, желели смо испитати да ли постоје разлике у самопроцени емоционалне компетенције према полу испитаника, а с обзиром на групу којој припадају.

Очекиване полне разлике у самопроцени ЕК нису потврђене у све три групе испитаника. Иако опречан теоријским очекивањима и популарним схватањима (Petrides, 2009), дати налаз није до краја неусклађен са резултатима других истраживања. Наиме, како у свом прегледу показују Фернандес–Берокал и сар. (Fernández–Berrocal et al., 2012), налазе о полним разликама одликује знатна недоследност и додатно се примећује неусаглашеност по питању различитих операционализација ЕИ.

Другим речима, евиденција о постојању полних разлика у ЕИ није једнозначна. Због различитих операционализација у литератури не постоје конзистентни налази о полним разликама. Мајер и сарадници су утврдили значајне полне разлике у корист женских испитаника на MSCEIT–у (Mayer et al., 2003), док је евиденција о полним разликама у

истраживањима која користе скале самопроцене ЕИ недоследна. Дакле, разлике у избору мерних инструмената прате и разлике у налазима.

Наши налази су делимично у сагласности са резултатима једне групе истраживача. Вученовић и Такшић са сарадницима налазе да постоје полне разлике у самопроцени ЕК код адолесцената опште популације у корист женских испитаника (Vučenović, 2009; Takšić i sar., 2003), док Ђиароки и сарадници полне разлике не документују на скалама самопроцене (Ciarrochi et al., 2000).

Упоредних података о полним разликама на узорку адолесцената са интелектуалном ометеношћу, који би помогли у тачнијем сагледавању овог налаза, нема у расположивој литератури.

У оквиру **треће хипотезе**, желели смо истражити да ли постоје разлике у способности емоционалне рекогниције, као компоненте ЕИ као способности, између три групе испитаника.

Утврђено је да на задатку препознавања емоционалног израза лица (ТПЕ) постоје значајне разлике између три групе испитаника. Адолесценти са лаком интелектуалном ометеношћу постижу значајно слабије резултате на једноставно структурисаном задатку препознавања осам основних емоција на лицу друге особе. Испитаници најбоље препознају осећање „радост“ (73%), а најслабије препознају осећање „гађење“ (16,7%) и осећање „прихватање“ (16,7%).

Исто тако, уочавамо да испитаници све три групе најуспешније препознају емоцију „радост“, док сви испитаници (адолесценти са лаком интелектуалном ометеношћу, граничним интелектуалним способностима и адолесценти из опште популације) имају највише потешкоћа у препознавању емоције „прихватање“ и „ишчекивање“.

Могуће објашњење појаве да се емоција „радост“ успешније препознаје од осталих, неки аутори виде у теорији да пријатне емоције садрже дистинктивне изразе у односу на негативне емоције (Kostić, 1995).

Појава да се неке емоције теже препознају од других, а то су емоције „прихватање“ и „ишчекивање“, која је забележена и у типичној популацији, указује на то да ове две Плучикове емоције (Plutchik, 1980) немају потврду у Екмановом сету (Ekman et al., 1987) од шест примарних емоција, те их стога треба редуковати на задацима који процењују способност препознавања емоција на основу фацијалних експресија. Тим више, што се у савременој литератури примарне емоције углавном дефинишу према већ увреженој Екмановој студији разумевања и изражавања емоција у различитим културама, као сет од шест емоција (срећа, туга, бес, изненађење, страх и гађење). Надаље, неки аутори, зависно од

налаза, примарне емоције редукују на сет од четири емоције (чак не увек исте), али најчешће због уобичајених тешкоћа разликовања страха од изненађења и беса од гађења. Разна истраживања углавном различито манипулишу сетом од четири до шест примарних емоција (Calvo, Nummenmaa, 2016).

Дакле, наша претпоставка о постојању значајних разлика у способности емоционалне рекогниције између три групе испитаника је статистички потврђена.

Добијени резултати су у складу са налазима из литературе, на тему способности препознавања емоција код особа са интелектуалном ометеношћу који показују да ове особе имају значајно лошија постигнућа од испитаника типичног развоја у задацима препознавања емоција уз помоћ фотографија, вокалне и фацијалне експресије (Memišević et al., 2016; Plesa-Skwerer et al., 2006; Đorđević, Glumbić, Brojčin, 2016).

Специфичније, у оквиру негативних емоција, према неким ауторима, особе са интелектуалном ометеношћу најбоље препознају тугу (Plesa-Skwerer et al., 2006), док према другима најуспешније детектују љутњу (Đorđević, Glumbić, Brojčin, 2016), при чему најзначајније сметње имају при препознавању страха (Memišević et al., 2016; Plesa-Skwerer et al., 2006; Đorđević, Glumbić, Brojčin, 2016) и емоције гађења (Owen et al., 2001).

У литератури постоје налази који сугеришу да се способност препознавања емоционалних израза смањује са опадањем количника интелигенције (Đorđević, Glumbić, Brojčin, 2016; Gonçalves Pereira, de Matos Faria 2013; Moore et al., 2001) што је потврђено и у нашем истраживању.

Неки аутори указују и на то да интелектуалне способности не морају бити у директној вези са способношћу препознавања емоција (Rojahn et al., 1995) што се објашњава наводима да за обраду визуелно-афективних информација одраслих особа са интелектуалном ометеношћу није пресудна ментална старост испитаника, већ постојање дефицита емоционално-перцептивне природе, који су независни од когнитивног ограничења, што се у литератури назива хипотезом емоционалне специфичности (Rojahn et al., 1995, према Đorđević, Glumbić, Brojčin, 2017).

