



UNIVERZITET U NIŠU
FILOZOFSKI FAKULTET



Nataša (R.) Lazović

**RODITELJSKE I NERODITELJSKE
FIGURE PRIVRŽENOSTI KAO
PREDIKTORI EMOCIONALNE
INTELIGENCIJE DECE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Niš, 2022.



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Nataša (R.) Lazović

**PARENTAL AND NON-PARENTAL
ATTACHMENT FIGURES AS
PREDICTORS OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN CHILDREN**

DOCTORAL DISSERTATION

Niš, 2022.

Podaci o doktorskoj disertaciji

Mentor: Dr Tatjana Stefanović-Stanojević, rednovni profesor na Filozofskom fakultetu u Nišu, Univerzitet u Nišu

Naslov: Roditeljske i neroditeljske figure privrženosti kao prediktori emocionalne inteligencije dece

Rezime:

Osnovni ciljevi ovog istraživanja bili su utvrditi da li se na osnovu afektivne vezanosti za roditeljske i neroditeljske figure (učitelji i vršnjaci) može predvideti nivo emocionalne inteligencije kao crte kod dece (prvi i drugi cilj). Utvrditi da li je afektivna vezanost za učitelje i vršnjake statistički značajan medijator u odnosu afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije dece (treći i četvrti cilj). Ispitati da li su pol deteta, pol učitelja, crte ličnosti i kapacitet za mentalizaciju učitelja moderatori odnosa afektivne vezanosti za roditeljske figure i afektivne vezanosti deteta za učitelja (peti cilj). Ispitati da li je pol deteta moderator odnosa afektivne vezanosti za roditeljske figure i afektivne vezanosti deteta za vršnjake (šesti cilj). Krajnji cilj bio je da se na temelju rezultata empirijske provere pretpostavljenog modela i prethodnih analiza medijacije i moderacije (pol deteta i učitelja, ličnost i mentalizacija učitelja), uključe u finalni model potencijalni moderator i ukoliko je potrebno, revidiraju i empirijski provere alternativni modeli strukture povezanosti afektivne vezanosti za roditelje i crte emocionalne inteligencije, preko neroditeljskih figura afektivne vezanosti (učitelja i vršnjaka).

Uzorak je sačinjen od 354 učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole (9-11 godina) kao i 38 učitelja ($AS=49.71$; $SD=7.06$). Primenjeni instrumenti u istraživanju su – za decu: Iskustvo u bliskim odnosima – Revidirana verzija (*ECR-RC*; Brenning et al., 2011), Inventar afektivne vezanosti za roditelje i vršnjake – deo koji se odnosi na odnose sa vršnjacima (*The Inventory of Parent and Peer Attachment – IPPA*; Armsden & Greenberg, 1987), Skala afektivne vezanosti za nastavnike (*CAQ*; Parish, 2000, adaptacija Krstić, 2015) i Upitnik za procenu crte emocionalne inteligencije – verzija upitnika konstruisana za zadavanje na uzorku dece (*TEIKue-CF*; Banjac et al., 2016). Učitelji su popunjavali upitnik Velikih pet plus dva (*VP+2*; Smederevac et al., 2010), Skalu za procenu kapaciteta za mentalizaciju (*MentS*; Dimitrijević et al., 2018) kao

i sociodemografski upitnik sastavljen za potrebe istraživanja. Osnovna pretpostavka o tome da će odnos sa roditeljima biti posredovan privrženošću za neroditeljske figure (učitelji i vršnjaci) je potvrđena. Rezultati su pokazali značaj neroditeljskih figura u formiranju emocionalne inteligencije kod dece, a hipoteza o posredničkoj ulozi pola deteta, pola učitelja, ličnosti i kapaciteta za mentalizaciju učitelja je delimično potvrđena.

Naučna oblast:
Naučna
disciplina:

Psihologija

Psihologija

Ključne reči:

afektivna vezanost (dimenzije anksioznosti i izbegavanja), emocionalna inteligencija, roditelji, učitelji, vršnjaci, odnos s vršnjacima, srednje detinjstvo, predadolescencija.

UDK:

159.942 - 055.52.

CERIF
klasifikacija:

S260 Psihologija

Tip licence
Kreativne
zajednice:

CC BY-NC

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral Supervisor: dr Tatjana Stefanović-Stanojević, full professor, University of Niš, Faculty of Philosophy

Title: Parental and non-parental attachment figures as predictors of emotional intelligence in children

Abstract: The main aims of this research were to determine whether the level of emotional intelligence as a trait in children can be predicted based on the attachment to parental and non-parental figures (teachers and peers) (first and second aim), as well as to determine whether attachment to teachers and peers is a statistically significant mediator in the link between attachment to parents and children's emotional intelligence (third and fourth aim). Another aim was to examine whether the child's gender, teacher's gender, personality traits and mentalization capacity of teachers are moderators between attachment towards parental figures and attachment of the child for the teacher (fifth aim). One objective also aimed to examine whether the child gender is a moderator of the connection between attachment to parental figures and the attachment of the child to peers (sixth aim). The ultimate objective was to include potential moderators in the final model based on the results of the empirical validation of the assumed model and previous mediation and moderation analyzes (gender of the child and teacher, teacher personality and mentalization) and, if necessary, to revise and empirically verify alternative models of the connection between attachment to parents and emotional intelligence traits, as well as non-parental figures of attachment (teachers and peers).

The sample included 354 students of the third and fourth grade of primary school (9 to 11 years old) as well as 38 teachers ($AS=49.71$; $SD=7.06$). The instruments used in the research were - for children: The Experiences in Close Relationships Scale-Revised (ECR-RC; Brenning et al., 2011), The Inventory of Parent and Peer Attachment - the part related to the relationship with peers (IPPA; Armsden & Greenberg, 1987), Attachment to Teachers Scale (CAQ; Parish, 2000, adapted by Krstić, 2015) and the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - a version of the questionnaire designed for children (TEIQue-CF; Banjac

et al., 2016). The teachers filled out the Big Five Plus Two questionnaire (VP+2: Smederevac et al., 2010), the Mentalization Capacity Assessment Scale (MentS; Dimitrijević et al., 2018), as well as a sociodemographic questionnaire compiled for research purposes. The main assumption that the relationship with parents will be mediated by attachment to non-parental figures (teachers and peers) was confirmed. The results showed that non-parental figures are important for the formation of emotional intelligence in children, and the hypothesis about the mediating role of the child's gender, teacher's gender, personality traits and mentalization capacity of the teacher was partially confirmed.

Scientific
Field:
Scientific
Discipline:

Psychology

Psychology

Ključne reči:

attachment (dimension of anxiety and avoidance), emotional intelligence, children, parents, teachers, peers, relationship with peers, middle childhood, preadolescence.

UDK:

159.942 - 055.52.

CERIF
klasifikacija:

S260 Psychology

Tip licence
Kreativne
zajednice:

CC BY-NC

IZJAVA ZAHVALNOSTI

Pre svega, zahvaljujem se svojoj mentorki, profesorki dr Tatjani Stefanović – Stanojević na podršci, ohrabrivanju, vođenju i usmeravanju kroz ceo proces osmišljavanja teme i kristalisanja ideje na kojoj sam želela da radim.

Neizmernu zahvalnost dugujem profesorki dr Milici Tošić – Radev, koja je rame uz rame sa prof. dr Tatjanom bila profesionalni model, ali i model ljudskosti. Hvala za svaku dobronamernu sugestiju, kritiku, ali i pohvalu. Sve to je učinilo da dalje rastem, a Vi ste kroz moj rast bili sigurna baza u koju sam uvek mogla da se vratim i nastavim dalje da istražujem.

Zahvalnost dugujem profesorki dr Slavici Tutnjević na članstvu u komisiji i korisnim savetima koje sam dobila.

Zahvalila bih se čitavom departmanu psihologije na Filozofskom fakultetu u Nišu na nesebičnom deljenju znanja i iskustava, kao i na podršci i saradnji koju sam imala na svim nivoima studija.

Hvala svim rukovodiocima osnovnih škola u kojima je sprovedeno istraživanje kao i učiteljima i deci na srdačnom prijemu i plodonosnoj saradnji.

Zahvalnost dugujem mojim kolegama i prijateljima, Nikoli Goljoviću i Kristini Randelović na podršci u svim domenima, na davanju elana i snage u trenucima kada bi manjkali, a takvih trenutaka je u ovom procesu bilo.

Hvala svim mojim prijateljima, kolegama, porodici koji su pružali podršku, na bilo koji način.

Posebno se zahvaljujem mojim roditeljima, Vidosavi i Radomiru, koji su me uvek podržavali i verovali u moje izbore na životnom i obrazovnom putu. Vi ste moji heroji.

Najveće hvala mom suprugu Milivoju i ćerki Danki (koja je još u prenatalnom periodu zajedno sa mamom odbranila nacrt doktorske disertacije) na ljubavi, strpljenju i razumevanju. Vi ste životna motivacija i inspiracija.

Nataša Lazović

“Education isn’t something you can finish”

- Isaak Asimov

SADRŽAJ

UVOD.....	11
Period srednjeg detinjstva – „prozor budućnosti”.....	13
Metodološki izazovi merenja osećajne vezanosti u periodu srednjeg detinjstva	14
Afektivna vezanost kao teorijski okvir istraživanja	15
Formiranje teorije	15
Afektivna vezanost kroz individualne razlike	18
Pojam unutrašnjeg radnog modela i razvoj teorije kroz obrasce afektivne vezanosti	19
Afektivna vezanost od rođenja do adolescencije.....	21
Afektivna vezanost za neroditeljske figure (višestruke figure afektivne vezanosti)	24
Afektivna veza sa učiteljem	25
Odnos vezanosti za roditelje i vezanosti za učitelje	30
Doprinosi afektivne vezanosti istraživanjima u oblasti veze učenik–učitelj.....	31
Ličnost, pol i mentalizacija učitelja	31
Afektivna veza sa vršnjacima	34
Odnos vezanosti za roditelje i vezanosti za vršnjake.....	36
Emocionalna inteligencija kod dece	38
Koreni nastanka pojma emocionalne inteligencije	38
Modeli emocionalne inteligencije (EI)	38
Razvoj emocionalne inteligencije	41
Doprinosi individualnim razlikama u emocionalnoj inteligenciji	42
Doprinos intrapersonalnih faktora razvoju EI.....	42
Doprinos interpersonalnih faktora razvoju EI.....	43
Emocionalna inteligencija i afektivna vezanost	44
Emocionalna inteligencija u školskom kontekstu.....	45
METODOLOGIJA	47
Predmet istraživanja.....	47
Značaj istraživanja	48
Ciljevi istraživanja	48
Varijable istraživanja	49
Instrumenti.....	51
Hipoteze istraživanja.....	53
Uzorak.....	54

Plan prikupljanja i saglasnost za učestvovanje	55
Obrada podataka	56
Psihometrijska provera adaptiranih mernih instrumenata	56
REZULTATI.....	57
Provera psihometrijske strukture instrumenata.....	57
Testiranje hipoteza istraživanja.....	63
Afektivna vezanost za učitelja kao medijator između afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kod dece	83
Afektivna vezanost za vršnjake kao medijator između afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kod dece	100
Pol deteta, osobine ličnosti, kapacitet za mentalizaciju i pol učitelja kao moderatori između afektivne vezanosti za roditelje i afektivne vezanosti za učitelja	108
Pol deteta kao moderator između afektivne vezanosti za roditelje i afektivne vezanosti za vršnjake	123
Strukturalno modeliranje medijaciono–moderacionih efekata afektivne vezanosti za bliske figure na emocionalnu inteligenciju dece.....	126
DISKUSIJA	133
ZAKLJUČAK	154
LITERATURA.....	158
PRILOZI	186
BIOGRAFIJA	198

UVOD

Rane afektivne veze koje se uspostavljaju između deteta i bliskih figura predmet su mnogih istraživanja. U porodičnom gnezdju dete sa svojim roditeljima i bliskim srođnicima gradi odnose koji su baza za mnoge druge odnose kroz život, već pri prvom iskoraku iz gnezda. Istraživače je oduvek fascinirala i privlačila baš ta značajnost ove veze, koja, iako toliko puta istraživana, ostaje neiscrpna tema.

