

Povezanost čustvene inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole

Sonja Pečjak in Katja Košir*
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: V prispevku se osredotočamo na problematiko merjenja emocionalne inteligentnosti pri otrocih in mladostnikih ter na povezanost konstrukta emocionalne inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole. Pristope k merjenju emocionalne inteligentnosti bi v grobem lahko razdelili v dve skupini: prvi pristop, ki pojmuje emocionalno inteligentnost kot mentalno sposobnost in drugi, ki obravnava čustveno inteligentnost kot skupek/konstrukto osebnostnih lastnosti. V raziskavi smo uporabili Bar-Onov vprašalnik emocionalne inteligentnosti (BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version, 2000), ki meri emocionalno inteligentnost kot osebnostno značilnost. Namen prispevka je dvojen: prvič, preveriti psihometrične značilnosti vprašalnika in drugič, ugotoviti povezanost emocionalne inteligentnosti z nekaterimi pokazatelji psihosocialnega funkcioniranja - socialno sprejetostjo učencev v razredu, različnimi dimenzijami samopodobe in zaznavami učencev s strani sošolcev na različnih vedenjskih področjih. Na vzorcu 282 učencev osnovne in srednje šole smo ugotovili, da ima vprašalnik EQ-i:YV primerno zanesljivost in faktorsko veljavnost, vprašljiva pa je konstruktna veljavnost vprašalnika. Emocionalna inteligentnost, kot jo meri uporabljeni vprašalnik, se namreč ne povezuje pomembno z merami socialne sprejetosti in zaznavami učencev s strani vrstnikov na določenih vedenjskih področjih. Ugotovili pa smo pomembno povezanost med merami emocionalne inteligentnosti in samopodobo učencev. Dobljeni rezultati potrjujejo ugotovitve drugih avtorjev, da je pri nadaljnjem preučevanju emocionalne inteligentnosti smiselno razvijati predvsem merske instrumente, ki merijo emocionalno inteligentnost kot sposobnost.

Ključne besede: čustvena inteligentnost, merjenje, osebnostne lastnosti, socialna sprejetost, samopodoba, učenci

Connection between emotional intelligence and some aspects of psychosocial functioning in elementary and secondary school pupils

Sonja Pečjak and Katja Košir
University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The article focuses on the problem of measuring emotional intelligence in children and adolescents and on the connection between the construct of emotional intelligence and some aspects of psychosocial

**Naslov / address: doc.dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si*

functioning in elementary and secondary school students. Basically there are two main approaches to the measurement of emotional intelligence. The first approach comprehends emotional intelligence as an ability and the second approach as a range of personality traits. In our research we used BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV, 2000), which measures emotional intelligence as a personality trait. The purpose of the article is twofold: first, to check the psychometric characteristics of the questionnaire, and second, to establish the connection between emotional intelligence and some indicators of psychosocial functioning - social acceptance of the pupils in the class, different dimensions of self-concept and the perceptions of the pupils from their schoolmates on different fields of behavior. On the sample of 282 pupils we have found out that EQ-i:YV has an appropriate reliability and factorial validity, but the construct validity of the instrument is questionable. Emotional intelligence as measured by the questionnaire we have used is not significantly connected with measures of social acceptance and perceptions of the pupils from their peers in different fields of behavior. We established a significant connection between measures of emotional intelligence and the pupil's self-concept. Our results confirm the findings of other authors that in further investigation of emotional intelligence the instruments which measure emotional intelligence as an ability should be developed.

Key words: emotional intelligence, measurement, personality traits, social acceptance, self-concept, students

CC=3560, 3120

Opredelitev čustvene inteligentnosti

Razumevanje pojma emocionalna inteligentnost (pojem sta prva porabila Salovey in Mayer, 1990) zahteva pojasnitev dveh komponent, ki sestavljata omenjeni konstrukt: pojma emocije in pojma inteligentnost. Tradicionalno razumevanje teh dveh pojmov je bilo izključujoče, saj so emocije in inteligentnost avtorji pojmovali kot diametralno nasprotna procesa (Schutte in Malouff, 1999). Sodobnejše teorije emocij pa kažejo, da emocije usmerjajo kognitivne aktivnosti ter motivirajo ciljno usmerjeno, adaptivno vedenje (Strongman, 1987). Schwarz (1990) navaja, da so lahko emocije posamezniku pomemben vir koristnih informacij in da jih lahko ta uporablja za učinkovitejšo prilagajanje, kot tudi motiviranje, načrtovanje in doseganje določenih življenjskih ciljev.

Glede na to, kateri del v tej zvezi (ali emocije ali inteligentnost) avtorji bolj poudarjajo, se konceptualno delijo na tiste, ki obravnavajo emocionalno inteligentnost prvenstveno kot kognitivni konstrukt – kot mentalno sposobnost in tiste, ki jo pojmujejo kot nekognitivni konstrukt - največkrat kot osebnostno lastnost. Med vidnejšimi avtorji, ki pojmujejo emocionalno inteligentnost kot sposobnost ali potencial, so Mayer, Salovey in Caruso. Zаметke tovrstnega pojmovanja emocionalne inteligentnosti lahko zasledimo v Sternbergovi triarhični teoriji inteligentnosti (1997) in v Gardnerjevi teoriji več inteligentnosti (1983). Ti dve teoriji predstavljata nekakšna zgodovinska predhodnika obravnavanega koncepta. Pri Sternbergu (1997) je to praktična inteligentnost, ki jo postavlja kot nasprotje akademske in za katero meni, da je uporabna za reševanje problemov, povezanih s posameznikovimi individualnimi čustvi, potrebami in načrti za

preživetje. V Gardnerjevi teoriji več inteligentnosti pa je to socialna inteligentnost, ki jo je razdelil v intrapersonalno in interpersonalno inteligentnost. Jedro interpersonalne inteligentnosti je sposobnost opažanja razlik v temperamentu, razpoloženju, motivaciji in namerah pri drugih osebah, jedro intrapersonalne inteligentnosti pa sposobnost zavedanja in razločevanja lastnih emocij ter sposobnost uporabe teh emocij za usmerjanje lastnega vedenja. Kot začetnika, ki sta uvedla konstrukt emocionalne inteligentnosti, sta ga Salovey in Mayer (1990) tudi prva definirala. Emocionalno inteligentnost sta opredelila s tremi adaptivnimi sposobnostmi in sicer s sposobnostjo ocenjevanja in izražanja emocij pri sebi in drugih, sposobnostjo reguliranja emocij pri sebi in drugih ter sposobnostjo uporabe emocij pri reševanju problemov in pri odločanju. Leta 1997 pa sta avtorja objavila revidiran model emocionalne inteligentnosti, ki poudarja bolj kognitivne komponente emocionalne inteligentnosti in govori o štirih področjih emocionalne inteligentnosti: zaznavanju, ocenjevanju in izražanju emocij; emocionalnem spodbujanju mišljenja; razumevanju, analiziranju in uporabi emocionalnega znanja ter reflektivni regulaciji emocij za spodbujanje emocionalne in intelektualne rasti. Ta štiri področja sta avtorja nato razdelila naprej glede na kompleksnost emocionalnih procesov (od bolj temeljnih, bazičnih, do višjih, bolj kompleksnih) in razvojni vidik (od tistih, ki se razvojno pojavijo prej do tistih, ki se pojavijo pozneje v razvoju).