Наведени налази постављају нова питања која остају отворена за наредне провере.

Наиме, способност перцепције емоција друге особе, типично процењивана задацима препознавања израза лица, укључена је у Мајер–Саловејев модел ЕИ (Mayer & Salovey, 1997) као и инструмент којим је процењују (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). У оквиру њиховог модела који је постављен хијерархијски, опажање емоција заузима базично место у односу на „централније“ способности вишег реда, као што су коришћење, разумевање или управљање емоцијама, али то им даје и већу важност утолико што подразумева и да су те друге

способности бар делимично детерминисане способношћу емоционалне рекогниције (Mayer et al., 2001).

Штавише, перцепције емоционалне фацијалне експресије заузима важно место и у широј литератури из области социјалне когниције, пошто се издвојила као специфична способност (односно елемент когнитивне обраде) чији је базични неурални механизам било могуће лоцирати и селектовати, било неуропсихолошким показатељима (као изоловани губитак ефикасности при жаришним озледама мозга), било „neuroimaging“ методама (као специфичан образац активације на fMRI и PET). Корак даље, постојање одређених неуралних структура које имају посебну улогу у перцепцији социјално релевантних стимулуса (као што је емоционални израз лица друге особе) и медијацији између оваквих репрезентација и покретача понашања могло би послужити као додатни аргумент у прилог аутентичности макар и само овог елемента онога што називамо емоционалном интелигенцијом као способношћу (Brothers, 1990; Adolphs, 1999; McCrabe et al., 2001, према Krstić, 2008).

Исто тако, Дејвисова и Станков сугеришу да је емоционалну перцепцију могуће инкорпорисати у традиционално схваћен концепт интелигенције, као фактор који одређује емоционалну интелигенцију (Davies, Stankov, 1998).

Генерално, питање је да ли се слабији резултати на задатку перцепције емоционалне фацијалне експресије, адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и адолесцената са граничним интелектуалним способностима могу довести у везу са специфичним когнитивним дефицитом или дефицитом емоционално-перцептивне природе.

Четвртм хипотезом смо претпоставили да постоје значајне разлике у способности емоционалне рекогниције према полу испитаника, а с обзиром на групу којој припадају. Нисмо утврдили значајне полне разлике унутар сва три подузорка испитаника.

Када је реч о полним разликама, питање је да ли су оне „теоријски очекиване и интерпретабилне“, пошто њихову појаву предвиђају пре имплицитне, него научне теорије ЕИ (Altaras, 2008).

Наши налази могу се довести у везу са резултатима које су добили Ђорђевић и сарадници, а који указују на то да не постоје статистички значајне разлике између мушких и женских испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу у погледу способности препознавања емоција (Ђорђевић, Glumbić, Brojčin, 2017).

Са друге стране постоје и тврдње да способност препознавања емоција може зависити и од пола, бар када су у питању испитаници типичне популације (Petrović, Mihić, 2009).

Иако Ројан и сарадници указују на то да се пол као варијабла врло ретко издваја у оваквом типу истраживања у популацији особа са интелектуалном ометеношћу, ипак, на

основу неких истраживања може се закључити да у популацији особа са интелектуалном ометеношћу мушки и женски испитаници подједнако успешно детектују емоције (Ђорђевић, Glumbić, Brojčin, 2017).

У оквиру **пете хипотезе**, намера нам је била да проверимо да ли постоји повезаност способности препознавања емоција на лицу, као компоненте тако дефинисане ЕИ са самопроценом те способности, као и других индикатора емоционалне компетенције, у подзорку адолесцената опште популације, адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу и испитаника са граничном интелигенцијом.

У подзорку адолесцената из опште популације утврђена је делимична повезаност самопроцена ЕК (УЕК-45) и индикатора способности препознавања емоција на лицу (ТПЕ). Вредан пажње је једино податак да индикатор способности емоционалне рекогниције корелира са супскалом перцепције и разумевања емоција ($r = 0,263$), као и укупном ЕК ($r = 0,207$). У подзорку адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу утврђен је другачији образац корелација, способност препознавања емоција на лицу значајно корелира са самопроценом изражавања и именована емоција ($r = 0,367$) и укупном самопроценом ЕК ($r = 0,317$), док за подгрупу адолесцената са граничном интелигенцијом нису утврђене статистички значајне корелације.

Дакле, пета хипотеза је делимично потврђена резултатима овог истраживања.

Потенцијално објашњење резултата који показују специфичан образац статистички значајних корелација, може се довести у везу са налазима других аутора, који показују да код одраслих особа са интелектуалном ометеношћу постоји позитивна веза између способности препознавања емоција и способности разумевања говора (Ђорђевић, Glumbić, Brojčin, 2016).

Нелсон и сарадници упућују на то да што су ниже језичке способности, то ће њихов негативни утицај бити јачи на способност препознавања емоционалних израза (Nelson et al., 2011). Ипак, остаје отворено питање за наредна истраживања о могућим објашњењима овако добијених налаза.

Међутим, прегледом литературе уочено је да једна група аутора, који су склонили рестриктивнијем тумачењу налаза у домену ЕИ наглашавају да ваља имати у виду да скор на ТПЕ одражава компоненту ЕИ као способности, док УЕК-45 претендује да мери шири конструкт емоционалне компетентности и практично представља индикатор способности ЕИ као црте личности. Другим речима, склони су да добијене резултате протумаче као одраз инкомпатибилности мера заснованих на постигнућу и мера заснованих на самопроцени (Brackett & Geher, 2006).

Наши налази су у већој мери подударни са резултатима већине истраживања у области емоционалне интелигенције, који показују да мере засноване на постигнућу и мере засноване на самоизвештавању, намењене процени истог конструкта интелигенције, међусобно не конвергирају (Furnham, 2008).