Međutim, interesovanje istraživača se ne zaustavlja na ispitivanju porodičnih odnosa, već je domen značajno širi. Od samog napuštanja porodičnog gnezda i stupanja u odnos sa drugima, deca grade mnogostruke veze sa svojom okolinom (članovi porodice, vaspitači, učitelji, vršnjaci...), a kroz svaki razvojni period, neke od njih, zbog svoje trajnosti i intenziteta, imaju predispoziciju da postanu osećajne veze, koje će imati uticaja na dalji razvoj deteta. Ispitujući osobenosti afektivnog vezivanja kroz različite razvojne periode, period srednjeg detinjstva ili predadolescentni period je nepravedno zapostavljen i poslednji koji je istraživan, odstupajući od hronologije. Razvojni okvir bi ostao nepotpun bez studija koje identifikuju ključne karakteristike afektivnog vezivanja u ovom periodu. Maskirana manjkom fizičkih promena kod dece (stopa rasta tela i mozga dece u ovom periodu je najniža od rođenja), tranzicija od ranog ka srednjem detinjstvu svedoči nizu dramatičnih promena u detetovom psihološkom svetu, ali i u neurobiološkim procesima koji se dešavaju u ovom periodu (Campbell, 2011; Del Giudice et al., 2009). Period srednjeg detinjstva je još od Frojda dobio status neinteresantnog perioda, perioda latencije, dok se period ranog detinjstva i period adolescencije uzdizao po svojim specifičnostima bitnim za sve domene razvoja jedinke. Često možemo pročitati o značaju ranog detinjstva u prve tri godina života za kasniji razvoj deteta. Adolescenti privlače puno pažnje svojim brigama: zaljublivanjem, polnim odnosima, vršnjačkim grupama i pripadnosti grupi itd. Kasno se shvatilo da je period srednjeg detinjstva zapravo „prozor budućnosti”, jako plodan period za rast deteta na svim poljima. Deca u ovom period doživljavaju povećanje kognitivnih kapaciteta i samospoznaje bez pritiska koji donosi pubertet, što je plodno tle za razvijanje potencijala i upoznavanje sa tim koje izvore podrške mogu pronaći kao priliku i pomoć na putu ka odrastanju. Srednje detinjstvo je period u kome deca stiču fundamentalne sposobnosti koje su im potrebne za kasnije, upoznaju se sa ranim znacima puberteta, spoznaju sebe, procese samoregulacije, i uvode u svoje živote neke druge osobe sa kojima ostvaruju značajne veze, koje dalje mogu da oblikuju i menjaju smer njihovog razvoja u svim domenima.

Kada je u pitanju predadolescentni period, u fokusu istraživača su odnosi sa učiteljima i vršnjacima kao prvim figurama sa kojima se uspostavlja afektivni odnos van porodičnog okruženja. Kada govorimo o školskom kontekstu, pogotovo u osnovnoškolskom periodu, učitelji su figure od kojih zavisi napredak dece u svim sferama nadalje.

Nedosledni su nalazi istraživača o tome da li se odnosi koje gradimo u ranom detinjstvu prenose na odnose kasnije u životu, u ovom slučaju odnos sa učiteljem i vršnjacima. Pretpostavlja se da će se prenos afektivne vezanosti sa roditelja na druge bliske figure desiti pod određenim uslovima. Nesigurno afektivno vezana deca formiraju kasnije odnose kvalitativno drugačije od sigurno vezane dece. Međutim, malo je podataka koji govore o tim razlikama. Ono što se pretpostavlja je da će učenici u školi, bez intervencije učitelja, razvijati verovanja koja će biti formirana na osnovu iskustva sa primarnim figurama afektivne vezanosti. Sigurno vezana deca, koja imaju pozitivnu sliku o sebi i svetu kao predvidljivom mestu, verovatno će, ulaskom u školski sistem, nastaviti da koriste druge odrasle osobe kao bazu iz koje će upoznavati sredinu i svet oko sebe. Sa druge strane, nesigurno vezana deca će druge ljude i svet oko sebe procenjivati kao nesigurne i nepouz dane, te će biti i inhibirana u pogledu istraživanja okoline. Učitelji, sa svojim ličnim obeležjima, biće figure koje će možda moći da izmene ovaj pretpostavljeni poredak. Ono što se istraživanjima saznalo je da deca koja su u odnosu sa neresponzivnim roditeljima oformila nesigurne afektivne veze, mogu dobiti priliku da kroz odnos sa nastavnikom osećaju bliskost, dobiju utočište u koje bi se vratili u situacijama stresa, kao i sigurnu bazu iz koje mogu da istražuju okolinu (Davis, 2003).

Istraživači su pokušali da otkriju kvalitet vezanosti učitelj–dete i da li ona može imati karakteristike afektivne vezanosti. S obzirom na intenzitet i trajanje veze, koji se može ostvariti u periodu mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, a kada primarne figure afektivne vezanosti nisu dostupne, vezanost oformljena sa učiteljem može biti afektivna vezanost i učitelji mogu pružiti utočište deci i biti njihova sigurna baza (Verschueren & Koomen, 2012).

Vršnjaci u školi, rame uz rame jedni drugima, predstavljaju drugi vid sigurnosti i utočišta, pogotovo u srednjem detinjstvu, kada se deca sve više okreću od roditelja, tražeći baš tu, vršnjačku pažnju, potvrdu i prihvatanje. Veza koju deca oforme sa njima može biti isceljujuća. Kvalitet odnosa sa vršnjacima zavisiće od odnosa sa primarnim figurama afektivne vezanosti, a od kvaliteta odnosa sa vršnjacima zavisiće i kretanje dece u narednim zonama razvoja (Booth-Laforce & Kerns, 2009).

Kada govorimo o porodičnom kontekstu, koji se ulaskom dece u obrazovni sistem širi i na školski kontekst, jedna od kompetencija dece, pored kognitivne i socijalne, koja doživljava ekspanziju je emocionalna kompetencija. Čini se da se malo pažnje posvećuje razvitku dečije sposobnosti da prepoznaju svoje emocije, da ih procene, da otkriju zašto su se javile, da ih regulišu, prepoznaju kod drugih ljudi i da pokušaju da razumeju zašto su se baš te emocije javile kod njih, kao i da se ne plaše osećanja (emocija) i osećanja (procesa doživljavanja emocija). Sve ovo su krucijalne sposobnosti koje doživljavaju ubrzani rast u periodu srednjeg detinjstva, a koje imaju za svoje antecedente, pored ostalih, odnose sa roditeljima, a kasnije i sa vršnjacima i učiteljima.

Ovim radom želimo da ispitamo da li postoji efekat koji afektivna vezanost za roditelje ostvaruje na emocionalnu inteligenciju dece, posredovano afektivnom vezanošću za učitelje i za vršnjake.

Pretpostavlja se da će kvalitet interakcije sa roditeljima, vršnjacima i učiteljima značajno da predviđa kasniji razvoj emocionalnih kompetencija kod dece, što posledično dovodi i do višeg skora na emocionalnoj inteligenciji. Bliske odnose sa značajnim drugima ne razvijamo samo u detinjstvu, već kroz čitav životni ciklus, u zavisnosti od razvojnog perioda u kome se nalazimo. Kada govorimo o emocionalnoj inteligenciji, takođe ne govorimo o konstrukt koji ima kratko vreme razvoja, već se razvija kroz čitavo odrastanje i čitav život, te na taj način pretpostavljamo da će razvoju emocionalne inteligencije doprineti i formiranje odnosa sa drugim značajnim figurama, a u našem fokusu će biti predadolescentni period, tj. mlađi osnovnoškolski uzrast dece. Kako odnosi vezanosti nisu jednosmerni, u radu ćemo ispitati i neke karakteristike deteta i učitelja koje mogu moderirati transmisiju odnosa između roditeljskih i neroditeljskih figura privrženosti.

Ovaj rad baviće se upravo povezanošću između bliskih odnosa sa važnim figurama i odnosa prihvatanja/odbacivanja sa emocionalnim razvojem deteta, tačnije ishodima koji se obuhvataju jednim imenom: emocionalna inteligencija.

Period srednjeg detinjstva – „prozor budućnosti”

Period srednjeg detinjstva nije bio period koji je, po mišljenju istraživača, zavređivao puno pažnje. Danas, ovaj period prepoznat je kao krucijalan u razvoju ljudske kognicije, emocija

i socijalnog ponašanja (Colle & Del Giudice, 2011). Raspon koji se u literaturi pominje, a koji se odnosi na ovaj razvojni period je od 6 do 11 godina.

U srednjem detinjstvu egzekutivne funkcije postaju efikasnije (Carlson et al., 2013), pružajući više voljnog sagledavanja i kontrole procesa pažnje. Kognitivni razvoj omogućava deci da kombinuju više različitih reprezentacija u jednu jedinu apstrakciju (Fischer & Bidell, 2006), a to rezultuje preciznijim sposobnostima procene. Razumevanje emocija omogućava deci da shvate da emocije drugih mogu biti uzrokovane pogrešnim pretpostavkama, kao i to da otkriju uzroke kompleksnih i pomešanih emocija (Pons et al., 2004). Takođe, unutrašnji radni modeli tokom srednjeg detinjstva već počinju da uključuju i mentalizaciju (Delius, et al., 2008).

Srednje detinjstvo, period u kome individua postaje svesna procene drugih ljudi više nego ranije, može biti i sagledan kao kritičan period za razvoj socijalnog selfa. Prema Eriksonu (Erikson, 1959), srednje detinjstvo je period razvoja koji može biti okarakterisan kroz uverenje „Ja sam ono što učim”. Detetov rastući interes za učenjem i razvitkom novih sposobnosti kulminira u ovom periodu, formirajući bazični osećaj kompetentnosti. Zavisno od iskustva koje steknu i kroz koje prođu u ovom periodu, deca razvijaju sliku o drugima kao kompetentnim i produktivnim ili kao inferiornim i neadekvatnim. Pijaže, govoreći o periodu srednjeg detinjstva, svoje mišljenje fokusira na detetov kognitivni razvoj, naglašavajući to da u ovom periodu dete postaje manje egocentrično, a više respozivno na stavove drugih (Piaget, 1952).

Metodološki izazovi merenja osećajne vezanosti u periodu srednjeg detinjstva

Istraživanja osećajne vezanosti na jednoj određenoj uzrasnoj grupi zahtevaju razvijanje specifičnih mernih instrumenata i pristupa koji bi odgovarao baš toj uzrasnoj grupi sa svim njenim specifičnostima. Merenje osećajnog vezivanja u detinjstvu je najčešće vršeno posmatranjem interakcije roditelj–dete (procedura strane situacije (SSP); Ainsworth, et al., 1978). U predškolskom periodu koriste se podjednako i posmatranje ponašanja i narativne tehnike (Bretherton et al., 1990). U adolescenciji i odraslom dobu, afektivna vezanost se meri preko autobiografskih intervjuva ili preko upitnika (npr. Experiences of Close Relationship questionnaire; Brenning et al., 2011). Srednje detinjstvo je karakteristično po tome što je razvijen veliki broj specifičnih metoda i mernih instrumenata, ali ne postoji jedan dominantan pristup merenju. Veliki broj mernih instrumenata koji je razvijen za ovaj period odražava činjenicu da je ovo period koji je poslednji istraživan kao i to da je veliki broj dostupnih mera koje mere osećajno vezivanje na ranijim i kasnijim starosnim grupacijama adaptiran za period

srednjeg detinjstva (Brumariu et al., 2012). Istraživači navode da je period srednjeg detinjstva razvojni period koji testira pretpostavke koje se nalaze iza mera koje su konstruisane za druge razvojne periode. Na uzrastu srednjeg detinjstva, za razliku od ranog detinjstva, kratko odvajanje od majke ne izaziva kod dece stres i potrebu za momentalnom bliskošću (Main & Cassidy, 1988), što predstavlja poteškoću da se razviju bihevioralne mere osećajnog vezivanja koje se oslanjaju na separaciju - spajanje procedure (Easterbrooks et al., 2012). Kada ovaj period poredimo sa starijom uzrasnom grupom, postoji bojazan da deca možda neće imati kapacitete da reflektuju o svojim odnosima, kao što se zahteva u autobiografskim intervjuima. Vođene ovim razvojnim pitanjima, inicijalne mere za period srednjeg detinjstva su se fokusirale na dva tipa: upitnike i pričanje priča (story telling narratives) (Kerns et al., 2000).

Afektivna vezanost kao teorijski okvir istraživanja

Formiranje teorije

Teorija afektivne vezanosti se već dugo godina koristi kao teorijski okvir u mnogim radovima, kako istraživačkim, tako i teorijskim. Njenim postavkama se teži razumeti razvoj pojedinca, ali ne samo to, već i odnos sa drugim ljudima sa kojima stupamo u kontakt od samog dolaska na svet, a onda i naš odnos prema tom svetu koji nas okružuje. U današnje vreme, širok je dijapazon oblasti u kojima teorija afektivne vezanosti nalazi svoju primenu.