Številčnejša kot prva je druga skupina raziskovalcev, ki pojmujejo emocionalno inteligentnost kot osebnostno značilnost oz. sklop osebnostnih lastnosti. Med modeli iz te skupine sta znana modela Golemana (1995) in Bar-Ona (1997). V nadaljevanju podrobneje predstavljamo Bar-Onov model, ker smo njegov instrument tudi uporabili za ugotavljanje emocionalne inteligentnosti učencev. Bar-On pojmuje emocionalno inteligentnost precej širše od npr. Mayerja, Saloveya in Carusa. Pravi, da emocionalna inteligentnost vključuje emocionalne, osebne in socialne dimenzije inteligentnosti ter meni, da imajo te dimenzije za vsakodnevno funkcioniranje posameznika pogosto večjo prediktivno vrednost kot klasična inteligentnost. Emocionalno inteligentnost definira kot »vrsto nekognitivnih sposobnosti, kompetentnosti in spretnosti, ki vplivajo na uspešnost posameznika pri njegovem spoprijemanju z zahtevami in pritiski okolja« (Bar-On, 1997, str. 14). Tri leta pozneje pa Bar-On (2000) na širino tega pojma opozori z rabo novega imena - ne govori več le o emocionalni inteligentnosti, pač pa o emocionalni in socialni inteligentnosti. Vsebinsko je Bar-On konstrukt emocionalne inteligentnosti podrobno razčlenil v svojem Vprašalniku emocionalne inteligentnosti (Emotional Quotient Inventory, 1997). Njegov konstrukt emocionalne inteligentnosti predstavlja pet področij emocionalne inteligentnosti (pet kompozitnih lestvic). Te so: intrapersonalna inteligentnost (vključuje emocionalno samozavedanje, asertivnost, samospoštovanje, samoaktualizacijo in neodvisnost), interpersonalna inteligentnost (vključuje empatijo, medosebne odnose in družbeno odgovornost), prilagodljivost (vključuje reševanje problemov, preverjanje realnosti in fleksibilnost), spoprijemanje s stresom (vključuje frustracijsko toleranco in kontrolo impulzov) in splošno razpoloženje (vključuje srečo in optimizem). Prvi dve lestvici spominjata na Gardnerjevo teorijo

socialne inteligentnosti, ki ravno tako vključuje inter- in intrapersonalno funkcioniranje in ki naj bi po mnenju avtorjev, ki so validirali Bar-Onov konstrukt, dejansko predstavljali glavni komponenti emocionalne inteligentnosti.

Pomembnost emocij za socialno funkcioniranje učenca v razredu

Za uspešno socialno funkcioniranje oz. socialno kompetentnost učenca imajo pomembno napovedno vrednost informacije o učenčevi emocionalni kompetentnosti. Socialna kompetentnost se nanaša na posedovanje in uporabo sposobnosti za povezovanje mišljenja, občutenja in vedenja za izvrševanje socialnih nalog oz. doseganje dosežkov, cenjenih v neki kulturi (Topping in Holmes, 1998). Za šolsko situacijo pomeni socialna kompetentnost zadovoljevanje osebnih socialnih potreb in razvoj takih spretnosti in stališč, ki jih lahko učenec uporablja tudi izven šole. To pomeni, da je sposoben zaznavati in interpretirati ustrezne socialne vloge, anticipirati posledice določenega vedenja pri sebi in drugih, prihajati do učinkovitih rešitev pri medsebojnih problemih, pretvarjati socialne odločitve v učinkovito socialno vedenje in podobno. Emocionalna kompetentnost pa je opredeljena kot prikaz samoučinkovitosti učenca v socialnih interakcijah, ki jih spremljajo čustva. Gre za to, kako se učenec čustveno odziva v socialnih interakcijah, kako sočasno in strateško uporablja svoje znanje o emocijah in svojo emocionalno izraznost v odnosih z drugimi (Saarni, 1997). Termin emocionalna kompetentnost uporabljajo nekateri kot sinonim emocionalni inteligentnosti (npr. Saarni, 1997). Polji emocionalne in socialne kompetentnosti učenca se medsebojno prekrivata, vendar je emocionalna kompetentnost ožji in socialna kompetentnost širši pojem (Fox, 2000). Postavimo lahko tezo, da brez emocionalne kompetentnosti učenec ne more doseči socialne kompetentnosti. Emocije predstavljajo tako produkt kot proces socialne interakcije. V zadnjih dveh desetletjih se je sicer nekoliko povečalo število raziskav, ki so preučevale medsebojno povezanost emocij, motivacije in vedenja in ki so opozorile na pomen emocij za normalno socialno funkcioniranje posameznika, vendar Hubbard in Coie (1994, cit. v Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997) še vedno opozarjata na pomanjkanje raziskav, ki bi ugotavljale zvezo med sposobnostjo učinkovitega reguliranja emocij in socialno kompetentnostjo pri odnosih z vrstniki.

Povezanost emocionalne inteligentnosti z vedenjem v socialnih situacijah

O povezanosti med vzorci čustvovanja in funkcioniranjem v vrstniških odnosih pri normalnih otrocih in mladostnikih je zaenkrat še relativno malo znanega. Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith in Karbon (1995) navajajo, da obstaja nekaj empiričnih dokazov, da so otroci, katerih razpoloženje je muhasto ali pretežno negativno, manj

priljubljeni pri vrstnikih. Vendar pa se je večina raziskav, ki so preučevale odnos med čustveno regulacijo in socialnim funkcioniranjem, osredotočala na reaktivnost v širšem smislu, tj. tako vedenjsko kot čustveno reaktivnost in manj na intenzivnost emocij. Poleg tega so v teh raziskavah podatke o otrokovi vedenjski in čustveni prilagojenosti dobili od ene same odrasle osebe, kar postavlja njihovo veljavnost pod vprašaj.

Osnovna predpostavka nekaterih začetnikov uporabe koncepta čustvena inteligentnost je, da ta oblika inteligentnosti bolje napoveduje uspeh v vsakdanjem življenju kot tradicionalne mere inteligentnosti. Kljub temu pa obstaja le malo raziskav, ki bi to predpostavko preverjale. Van der Zee, Thijs in Schakel (2002) so ugotavljali povezanost med čustveno inteligentnostjo, merjeno s samoocenami in ocenami drugih, ter akademsko in socialno učinkovitostjo pri študentih. Ugotovile so, da se čustvena inteligentnost močneje povezuje s socialno učinkovitostjo kot z akademsko uspešnostjo. Izmed komponent čustvene inteligentnosti je empatija najboljši prediktor tako socialne kompetentnosti kot udeležbe v socialnih aktivnostih, kar velja za oba načina merjenja čustvene inteligentnosti (samoocene in ocene drugih).