Другим речима, будући да нема разлога да претпоставимо да би корелација између самопроцењене и објективно мерене ЕИ могла бити значајно виша, јасно је да мере ЕИ засноване на самопроцени не могу послужити као ваљан индикатор стварног нивоа развијености емоционалних способности. У најбољем случају, ове мере могле би се, према Вилхелму, сматрати индикаторима једног специфичног конструкта – „емоционалне самоефикасности“, мада је вероватно да скор на њима уједно одражава „преференције, валенце, склоност да се прецене или потцене сопствене способности, као и друге квалитете из домена личности (Wilhelm, 2005).

У оквиру **шесте хипотезе**, желели смо да испитамо повезаност општих интелектуалних способности са способношћу емоционалне рекогниције код адолесцената са лакоом интелектуалном ометеношћу и адолесцената са граничним интелектуалним способностима.

Наши налази су показали да способност препознавања емоција на лицу, као компонента ЕИ као способности, изражена скором на ТПЕ (као једнодимензионалној мери заснованој на постигнућу) показује позитивне корелације умереног интензитета са два сумарна IQ сора (укупним и манипулативним коефицијентом интелигенције) на REVISK-у, код испитаника са лакоом интелектуалном ометеношћу, док вербални IQ нема значајне корелате са скором на ТПЕ. У подзорку испитаника са граничном интелигенцијом та веза није потврђена, скор на ТПЕ не корелира значајно ни са једним индикатором академске интелигенције.

Дакле, на основу добијених резултата закључујемо да је шеста хипотеза делимично потврђена.

Заправо, добијени образац корелација сугерише могућност да скор на ТПЕ, на испитиваном узорку адолесцената са интелектуалном ометеношћу у некој мери представља индикатор ЕИ као способности, али би ову претпоставку требало проверити у даљим истраживањима.

Плаузабилно објашњење овако добијених корелација може се довести у везу са налазима из неуробиолошке литературе о слабостима оних способности и вештина за које се сматра да су подржаване првенствено функционалним системима десне хемисфере мозга (Осић, 2012). У прилог овој тврдњи говоре и посредне информације које нуде испитивања

дече са стеченим деснохемисферним церебралним лезијама, док директнију потврду дисфункције десне хемисфере код ове популације нуде и неке од неурофизиолошких студија (Krstić, 2008).

У оквиру **седме хипотезе** желели смо да истражимо да ли постоји значајна повезаност општих интелектуалних способности и самопроцена емоционалне компетенције, као и три њена индикатора у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и групи адолесцената са граничним интелектуалним способностима.

Резултати корелационе анализе показују да готово све супске УЕК-45 не корелирају значајно са показатељима опште интелигенције, у оба подзорка испитаника.

Ипак, уочава се извесно одступање – издваја се само једна статистички значајна позитивна корелација ниског интензитета супске перцепције и разумевање емоција са укупним IQ – коефицијент корелације вредности $r = 0,257$, у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу.

Приказани резултати нису потврдили наша очекивања формулисана седмом хипотезом.

Иако би као индикатор емоционалне компетентности требало да буде у позитивној корелацији са учинком на стандардним тестовима интелектуалних способности, УЕК-45 не показује статистички значајну повезаност са индикаторима академске интелигенције.

Ипак, овај налаз је у складу са ранијим истраживањима, у којима је такође регистрована статистички незначајна корелација ($r = - 0,06$), између скала Шутеа и сарадника (SREIT) и различитих тестова интелигенције (Conte & Dean, 2006).

Заправо, дотични налаз одговара генералном запажању да мере шире дефинисаног конструкта ЕИ, у које се може убројити и УЕК-45, често не испуњавају критеријум да позитивно корелирају са индикаторима академске интелигенције, како је наведено у теоријском делу.

Добијени налази су подударни са резултатима истраживања Такшића и сарадника, који су показали да не постоји значајна позитивна корелација између тестова академске интелигенције (Калифорнијског теста менталне зрелости) и Упитника емоционалне компетентности (УЕК-45) на узорку испитаника типичне популације ($N = 179$) (Takšić, Štokalo, Kolić Vehovec, 2002).

У оквиру **осме хипотезе** желели смо испитати могућност предвиђања школског успеха на темељу различитих показатеља ЕИ као способности и ЕИ као црте код

адолесцената са лако интелектуалном ометеношћу и адолесцената са граничним интелектуалним способностима.

Утврдили смо да су два од четири предиктора статистички значајни за предвиђање школског успеха, а то су индикатор препознавања емоција на лицу (ТПЕ) и вербални IQ, код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

На основу добијених резултата можемо закључити да бољи школски успех имају испитаници који боље препознају емоције на лицу друге особе и боље се вербално изражавају.

Наши резултати су подударни са налазима које су добили Такшић и сарадници, у којима су се вербални фактор академске интелигенције и емоционална компетентност показали значајним предикторима школског успеха, али су успели објаснити тек скроман део (14,7%) његове варијансе (Takšić, Štokalo, Kolić Vehovec, 2002).

Дакле, наша очекивања да се на темељу различитих показатеља ЕИ као способности и ЕИ као црте може предвидети да у једној (скромној) мери доприноси школском успеху адолесцената са интелектуалном ометеношћу су делимично потврђена.