U samom njenom nazivu možemo prozreti njen značaj. Teorija o poreklu i prirodi čovekove osećajnosti je do danas, a pogotovo na njenom začetku, preživela razne kritike, napade, neprihvatanja, da bi najzad postala jedna od najprihvaćenijih teorija emocionalnog razvoja čoveka. Pored svoje široke eksplanatorne moći, inovativnosti i interdisciplinarnosti pri građenju same teorije, ona je ostala otvorena za promene koje nastupaju u drugim naučnim domenima (Bretherton et al., 1997). Pored navedenih kriterijuma dobre teorije, teorija afektivne vezanosti je ispunila i ostale; jezgrovitost, sažetost i jednostavnost, razumljivost, mogućnost operacionalizacije itd. (Polovina, 2007).

Nastala je kao produkt saradnje engleskog psihoanalitičara Džona Bolbija (John Bowlby, 1907–1990) i američke psihološkinje Meri Ejnsvort (Mary Ainsworth, 1913–1999) u periodu koji je karakterisalo jačanje empirijskog metoda, spremnost za istraživanje složenijih pojava i veće ulaganje u istraživanja. Individualne karijere i interesovanja ova dva utemeljivača teorije razvijale su se i pre njihovog susreta. Upravo njihovi životi govore o njihovom radu,

posvećenosti i mišljenju vezanom za rane interakcije roditelja i dece. U literaturi se može naći i podela na nekoliko faza razvoja teorije afektivne vezanosti: *predfaza* (sakupljanje specifičnih iskustava i znanja do 50-ih godina); *faza pojavljivanja teorije* (Bowlby, 1952); *faza formulacije teorije* (1954–1963); *faza konsolidacije teorije* (1963–1980); *faza inovacija* (1980–1990); *faza potencijala za razvoj budućnosti* (od 1990. nadalje) (Polovina, 2007).

Glavna odrednica kao i polazna tačka Bolbijeve teorije je postojanje urođene, primarne potrebe deteta za posebnom vrstom vezivanja za odrasle u njegovom neposrednom okruženju. Ovu posebnu vrstu vezivanja je Bolbi nazvao “attachment”, predstavljajući detetovu potrebu za osećanjem sigurnosti i zaštite obezbeđenu prisustvom figure za koju se osećajno vezalo (Polovina, 2007). Ono što je, takođe, značajno je što ova veza predstavlja, po mišljenju Bolbija, osnovu za kasniji razvitak emocionalnog, kognitivnog, socijalnog i interpersonalnog razvoja. Odnos majka–dete i njegov značaj Bolbi je prepoznao i iz perspektive jednog psihoanalitičara (što je on i bio), uviđajući univerzalnost i nezamenljivost ovog odnosa, ali menjajući psihoanalitičko viđenje i određenje ovog odnosa *iz emocionalna zavisnost u afektivna vezanost*. Najbitnije komponente iskustva osećajnog vezivanja su zaštita, negovanje, dostupnost, zavisnost i empatsko razumevanje (Salzman, 1996). Dete traži blizinu značajnih drugih osoba, koristi je ne bi li zadovoljilo svoje potrebe, protestuje pri razdvajanju i strahuje da se taj odnos ne prekine, tj. da ne izgubi ljubav primarnog negovatelja (West & Sheldon-Keller, 1994).

Nekoliko pojmova se prepliću i čine jezgro teorije osećajnog vezivanja. To su afektivna vezanost u užem smislu (attachment), ponašanje afektivne vezanosti i afektivna vezanost kao bihejvioralni sistem (Stefanović-Stanojević, 2011).

Kada govorimo o osećajnom vezivanju u užem smislu, mislimo na potrebe, želje i aktivnosti usmerene ka jednoj ili nekoliko osoba koje dete ispunjavaju osećajem sigurnosti, zaštite... Mi se povezujemo sa tim osobama i one predstavljaju figure afektivne vezanosti koje zadovoljavaju naše brojne potrebe; od opstanka, preko ispunjavanja emotivne uloge do sigurnog utočišta iz koga aktivno upoznajemo sredinu koja nas okružuje (Bowlby, 1978). Sigurno utočište je osnova za ostvarivanje i drugih važnih potreba (potreba za ljubavlju, pripadanjem, razumevanjem...). Kao što smo naveli, figura majke je u svim slučajevima kandidat broj jedan za mesto primarne figure afektivne vezanosti, ali se i ostale osobe iz okruženja mogu naći kao potencijalni izbor (otac, braća/sestre, bake/deke, vršnjaci, učitelji itd.) (Bowlby, 1978). Ono što je važan aspekt koji Bolbi ističe je teorija po kojoj su deca od samog početka socijalna bića i time prevazilazi prvobitnu psihoanalitičku misao o isključivo nagonско-senzualnoj funkciji

povezanosti između majke i deteta. Bolbi i Ejnsvortova naglašavaju kao bitne karakteristike ovog odnosa kontinuitet i trajanje, navodeći da kada se jednom ovakva veza formira, ona traje i oblikuje kasnija iskustva sa drugim osobama (Ainsworth, 1969). Ako dete ima poverenje u dostupnost i responzivnost roditelja, to će mu biti vetar u leđa da se upusti u istraživanje okoline i da se nosi sa svim što u tom istraživanju iskusi. „Afektivno vezivanje služi kao neka vrsta filtera za primanje, interpretaciju i emitovanje interpersonalnih iskustava, kao neka vrsta podloge koja oblikuje spolja vidljiva ponašanja” (Ainsworth; prema Main, 1999: 708–709). Kada govorimo o blizini figure afektivne vezanosti, u većini slučajeva mislimo na fizičku blizinu, no kada se govori o afektivnoj vezanosti odraslih, kao njen preduslov ne mora uvek biti fizička blizina, već kontinuirana psihosocijalna povezanost koja bi bila sinonim za osećaj povezanosti, poverenja, podrške koju osećamo i kada figura afektivne vezanosti nije u našoj neposrednoj blizini.

Ponašanje afektivne vezanosti je najistaknutije svojstvo na dečijem uzrastu. Ovakvo ponašanje predstavlja bilo koje ponašanje koje ima za cilj uspostavljanje i održavanje kontakta sa figurom afektivne vezanosti. Dete određuje dinamiku ovog sistema signalizacijom, po principu – imam izvesnu potrebu (tražim utehu, sigurnost, hranu itd.) i zahtevam odgovor figure afektivne vezanosti na određeni signal koji odašiljem (zaštita, prisutnost, hrana itd.). Po Bolbijevom mišljenju postoje pet skupina ponašanja vezanih za detetovo ponašanje afektivne vezanosti: 1) iniciranje interakcije, 2) održavanje interakcije, 3) izbegavanje odvajanja, 4) istraživanje okruženja i 5) povlačenje (Bowlby, 1978). Kada je majka ili neka druga figura afektivne vezanosti dosledno responzivna na detetove signale i potrebe, dete stiče poverenje u sebe (svoje sposobnosti) i svet oko sebe (da ga je moguće do izvesne mere kontrolisati) (Bretherton, 1992).

Bihevioralni sistem osećajnog vezivanja je shema ili model sveta koji predstavlja tu osobu, značajne osobe u njenoj okolini i njihove međusobne odnose. Po Holmsu se ovo prevodi u obrasce afektivne vezanosti kojima osoba pripada (Holmes, 2004, prema Stefanović-Stanojević, 2011).

I kao kruna svega, da bismo jedan odnos mogli okarakterisati kao odnos osećajne vezanosti, trebalo bi da poseduje i sledeće odlike: želju da se osoba za koju smo vezani nalazi u našoj blizini, da je ona naša baza sigurnosti iz koje bezbrižno, kreativno i radozno istražujemo svet, a da onda kada osetimo strah, ta ista osoba bude naše sigurno utočište u koje se možemo

vratiti po zaštitu, utehu i zaklon, kao i da se osećamo uznemireno kada naš primarni negovatelj nije prisutan (Stefanović-Stanojević, 2011).

Afektivna vezanost kroz individualne razlike

Meri Ejnsvort je, kao što smo i napomenuli, još jedno ime koje rame uz rame stoji pored imena Džona Bolbija u priči o afektivnoj vezanosti. Njen metod opservacije je doneo jako veliki doprinos samom postuliranju teorije, kao i pojam baze sigurnosti kao preduslova za normalan rast i razvoj deteta. Život koji je živela Meri Ejnsvort, stalna promena mesta življenja, rad i istraživanje u različitim kontekstima, doprineli su razvoju teorije, a jedan od možda najvećih doprinosa je i klasifikacija individualnih razlika u okviru teorije. Nastanak individualnih razlika među decom Meri vidi u kvalitetu majčinog bavljenja decom, a svoje hipoteze je potvrdila kroz Uganda i Baltimor projekat i dala nam prvu klasifikaciju individualnih razlika. Tehnikom Strane situacije (laboratorijska eksperimentalna procedura za otkrivanje afektivne vezanosti) pratila je dijade majka–dete i ponašanje u 8 scena, sa glavnim glumcima koje su predstavljali majka, dete, posmatrač i osoba koja je za dete predstavljala stranca. Cilj je bio isprovocirati ponašanje dece u situacijama napuštanja majke, što predstavlja visoko stresnu situaciju za dete. Pažljivo opservirajući sve ove situacije i ponašanje dece, Meri zaključuje da deca reaguju primarnom i sekundarnom strategijom. Primarna strategija bi se odnosila na traženje majke, plač i negativna osećanja kada ona napusti prostoriju, a sekundarna strategija bi značila reakcije koje predstavljaju detetovu adaptaciju na već ponavljana i viđena ponašanja majke (npr. majka inače ne odgovara na potrebe i dete se naučilo nereagovanju u slučaju napuštanja). Merina prva klasifikacija individualnih razlika je zapravo i podela na tri osnovna tipa afektivne vezanosti: TIP A – deca koja izbegavaju vezivanje (nesigurna/izbegavajuća afektivna vezanost); TIP B – sigurno vezana deca (sigurna afektivna vezanost); TIP C – deca ambivalentna u pogledu vezivanja (nesigurna/ambivalentna afektivna vezanost) (Stefanović-Stanojević, 2011). Neke od glavnih karakteristika sigurnog vezivanja su: protestovanje deteta prilikom majčinog odlaska i traženja njenog povratka; kada se majka vrati, ovu decu je lakše utešiti nego decu koja pripadaju nekom drugom tipu vezivanja; majka je figura koja se koristi kao baza za istraživanje i otkrivanje sveta oko sebe; deca imaju poverenje u dostupnost i responzivnost majke... Indikatori sigurne vezanosti kod dece su saradljiv način komunikacije, promena osećanja u skladu sa situacijom kao i emocionalna otvorenost i dostupnost (Waters & Deane, 1985). Brojni su benefiti dece sa sigurnim osećajnim vezivanjem: komunikativniji, empatičniji, socijalno kompetentniji, emocije u skladu sa ispoljavanjem... Na kasnijem uzrastu dostižu fazu ciljem korigovanog partnerstva, koje znači uzimanje u obzir ne samo sopstvene perspektive i sopstvenih ciljeva, već i perspektivu

i ciljeve drugih, najčešće majke, kao i sposobnost za reciprocitet u odnosu i kompromisna rešenja (Zach, 2000).

Što se tiče nesigurno osećajno vezane dece, Meri nam je dala podelu na nesigurno/ambivalentni obrazac i nesigurno/izbegavajući obrazac osećajne vezanosti. Neke od karakteristika nesigurno/izbegavajuće vezane dece su: nepovezanost sa majkom, odvajanje od majke ne predstavlja veliki problem, njihovo iskustvo sa majkom obiluje odbijanjima, na kasnijem uzrastu imaju problema u interpersonalnim odnosima, podređuju svoje potrebe drugima... (Zach, 2000). Nesigurno/ambivalentno vezana deca mogu intenzivno reagovati na majčin odlazak, teško ih je utešiti po povratku majke, nervozna su, čak i u majčinom prisustvu, kao da se boje da ih majka ponovo ne napusti. Deca su u stalnoj „trci” da osiguraju majčin ostanak, jer je majka svojim nedoslednim i nekonzistentnim ponašanjem usloвила ovakvo ponašanje kod dece (Zach, 2000).