Eisenberg in sodelavci (1995) so izvedli longitudinalno raziskavo o povezanosti med sposobnostjo uravnavanja emocij in socialnim funkcioniranjem otrok od četrtega do osmega leta. Sposobnost učenčeve regulacije emocij v šoli (od šestega do osmega leta) so ocenjevali učitelji na več lestvicah (na lestvici pozornosti, vedenja, kontrole impulzov), hkrati pa so ocenili tudi stopnjo socialnih spretnosti učenca, socialne (ne)gotovosti, sprejetja s strani sošolcev in stopnjo agresivnega vedenja. Rezultati raziskave so pokazali, da se učenci, ki znajo bolje regulirati emocije, obnašajo socialno bolj sprejemljivo, so manj agresivni, bolj priljubljeni med vrstniki in kažejo večjo stopnjo socialne gotovosti.

Vrstniško nesprejemanje kot dejavnik čustvenih težav

Emocionalna kompetentnost je lahko tako vzrok kot posledica socialne sprejetosti. Asher in A. Rose (1997) se za razliko od večine avtorjev, ki preučujejo vlogo emocionalne kompetentnosti in regulacije čustev pri socialni sprejetosti, osredotočata na čustvene posledice socialne nesprejetosti. Učenci, ki niso sprejeti s strani sošolcev in/ali nimajo prijateljev, imajo manj virov čustvene podpore in pomoči. Ti učenci imajo nižje samospoštovanje, so bolj anksiozni v socialnih situacijah ter bolj depresivni in poročajo o večji stopnji osamljenosti kot drugi učenci. Za dobro počutje učencev v šoli so po Asherju in A. Rose (1997) ključni trije dejavniki vrstniške prilagojenosti: sprejetost s strani vrstnikov, udeležba v prijateljskih odnosih in kvaliteta prijateljskih odnosov. Ti dejavniki se med seboj neodvisno povezujejo s počutjem učencev v šoli. Tako na primer visoko socialno sprejeti učenci, ki pa nimajo prijateljev, poročajo o več osamljenosti kot visoko sprejeti učenci, ki imajo prijatelje (Renshaw in Brown, 1993).

Namen raziskave

Izhajajoč iz ugotovitev Hubbarda in Coia (1994, cit. po Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997), ki opozarjata na pomanjkanje raziskav, ki bi ugotavljale zvezo med sposobnostjo učinkovitega reguliranja emocij in socialno kompetentnostjo pri odnosih z vrstniki, smo želeli v naši raziskavi ugotoviti povezanost med emocionalno inteligentnostjo in socialno sprejetostjo učenca, povezanost med emocionalno inteligentnostjo učenca in zaznavami tega učenca s strani vrstnikov ter povezanost med emocionalno inteligentnostjo in samopodobo učenca. Hkrati pa smo na vzorcu slovenskih mladostnikov preverjali osnovne psihometrične karakteristike enega od samoocenjevalnih merskih instrumentov za merjenje emocionalne inteligentnosti - Vprašalnika emocionalnega količnika, avtorja Bar-Ona (2000).

Metoda

Udeleženci

Udeleženi je bilo 282 učencev iz slovenskih osnovnih in srednjih šol, od tega 130 fantov (46 %) in 152 deklet (54 %). Od tega jih je bilo 106 učencev 5. razreda (37,6 %), 25 učencev 6. razreda (8,9 %) in 47 učencev 7. razreda osnovne šole (16,7 %) ter 54 dijakov 1. letnika (19,1 %) in 50 dijakov 2. letnika srednje šole (17,7 %). Srednješolci so bili dijaki različnih gimnazij.

Pripomočki

V raziskavi so bili uporabljeni štirje pripomočki: Vprašalnik emocionalnega količnika, sociometrična preizkušnja, preizkušnja Kdo je kdo in Vprašalnik samopodobe.

Vprašalnik emocionalnega količnika: različica za mlade – EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version, BarOn, 2000)

Bar-Onov vprašalnik emocionalne inteligentnosti je namenjen merjenju emocionalne inteligentnosti pri otrocih in mladostnikih od 7 do 18 let. Temelji na Bar-onovem modelu emocionalne in socialne inteligentnosti, ki predstavlja teoretično osnovo tudi za Bar-Onov vprašalnik emocionalnega količnika za odrasle iz leta 1997. Po Bar-Onovem modelu se emocionalna inteligentnost nanaša na emocionalne, osebne in socialne dimenzije inteligentnosti in vključuje sposobnosti, ki so povezane z razumevanjem sebe in drugih, z vzpostavljanjem odnosov, s prilagajanjem na spremenjene pogoje v okolju in z uravnavanjem čustev. Vprašalnik EQ-i:YV je sestavljen iz 60 postavk, ki tvorijo 7 lestvic:

- intrapersonalno lestvico, ki vključuje emocionalno samozavedanje, asertivnost, samospoštovanje, samoaktualizacijo in neodvisnost;

- interpersonalno lestvico, ki vključuje empatijo, medosebne odnose in socialno odgovornost;
- lestvico uravnavanja stresa, ki ugotavlja toleranco na stres in kontrolo impulzov;
- lestvico prilagodljivosti, ki vključuje reševanje problemov, preverjanje realnosti in fleksibilnost;
- lestvico splošnega razpoloženja, ki vključuje srečo in optimizem;
- lestvico pozitivnega vtisa, ki je namenjena prepoznavanju posameznikov, pri katerih obstaja sum, da poskušajo ustvariti pretirano pozitiven vtis o sebi;
- indeks nekonsistentnosti, ki je namenjen prepoznavanju naključnega odgovarjanja na vprašanja.

Učenci ocenjujejo postavke na štiristopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »zelo redko velja zame«, 2 »redko velja zame«, 3 »pogosto velja zame« in 4 »zelo pogosto velja zame«. Grobo preverjanje veljavnosti rezultatov omogočata dva pokazatelja: lestvica pozitivnega vtisa in indeks nekonsistentnosti. Lestvica pozitivnega vtisa meri dajanje socialno zaželenih odgovorov. Kadar je skupni skor na tej lestvici višji od določene vrednosti, je veljavnost rezultatov celotnega vprašalnika vprašljiva. V vprašalnik so vključeni pari postavk, ki merijo konsistentnost posameznikovih odgovorov. Indeks nekonsistentnosti izračunamo tako, da seštejemo absolutne razlike med rezultatoma na parnih postavkah. Če je indeks nekonsistentnosti večji od določene vrednosti, so udeleženci najverjetneje podajali naključne odgovore. Skupni skor je mogoče izračunati na podlagi štirih lestvic: intrapersonalne in interpersonalne lestvice, lestvice uravnavanja stresa in lestvice prilagodljivosti. Avtor vprašalnika navaja različne koeficiente notranje konsistentnosti za posamezne podlestvice glede na starost in spol. Vsi koeficienti so v obsegu od 0.65 do 0.90 in so višji pri starejših otrocih oz. mladostnikih. Test-retest koeficienti zanesljivosti za obdobje treh tednov znašajo od 0.77 do 0.89. S faktorško analizo je avtor izločil štiri faktorje, ki skupaj pojasnijo 39,7 % variance: prilagodljivost, uravnavanje stresa, interpersonalni ter intrapersonalni faktor. Tudi konstruktna veljavnost instrumenta, ki jo je avtor ugotavljal na podlagi povezanosti rezultatov vprašalnika z nekaterimi merami osebnosti ter merami internaliziranja in eksternaliziranja problemskega vedenja, je primerna. Obstaja tudi krajša verzija vprašalnika, ki vključuje 30 postavk in ima nekoliko nižjo zanesljivost.