На крају, у оквиру **девете хипотезе**, желели смо додатно проверити удео различитих индикатора ЕИ у објашњењу школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

На основу хијерархијске регресије можемо закључити да ЕК има мали утицај на школски успех (објашњава додатних 3,7% варијансе) који је највише под утицајем вербалног IQ, код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

Ови налази су подударни са резултатима других истраживања на узорку типичне популације. Резултати хијерархијске регресионе анализе показали су да, након парцијализације ефеката мера академске интелигенције, ЕК релативно скромно, али статистички значајно доприноси предикцији школског успеха (објашњава додатних 2% варијансе) (Parić, 2003). Слични налази добијени су и у другим истраживањима (Lam, Kirby, 2002; Jaeger, 2003; Romanelli et al., 2006; Costa, Faria, 2015).

Дакле, добијени резултати потврђују наша очекивања инкременталне вредности индикатора ЕИ у предвиђању школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

На крају дискусије, желимо напоменути да су испитаници, (упркос условима који нису били идеални) били мотивисани за суделовање у овом истраживању, што се видело из

њихових коментара: „Ово нас још нико није питао, било је супер. Да ли ћемо овако нешто поново радити?“

VI ЗАКЉУЧАК И ИМПЛИКАЦИЈЕ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. Закључак

На основу добијених резултата истраживања и њихове анализе, у складу са полазним претпоставкама и постављеним циљевима, можемо формулисати следеће закључке:

- 1) Не постоје значајне разлике у самопроцени индикатора емоционалне компетенције: перцепције и разумевање емоција, изражавање и именовање емоција и управљање емоцијама, као и укупној ЕК, између адолесцената са лакоом интелектуалном ометеношћу, адолесцената са граничном интелигенцијом и адолесцената опште популације.

Дакле, на скали Упитника емоционалне компетентности (УЕК-45), адолесценти са лакоом интелектуалном ометеношћу и адолесценти са граничним интелектуалним способностима се (само)процењују подједнако емоционално компетентним, као и адолесценти из опште популације, утврђено је анализом варијансе.

- 2) Не постоје значајне разлике у самопроцени емоционалне компетенције према полу испитаника, у сва три подузорка.

Дакле, не постоје разлике између младића и девојака у самопроцени емоционалне компетентности код адолесцената са лакоом интелектуалном ометеношћу, адолесцената са граничним интелектуалним способностима и адолесцената опште популације. Поступком (четири двофакторске) анализе варијансе није утврђена ниједна статистички значајна разлика према групи и полу, као ни њихова интеракција.

- 3) Постоје значајне разлике у способности препознавања емоција на лицу (компонента ЕИ као способности) између три групе испитаника.

Дакле, на задатку препознавања емоција на лицу друге особе (ТПЕ), адолесценти са лакоом интелектуалном ометеношћу постижу значајно ниже резултате у односу на групу испитаника са граничним интелектуалним способностима и групу адолесцената из опште популације, утврђено је Post hoc анализом путем Scheffe теста (поређење парова подгрупа).

- 4) Не постоје значајне разлике у способности емоционалне рекогниције према полу испитаника, у сва три подузорка.

Дакле, не постоје значајне разлике између мушких и женских испитаника на задатку препознавања емоционалне фацијалне експресије (ТПЕ), код адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу, адолесцената са граничном интелигенцијом и адолесцената из опште популације, утврђено је двофакторском анализом варијансе.

- 5) Постоји повезаност способности препознавања емоција на лицу (као компонента ЕИ као способности) са самопроценом те способности, као и других индикатора емоционалне компетенције у подзорку адолесцената из опште популације, адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и адолесцената са граничним интелектуалним способностима. Резултати показују специфичан образац статистички значајних корелација. Индикатор способности препознавања емоција на лицу (ТПЕ) значајно позитивно корелира са самопроценом емоционалне компетенције – УЕК–45 ($r = 0,207$) и са супскалом перцепције и разумевања емоција ($r = 0,263$) у подзорку адолесцената из опште популације, док у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу ТПЕ значајно корелира са супскалом изражавања и именовања емоција ($r = 0,367$) и укупном емоционалном компетентношћу ($r = 0,317$). У подзорку адолесцената са граничном интелигенцијом нису утврђене статистички значајне корелације. Утврђене корелације су позитивне, али генерално ниског до умереног интензитета ($r = |0,207-0,367|$).

Дакле, добијени резултати сугеришу могућност да их протумачимо као одраз инкомпатибилности мера заснованих на постигнућу и мера заснованих на самопроцени. Међутим, то питање остаје отворено за наредне провере.

- 6) Постоји повезаност општих интелектуалних способности и способности препознавања емоција на лицу у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и групе адолесцената са граничним способностима. Утврђена је умерена значајна позитивна корелација скорa на задатку препознавања емоција на лицу (ТПЕ) са манипулативним IQ ($r = 0,322$) и укупним IQ скором ($r = 0,387$) на REVISK–у, само у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу. У подзорку испитаника са граничном интелигенцијом та повезаност није потврђена, скор на ТПЕ-у не корелира значајно ни са једним индикатором академске интелигенције.

Дакле, приказани резултати су делимично потврдили наша очекивања формулисана шестом хипотезом.

- 7) Не постоји значајна повезаност општих интелектуалних способности и самопроцене емоционалне компетенције, као и три њена индикатора у подзорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и групе адолесцената са граничним интелектуалним способностима. Резултати корелационе анализе показују да (готово)

све супскале УЕК-45 незначајно корелирају са показатељима опште интелигенције у оба подузорка испитаника. Уочава се извесно одступање – издваја се само једна статистички значајна позитивна корелација ниског интензитета супскале перцепције и разумевање емоција са укупним IQ скором (коэффициент корелације вредности $r = 0,257$) у подузорку адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу.

Дакле, приказани резултати нису потврдили наша очекивања формулисана седмом хипотезом.