Ono što se može zaključiti je da i nesigurno/izbegavajuće vezana deca i nesigurno/ambivalentno vezana deca u svom ponašanju koriste sekundarne strategije, dok jedino deca koja su sigurno osećajno vezana za svoje majke koriste primarnu strategiju u suočavanju sa stresom prilikom majčinog odlaska.

Pojam unutrašnjeg radnog modela i razvoj teorije kroz obrasce afektivne vezanosti

Pojam internalizovanog radnog modela ili unutrašnjeg radnog modela (URM) nam govori o tome da naša rana afektivna vezanost utiče na naša očekivanja o nama samima, drugima i o svetu oko nas. Radni model afektivne vezanosti je najistaknutija karakteristika osećajnog vezivanja odraslih i zasniva se na sećanjima na rana iskustva sa figurama afektivne vezanosti (Polovina, 2007). Pojam afektivne vezanosti je bio dugo sagledavan jedino kao relaciono svojstvo, a bilo je potrebno, zarad postuliranja i razvitka teorije, prevesti ga u individualno svojstvo. Prelazak afektivne vezanosti iz relacionog u individualno svojstvo predstavlja proces (Stefanović-Stanojević, 2011). U najranijim odnosima deteta i primarne figure afektivne vezanosti, dete počinje sa stvaranjem slike o sebi, drugih i sveta oko sebe. Ako dete iz ponašanja figure afektivne vezanosti prema njemu stvori sliku o sebi kao o nekome dostojnom pažnje, a sliku o toj osobi kao o osobi koja je responzivna i dostupna, najverovatnije utire put ka sigurnoj osećajnoj vezanosti. Unutrašnji radni modeli su zapravo detetova očekivanja o ponašanju roditelja, ali i o sopstvenom ponašanju u nizu najrazličitijih situacija i, u zavisnosti od ovih reprezentacija, deca prilagođavaju svoje ponašanje kako bi od roditelja dobila ono što im je potrebno (Stefanović-Stanojević, 2011). Tako ćemo imati dete koja je povučeno u sebe i

zatvoreno, ako majka dosledno nije reagovala na njegove signale; dete koje je plačljivo, nespretno, bolešljivo, ako su to bili signali na koje je majka reagovala itd. Individualni radni model sadrži postojeane i stabilne informacije o ulogama roditelja i deteta u vezi, jer individualne razlike potiču iz tih okruženja. Očekuje se komplementarnost radnih modela sebe i drugih. Unutrašnji radni modeli se mogu menjati pod uticajem sredinskih faktora, ali to nisu lake i brze promene i ne govore nam o tome da su rana iskustva lako i brzo promenljiva. Tada cela ova priča ne bi imala smisla. U literaturi nalazimo na opise modaliteta promenljivosti radnih modela; radni modeli se mogu menjati *usled nastupajućih razvojnih promena i usled promene afektivnih kvaliteta* (negujuća majka prestaje da to bude usled bolesti, otac postaje agresivan nakon iskustva rata, majka posle višemesečnog terapijskog procesa postaje brižnija, osetljivija...), gde detetove primarne predstave o figurama afektivne vezanosti bivaju poljuljane (Stefanović-Stanojević, 2011). Priča o prenosu unutrašnjih radnih modela na naredne generacije je i danas aktuelna, a sastoji se u tome da se otkriju mehanizmi po kojima se afektivna vezanost roditelja prenosi na decu i koji su to uslovi pod kojima ona biva prenešena kao takva, a pod kojim uslovima se menja.

Bolbi i Meri Ejnsvort su nam konačno dali podelu obrazaca afektivne vezanosti s obzirom na to kakav je radni model majki:

- radni model majki kao dosledno nedostupnih – TIP A ili nesigurna/izbegavajuća afektivna vezanost
- radni model sigurne majčine dostupnosti – TIP B ili sigurna afektivna vezanost
- radni model majčine nedosledne dostupnosti – TIP C ili nesigurna/ambivalentna vezanost
- radni model koji je nekonzistentan, konfuzan – TIP D ili nesigurno dezorijentisane bebe (Stefanović-Stanojević, 2011).

Nesigurno/izbegavajuće vezane osobe vrednost svojih bliskih odnosa umanjuju ili idealizuju, negiraju intimnost, ne žele da su zavisne od bilo koga (Cowan et al., 1996). Radni model drugih je negativan, dok sebe vide u pozitivnom svetlu. Osobu za koju su vezane vide kao neprijateljsku, odbacujuću i ne oslanjaju se na nju kada im treba utočište i razumevanje. Način na koji postižu sigurnost je distanciranje što dovodi i do osiromašenja emocionalnog iskustva (Rosenstein & Horowitz, 1996). Najveće investicije nesigurno izbegavajućih osoba su u materijalne stvari (Stefanović-Stanojević, 2011).

Sigurno afektivno vezane osobe su autonomne, uspostavljaju i neguju intimne odnose i spremne su da istražuju. Imaju pozitivan radni model i sebe i drugih. Sposobne su za integraciju i dobrih i loših iskustava, kao i podnošenje razdvajanja od figure afektivne vezanosti. Empatija i regulacija emocija su visoko razvijene, koherentne su u svojim izlaganjima i otvoreno traže ono što im treba (uteha, razumevanje, zaštita...) (West & Sheldon-Keller, 1994).

Nesigurno/ambivalente osobe imaju negativan radni model sebe, a pozitivan radni model drugih, te tako smatraju da se oko drugih moraju mnogo truditi kako bi zadobile pažnju i ljubav. Preokupirane su figurom afektivne vezanosti i često se javlja osećanje straha da ih ona ne napusti. Ove osobe su vrlo često „lepljive” i teško se odvajaju od osoba sa kojima uspostave blisku komunikaciju i odnos.

Dezorganizovano vezane osobe su osobe koje su doživele teške traume ili gubitke u detinjstvu i koje nisu uspele da ih integrišu. Ovakva deca će osećati strah, ali će znati da nemaju strategiju izbora. Poseduju negativan model sebe, ali i negativan model drugih. U detinjstvu, roditelji su za ovakvu decu predstavljali opasnost, izostajalo je brige, nežnosti, ljubavi... Možda sami roditelji nisu imali kapaciteta da se bore sa svojim problemima, te su decu zanemarivali ili zastrašivali. Dete bira da se emocionalno odvoji od svih sadržaja, od onoga što mu se dešava, da sve potisne i blokira (Stefanović-Stanojević et al., 2018).

Afektivna vezanost od rođenja do adolescencije

Onemogućena da prati svoju majku ili da se zakači za nju kao što to neke životinjske vrste mogu, ljudska beba se po rođenju nalazi u jako nezavidnom položaju, tj. zavisna od odraslih u potpunosti. Ono čime raspolaže su neki socijalni signali kojima ona komunicira sa odraslima; na prvom mestu tu su plač i socijalni osmeh koji u većini situacija pribave pažnju odraslih. U šestom mesecu života bebe, uz majčino bavljenje njome, možemo govoriti o oformljenoj afektivnoj vezanosti, koja u devetom mesecu postaje najčvršća. Kasnije, dete raspolaže i približavajućim ponašanjima (puzanje, praćenje, hvatanje), tako da je sposobno da samo posegne za majkom u slučaju da majka ne reaguje. Prolazeći kroz fazu postavljanja cilja, dete svojim ponašanjima osigurava blizinu majke za istraživanje sveta oko sebe. Druga i treća godina donose detetu saznanje da je razdvajanje neophodno, ali afektivna veza je tada isto izražena kao i ranije. Ulazeći u srednje detinjstvo, susrećemo se sa odlikama partnerstva sa korigovanim ciljem koji su presudni za dalji detetov razvoj. U ovom periodu dete uči da saopšti svoje želje, verbalizuje svoje potrebe i planove, ali isto tako kako da u svoj sistem inkorporira potrebe svojih roditelja. Susreće se sa vršnjacima, podnosi privremeno razdvajanje od značajnih

drugih, i afektivna veza kao takva traje kroz čitav osnovnoškolski period (Stefanović-Stanojević, 2011). Afektivna vezanost u srednjem detinjstvu se može lako i jasno odvojiti od afektivne vezanosti u ranom detinjstvu i u adolescenciji. U ranom detinjstvu su roditelji primarne figure i oni oblikuju svakodnevnicu deteta. U srednjem detinjstvu, socijalni svet deteta se širi; deca provode više vremena van kuće, roditelji imaju sve manje kontrole nad iskustvima koja deca proživljavaju i nad socijalnim kontaktima koje ostvaruju. Ulaskom u formalno obrazovanje postavljaju se novi zahtevi pred decu, oni se više okreću vršnjacima, gde se uočava jasna preferencija vršnjaka u odnosu na roditelje kao učesnike u igri i provođenju zajedničkog vremena (Seibert & Kerns, 2009). Takođe, značajna su i poboljšanja metakognitivnih funkcija, pamćenja, samosvesnosti, razumevanja drugih, ali i veći kapaciteti za regulaciju emocija (Raikes & Thompson, 2005). Ne smemo izostaviti i fizičke promene koje se dešavaju, a povezane su sa periodom pred pubertet (Kerns & Richardson, 2005).

Bolbi veruje da postoje *četiri odlike afektivne vezanosti u srednjem detinjstvu* (Bowlby, 1987). Prvo, on sugerise da se cilj sistema afektivne vezanosti menja *od bliskosti* sa figurom afektivne vezanosti u ranom detinjstvu *ka dostupnosti* te figure u srednjem detinjstvu. Za razliku od predškolaca, dete u fazi srednjeg detinjstva lako podnosi duža razdvajanja i veću distancu sa figurom afektivne vezanosti, sve dokle zna da je moguće uspostaviti kontakt sa figurom AV i ponovo se ujediniti sa njom. Iako postoje nalazi da se deca oslanjaju sve manje na figure AV kako godine prolaze (Kerns et al., 2006), dve longitudinalne studije pokazuju da se dečija percepcija negovateljeve dostupnosti i sigurnosti zapravo povećava u srednjem detinjstvu (Kerns et al., 2006; Verschueren & Marcoen, 2005).

Iako se mreža figura afektivne vezanosti u srednjem detinjstvu grana, deca ipak, u situacijama stresa i beznadežnosti, prvo posežu za roditeljima kao primarnim figurama afektivne vezanosti (Seibert & Kerns, 2009). Deca provode dosta vremena sa vršnjacima, rođacima, bakama/dekama, učiteljima, ali ove neroditeljske figure afektivne vezanosti igraju sekundarnu ulogu i biće prve figure izbora dece kada roditelji nisu dostupni (Seibert & Kerns, 2009).

Treća karakteristika afektivne vezanosti u srednjem detinjstvu je prelazak ka boljoj regulaciji kontakta između roditelja i deteta. Roditelj kao da prihvata odgovornost za održavanje kontakta sa detetom u ranijoj fazi, a u srednjem detinjstvu dete preuzima primat u komunikaciji sa figurom AV. Konzistentan sa ovim nalazom je i nalaz da deca sigurne afektivne vezanosti ostvaruju bolju komunikaciju sa figurama AV o svojim aktivnostima i interesovanjima (Kerns et al., 2011). Drugi aspekt regulacije je zajednički, udruženo delovanje deteta i roditelja u

rešavanju problema, kako bi se dete pripremilo za samostalno nastupanje i zauzimanje za sebe kasnije (Kerns et al., 2011). Kao kruna završetka srednjeg detinjstva je zapravo korišćenje figure AV od strane deteta kao resurs za rešavanje problema, ne nužno i u svakoj prilici.

Konačno, u četvrtoj fazi, figure AV nastavljaju da funkcionišu kao utočišta u trenucima stresa i kao sigurne baze koje podržavaju detetovo istraživanje. Postoje nalazi da majke pružaju u većem broju podršku u vidu utočišta, a očevi u vidu sigurne baze deci u ovom periodu (Bosmans & Kerns, 2015).