Sociometrična preizkušnja

Uporabili smo sociometrično preizkušnjo s pozitivnim kriterijem o skupnem druženju, omejenim na tri izbire.

Vprašalnik samopodobe SPA (Musitu, García, Gutiérrez, Kranjc in Pečjak, 1998)

Vprašalnik je osnovan na Shavelsonovem modelu samopodobe in meri socialno, družinsko, telesno, učno (akademsko) in emocionalno samopodobo. Primeren je za učence od 4. razreda osnovne šole. Učenci postavke ocenjujejo na tristopenjski lestvici,

kjer 1 pomeni, da določena postavka vedno velja zanje, 2 pomeni, da včasih velja zanje, in 3 pomeni, da nikoli ne velja zanje. Alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne dimenzije znašajo od 0,65 do 0,77 ter 0,87 za splošno samopodobo (Musitu, García, Gutiérrez, Krajnc in Pečjak, 1998). Vprašalnik je normiran na slovenski populaciji; norme so specifične glede na starost in spol.

Tehnika »Kdo je kdo«

Tehnika »Kdo je kdo« je ena izmed preizkušenj, ki temeljijo na opisih posameznikovega vedenja s strani vrstnikov. Preizkušnjo sta razvila Hartshorne in May leta 1928 (cit. po Hopkins, 1998). Enako kot pri sociometrični preizkušnji tudi s tehniko »Kdo je kdo« dobimo podatke neposredno od učencev. Vir podatkov o posameznem učencu so njegovi sošolci; gre torej za zaznave učencev. Tehnika vključuje opise pozitivnih in negativnih vedenjskih in osebnostnih značilnosti posameznika. Pri posameznem vedenjskem področju lahko sprašujemo po pozitivnem (socialno zaželenem) in/ali negativnem (socialno nezaželenem) vidiku vedenja učenca. Vsebinska struktura tehnike »Kdo je kdo« je fleksibilna in odvisna od namena preizkušnje. Uporabili smo različico, ki vključuje različna vedenjska področja in osebnostne značilnosti učencev: šolska storilnost (prizadevnost), odnos do avtoritete, odnos do vrstnikov, vztrajnost, iniciativnost, ustvarjalnost, impulzivnost in anksioznost. Učenci odgovarjajo tako, da za vsako vedenjsko področje imenujejo tri sošolce, ki najbolj izstopajo na navedenih področjih oz. po osebnostnih značilnostih. Učenci za vsako področje navajajo tako sošolce, pri katerih je določena lastnost zelo izražena, kot tudi tiste, pri katerih je lastnost malo izražena. Kot mero percepcij sošolcev za vsakega posameznega učenca smo uporabili vsoto pozitivnih in negativnih imenovanj s strani sošolcev za vsako vedenjsko področje posebej.

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo v šolskem letu 2001/2002 v razredih na osnovnih in srednjih šolah. Vse podatke smo zbrali tako, da smo skupinsko aplicirali instrumente na celem razredu učencev v času ene šolske ure med poukom tekom leta. Čas reševanja je bil za vse preizkušnje neomejen. Sociometrično preizkušnjo smo aplicirali oktobra 2001. Učenci so dobili naslednje navodilo: »Navedi, tri sošolce, s katerimi bi se rad družil.« Tehniko »Kdo je kdo« smo v razredih aplicirali novembra 2001. Testatorji so jim podali naslednje navodilo: »Učenci, ki hodite skupaj v šolo, se med seboj dobro poznate. Rad(-a) bi izvedel(-a), kako dobro vsak od vas pozna druge učence v razredu. Želim, da preberete vsako vprašanje in nato razmislite o sošolcih v razredu, ki najbolj ustrezajo navedenim opisom. Pod vsakim vprašanjem napišite imena treh sošolcev, ki najbolj ustrezajo opisu.« Mlajši učenci so preizkušnjo reševali vodeno, starejši pa samostojno. Marca 2002 so učenci izpolnjevali Vprašalnik samopodobe. Dobili so naslednje navodilo. »Spodaj boš našel(-la) veliko trditev. Pazljivo preberi vsako trditev

in se odloči za odgovor, ki te najbolj opisuje. Ni pravih ali nepravilnih odgovorov. So le trditve, ki zate veljajo ali ne veljajo. Zato te prosimo, da s križcem označiš odgovor, za katerega meniš, da je zate najustreznejši.« Testatorji so z učenci rešili primer, nato pa so mlajši učenci preizkušnjo reševali vodeno, starejši pa samostojno.

Aprila 2002 smo aplicirali Bar-Onov vprašalnik emocionalne inteligentnosti EQ-i:YV. Testatorji so učencev prebrali naslednje navodilo: »Preberi vsak stavek in izberi odgovor, ki te najbolj opisuje. Možni so štirje odgovori: 1 – zelo redko velja zame; 2 – redko velja zame; 3 – pogosto velja zame; 4 – zelo pogosto velja zame. Odgovori tako, kot čutiš, razmišljaš ali se vedeš največkrat. Za vsak stavek izberi le en odgovor in sicer tako, da obkrožiš številko, ki označuje tvoj odgovor. Na primer, če je tvoj odgovor »redko velja zame«, boš obkrožil številko 2 v vrsti, v kateri je stavek, na katerega odgovarjaš. Vsi odgovori so pravilni. Prosim, obkroži odgovore za vse stavke.« Nato so učenci samostojno reševali vprašalnik.

Rezultati

V prvem delu prikazujemo najprej psihometrične značilnosti Vprašalnika emocionalnega količnika, v drugem pa povezave emocionalne inteligentnosti z njihovo socialno sprejetostjo in samopodobo.

Psihometrične značilnosti Vprašalnika emocionalnega količnika

Iz tabelarnega opisa je razvidno da obstajajo pomembne razlike glede na spol kar na treh lestvicah – interpersonalni, prilagodljivosti in splošnega razpoloženja. Pri tem so dekleta dosegala pomembno višje rezultate na Interpersonalni lestvici, fantje pa na Lestvici prilagodljivosti in Lestvici splošnega razpoloženja.

Tabela 1: Osnovni statistični parametri in rezultati t-testa za preverjanje pomembnosti razlik v posameznih lestvicah glede na spol.