- 8) Очекивали смо да се на темељу различитих показатеља ЕИ као способности и ЕИ као црте личности може предвидети у одређеној мери школски успех код адолесцената са интелектуалном ометеношћу. Утврдили смо, вишеструком анализом варијансе, да су два од четири предиктора статистички значајни за предвиђање школског успеха, а то су: индикатор препознавања емоција на лицу (ТПЕ) и вербални IQ, док самопроцена ЕК и манипулативни IQ нису статистички значајни за предвиђање општег успеха у школи код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

Дакле, на основу добијених резултата, можемо закључити да бољи школски успех имају адолесценти који боље препознају емоције на лицу (друге особе) и који се боље вербално изражавају.

- 9) Очекивали смо додатну, инкременталну вредност различитих индикатора ЕИ у објашњењу школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу. На основу хијерархијске регресије, утврдили смо да (у првом блоку предиктора) интелигенција објашњава 15% варијансе школског успеха, док ЕК објашњава додатних 3,7%, што значи да заједно (кумулативно) објашњавају 18,7% варијансе школског успеха код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

Дакле, можемо закључити да ЕК има мали утицај на школски успех, који је највише под утицајем вербалног IQ.

2. Импликације резултата истраживања

Генерално, добијени налази у овој студији, која је експлоративне природе, изоштравају наше увиде у практичну примену резултата истраживања.

Специфичније, сугеришу могућност примене скала самопроцене емоционалне компетенције у процени индивидуализоване подршке ученицима са интелектуалном ометеношћу, као и у креирању различитих интервенција у облику програма за социјално и емоционално учење у школском контексту.

Програми усмерени на развој емоционалне компетенције, могли би бити ефикасан систем подршке за ову популацију ученика, како оних у тзв. специјалним школама, тако и оних укључених у типичне средње школе.

Добијени резултати сугеришу могућност имплементације програма за социјално и емоционално учење за јачање способности препознавања и разумевања емоција, као и регулације сопствених емоција, како би се унапредиле социо-емоционалне компетенције адолесцената са интелектуалном ометеношћу.

Основни циљ ове врсте подршке је очување сегмената менталног здравља, а пре свега осећања самопоуздања, избегавање дубљих нивоа интериоризованих проблема у понашању ученика, повећање социјалне адаптивности, комуникативних вештина, подстицање функционалних академских вештина, као и доживљаја личне успешности ученика са интелектуалном ометеношћу, чиме „смањујемо ризик занемаривања битних компоненти њихових адаптивних тешкоћа“ (Krstić, 2008).

Наиме, позната је чињеница да је слика о сопственој компетенцији и способностима, важан аспект селф–концепта и представља један од базичних елемената на којима се заснива самопоштовање индивидуе.

LITERATURA

1. Adibsereshki, N., Shaydaei M., Movallali G. (2016). The effectiveness of emotional intelligence training on the adaptive behaviors of students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62, 245-252.
2. Adolphs, R. (2002). Recognizing Emotion From Facial Expressions: Psychological and Neurological Mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, (1/1), 21-62.
3. Altaras, A. (2008). *Savremeni pristupi i konstrukti u psihologiji inteligencije: teorijska i empirijska validacija stanovišta o viševrsnim „neakademske“ inteligencijama*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
4. Altaras–Dimitrijević, A., & Jolić–Marjanović, Z. (2010). Test emocionalne inteligencije Majera, Saloveja i Karuza: provera metrijskih karakteristika srpske verzije MSCEIT-a. *Psihologija*, 43, 411–426.
5. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
6. Austin, E. J. & Saklofske, D. H. (2005). Far too many intelligences? On the communalities and differences between social, practical, and emotional intelligences. In: R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 107–128). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
7. Avsec, A. (2005). *Emotional Skills and Competence Questionnaire: Reliability and validity of a Slovene version*. Oral presentation in the Symposium "Cross-cultural validation of Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)", at the 9th European Congress of Psychology(3-8 July), Granada, Spain, 03-08. July.
8. Bagby, R. M., Parker, J. D. A. i Taylor, G. J. (1993). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 33-40.
9. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-2015.
10. Bänzinger, T., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: The multimodal emotion recognition test (MERT). *Emotion*, 9, 691–704.
11. Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135–1145.
12. Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

13. Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
14. Biro, M. (1987). Priručnik za REVISK (Tom I i Tom II). Beograd, SDPS.
15. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass.
16. 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.
17. Brackett, M. A. & Geher, G. (2006). Measuring Emotional Intelligence: Paradigmatic Diversity and Common Ground. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp. 27–50). New York, NY: Psychology Press.
18. Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 16-33). New York, NY, US: Cambridge University Press.
19. Burns, N. R., Bastian, V. A., & Nettelbeck, T. (2007). Emotional intelligence: More than personality and cognitive ability? In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence. Knowns and unknowns* (pp. 167-196). New York: Oxford University Press.
20. Calvo, M. G., Nummenmaa L. (2016) Perceptual and affective mechanisms in facial expression recognition: An integrative review, *Cognition and Emotion*, 30(6):1081-106.
21. Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561.
22. Conte, J. M. & Dean, M. A. (2006). Can emotional intelligence be measured? In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 59-77). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
23. Costa, A., Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
24. Davidson, J. E. & Downing, C. L. (2000). Contemporary Models of Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 34–49). New York, NY: Cambridge University Press.
25. Davies, M., Stankov, L. i Roberts, D. R. (1998.), Emotional Intelligence; In Search of an Elusive Construct, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75: 989-1015.