Što se tiče kontinuiteta i promene osećajne vezanosti u srednjem detinjstvu, može se reći da u odsustvu remećenja u kvalitetu nege ili gubitka figure osećajne vezanosti, očekivao bi se barem umeren kontinuitet u kvalitetu osećajne vezanosti kroz vreme (Fraley, 2002). Nekoliko studija je istraživalo stabilnost osećajne vezanosti u toku srednjeg detinjstva (7–12 godina), istražujući intervale od 1 meseca do 3 godine. Većina studija je našla dokaze u prilog stabilnosti, iako postoji značajna varijabilnost u veličini procene (Shmueli-Goetz et al., 2008; Verschueren & Maecoen, 2005). Studije koje su istraživale da li bihejvioralne mere sigurne osećajne vezanosti u ranom detinjstvu predviđaju mere sigurne osećajne vezanosti u srednjem detinjstvu su različite; ima dokaza u prilog predikciji (Ammaniti et al., 2005) i protiv predikcije (Moss et al., 2011). Takođe, razlike potiču i od korišćenja različitih metoda, ali slaba povezanost se može očekivati ako se iskustvo kasnije merene vezanosti bazira na više afektivnih vezanosti koje je dete oformilo (engl. multiple attachment relationships). Značajne razlike u procenama stabilnosti ukazuju da se promena dešava za mnogo dece u ovom uzrasnom periodu i da period od 8 do 10 godina može biti period reorganizacije u dečijim modelima i odnosima sa značajnim drugim osobama.

U literaturi se ističu i neki razvojni izazovi karakteristični za uzrast srednjeg detinjstva i povezanost sa obrascima afektivne vezanosti. Postoji polemika o razlikama vezanim za pol i afektivnu vezanost u toku srednjeg detinjstva, te se tako spominje da devojčice teže ambivalenciji, a dečaci izbegavanju, što delom objašnjavaju biološkim promenama (Del Giudice, 2009).

Adolescencija je buran period za svaku osobu, praćen razvojem identiteta, učenjem kako postati autonomna, nezavisna individua i sve to dok smo uključeni u odnose sa našom porodicom, rođacima, vršnjacima... Takođe, na ovom uzrastu se stvaraju i kvalitativno novi oblici osećajnog vezivanja, a to je vezivanje za romantičnog partnera koji mogu preuzeti primat i postati glavne figure afektivne vezanosti. Na adolescentnom nivou, kako deca postižu novi

nivo mišljenja (nivo formalnih operacija) oni ovladavaju i sposobnošću da reflektuju na neke sadržaje koji su apstraktni, kao što je afektivna vezanost (Buist et al., 2004). Iako postaju samostalni, podrška roditelja je i dalje jako važna, ali mora doći do korigovanja odnosa i sa jedne i sa druge strane, tj. mora doći do korekcije ciljeva. Važno je da roditelji u adolescenciji budu osetljivi, da odgovaraju na potrebe dece, ali i da budu restriktivni (Stefanović-Stanojević, 2011). Dva su posebno bitna koncepta vezana za osećajno vezivanje u adolescentnom periodu; *potreba za postojanjem sigurne baze i separacioni protest* (Steinberg, 1990).

Brojne studije su se bavile istraživanjem prediktivne moći afektivne vezanosti u detinjstvu i pre polaska u školu na detetove kompetencije u srednjem detinjstvu. Ove studije (Fearon et al., 2010; Groh et al., 2012; Madigan et al., 2013; Pallini et al., 2014; Schneider et al., 2001; West et al., 2013), ukazuju na to da je afektivna veza oformljena rano u detinjstvu povezana sa višim socijalnim, emocionalnim i kognitivnim kompetencijama i sa manje problema u ponašanju kod dece u srednjem detinjstvu.

Afektivna vezanost za neroditeljske figure (višestrukie figure afektivne vezanosti)

Osobe sa kojima se susrećemo po izlasku iz porodičnog okruženja i stupajući u dijadne odnose sa drugima (rođaci, vaspitači, učitelji, vršnjaci...) utiču na naš razvojni put u svim domenima. Istraživački je potvrđena postavka da deca imaju potencijala za formiranje mnogostrukih bliskih veza po tipu osećajne vezanosti, iako odnos sa primarnom figurom afektivne vezanosti ostaje najbitniji (to je najčešće odnos sa majkom). Još je Bolbi u svojim ranim radovima pisao o hijerarhiji afektivnih veza, gde je majka primarna figura afektivne vezanosti, a sve ostale, koje u kontinuiranom periodu učestvuju u detetovom odrastanju i razvoju, pletu mrežu figura afektivne vezanosti i zauzimaju poziciju sekundarne afektivne vezanosti (Polovina, 2007). Ejnsvortova je, takođe, pisala o vezivanju za druge bliske figure – oca, bake/deke, rođake... (Ainsworth et al., 1978). Kako se menja i porodični život kroz godine, mnoga deca bivaju odgajana od strane više od samo jedne osobe. Istraživanja o višestruko oformljenim afektivnim vezama su sve više aktuelna u današnjici i jasno je da se deca vezuju za osobe koje o njima brinu, pružaju im negu, ljubav i utočište, kao i to da su vezanost dete–majka i dete–drugi nezavisni u svojim antecedentima i kvalitetu (Ahnert et al., 2006). Prema Hovsu i Ričiju (Howes & Ritchie, 1999), figure privrženosti se mogu identifikovati na osnovu tri kriterijuma: osoba mora biti kontinuirano prisutna u životu deteta, osoba pruža fizičku i

emocionalnu brigu detetu i osoba se emocionalno investira u odnos sa detetom (Hazan & Shaver, 1994). Istraživači su došli do zaključka da postoje benefiti za decu koja imaju različite figure afektivne vezanosti u različitim kontekstima (Howes et al., 1988).

Uzimajući u obzir višestruke osećajne veze koje deca stvaraju sa drugim značajnim figurama tokom odrastanja, otvaraju se i neka nova pitanja vezana za samu teoriju afektivne vezanosti. Ono što je bitno za samu teoriju je to kako se formiraju afektivne veze i kako one utiču na dalji razvoj dece. Pošto se alternativne osećajne veze formiraju u drugačijim kontekstima i vrlo često u različitim razvojnim periodima, istraživanje činioca koji prethode formiranju tih drugih afektivnih veza može značajno proširiti teoriju. Istraživanje prediktivne uloge kvaliteta vezanosti sa drugim značajnim osobama na razne aspekte razvoja deteta može proširiti naše razumevanje uloga ovih veza i ovih osoba u razvoju dece. Uključivanje drugih značajnih osoba u mrežu figura afektivne vezanosti može proširiti i naša znanja o razumevanju organizacije unutrašnjih radnih modela (Howes & Spieker, 2008).

Kada govorimo o osećajnim vezama koje se formiraju u školi, ono na šta prvo pomislimo je osećajna veza sa učiteljima i osećajna veza sa vršnjacima iz odeljenja sa kojima provodimo veliki deo vremena. Osećajne veze u školi utiču na emocionalnu inteligenciju dece, kao i na školski uspeh, i to kroz dve putanje: kroz afektivnu vezu sa roditeljima i kroz afektivnu vezu sa učiteljima, vršnjacima i školom (Bergin & Bergin, 2009).

Osećajne veze koje se stvaraju u školskom kontekstu imaju najmanje dve značajne funkcije:

- 1) pružaju osećanje sigurnosti, tako da deca mogu slobodno da istražuju. Osećajne veze koje formiraju u školi pomažu im da balansiraju ovu urođenu motivaciju za istraživanjem okoline;
- 2) osećajne veze formiraju osnovu za socijalizaciju dece. Kako deca i ostale figure za koje se vezuju u njihovom okruženju interaguju, deca usvajaju neke oblike ponašanja i vrednosti od njih (Bergin & Bergin, 2009).

Afektivna veza sa učiteljem

Citing Bowlby's (1982) evidence of children forming attachments to significant adults other than parents, he postulated that "Perhaps there is no other nonfamilial adult that is more significant in a child's life than his or her teacher" (Kesner, 2000, p. 134).

U srednjem detinjstvu, škola postaje najznačajnije okruženje u kome se dete razvija. U ovom kontekstu, deca grade interpersonalne veze, ne samo sa svojim vršnjacima, već i sa učiteljima. Veliki broj istraživanja ističe značaj veze učitelj–dete u oblikovanju dečijeg iskustva s vršnjacima, kao i ponašajnog, akademskog i emocionalnog prilagođavanja školi (Pianta et al., 2003). Kako bi konceptualizovali kvalitet veze učitelj–dete, istraživači su koristili nekoliko modela. Tu spadaju: model osećajnog vezivanja, modeli socijalne podrške, modeli socijalizacije, model interpersonalne teorije razvojnih sistema, kao i socijalno-motivacioni modeli. Svaki od njih nam nudi komplementarnu perspektivu odnosa učitelj–učenik, naglašavajući značaj različitih dimenzija ovog odnosa. Teorija osećajnog vezivanja je dala doprinos i konceptualizaciji i operacionalizaciji pojma „visoko kvalitetan” odnos učitelj–učenik; vodila je hipoteze koje se tiču antecedenata, posledica i intervenišućih mehanizama kvaliteta odnosa učitelj–učenik i inspirisala je razvoj intervencija fokusiranih na poboljšanje ovog odnosa (Verschueren & Koomen, 2012).

Do devedesetih godina dvadesetog veka, istraživanja u sferi afektivne vezanosti su se isključivo odnosila na odnos roditelj–dete, sve dok 1992. godine Pianta nije objavio članak pod nazivom „Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children’s Lives”. Posle ovog rada, teorija i oblasti istraživanja iz afektivne vezanosti su uticali na konceptualizaciju odnosa učitelj–učenik najmanje u dva pravca. Prvi pravac naglašava funkciju učitelja kao sigurne baze i utočišta. Drugi ističe značaj afektivnog kvaliteta ovog dijadnog odnosa (Verschueren, 2015). Ako prihvatimo perspektivu teorije osećajnog vezivanja, prvo pitanje koje se nameće je da li odnos učitelj–dete može biti smatran osećajnom vezom. Neki istraživači su pobornici toga da ne može biti shvaćen kao afektivna veza iz razloga što ovi odnosi često nisu dugotrajni (deca menjaju učitelje često) i učitelj gradi odnos sa još dosta dece iz istog odeljenja. Takođe, napominje se da je emocionalna investicija roditelja u odnos sa njihovom decom intenzivnija od učiteljeve. Istraživači iz domena teorije afektivnog vezivanja polemišu o ulozi učitelja kao privremene i ad hoc figure afektivne vezanosti, što ipak znači da oni mogu biti sigurna baza i utočište deci u učionici (Verschueren & Koomen, 2012; Zajac & Kobak, 2006). Deca mogu tražiti podršku i sigurnost od svojih učitelja u trenucima stresa i ta veza sa učiteljem im može biti od značaja kako bi se osećali prijatnije u istraživanju okruženja. Za decu u srednjem detinjstvu, kako su istraživanja pokazala, češće je traženje sigurnosti od svojih učitelja od traženja sigurnog utočišta (kao što smo i naveli, jedna od karakteristika srednjeg detinjstva je okretanje od bliskosti figure AV ka dostupnosti figure AV). U skladu sa ovim, istraživanje na ovom uzrastu je pokazalo da učitelji ispunjavaju više ulogu sigurne baze od utočišta (De Laet et

al., 2014). Takođe, ispitanici u ovom istraživanju su se izjašnjavali da su ih učitelji ohrabrivali da probaju nove stvari, da ispunjavaju svoje ciljeve, ali su se manje oslanjali na njih kao izvore sigurnosti kada su bili zabrinuti. Ova smanjena funkcija učitelja kao sigurnog utočišta objašnjava se povećanjem značaja vršnjaka koji nadomešćuju ovu funkciju, kao i povećanjem kapaciteta za samoregulaciju. Ono što je važno je da uloga učitelja kao sigurnog utočišta postaje značajna kod osetljive dece, kao što su deca sa problemima u porodici, deca sa problemima u samoregulaciji, sa emocionalnim problemima (Sabol & Pianta, 2012). Ako pogledamo sa ove vremenske distance, prošlo je tačno 30 godina otkako se krenulo u istraživanje ove veze iz ugla teorije osećajnog vezivanja, te su tako autorke Split i Kumen (Split & Koomen, 2022) dale opsežan pregled fokusirajući se na napredak u saznanjima iz ove oblasti i to hronološki od 1992. do 2002., od 2002. do 2012. i od 2012. do danas. Tako one navode da u prvoj dekadi istraživanja ukazuju da učitelji mogu imati funkciju ad hoc figure afektivne vezanosti u školi, kada roditelji nisu prisutni. U drugoj dekadi, istraživanja su se fokusirala na razvijanje upitnika za procenu ove veze, u najvećem broju slučajeva, dok u trećoj dekadi istraživači počinju da se pitaju šta se dešava sa ovom vezom u adolescenciji i da li ona ima neko značenje za decu i učitelje kasnije, kao i da ispituju kulturalne razlike u poimanju veze učenik – učitelj.