Lestvica	Spol	M	SD	df	t
Intrapersonalna lestvica	fantje	2,36	0,64	277	0,34
	dekleta	2,40	0,65		
Interpersonalna lestvica	fantje	3,06	0,48	277	2,89**
	dekleta	3,24	0,38		
Lestvica uravnavanja stresa	fantje	2,61	0,58	277	0,12
	dekleta	2,62	0,59		
Lestvica prilagodljivosti	fantje	2,94	0,52	277	2,32**
	dekleta	2,81	0,52		
Lestvica splošnega razpoloženja	fantje	3,20	0,46	277	2,58**
	dekleta	3,10	0,47		

Opombe. * ... $p < 0.05$; ** ... $p < 0.01$; *** ... $p < 0.001$.

Statistično pomembne razlike med mlajšimi in starejšimi mladostniki so se pokazale samo na Interpersonalni lestvici in sicer rezultati kažejo, da znajo srednješolci boljše kot osnovnošolci razumeti in spoštovati čustva drugih.

V Tabeli 3 so prikazani koeficienti notranje konsistentnosti za posamezne lestvice vprašalnika, kot smo jih dobili na naših rezultatih ter o kakršnih poročih Bar-On. Koeficienti, ki smo jih dobili na naših rezultatih, ne odstopajo od intervala, o katerem poroča avtor vprašalnika. Dobljeni koeficienti so primerno visoki.

Faktorska struktura vprašalnika

Faktorsko strukturo 40 postavk Intrapersonalne lestvice, Interpersonalne lestvice, Lestvice uravnavanja stresa in Lestvice prilagodljivosti smo ugotavljali z eksploratorno faktorsko analizo. Uporabili smo pravokotno varimax rotacijo. Po kriteriju scree-testa

Tabela 2: Osnovni statistični parametri in rezultati *t*-testa za preverjanje pomembnosti razlik v posameznih lestvicah glede na stopnjo šolanja.

Lestvica	Stopnja šolanja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>
Intrapersonalna lestvica	OŠ	2,34	0,57	280	0,79
	SŠ	2,24	0,70		
Interpersonalna lestvica	OŠ	3,10	0,50	280	2,97**
	SŠ	3,22	0,36		
Lestvica uravnavanja stresa	OŠ	2,64	0,60	280	0,27
	SŠ	2,60	0,57		
Lestvica prilagodljivosti	OŠ	2,90	0,60	280	0,33
	SŠ	2,84	0,43		
Lestvica splošnega razpoloženja	OŠ	3,15	0,49	280	1,21
	SŠ	3,04	0,45		

Opombe. * ... $p < 0.05$; ** ... $p < 0.01$; *** ... $p < 0.001$; OŠ – učenci 5., 6. in 7. razreda osnovne šole; SŠ – dijaki 1. in 2. letnika srednje šole.

Tabela 3: Koeficienti notranje konsistentnosti za posamezne lestvice Bar-Onovega vprašalnika EQ-i: YV.

Lestvica	α_1	α_2
Intrapersonalna lestvica	0,78	0,65 - 0,87
Interpersonalna lestvica	0,82	0,76 - 0,84
Lestvica uravnavanja stresa	0,86	0,78 - 0,90
Lestvica prilagodljivosti	0,86	0,78 - 0,87
Lestvica splošnega razpoloženja	0,85	0,79 - 0,90
Celotna lestvica	0,89	0,79 - 0,90

Opombe. α_1 – izračunani koeficient notranje konsistentnosti na slovenskem vzorcu; α_2 – koeficient notranje konsistentnosti po Bar-Onu (2000).

Tabela 4: Nasičenosti postavk, dobljene z eksploratorno faktorsko analizo (štirje rotirani faktorji) Bar-Onovega vprašalnika EQ-i:YV.

Postavka	Faktorji			
	1	2	3	4
Lestvica prilagodljivosti - postavke				
12	0,56	-0,14	0,08	0,06
16	0,68	0,05	0,13	0,04
22	0,77	0,00	0,10	0,01
25	0,42	0,05	0,18	0,21
30	0,84	0,02	0,07	0,00
34	0,63	0,05	0,09	0,07
38	0,69	0,05	0,13	0,03
44	0,60	-0,07	0,18	0,11
48	0,64	-0,05	0,18	0,05
57	0,57	-0,02	0,10	0,09
Lestvica uravnavanja stresa - postavke				
3	0,41	0,53	0,06	-0,15
6	0,10	0,67	-0,08	0,05
11	0,59	0,42	0,01	-0,04
15	-0,03	0,73	-0,13	0,08
21	-0,12	0,53	0,20	0,16
26	0,05	0,82	0,02	-0,06
35	0,12	0,84	-0,04	-0,15
39	0,23	0,52	-0,05	-0,07
46	-0,10	0,47	0,09	0,01
54	0,05	0,80	0,02	-0,03
58	-0,18	0,55	0,04	-0,01
Interpersonalna lestvica - postavke				
2	0,33	-0,15	0,60	-0,12
5	0,09	0,05	0,58	0,10
10	0,25	-0,11	0,60	-0,19
14	0,21	0,13	0,50	0,12
20	0,07	0,07	0,45	0,24
24	0,04	0,18	0,40	0,06
36	0,09	0,02	0,59	0,22
41	0,18	0,04	0,27	0,49
45	-0,05	0,27	0,71	0,12
51	0,11	0,08	0,52	0,15
55	0,11	-0,36	0,68	-0,9
59	0,21	-0,14	0,49	-0,12
Intrapersonalna lestvica - postavke				
7	0,21	-0,15	0,18	0,69
17	0,21	-0,07	0,16	0,73
28	-0,13	0,10	-0,06	0,46
31	0,14	-0,12	0,10	0,74
43	0,20	-0,10	0,08	0,78
53	-0,12	0,12	-0,06	0,53

Opombe. Najvišje nasičenosti postavk so označene s krepkim tiskom.

smo izločili 4 faktorje, ki pojasnijo 44,05 % variance. Prvi faktor, ki nasiča postavke, ki tvorijo Lestvico prilagodljivosti, pojasnjuje 17,17 % variance, drugi faktor (postavke na Lestvici uravnavanja stresa) pojasnjuje 12,40 % variance, tretji (postavke na Interpersonalni lestvici) 7,90 % variance in četrti (postavke na Intrapersonalni lestvici) pojasnjuje 6,58 % variance. Bar-On in Parker (2000) poročata o manjšem deležu pojasnjene variance (39,7 %). Bar-On in Parker poročata o 4 faktorjih, ki so smiselno nasičeni s 40 postavkami. Naši rezultati so v grobem skladni s faktorsko strukturo, kot sta jo ugotovila Bar-On in Parker. Nasičenosti postavk s posameznimi faktorji so prikazane v Tabeli 4.

Iz Tabele 4 je razvidno, da je večina postavk iz iste lestvice najvišje nasičena z določenim faktorjem, vendar pa to ne velja za vse postavke (izjema sta postavka 11, ki naj bi po Bar-Onu sodila v Lestvico uravnavanja stresa, naša faktorizacija pa je pokazala, da je nasičena s faktorjem, ki sicer vključuje postavke z Lestvice prilagodljivosti, ter postavka 41, ki sodi na Interpersonalno lestvico, najbolj pa je nasičena s faktorjem, ki vključuje postavke z Intrapersonalne lestvice).