26. Dulewic, V. i Higgs, M. (2000.), Emotional intelligence, *Journal of Managerial Psychology*, 15: 341-372.
27. Đorđević, M., Glumbić, N., & Brojčin, B. (2016a). Relation between paralinguistic skills and social skills in adults with mild and moderate intellectual disability. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(3), 265-285.
28. Đorđević, M., Glumbić, N., & Brojčin, B. (2016b). Tipovi grešaka u tumačenju primarnih emocija kod odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću i dualnim dijagnozama. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 9-20.
29. Đorđević, M., Glumbić, N., & Brojčin, B. (2017). Prepoznavanje primarnih emocija u komunikaciji kod odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 16(1), 73-94.
30. Đuričić-Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., i Knežević, G. (2004). *NEO-PI-R, primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
31. Ekman, P., Friesen, W.V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Ricci-Bitti, P.E. (1987). Universal and cultural differences in the judgements of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (4), 712-717.
32. Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
33. Fan, H., Jackson, T., Yang, X., Tang, W., & Zhang, J. (2010). The factor structure of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT): A meta-analytic structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 781-785.
34. Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Rätty, H., Molander, B., Hölmstrom, S., Jansson, J., Avsec, A., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *Psicologia*, 20 (2), 95-127.
35. Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569-589.
36. Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2007). Measuring emotional management abilities: Further evidence of the importance to distinguish between typical and maximum performance. *Personality and Individual Differences*, 42, 1561-1572.
37. Furnham, A. (2008). Psychometric Correlates of FIRO-B Scores: Locating the FIRO-B scores in personality factor space. *International Journal of Selection and Assessment*, 16, 30-45
38. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

39. Geher, G., Warner, R. M., & Brown, A. S. (2001). Predictive validity of emotional accuracy research scale. *Intelligence*, 29, 373–88.
40. Glumbić, N. (2005). Kvalitet socijalne participacije dece sa umerenom mentalnom retardacijom. *Socijalna misao*, 12 (2-3), 143-154.
41. Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books.
42. Goleman, D. (1997), *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
43. Golubović, S. (2005), Psihopatologija verbalne komunikacije kod odraslih, Beograd, Savez defektologa Zajednice Srbija i Crna Gora.
44. Gonçalves Pereira, C. M., de Matos Faria, S. M. (2013). Emotional Development in Children with Intellectual Disability - A comparative Approach with “Normal” Children, *Journal of Modern Education Review*, 3(2), 120–135.
45. Halle, T. G., Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
46. Hedlund, J. & Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (136–167). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
47. Herman, T., Magralit, M. (1998). Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32, (3), 154-164.
48. Jaeger, A.J. (2003) Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Res Higher Educ.*, 44, 615-639.
49. Kaufman, A. S. (2000). Tests of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 445-476). New York, NY, US: Cambridge University Press.
50. Kostić, A. (1995). Opažanje primarnih emocija na osnovu spontanih facijalnih ekspresija. *Psihologija*, (1-2), 101-108.
51. Krstić, N. (2008). Razvojna neuropsihologija, Beograd, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar Fakulteta (CIDD).
52. Kuterovac Jagodić, G. (2003), Emocionalno opismenjivanje: novi izazov za predškolske ustanove, *Zbornik radova XV simpozija socijalne pedijatrije*, 51-53.
53. Lam, L. T., 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*, 142(1), 133-143.

54. Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive development measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, *55*, 124–34.
55. Lievens, F. R. O., Chan D. (2017). Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence, In: *Handbook of Employee Selection* (pp. 342-364). New York: Routledge.
56. MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). The assessment of Emotional Intelligence: On frameworks, fissures, and the future. In: G. Geher (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy* (pp. 21–52). Hauppauge, NY: Nova Science.
57. MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, *8*, 540–551.
58. Mayer, J. D., Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, *12*, 163-183.
59. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
60. Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In: J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Ed.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3–24). New York: Psychology Press.
61. Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). EI meets the traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*, 267–298.
62. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
63. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
64. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *60*, 197–215.
65. Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*, 507–536.
66. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, *63*, 503–517.
67. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0., *Emotion*, *3*, 97-105.
68. Mayer, J. D. (2006). A new field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-26). New York: Psychology Press.

69. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
70. Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
71. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
72. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: User's manual*. MHS.
73. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
74. Matsumoto, D., LeRoux, J., Wilson, C., Raroque, J., Ekman, P., Yrizarry, N., Loewinger, S., Uchida, H. Y. A., Amo, L., & Goh, A. (2000). A new test to measure emotion recognition ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal-Behavior*, 24, 179-209.
75. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
76. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). Emotional Intelligence: Consensus, Controversies and Questions. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 3-46). New York, NY: Oxford University Press.
77. McClelland D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
78. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36, 587-596.
79. Memisevic, H., Mujkanovic, E & Ibralic-Biscevic, I. (2016). Facial emotion recognition in adolescents with disabilities: The effects of Type of disability and gender. *Perceptual and Motor Skills*, 123(1), 127-137.
80. Moore, D. G. (2001). Reassessing emotion recognition performance in people with mental retardation: A review. *American Journal of Mental Retardation*, 106(6), 481-502.
81. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12, 2, 355-371.

82. Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 31-50). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
83. Nowicki, S. (2000). *Manual for the receptive test of the Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2*. Atlanta, GA: Department of Psychology, Emory University.
84. Nowicki, S., Duke, M. (2001). Nonverbal receptivity: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy. In: J. Hall & F. Bernier (Eds.), *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement* (pp. 183–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
85. Nunnally, J. C. i Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York:Mc-Graw-Hill.
86. Očić, G. (2012). Klinička neuropsihologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
87. Orchard, B., MacCann, C., Schulze, R., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2009). New directions and alternative approaches to the measurement of emotional intelligence. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Springer series on human exceptionality. Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 321-344). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
88. Owen, A., Browning, M., & Jones, R. S. (2001). Emotion recognition in adults with mild-moderate learning disabilities: An exploratory study. *Journal of Learning Disabilities*, 5(3), 267-281.
89. Papić, M. (2003). Emocionalna inteligencija u školskom kontekstu, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, magistarski rad.
90. Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 160.
91. Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
92. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
93. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
94. Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In: G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151-166). Oxford University Press.
95. Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In: C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence* (pp. 85–101). NY: Springer.

96. Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In: T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences* (pp. 656–678). New York: Wiley.
97. Petrović, J., Mihić, I. (2009). Polne razlike u sposobnosti prepoznavanja emocija na osnovu facijalnih ekspresija muškog i ženskog modela (u periodu rane adolescencije). *Godišnjak Filozofskog Fakulteta*, 34(1-2), 15-26.
98. Plesa-Skwerer, D., Faja, S., Schofield, C., Verbalis, A. & Tager-Flusberg, H. (2008). Perceiving facial and vocal expressions of emotion in individuals with Williams syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 111(1), 15-26.
99. Plutchik, R. (1980), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion*, 1, New York.
100. Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230-257). New York: Oxford University Press.
101. Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J., & Maul, A. (2006). Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures. *Emotion*, 6, 663–669.
102. Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does EI meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.
103. Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M. i Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence. In: R. Schulze. i R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 311-341), Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
104. Roberts, R. D., Schulze, R., & MacCann, C. (2008). The measurement of emotional intelligence: A decade of progress? In: G. Boyle, G. Matthews, & D. Saklofske (Eds.), *The Sage handbook of personality theory and assessment* (pp. 461–482). New York: Sage.
105. Rojahn, J., Lederer, M. & Tasse, M. J. (1995). Facial emotion recognition by persons with mental retardation: A Review of the experimental literature. *Research in Developmental Disabilities*, 16(5), 393-414.
106. Romanelli F., Cain J., Smith K. M. (2006) EI as a Predictor of Academic and/or Professional Success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3), 69.
107. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
108. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

109. Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(2), 116-124.
110. Scherer, K. R., & Scherer U. (2011). Assessing the ability to recognize facial and vocal expressions of emotion: Construction and validation of the emotion recognition index. *Journal of Nonverbal Behavior, 35*, 305–326.
111. Schulze, R., & Roberts, R. D. (2005). Preface. In: R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. IX–XII). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
112. Schulze, R., Wilhelm, O., & Kyllonen, P. C. (2007). Approaches to the assessment of emotional intelligence. In: G. Matthews, M. Zeidner & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 199–229). Oxford University Press.
113. Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
114. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*, 921–933.
115. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
116. Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1993). The g-centric view of intelligence and job performance is wrong. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 1–6.
117. Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
118. Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
119. Takšić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
120. Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti). In: K. Lacković-Grgin, A. Bautović, V. Čubela i Z. Penezić (Eds.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (pp. 27-45), Filozofski fakultet u Zadru.
121. Takšić, V. i Mohorić, T. (2005). *In search of "correct answer" in performance-based Emotional Intelligence (EI) test*. Paper presented in 17th Ramiro and Zoran Bujas Days, Zagreb, 15-17 December.

122. Takšić V., Mohorić T. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in Positive Outcomes in Life, Department of Psychology Faculty of Science and Arts, University of Rijeka, 3rd European Conference on Positive Psychology, Braga, 3-6 July.
123. Takšić, V., Štokalo, V. i Kolić-Vehovec, S. (2003). Prognostička valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi. *Psihologijske teme*, 10, 75-85.
124. Takšić, V., Bradić, S., Žauhar V. (2013). Prikaz metoda za procjenu kroskulturalne ekvivalentnosti na primjeru upitnika emocionalne kompetentnosti. *Primenjena psihologija*. 6(2), 101-120.
125. Tassé, M. J., Luckasson, R., Schalock, R. L. (2016). The Relation Between Intellectual Functioning and Adaptive Behavior in the Diagnosis of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 381-390.
126. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2002). *Safe and sound. An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Pre-publication copy.
127. Thorndike, R. M. (1997). The early history of intelligence testing. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 3-16). New York, NY, US: Guilford Press.
128. Vučenović, D. (2009). Emocionalna inteligencija, stilovi roditeljskog odgoja i depresivnost kod adolescenata. Zagreb: Filozofski fakultet, magistarski rad.
129. Wilhelm O. (2005). Measures of emotional intelligence: Practice and standards. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 131-154). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
130. Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581-610). New York: Cambridge University Press.
131. Zeidner, M., Matthews, G. i Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 371-399.
132. Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge, MA: MIT Press.
133. Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1-30.

ПРИЛОЗИ

1. Упитник емоционалне компетентности (УЕК-45)

2. Тест препознавања емоција на лицу друге особе (ТПЕ)

УПИТНИК ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

УЕК-45

Према аутору: Владимир Такшић, 2002

Ово није тест којим испитујемо Ваше знање и зато не можете дати погрешан одговор. Интересује нас како се обично осећате и како размишљате. На постављена питања одговарајте по првом утиску и немојте превише размишљати о њима.