Empirijska istraživanja su nam otkrila nekoliko značajnih sličnosti veze roditelj–dete i učitelj–učenik. Kumen i Hoeksma (Koomen & Hoeksma, 2003), na primer, ističu ulogu vaspitača kao sigurne bazu i utočišta za decu. Oni su dobili visoke inicijalne skorove kod dece na dimenziji traženje sigurnosti koje su opadale kako je vreme proticalo (kroz par nedelja skorovi su bili manji). Takođe, nađeno je da kvalitet afektivne vezanosti u odnosu roditelj–dete i učitelj–dete varira duž sličnih dimenzija harmonije i traženja komfora, kao i otpora i odbijanja (Howes & Ritchie, 1999). Dokaz je nađen i u sličnostima između obrazaca ujedinjenja - separacije prema nastavnicima i roditeljima (Howes & Ritchie, 1999), kao i kod očekivanih povezanosti ovih ponašajnih obrazaca učiteljeve senzitivnosti (Ahnert et al., 2006). Ove sličnosti govore da veza učitelj–dete može imati „afektivnu komponentu” (Cassidy, 2008), i da učitelj može biti u funkciji privremene figure afektivne vezanosti (Zajac & Kobak, 2006).

Iako deca mogu imati ponašanja koja su karakteristična za afektivnu vezanost, a koja su upućena ka učiteljima, a učitelji imaju ulogu sigurne baze i utočišta, u većini literature nalazimo na stanovišta koja zastupaju to da ta veza ne može biti prava afektivna veza (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2008; Schuengel & van IJzendoorn, 2001).

Kvalitet afektivne veze učitelj–dete i u predškolskom uzrastu i u osnovnoj školi, najčešće se definiše kroz termine: bliskost, konflikt i zavisnost (Pianta et al., 2003). Komen i saradnici (Koomen, Verschueren, Van Schooten, Jak & Pianta, 2012) su potvrdili ovu trodimenzionalnu konceptualizaciju učitelj–dete od ranog do kasnog detinjstva.

Da bi bili efektivni, učitelji moraju da se povežu sa decom kroz toplinu, poštovanje i poverenje. Lakše je ostvariti ovu povezanost na predškolskom uzrastu i u osnovnoj školi, kada učitelji provode mnogo vremena sa decom, nego u srednjoj školi.

U osnovnoj školi, Pianta i saradnici su napravili razliku između sigurne i zavisne veze dete–učitelj. Sigurna veza je opisana kao veza obojena poverenjem, skladom sa učenikom, osećanjem sigurnosti učenika kada je sa učiteljem, slobode da se zatraži pomoć (Pianta & Nimetz, 1991). Zavisnu vezu karakteriše učiteljeva percepcija da učenik konstantno traži pomoć i potvrdu, kao i da reaguje negativno na razdvajanje od učitelja (Pianta & Nimetz, 1991).

Kada govorimo o školskom kontekstu, ponašanja figure afektivne vezanosti koje bi vodile formiranju sigurne vezanosti sa njima bi bila: ohrabrivanje, davanje podrške, pomoći i instrukcije, bodrenje dece prilikom težih zadataka, pokazivanje interesa za detetove aktivnosti, razumevanje dečije perspektive, adekvatno interpretiranje detetovih signala, kao i blagovremeno reagovanje na njegove potrebe (Crittenden et al., 2010; Pianta et al., 1991). Tu su i: visoko kvalitetna komunikacija koja je otvorena, direktna, koherentna i fluentna u osećajno izazovnim situacijama, korišćenje toplih, afirmativnih izjava kako bi se deca usmeravala i što manje korišćenje kontrolišućeg i kažnjavajućeg ponašanja. Takođe, pronicljivost kada su u pitanju detetove želje i osećanja, kao i uzimanje u obzir detetovog mišljenja u pristupu fokusiranom na dete (Stevenson-Hinde & Verschueren, 2002). Figure za koje se deca sigurno afektivno vezuju su dostupne, saradljive i prihvatajuće u odnosu na decu. Konstelacija ovih ponašanja upućuje na prilagodljivost, uzajamnost ili sinhronicitet. Odnos figure afektivne vezanosti i sigurno vezanog deteta nalikuje dobro sinhronizovanom plesu. Srednjoškolci čije figure afektivne vezanosti koje dolaze iz školskog konteksta pokazuju privrženost njima, češće formiraju sigurne afektivne veze od onih čije figure AV nisu privržene deci (Allen et al., 2004).

Nesigurno izbegavajuće veze se formiraju sa figurama koje su neosetljive, intruzivne, ljutite i odbacujuće (Ainsworth, 1979; Crittenden, 1992). U velikom broju slučajeva se povlače kada treba detetu pomoći sa teškim zadacima (Stevenson-Hinde & Verschueren, 2002). Takve figure su dosledno nedostupne kada deca prolaze kroz emocionalne nemire. Odbacujuće

ponašanje koje se posledično javlja kod dece je odbrana protiv ljutnje, druga strana ljutnje. Deca kriju i suzbijaju negativne emocije u prisustvu takve figure AV, kako bi izbegli odbacivanje.

Nesigurno ambivalentne veze formiraju se sa figurama koje su slabo senzitivne i neresponzivne na sve, osim na najjače signale koje dete odašilje. Takve figure mogu izgledati zavisno od odobravanja dece. Mogu imati poteškoće da dozvole deci da sama upravljaju igrom, da sama vode tok određenog zadatka. Takođe, vrlo često mogu ulaziti u svađe i prepirke sa detetom kao da je i on/ona u ulozi deteta, a ne u ulozi odrasle osobe (Crittenden, 1992). Ovakve figure vrlo često izveštavaju o znacima depresivnosti, anksioznosti i nezadovoljstva brakom i kućnom dinamikom i interakcijama (Stevenson-Hinde & Verschueren, 2002). Deca koja se vezuju za ovakve figure su nesigurna po pitanju toga da li će im odgovoriti na potrebe, ali se ne boje odbacivanja. Kao rezultat, oni mogu prisiliti figuru AV na konstantnu dostupnost, koristeći ljutite pretnje, tantrume, durenje i druge preterane izlive emocija i bespomoćnosti. Ambivalentna deca iskuse više učiteljeve uključenosti i senzitivnosti od izbegavajuće dece, ali manje od sigurne dece (Bergin & Bergin, 2009).

Dezorganizovane veze se formiraju kada deci manjka organizovanog odgovora od strane figure afektivne vezanosti. Vrlo često figure AV nastupaju na neshvatljiv i zastrašujuć način (Main, 1999). Takva ponašanja uključuju unošenje u lice deteta, pristupanje detetu na agresivan način, facijalnu ekspresiju koja je zastrašujuća, tretiranje deteta kao da je neživi objekat itd. Ovakvo ponašanje stavlja decu u položaj iz koga ne mogu da pobegnu, jer se u isto vreme plaše figure AV, ali znaju i da tamo treba da odu po sigurnost i podršku (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999). Nisu sve figure sa kojima se formira dezorganizovana veza zastrašujuće; neke su samo ekstremno neosetljive (Bernier & Meins, 2008). Vrlo često ove figure imaju sopstvene istorije zlostavljanja, zloupotrebe supstanci, depresije ili gubitaka kao što su smrt ili razvod (Carlson, 1998).

I dečije karakteristike mogu doprineti sigurnosti veze. Deca sa medicinskim dijagnozama ili sa teškim temperamentom mogu imati poteškoća da se sa njima u školskom kontekstu oformi sigurna afektivna veza. Sveukupno, više istraživanja je potvrdilo da ponašanja figure AV utiču na sigurnost veze više od ponašanja deteta (Bergin & McCullough, 2009; O'Connor & McCartney, 2007).

U velikom broju slučajeva, antecedenti sigurne veze dete–učitelj predviđaju sigurnu vezu i u odnosu roditelj–dete. Kroz literaturu, moguće je naći i neke antecedente koji su karakteristični samo za školski kontekst. Za učenike, ponašanja učitelja koja su okarakterisana

kao „brižna” su: učitelj dolazi na čas dobro pripremljen, pokazuje svoj pravi self i ima visoka očekivanja od učenika (Davis, 2003). Takođe, podstiču autonomiju kod učenika zadajući im raznovrsne zadatke. U istraživanjima je dobijeno da učenici doživljavaju veću prisnost sa učiteljima koji podstiču autonomiju, a ne kontrolu (Gurland & Grolnick, 2003). Riv i Jang (Reeve & Jang, 2006) nalaze da ponašanja učitelja u smeru dopuštanja učenicima da rade onako kako oni smatraju da treba, pružanje podrške, izbegavanje izjava poput „moraš”, „trebalo bi”, korelira sa učeničkom percepcijom autonomije. Pristup koji podržava autonomiju u učionici je sinonim za osetljivu i neintruzivnu negu koja se može naći kod roditelja čija deca su sigurno vezana.

Odnos vezanosti za roditelje i vezanosti za učitelje

Deca koja su sigurno vezana za roditelje mogu da ne budu sigurno vezana za učitelje. Istraživanja pokazuju da nema mnogo povezanosti između vezanosti za roditelje i vezanosti za učitelje kod veoma male dece (Howes & Hamilton, 1992). Kod male dece, oni sa nesigurnim obrascem vezanosti za roditelje mogu razviti sigurne obrasce sa učiteljima. U nekoliko istraživanja, više dece je bilo sigurno vezano za učitelja, nego za majku i oca (Goossens & Ijzendoorn, 1990). Posle ranog detinjstva, kako kaže literatura, izvesnije je da će deca sa nesigurnim obrascima vezanosti za roditelje razviti nesigurne obrasce vezanosti i sa učiteljima (DeMulder et al., 2000). Razlog zbog koga se ovo ređe javlja kod dece je možda to što su njihovi unutrašnji radni modeli još uvek u procesu nastajanja. Kod dece u školskoj dobi istorija vezivanja utiče na formiranje novih osećajnih veza. Nažalost, ponašanja nesigurne dece izazivaju odgovore učitelja koji otežavaju vezivanje za takvu decu. Takva ponašanja uključuju nespretnost, odbojnost, bespomoćnost i neposlušnost. Ovo objašnjava zašto vezanost deteta za roditelje utiče na način kako učitelji reaguju na decu (Pianta, 1999). Učitelji postupaju sa sigurno vezanom decom na topao način, postavljajući visoke standarde za njihovo dobro ponašanje. Sa nesigurnom decom teže ponašanju nalik kontrolišućem, očekuju manje saradljivosti i teže ponavljanju instrukcije. Učitelji su više tolerantni, brižni i kontrolišući sa ambivalentnom decom, jer ih percipiraju kao nezrele. Tretiraju ih kao da su mlađi. Vrlo često su ljuti i odbacujući sa odbacujućom decom, te može doći i do toga da ih izdvoje iz grupe jer im prkose i mogu nauditi drugoj deci. Naposletku, učiteljima je teže da oforme pozitivnu vezu sa decom koja su nesigurno vezana za svoje roditelje.

Doprinosi afektivne vezanosti istraživanjima u oblasti veze učenik–učitelj

Značajnije od toga da li vezu učitelj–učenik možemo smatrati pravom afektivnom vezom je pitanje na koji način teorija i istraživanja iz oblasti afektivne vezanosti mogu doprineti istraživanjima odnosa učitelj–učenik. U literaturi nailazimo na 4 moguća doprinosa:

- teorija afektivne vezanosti oblikuje način na koji istraživači konceptualizuju i operacionalizuju „visoko kvalitetan” učitelj–učenik odnos. Proteklih godina, naročito u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama, afektivni kvalitet veze učitelj–učenik najčešće je bio definisan u terminima *bliskosti*, *konflikta* i *zavisnosti*;
- teorija i istraživanja afektivne vezanosti ističu značaj učiteljeve senzitivnosti i responzivnosti na potrebe deteta kao centralnu determinantu i antecedentu kvaliteta veze (Bakermans-Kranenburg et al., 2003; Buyse et al., 2011; Davis, 2003);
- afektivna vezanost utire put istraživačkim hipotezama koje se odnose na *konsekvence* kvaliteta veze učitelj–učenik i na *mehanizme* kojima možemo intervenisati da bismo objasnili ove efekte;
- uzimajući u obzir sve doprinose, očigledno je da teorija afektivne vezanosti može da predvodi razvoj intervencija koje će imati za cilj poboljšanje učitelj–učenik veze, a koja će posledično imati mnogo benefita na emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj deteta (Verschueren & Koomen, 2012).

Ličnost, pol i mentalizacija učitelja

„To this end, the greatest asset of a school is the personality of a teacher.”