Prikaz povezanosti med emocionalno inteligentnostjo, socialno sprejetostjo in samopodobo učencev

Pri osnovnošolcih so korelacije skoraj ničelne in niso statistično pomembne, medtem ko so pri srednješolcih nekoliko višje (čeprav še vedno nizke) in nekatere statistično pomembne. Korelacija med rezultatom na Lestvici uravnavanja stresa in številom izbir na sociometrični preizkušnji pri srednješolcih je negativna, kar pomeni, da so srednješolci, ki poročajo o večji sposobnosti uravnavanja stresa, v razredu manj socialno sprejeti.

Iz Tabele 7 je razvidno, da se percepcije učencev s strani sošolcev na določenih vedenjskih področjih večinoma ne povezujejo z merami čustvene inteligentnosti. Obstaja nizka statistično pomembna pozitivna korelacija med rezultati na Lestvici uravnavanja

Tabela 5: Koeficienti korelacije med posameznimi lestvicami Bar-Onovega vprašalnika EQ-i: YV ter številom izbir na sociometrični preizkušnji pri učencih.

	Št. izbir
Intrapersonalna lestvica	0,10
Interpersonalna lestvica	0,06
Lestvica uravnavanja stresa	-0,09
Lestvica prilagodljivosti	-0,01
Lestvica splošnega razpoloženja	0,02

Opombe. * ... $p < 0.05$; ** ... $p < 0.01$; *** ... $p < 0.001$; koeficienti korelacije so Pearsonovi koeficienti korelacije

Tabela 6: Koeficienti korelacije med posameznimi lestvicami Bar-Onovega vprašalnika EQ-i: YV ter številom izbir na sociometrični preizkušnji pri učencih osnovne in srednje šole.

	Št. izbir	
	OŠ	SŠ
Intrapersonalna lestvica	-0,10	0,20*
Interpersonalna lestvica	0,03	0,19
Lestvica uravnavanja stresa	-0,03	-0,23*
Lestvica prilagodljivosti	0,01	-0,06
Lestvica splošnega razpoloženja	-0,02	0,08

Opombe. * ... $p < 0.05$; ** ... $p < 0.01$; *** ... $p < 0.001$; koeficienti korelacije so Pearsonovi koeficienti korelacije

Tabela 7: Koeficienti korelacije med posameznimi lestvicami Bar-Onovega vprašalnika EQ-i: YV ter postavkami tehnike »Kdo je kdo« pri učencih.

	ST	AVT	VRST	VZTR	INIC	IMP	ANK	UST
Intrapersonalna lestvica	-0,04	0,02	-0,04	-0,06	-0,03	-0,06	0,07	-0,03
Interpersonalna lestvica	0,03	0,01	0,01	0,01	0,02	0,04	0,02	0,06
Lestvica uravnavanja stresa	0,07	0,12	0,00	0,05	0,11	0,14*	0,00	0,00
Lestvica prilagodljivosti	0,18**	0,12*	-0,02	0,16*	0,21**	0,03	0,12	0,12
Lestvica splošnega razpoloženja	0,00	-0,02	0,01	0,01	0,02	-0,05	0,11	0,00

Opombe. * ... $p < 0.05$; ** ... $p < 0.01$; *** ... $p < 0.001$; ST – percepcije s strani sošolcev na področju storilnosti; AVT - percepcije s strani sošolcev na področju odnosa do avtoritete; VRST - percepcije s strani sošolcev na področju odnosa do vrstnikov; VZTR - percepcije s strani sošolcev na področju vztrajnosti; INIC - percepcije s strani sošolcev na področju iniciativnosti; IMP - percepcije s strani sošolcev na področju impulzivnosti; ANK - percepcije s strani sošolcev na področju anksioznosti; UST - percepcije s strani sošolcev na področju ustvarjalnosti; koeficienti korelacije so Pearsonovi koeficienti korelacije.

stresa in zaznavami sošolcev na področju impulzivnosti ter prav tako nizke statistično pomembne pozitivne korelacije med rezultati na Lestvici prilagodljivosti in zaznavami sošolcev na področju storilnosti, odnosa do avtoritete, vztrajnosti in iniciativnosti. Podrobnejša analiza rezultatov je pokazala, da je povezanost med Lestvico prilagodljivosti in zaznavami sošolcev na vedenjskih področjih, ki so vezana na šolsko delo, višja pri dekletih kot pri fantih.

Povezanost med samopodobo in merami čustvene inteligentnosti je statistično pomembna za skoraj vse dimenzije samopodobe in čustvene inteligentnosti. Tako se rezultati na Intrapersonalni lestvici statistično pomembno pozitivno povezujejo s socialno, telesno, emocionalno in splošno samopodobo. Rezultati na Interpersonalni lestvici so statistično pomembno pozitivno povezani s socialno, učno in splošno samopodobo,

Tabela 8: Koeficienti korelacije med posameznimi lestvicami Bar-Onovega vprašalnika EQ-i: YV ter dimenzijami vprašalnika samopodobe SPA pri učencih.

	S	D	T	U	E	SPL
Intrapersonalna lestvica	0,31**	0,10	0,19**	0,08	0,13*	0,24**
Interpersonalna lestvica	0,36**	0,12	0,04	0,13*	0,06	0,22**
Lestvica uravnavanja stresa	0,07	0,41**	0,08	0,21**	0,29**	0,32**
Lestvica prilagodljivosti	0,37**	0,23**	0,24**	0,51**	0,39**	0,52**
Lestvica splošnega razpoloženja	0,40**	0,30**	0,38**	0,31**	0,34**	0,52**

Opombe. * ... $p < 0.05$; ** ... $p < 0.01$; *** ... $p < 0.001$; S – socialna samopodoba; D – družinska samopodoba; T – telesna samopodoba; U – učna samopodoba; E – emocionalna samopodoba; SPL – splošna samopodoba; koeficienti korelacije so Pearsonovi koeficienti korelacije.

rezultati na Lestvici uravnavanja stresa z družinsko, učno, emocionalno in splošno samopodobo, rezultati na Lestvici prilagodljivosti in Lestvici splošnega razpoloženja pa z vsemi ugotavljanimi dimenzijami samopodobe in s splošno samopodobo.

Razprava

Namen naše raziskave je dvojen: preveriti osnovne psihometrične karakteristike Vprašalnika emocionalnega količnika ter ugotoviti povezanost med emocionalno inteligentnostjo in nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole ter na ta način validirati Vprašalnik emocionalnega količnika. V prvem delu razprave tako predstavljamo ugotovljene psihometrične značilnosti vprašalnika, ki jih primerjamo z ugotovitvami avtorja vprašalnika. V drugem delu pa interpretiramo povezanost med merami emocionalne inteligentnosti in ugotavljanimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih, kar kaže tudi na prediktivno veljavnost Vprašalnika.