Одговори колико се понуђене тврдње **односе на тебе** и то заокруживањем једног од бројева који имају следеће значење:

- 1 – уопште НЕ
- 2 – углавном НЕ
- 3 – како када
- 4 – углавном ДА
- 5 – у потпуности ДА

Тврдња	процена
1. Добро расположење могу задржати и ако ми се нешто лоше догоди.	1 2 3 4 5
2. Готово увек могу речима описати своје осећаје и емоције.	1 2 3 4 5
3. И када је моја околина лоше расположена, могу задржати добро расположење.	1 2 3 4 5
4. Из неугодних искустава учим како се убудуће не треба понашати.	1 2 3 4 5
5. Када ме неко похвали (награди), радим с више воље.	1 2 3 4 5
6. Када ми нешто не одговара, то одмах и покажем.	1 2 3 4 5
7. Када ми се нека особа допада, учинити ћу све да јој се и ја допаднем.	1 2 3 4 5
8. Када сам добро расположен, тешко ме је онерасположити.	1 2 3 4 5
9. Када сам доброг расположења сваки ми се проблем чини лако решив.	1 2 3 4 5
10. Када сам с особом која ме цени, пазим како се понашам.	1 2 3 4 5
11. Када се осећам сретно и расположено, тада најбоље учим и памтим.	1 2 3 4 5
12. Када се заинатим, решићу и наизглед нерешив проблем.	1 2 3 4 5
13. Када сретнем познаника, одмах схватим како је расположен.	1 2 3 4 5
14. Када видим како се неко осећа, обично знам шта му се догодило.	1 2 3 4 5
15. Код пријатеља могу разликовати када је тужан, а када разочаран.	1 2 3 4 5
16. Лако ћу смислити начин да приђем особи која ми се свиђа.	1 2 3 4 5
17. Лако могу набројати емоције које тренутно доживим.	1 2 3 4 5
18. Лако приметим промену расположења свог пријатеља.	1 2 3 4 5
19. Лако се могу сетити како обрадовати пријатеља којем идем на рођендан.	1 2 3 4 5
20. Лако уверим пријатеља да нема разлога за забринутост.	1 2 3 4 5

Окрените страницу и наставите радити →

1 – уопште НЕ; 2 – углавном НЕ; 3 – како када; 4 – углавном ДА; 5 – у потпуности ДА

Тврдња	процена				
21. Могу добро изразити своје емоције.	1	2	3	4	5
22. Могу описати како се осећам.	1	2	3	4	5
23. Могу описати своје садашње стање.	1	2	3	4	5
24. Могу рећи да знам пуно о свом емоционалном стању.	1	2	3	4	5
25. Могу тачно одредити емоције неке особе ако је посматрам у друштву.	1	2	3	4	5
26. Могу запазити када се неко осећа беспомоћно.	1	2	3	4	5
27. Моје понашање одражава моја унутрашња осећања.	1	2	3	4	5
28. На мени се увијек види каквог сам расположења.	1	2	3	4	5
29. Настојим ублажити неугодне емоције, а појачати позитивне.	1	2	3	4	5
30. Нема ништа лоше у томе како се обично осећам.	1	2	3	4	5
31. Обавезе или задатке радије одмах извршим, него да о њима мислим.	1	2	3	4	5
32. Обично разумем зашто се лоше осећам.	1	2	3	4	5
33. Покушавам одржати добро расположење.	1	2	3	4	5
34. Према изразу лица могу препознати нечија осећања.	1	2	3	4	5
35. Препознајем прикривену љубомору код својих пријатеља.	1	2	3	4	5
36. Приметим када нетко настоји прикрити лоше расположење.	1	2	3	4	5
37. Приметим када неко осећа кривњу.	1	2	3	4	5
38. Приметим када неко прикрива своја права осећања.	1	2	3	4	5
39. Приметим када се неко осећа потиштено.	1	2	3	4	5
40. Што се мене тиче, потпуно је у реду овако се осећати.	1	2	3	4	5
41. Углавном ми је било лако изразити симпатије особи супротног пола.	1	2	3	4	5
42. Уочим када се неко понаша различито од онога како је расположен.	1	2	3	4	5
43. Већину својих емоција лако могу именовати.	1	2	3	4	5
44. Већину својих емоција могу препознати.	1	2	3	4	5
45. Знам како могу угодно изненадити сваког свог пријатеља.	1	2	3	4	5

Име и презиме _____

Пол Ж М

Датум рођења _____

Разред _____

Образовни профил _____

Захваљујемо на искрености и сарадњи !

ТЕСТ ПРЕПОЗНАВАЊА ЕМОЦИЈА НА ЛИЦУ ДРУГЕ ОСОБЕ

ТПЕ

Материјал који се налази пред Вама састоји се од 8 слика (фотографија). Уз сваку слику понуђено је 8 различитих емоција или расположења.

Ваш задатак је да препознате емоцију на лицу особе на фотографији и процените њен интензитет (јачину), тако што ћете изабрати одговарајући број на скали од 1 до 5.

Бројеви на скали имају следеће значење:

- 1 – уопште НЕ
- 2 – углавном НЕ
- 3 – и ДА и НЕ
- 4 – углавном ДА
- 5 – у потпуности ДА

Име и презиме _____ Пол М Ж Датум рођења _____

Разред _____ Образовни профил _____

Слика 1

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Слика 2

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Слика 3

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Слика 4

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Слика 5

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Слика 6

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Слика 7

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Слика 8

Емоције или расположења	Скала
1. страх	1 2 3 4 5
2. бес	1 2 3 4 5
3. туга	1 2 3 4 5
4. радост	1 2 3 4 5
5. прихватање	1 2 3 4 5
6. гађење	1 2 3 4 5
7. изненађење	1 2 3 4 5
8. ишчекивање	1 2 3 4 5

Захваљујемо на искрености и сарадњи !

Тест препознавања емоција на лицу друге особе



Слика 1 – бес



Слика 2 – гађење



Слика 3 – ишчекивање



Слика 4 – изненађење



Слика 5 – прихватање



Слика 6 – радост



Слика 7 – страх



Слика 8 – туга