John Strachman

Karakteristike učitelja su značajne za formiranje odnosa, a mi u našem istraživanju pretpostavljamo da crte ličnosti učitelja mogu moderirati odnos između attachmenta za roditelje i attachmenta za učitelje. U nekim istraživanjima je potvrđeno da je, prema mišljenju učenika, najvažniji kvalitet dobrog nastavnika njegova ličnost (Blishen, 1969). U literaturi nalazimo kao pozitivne osobine učitelja, koje se vezuju za formiranje sigurnog odnosa sa decom, druželjubivost, ekstraverziju i samoefikasnost (Kokkinos, 2007). Teorija afektivne vezanosti i istraživanja naglašavaju važnost učiteljeve senzitivnosti i responzivnosti na dečije potrebe kao centralne determinante i antecedente kvaliteta odnosa i formiranja sigurne afektivne veze.

Visoko vrednovane pozitivne osobine učitelja su empatija, brižnost, humanost, duhovitost, inteligencija, kompetentnost itd. (Bakermans-Kranenburg et al., 2003; Buyse et al., 2011; Davis, 2003).

Prema nekim autorima koji se bave afektivnom vezanošću (Kennedy, 2008; Lewis et al., 2000) rani obrasci afektivne vezanosti i obrasci koji se kasnije stvaraju mogu biti podložni promeni usled sredinskih faktora. Jedan od tih efekata je i pozitivna i integrativna školska sredina sa učiteljem kao ključnim akterom. Učitelji mogu biti medijatori ovog procesa ukoliko dobro poznaju učenikovu istoriju afektivnog vezivanja, ukoliko poseduju metodološko znanje, otvorenost i prihvatanje. Ovo su neki od osnovnih odrednica stvaranja veze poverenja između učitelja i učenika (Zsolnai & Szabó, 2021).

Pol učitelja je, takođe, značajna varijabla koja može značajno uticati na kvalitet odnosa učitelj–učenik, kao i na kasnije ishode dece u svim domenima (kognitivnom, socijalnom emocionalnom i edukativnom) (Brophy, 1985; Meece, 1987; Dweck et al., 1978; Jones & Wheatley, 1990). Takođe, pol učitelja/nastavnika je značajna varijabla pogotovo u mlađem osnovnoškolskom uzrastu (Hopf & Hatzichristou, 1999). Pretrage ukazuju na jako mali broj istraživanja koja uopšte uzimaju u obzir pol nastavnika/učitelja.

Devedesetih godina prošlog veka je počeo da se razvija novi koncept koji je predstavljen u radovima Fonagija i njegovih saradnika (Fonagy et al., 1991). Teorijom uma, refleksivnom funkcijom i mentalizacijom danas se bavi veliki broj istraživača. Fonagi i saradnici govore da se različiti koncepti poput teorije uma u suštini mogu svesti na kapacitet „refleksije, odnosno razmišljanja o iskustvu” (Stefanović-Stanojević i sar., 2018). Razmišljanje o iskustvu se definiše kroz dve ključne sposobnosti: 1) umeće prepoznavanja i imenovanja svojih psihičkih iskustava i davanje smisla; 2) na osnovu prethodnog, umeće razumevanja ponašanja drugih koje se može objasniti njihovim mentalnim stanjima (osećanjima, željama, potrebama, namerama...), što nam posledično osmišljava to ponašanje i čini ga predvidljivim (Fonagy & Target, 1997). Naša autorka Nevenka Tadić navodi da je mentalizacija sposobnost da se misli o osećanjima i oseća o mislima (Slade, 2009; prema Tadić, 2012).

Afektivna vezanost je kontekst u kome se razvija mentalizacija (Fonagy & Bateman, 2008). Autori smatraju da je za razvitak refleksivne funkcije neophodna sigurna afektivna vezanost. Kapacitet za mentalizaciju roditelja je bitan faktor za razvitak mentalizacije kod dece. Roditelj sa razvijenim kapacitetom za mentalizaciju prozire namere i osećanja koji su iza

njihovog ponašanja, otkriva ih detetu, ali isto tako tokom interakcije sa njim pravovremeno prepoznaje i daje opis detetovih mentalnih stanja, što čini njegov doživljaj smislenim (Rosenblum et al., 2008). Majke sa visoko razvijenim kapacitetom za mentalizaciju posmatraju decu kao misleća bića od najranijih dana, vešto vode neformalnu komunikaciju i edukaciju dece o mentalnim pojavama, u stanju su da se veoma lako spuste na dečiji nivo i prilagode nivou njegove mentalne aktivnosti (Tošić i sar., 2013). Roditelji oblikuju obrasce vezivanja i unutrašnje radne modele svoje dece. Nastavnici su ti koji prate roditelje kao figure od autoriteta, kao centralne izvore brige i sigurnosti, kao i prve sigurne baze van porodice (Riley, 2013). Sa stanovišta teorije afektivne vezanosti, kapacitet za mentalizaciju nastavnika je veoma bitan faktor zdravog razvoja učenika (Swan & Riley, 2012). Dok deca projektuju svoje šeme na nastavnike, nastavnici sa kapacitetom za mentalizaciju imaju moć da regulišu ili modifikuju njihove projekcije kroz empatičko razumevanje dečijih motiva. Čak i minorne promene u kapacitetu za mentalizaciju nastavnika mogu imati uticaja na dečiji um koji je u nastajanju kroz interakciju sa responzivnom, mentalizujućom figurom kakva je nastavnik (Shai & Fonagy, 2014).

Neki autori mentalizacijom zapravo žele da predstave način na koji bi izmerili učiteljevu empatiju u osnovnoškolskom kontekstu (Swan & Riley, 2012). Značaj učiteljeve empatije i percepcije učenika da neko o njemu brine, da prepoznaje kako se oseća itd., ne može se opovrgnuti (Noddings, 2005). Kada je učitelj u stanju da empatiše sa učenikom, automatski se pravi nevidljivi most koji ih povezuje (Denis, 1999). Učenik se oseća slobodno i veruje da je učitelj sposoban da ga razume. Bar govori (Barr, 2011) da pospešivanje empatije kod učitelja predstavlja jedan od načina kako poboljšati školsku kulturu. Neki autori definišu empatiju učitelja kao sposobnost da prihvate perspektivu učenika, što uključuje i kognitivni i afektivni domen empatije (Tettegah & Anderson, 2007). Kognitivna empatija je najsirodnija mentalizaciji o emocijama.

Mentalizacija učitelja uključuje pokušaje da se razumeju akcije učenika, kao i sopstvene akcije u odnosu na njih, pozivajući se na mentalna stanja. Ovi procesi se dešavaju spontano, intuitivno, vrlo često i nesvesno. Učitelji bi trebalo da analiziraju okolnosti u kojima su se učenici našli, da ih povežu sa prethodnim obrascima ponašanja i da ovo promišljaju u svetlu iskustava koja su učenici doživeli. Smanjeni kapaciteti za mentalizaciju učitelja ukazuju na to da on nije u stanju da prozre učenikova osećanja, niti da anticipira njegovo ponašanje na osnovu mentalnog stanja deteta (Swan & Riley, 2012).

Područje obrazovanja je umetnost koja je izgrađena od socijalnih relacija između nastavnika i učenika, gde interakcije direktno oblikuju učenikovu sposobnost da se upusti u nova iskustva i da uči iz njih, navodi Sigel (Siegel, 2013). Zato je od suštinskog značaja da učitelji razumeju ove relacione mehanizme koji omogućavaju kreiranje uslova koji inspirišu učenika za učenje i razvoj. Nastavnikove socio-emocionalne potrebe, odnos nastavnik–učenik, i njegova povezanost sa dečijim ishodima privlače sve više pažnje u studijama interpersonalnih veza na polju obrazovanja. De Jong i saradnici (De Jong et al., 2014) su našli da, dok je odnos nastavnik–dete dobro dokumentovan, nekoliko pokušaja je napravljeno ka identifikovanju njegove uloge i funkcije. Koncept mentalizacije nastavnika je slabo istražen, kao i njegov uticaj na emocionalni razvoj dece. Mentalizacija učitelja je proces kojim oni spoznaju um učenika, dok istovremeno reflektuju na svoj lični. Učitelji „uključuju” i „isključuju” mentalizaciju na osnovu motiva za razumevanjem ili nerazumevanjem učenikovih unutrašnjih stanja (Ickes, 2011; Smith et al., 2011). Kada interagujemo uključujući procese mentalizacije, mi težimo da razumemo druge i da utičemo na njih, sa pozicije razumevanja. Kada izađemo iz „moda” mentalizacije, mi dehumanizujemo druge i tretiramo ih kao objekte, pribegavajući prinudnom i kontrolišućem ponašanju (Allen, 2006). Mentalizacija se može pojaviti i kao nesvesan proces, ali i kao nameran i svestan, što se preporučuje učiteljima kao veoma korisna alatka koja može pomoći refleksiji. Ovakva mentalizacija je ključna za razvoj samospoznaje, emocionalne regulacije i rešavanja interpersonalnih problema kod učenika (Allen, 2006).

Identifikovanje procesa učiteljevog uključivanja u spoznaju unutrašnjih stanja učenika i respozivno odgovaranje brigom je najbitnije za efektivnu interakciju u učionici. Nastavnikove interpersonalne kompetence su važan faktor u kreiranju i održavanju pozitivnih i sigurnih odnosa sa učenicima (Wubbels et al., 2006).

I roditelji i nastavnici imaju komplementarne uloge u dečijem razvoju. Idealno, i jedni i drugi poboljšavaju dečiju emocionalnu regulaciju obezbeđujući sigurno utočište za proces učenja, ali to nije uvek slučaj (Lewis & Riley, 2009; Riley, 2013).

Afektivna veza sa vršnjacima

U srednjem detinjstvu, socijalna mreža dece uključuje brojne druge članove, a da to nisu članovi porodice (Levitt et al., 1993). Različite socijalne mreže obezbeđuju deci različite tipove socijalne podrške. Ti vidovi podrške su osećajno vezivanje, osećaj povećanja sopstvene vrednosti, osećaj deljenja, zadovoljavanje afilijativnog motiva itd. (Gavin & Furman, 1989).

Sistem afektivne vezanosti postaje diferenciraniji i raznolik u ovom periodu, u čemu se i ogleda značaj bavljenja njime.

Kada govorimo o komponentama afektivne vezanosti, autori Hazan i Zajfman predlažu: traženje bliskosti, utočište, separacija i sigurna baza, naglašavajući da se za prve dve dimenzije, u srednjem detinjstvu, deca okreću pre vršnjacima nego roditeljima (Hazan & Zeifman, 1994). U jednoj studiji je nađeno da deca uzrasta od 6 do 17 godina preferiraju da vreme provode sa vršnjacima, nego sa roditeljima (još jedna potvrda da komponenta traženja bliskosti nalazi svoje ispunjenje kod vršnjaka u ovom periodu). Našli su, takođe, za komponentu utočišta, zadovoljenje pre kod vršnjaka nego kod roditelja na uzrastu dece od 8 do 10 i od 11 do 14 godina. Roditelji su, ipak, bili figure gde su deca odlazila kada je bila u pitanju komponenta separacija i sigurna baza (Nickerson & Nagle, 2005).

Iskustvo koje deca imaju sa njihovim vršnjacima utiče na mnoge delove njihovog života i funkcionisanja, uključujući kognitivnu, socijalnu, kao i emocionalnu sferu (Bagwell et al., 1996). Zbog uticaja koji odnosi sa vršnjacima imaju na kasniji razvoj dece, od značaja je istražiti šta je to što prethodi kvalitetnoj i zdravoj vezi sa vršnjacima. Mnogi istraživači su uočili da je dečije iskustvo sa vršnjacima povezano sa porodičnim interakcijama, odnosima i osećajnim vezama u primarnim porodicama (Booth-Laforce & Kerns, 2009; Ross & Howe, 2009). Dokumentovano je da su sigurno vezana deca u prednosti prilikom oformljavanja vršnjačkih veza u odnosu na decu koja su nesigurno vezana (Schneider et al., 2001).

Harlov i Harlov (Harlow & Harlow, 1962) su indentifikovali broj afektivnih sistema karakterističnih za rezus majmune, uključujući vršnjak–vršnjak (peer-peer) afektivni sistem koji je navodio mlade majmune da priđu i interaguju sa majmunima njihovih godina. Izvestili su o dokazu da je iskustvo u odnosima sa vršnjacima igralo značajnu ulogu u normalnom razvoju.