Psihometrične značilnosti Vprašalnika emocionalnega količnika

Raziskav, ki bi preverjale psihometrične značilnosti Vprašalnika emocionalnega količnika, v literaturi nismo zasledili. Tako bo interpretacija dobljenih rezultatov temeljila na primerjavi z rezultati, o katerih poroča avtor vprašalnika. Dobljeni koeficienti notranje skladnosti za posamezne lestvice so primerno visoki. O podobnih koeficientih notranje skladnosti poroča tudi Bar-On (2000). Dobljena factorska struktura vprašalnika se prav tako sklada s factorsko strukturo, o kateri poroča Bar-On. Gre za strukturo štirih faktorjev, ki pojasnjujejo 44,05 % variance, kar je nekoliko več kot poroča avtor vprašalnika. Postavke iz iste lestvice so večinoma najvišje nasičene z istim faktorjem. Izjemi sta postavki 11 in 41. Prva postavka je del Lestvice uravnavanja stresa, naša faktorizacija pa je pokazala, da je najvišje nasičena s faktorjem, ki vključuje postavke

z Lestvice prilagodljivosti. Postavka 41 je v Bar-Onovem vprašalniku del Interpersonalne lestvice, najbolj pa je nasičena s faktorjem, ki vključuje postavke z Intrapersonalne lestvice.

Bar-On (2000) poroča o razlikah v posameznih lestvicah glede na starost in spol. Tako naj bi dekleta dosegala višji rezultat na Intrapersonalni in Interpersonalni lestvici, fantje pa na Lestvici prilagodljivosti. Naši rezultati se deloma skladajo z omenjenimi, saj smo ugotovili, da dekleta dosegajo pomembno višje rezultate na Interpersonalni lestvici, fantje pa na Lestvici prilagodljivosti in Lestvici splošnega razpoloženja. Glede na starost poroča Bar-On (2000) o razlikah med različnimi starostnimi skupinami le na Lestvici splošnega razpoloženja. Naši rezultati pa kažejo, da se mlajši in starejši mladostniki razlikujejo na Interpersonalni lestvici: srednješolci znajo bolje kot osnovnošolci razumeti in spoštovati čustva drugih. Dobljene rezultate bi lahko razložili z razvojno lestvico C. Saarni (2000), v kateri primerja osnovnošolce in srednješolce v sposobnostih razumevanja lastnih emocij in emocij drugih ter reguliranja teh emocij. Avtorica poroča, da gre razvoj v smeri vedno bolj natančnega zaznavanja emocij pri sebi in drugih ter fleksibilnega reguliranja emocij glede situacijske okolice. Te spretnosti pa vplivajo naprej na vedenje posameznika, kar posledično vpliva tudi na oblikovanje odnosov z vrstniki. Za bolj zanesljivo ugotavljanje razlik v čustveni inteligentnosti glede na starost učencev bi bilo smiselno primerjati dve starostno skrajni skupini (npr. 5. razred in srednja šola), za kar pa bi bil potreben večji numerus. Poleg tega so bili dijaki, vključeni v raziskavo, gimnazijci in kot taki nereprezentativni predstavniki dijakov vseh srednjih šol. Naši rezultati torej kažejo, da ima Vprašalnik emocionalnega količnika primerno notranjo skladnost in faktorsko strukturo. O prediktivni veljavnosti vprašalnika, ki smo jo preverjali s koreliranjem mer čustvene inteligentnosti z nekaterimi merami psihosocialnega funkcioniranja učencev, bomo govorili v nadaljevanju.

V drugem delu smo ugotavljali povezanost emocionalne inteligentnosti z različnimi dejavniki psihosocialnega funkcioniranja učencev v razredu – s socialno sprejetostjo/priljubljenostjo učencev, zaznavami določenih vedenj pri učencu, pomembnih za njegovo šolsko uspešnost s strani vrstnikov in samopodobo učencev. S tem smo skušali odgovoriti na vprašanje, kakšno prediktivno veljavnost ima Vprašalnik za napovedovanje socialne sprejetosti učenca v razredu.

Povezanost emocionalne inteligentnosti in socialne sprejetosti

Eisenberg in Fabes (1994, cit. po Eisenberg in sod., 1997) poudarjata, da imajo individualne razlike med učenci v emocionalni intenzivnosti in sposobnosti reguliranja emocij ključno vlogo v različnih vidikih socialnega funkcioniranja. Način, na katerega se posameznik v socialnih situacijah sprijema z emocijami, naj bi imel dolgoročen vpliv na kvaliteto njegovih socialnih odnosov, s tem pa tudi na njegov občutek kompetentnosti. Način, kako posameznik doživlja, izraža in regulira svoje emocije,

torej vpliva na njegov proces socializacije. V šolskem obdobju vpliva na to, kako ga bodo sprejeli vrstniki, kako se bo emocionalno odzival nanje, kako se bo odzival na reakcije odraslih (učitelja) in podobno.

Naši rezultati o povezanosti med emocionalno inteligentnostjo učencev in socialno sprejetostjo/prikljubljenostjo le delno potrjujejo zgornje ugotovitve. Rezultati kažejo, da v splošnem ni pomembne povezanosti med obema spremenljivkama. Pri osnovnošolcih so bile korelacije skoraj ničelne in statistično nepomembne, medtem ko so bile pri srednješolcih nekoliko višje, čeprav še vedno nizke. Statistično pomembni sta bili le dve korelaciji: med lestvico uravnavanja stresa (korelacija je bila negativna in kaže, da so srednješolci, ki poročajo o večji sposobnosti uravnavanja stresa, v razredu manj socialno sprejeti) ter z intrapersonalno lestvico (pozitivna korelacija, kar pomeni, da so med vrstniki bolj priljubljeni tisti srednješolci, ki se bolj zavedajo svojih emocij, so bolj asertivni, imajo višje samospoštovanje, samoaktualizacijo in so bolj neodvisni). Preseneča zlasti dejstvo, da nismo dobili pomembnih korelacij med interpersonalno lestvico in priljubljenostjo učenca v razredu. Pričakovali bi, da bodo bolj empatični, socialno bolj odgovorni učenci in tisti z boljšimi medosebnimi odnosi bolj priljubljeni. Nekateri študije namreč poročajo, da se sposobnost zaznavanja in razumevanja emocij pozitivno povezuje s socialno sprejetostjo pri vrstnikih (Cassidy, Parke, Butkovsky in Braungart, 1992; Custrini in Feldman, 1989). Zaključimo lahko, da ima vprašalnik EQ-i:YV nizko prediktivno veljavnost za napovedovanje priljubljenosti učenca v razredu.

Povezanost emocionalne inteligentnosti učenca in percepcije sošolcev o funkcioniranju učenca na določenih vedenjskih področjih

Izhodišče za razmišljanje o tem, kakšno napovedno vrednost bi vprašalnik emocionalne inteligentnosti lahko imel za uspešnost učenca v šoli, predstavlja dejstvo, da s pomočjo inteligentnosti lahko pojasnimo le okrog 25 odstotkov variance učnega uspeha učenca. Ostaja torej veliko nepojasnjene variance, del katere bi morda lahko pojasnili s sposobnostmi in spretnostmi s področja emocionalne inteligentnosti. Kot kriterijske spremenljivke smo vzeli podatke o funkcioniranju učenca na določenih vedenjskih področjih, za katere empirične raziskave kažejo, da so pomembni za njegovo učno uspešnost (prizadevnost, vztrajnost, iniciativnost in ustvarjalnost učenca, njegov odnos do avtoritete in vrstnikov, impulzivnost in anksioznost).

Rezultati kažejo, da obstajajo pomembne povezanosti med lestvico prilagodljivosti ter prizadevnostjo, vztrajnostjo in iniciativnostjo učenca ter njegovim odnosom do učitelja. Ugotovili smo torej, da so učenci, ki jih sošolci zaznavajo kot bolj prizadevne, vztrajne, iniciativne in take, ki se bolje razumejo z učitelji, bolj sposobni reševati emocionalne probleme in presojsati emocionalno realnost. Lestvica prilagodljivosti je torej relativno dober indikator, ki kaže da se učenci z višjim številom točk na tej lestvici lažje znajdejo v odnosih z učitelji ter lažje zadostijo zahtevam, ki jih prednje postavlja šolsko delo, kar posledično vpliva tudi na boljši učni uspeh učencev. Ta rezultat podpirajo

tudi druge empirične študije. Tako sta Hamre in Pianta (2001) ugotovila, da imajo tisti učenci, ki se v nižjih razredih slabše znajdejo v odnosih z učitelji, v osmem razredu nižje ocene in tudi slabše učne navade. Gumora in Arsenio (2002) ravno tako ugotavljata pomembno nizko povezanost med sposobnostjo reguliranja emocij in učnim uspehom pri učencih od 6-8. razreda. Za ostale lestvice emocionalne inteligentnosti pa ne moremo reči, da imajo pomembno napovedno vrednost za učno uspešnost posameznika. Zanimivo pa bi bilo v nadaljnjem raziskovanju ugotoviti, v kolikšni meri testi emocionalne inteligentnosti (kot je npr. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT) in ne samoocenjevalni vprašalniki (kot je Bar-Onov) omogočajo napovedovanje šolske uspešnosti posameznika.

Povezanost emocionalne inteligentnosti in samopodobe

Ob predpostavki povezanosti posameznih faktorjev emocionalne inteligentnosti in njihovega vpliva na socialno funkcioniranje posameznika v razredu in njegovo učno uspešnost lahko sklepamo, da se bo to odražalo tudi v osebni dimenziji samopodobe. Nekatere empirične študije so z namenom validacije posameznih merskih instrumentov za merjenje emocionalne inteligentnosti ugotovljale povezanost posameznih faktorjev s posameznikovo samopodobo. Tako Ciarrochi in sodelavci (Ciarrochi, Chan in Bajgar, 2001; Ciarrochi, Chan in Caputi, 2000) poročajo o pomembni povezanosti med dosežkom na testu emocionalne inteligentnosti (MEIS) študentov psihologije in njihovo splošno samopodobo, ugotovljeno z Rosenbergovim vprašalnikom samopodobe. Naše korelacijske povezave med Bar-Onovim vprašalnikom za merjenje emocionalne inteligentnosti in posameznimi faktorji samopodobe (ugotovljenimi s SPA) se gibljejo v podobnem razponu: dobili smo pomembne povezave med splošno samopodobo in vsemi lestvicami emocionalne inteligentnosti, ravno tako pa tudi med socialno samopodobo in vsemi lestvicami emocionalne inteligentnosti, razen lestvice uravnavanja stresa. Kljub temu, da je povezanost med samopodobo in merami emocionalne inteligentnosti teoretsko utemeljena in pričakovana, pa relativno visoke korelacije med splošno samopodobo in posameznimi lestvicami vprašalnika emocionalne inteligentnosti lahko nakazujejo tudi vsebinsko prekrivanje konstruktov emocionalne inteligentnosti in samopodobe. Če emocionalno inteligentnost merimo z vprašalniki samoocene, se namreč postavlja vprašanje o diskriminativni veljavnosti konstrukta emocionalne inteligentnosti nasproti samopodobi ali povedano drugače: ali z vprašalniki emocionalne inteligentnosti dejansko ne merimo samopodobe posameznika?

Dobljeni rezultati kažejo, da ima Bar-Onov vprašalnik emocionalne inteligentnosti EQ-i:YV primerno zanesljivost in faktorsko veljavnost, vprašljiva pa je konstruktna veljavnost vprašalnika. Slednje najverjetneje velja za vse vprašalnike emocionalne inteligentnosti, ki temeljijo na samooceni in nakazuje potrebo po izbiri bolj veljavnih in zanesljivih merskih instrumentov. Dosedanje izkušnje kažejo, da so to predvsem merski instrumenti, ki merijo emocionalno inteligentnost kot mentalno sposobnost, zato je nadaljnje preučevanje emocionalne inteligentnosti in načinov merjenja le-te smiselno

nadaljevati v tej smeri.

Literatura

- Asher, S.A. in Rose, A.J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. V P. Salovey in D.J. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (str. 196-224). New York: Basic Books.
- BarOn, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- BarOn, R. in Parker, J.D.A. (2000a). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Bar-On, R., Parker, J.D.A. (2000b). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV). Technical manual*. North Tonawanda: Multi-Health Systems.
- Cassidy, J., Parke, R.D., Butkovsky, L in Braungart, J.M. (1992). Family-peer connections: the roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. in Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. in Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Custrini, R.J. in Feldman, R.S. (1989). Children's social competence and nonverbal encoding and decoding of emotions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(4), 336-342.
- Eisenberg N., Fabes, R.A. in Losoya, S. (1997). Emotional responding: regulation, social correlates, and socialization. V P. Salovey in D.J. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (str. 129-163). New York: Basic Books.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M in Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Fox, S. (2000). *Where's the Intelligence in 'Emotional Intelligence'?*. 2000 Academy of Management Annual Meeting, Toronto.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gumora, G. in Arsenio, W.F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*. 40, 395-413.
- Hamre, B. in Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hopkins, K.D. (1998). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. in Salovey, P. (1999). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. in Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Musitu, G., García, F., Gutiérrez, M., Kranjc, I. in Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe*.

- Priročnik [Self-concept questionnaire. Manual]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Renshaw, P.D. in Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Salovey, P. in Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. V P. Salovey in D.J. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (str. 35-66). New York: BasicBooks.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. V R. BarOn in J.D.A. Parker, (ur.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (str. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Schutte, N.S. in Malouff, J.M. (1999). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. Lewinston-Queenstone-Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. V E.T. Higgins in R.M. Sorrentino (ur.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (str. 527-561). New York: Guilford Press.
- Sternberg, R.J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1037.
- Strongman, K.T. (1987). *The psychology of emotion*. New York: Willey.
- Topping, K.J. in Holmes, E.A. (1998). *Promoting social competence: Effectiveness survey*. Edinburgh: Scottish Office Education and Industry Department.
- Van der Zee, K., Thijs, M in Schakel, L (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.