U istraživanju Junisa (Youniss, 1999) koji je intervjuisao decu različitih uzrasnih skupina nalazimo na njihovo viđenje bliskosti sa vršnjacima. Najmlađa grupa (od 6 do 8 godina) naglašavala je odnose prilikom igranja i deljenje tokom igre. Srednja grupa (od 9 do 11 godina) pridala je više pažnje reciprocitetu u odnosima – vrsti pomoći koje prijatelj može da nam pruži u afektivnoj vezi i osećaju da možemo da se oslonimo na tu pomoć i na prisustvo i društvo prijatelja kada smo sami. Najstarija grupa (12 do 14 godina) razmišljala je o kooperaciji, reciprocitetu, poverenju, gde se mogu otkriti osećanja drugu i gde se očekuje razumevanje i prihvaćenost. Veruje se da bliski odnosi sa vršnjacima imaju komponentu afektivne veze i da neki, ali ne svi, prerastaju u prave afektivne veze.

Iako se veza sigurnosti dece sa roditeljima ne prekida u srednjem detinjstvu (Verschueren & Marcoen, 2005), postoji dokaz da se intenzitet i frekvencija ponašanja dece ka roditeljima smanjuju (Kerns et al., 2006). U studiji dece uzrasta od 6 do 17 godina, nađeno je da većina dece, svih uzrasnih grupa, preferiraju da provode vreme s vršnjacima nego s roditeljima. Vršnjaci predstavljaju bitne aktere kroz čitav život jedne individue (Bukowski, Buhrmester & Underwood, 2011). Značaj ovih vršnjačkih veza postaje evidentan u predadolescentnom i adolescentnom periodu, kada mladi ljudi počinju da razvijaju bliske veze sa individuama izvan porodičnog sistema. Teorija afektivne vezanosti pruža vredan okvir za razumevanje toga kako se odnosi s vršnjacima razvijaju od predadolescentnog perioda pa nadalje (Cassidy & Shaver, 2002). Iako smo svedoci velikog broja literature koja je fokusirana na roditelj–dete vezu, u skorije vreme raste broj literature koja nam govori da vršnjaci kao figure afektivne vezanosti mogu biti značajni izvori socijalne i emocionalne podrške (Laible, 2007; Wilkinson, 2010).

U istraživanju Zajberta i Kernsa (Seibert & Kerns, 2009) nađeno je da deca u uzrastu srednjeg detinjstva nominuju roditelje kao prve figure vezivanja u nekim opštim pitanjima vezanim za attachment, dok prvo nominuju vršnjake kada se radi o pitanjima vezanim za druženje.

Odnos vezanosti za roditelje i vezanosti za vršnjake

Jedno od najistraživanijih pitanja srednjeg detinjstva je da li vezanost za roditelje predviđa kvalitet odnosa sa vršnjacima i koji je zapravo njihov odnos. Postoji nekoliko razloga zbog kojih se očekuje povezanost. Razvoj sigurne veze može podstaći više istraživanja, uključujući istraživanje u vršnjačkim odnosima (Kerns, 1996). Deca koja formiraju sigurne veze sa roditeljima mogu pokazati više interesa i motivacije za uključivanjem sa drugim socijalnim partnerima (Weinfield et al., 1999) i mogu naučiti socijalno kompetentne interakcione stilove od svojih staratelja (Kerns et al., 1996). Takođe, sigurno vezana deca mogu razviti adaptivnije kapacitete za regulaciju emocija koji su značajni za odnose sa vršnjacima u ovom periodu (Contreras et al., 2000). Studije konzistentno pokazuju da je afektivna veza s roditeljima povezana sa kvalitetom detetovih odnosa sa vršnjacima u smislu podrške, druženja, responzivnosti i konflikta (Abraham & Kerns, 2013; Howes & Tonyan, 2000; Kerns et al., 1996). U jednoj studiji praćenja dece uzrasta srednjeg detinjstva, ambivalentna deca su bila najmanje efikasna u odnosima s vršnjacima, dok su odbacujuća deca bila najviše izolovana od strane vršnjaka (Shulman et al., 1994). Dezorganizovana deca su, takođe, pokazala najviše

problema u odnosima s vršnjacima (Seibert & Kerns, 2009). Što se tiče pola roditelja, kvalitet veze majka–dete utiče drugačije na detetovo prilagođavanje nego kvalitet veze otac–dete (Gorrese & Ruggieri, 2012). Obrasci vezanosti se mogu menjati, te deca ne moraju zadržati obrazac vezanosti sa roditeljima u odnose sa vršnjacima. Odnos među vršnjacima može biti kontekst koji bitno menja smisao i ponašanja vezanosti koja su bila usmerena ka starateljima. Nije jasno da li ovi odnosi vezanosti mogu paralelno da se posmatraju sa Ejnsvortinom kategorizacijom (siguran, ambivalentni, odbacujući i dezorganizovani obrazac) (Ainsworth et al., 1978) ili je neophodno proširiti i modifikovati ove obrasce kako bi se dotakli svih specifičnosti i kompleksnosti odnosa sa vršnjacima.

Kao jedan od moderatora odnosa vezanosti, koji se nalazi i između veze attachment za roditelje–attachment za učitelja i između veze attachment za roditelje–attachment za vršnjake je *pol* (Diener et al., 2008). U nekim studijama je pokazano da je odnos vezanosti za roditelje i vezanosti za vršnjake dovodio do različitih ishoda u zavisnosti od pola deteta (Jacobson & Wille, 1986; Pastor, 1981). Nalazimo da devojčice pokazuju više kooperativnog i emocijama obojenog ponašanja i prema učiteljima i prema vršnjacima, kao i više fizičke bliskosti za razliku od dečaka (Maccoby, 2002). Takođe, potvrđeno je da učitelji imaju bliskije i manje konfliktne odnose sa devojčicama (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Silver et al., 2005) i da su veze devojčica sa učiteljima okarakterisane kao više zavisne nego veze dečaka sa učiteljima (Howes et al., 2000). Metaanaliza Goresse i Ruggierija na 54 studije koje izveštavaju o razlikama među polovima s obzirom na afektivnu vezu stvorenu sa vršnjacima dala nam je podatke da su devojčice više vezane za vršnjake nego dečaci (Goresse & Ruggieri, 2012). Postoje i dokazi koji govore o tome da se dečaci i devojčice razlikuju u ponašajnim obrascima u okviru njihovih oformljenih veza, gde dečaci teže nezavisnosti, a devojčice naglašavaju povezanost (Cross & Madson, 1997). Ma i Hubner (Ma & Huebner, 2008) naglašavaju da, iako je je vezanost za roditelje jača kod devojčica, devojčice isto tako češće od dečaka traže podršku i vezuju se za druge figure afektivne vezanosti (kao što su vršnjaci). I druga istraživanja ovo potvrđuju (Gullone & Robinson, 2005; Nelis & Rae, 2009), kao i to da one pokazuju više poverenja i produbljeniju komunikaciju sa vršnjacima od dečaka (Ruijten, Roelofs & Rood, 2011; Song et al., 2009). Neka istraživanja su pokazala da su dečaci otuđeniji od devojčica (Pace, Martini & Zavattini, 2011), ali postoje i nedosledni nalazi koji govore o nepostojanju razlika između polova (Guarnieri et al., 2010; San Martini et al., 2009) ili o tome da su devojčice otuđenije od dečaka (Song et al., 2009).

Emocionalna inteligencija kod dece

Koreni nastanka pojma emocionalne inteligencije

Emocionalna inteligencija (EI) se kao značajan teorijski i empirijski konstrukt dugo provlačila kroz psihološku literaturu pre zvaničnog ulaska termina u širu upotrebu. Vrlo dugo je bila predmet popularne literature, da bi se konačno i zasluženo našla i u naučnoj literaturi. Poznat nam je stav o emocijama kao nevalidnim za nauku i njene suprotnosti sa kognicijom, te je tako bilo potrebno da se prođe dug put kako bi se emocije i kognicija „pomirili” (Phelps, 2005; prema Fiori, 2009). Dugogodišnje nagomilavanje empirijske građe o emocionalnoj inteligenciji je potvrdilo njenu važnost u struci i nauci. Na naučnoj sceni, koncept emocionalne inteligencije je primljen kao koncept koji pokušava da unese dodatnu konfuziju u već dovoljno dubiozno područje inteligencije (Takšić, 1998).

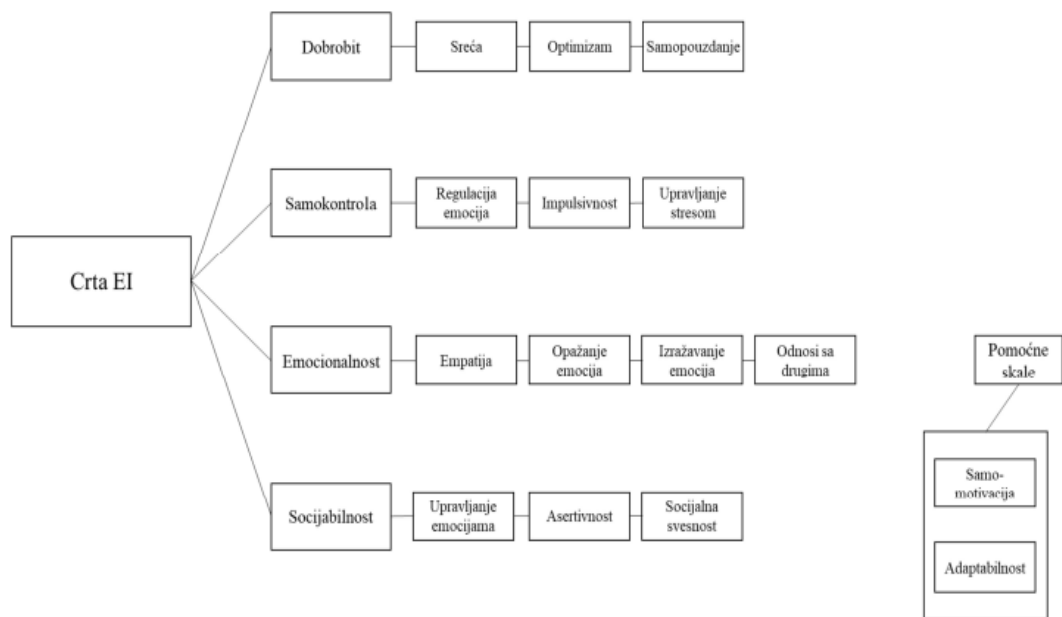
Salovej i Majer su bili tvorci jedne od prvih definicija emocionalne inteligencije. Prema ovim autorima, „ona se odnosi na sposobnost praćenja sopstvenih i tuđih osećanja, njihovog razlikovanja, kao i korišćenja emocionalnih informacija tokom mišljenja i ponašanja” (Salovey & Mayer, 1990; prema Mijatović, 2018). I u radu Gardnera koji se bavio višestrukom inteligencijom nailazimo na koncepte interpersonalne i intrapersonalne inteligencije, gde uviđamo značaj regulacije i razumevanja kako sopstvenih, tako i tuđih emocija, namera itd. (Petrides, 2011).

Modeli emocionalne inteligencije (EI)

Kako je koncept emocionalne inteligencije sve više dobijao na značaju i postajao popularan na naučnoj sceni, bilo je potrebno pomiriti neka suprotna stanovišta. Emocionalna inteligencija se kao složen konstruk sagledavala kroz tri dela: kroz kompleksnost i širinu konceptualno-deklarativnog znanja o emocijama, sposobnosti za obradu emocija, kao i crta ličnosti vezane sa emocionalno reagovanje (Peña-Sarrionandia et al., 2015; prema Mijatović, 2018). Danas dosledno nailazimo na dve konceptualizacije EI koje su najrasprostranjenije. To su modeli emocionalne inteligencije kao sposobnosti (najpoznatiji je model EI Majera i Saloveja) i takozvani mešoviti modeli koji su znatno širi i podrazumevaju da se ovaj konstrukt odnosi i na intelektualne i ličnosne domene (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; prema Petrides et al., 2007).

Petrides i Furnham predlažu *modele emocionalne inteligencije kao sposobnosti i emocionalne inteligencije kao crte (EI as ability i EI as a trait)*. Definiciju EI kao sposobnosti dali su, kao što smo rekli, Salovej i Majer u svojoj teoriji. Oni je određuju kao sposobnost da se obrade informacije koje imaju veze sa emocijama, kako našim, tako i tuđim. Ističu i to da postoje razlike u kapacitetu opažanja emocija, ispravnom tumačenju i upravljanju (Mayer & Salovey, 2007). U njihovom modelu, EI kao sposobnost je organizovana kroz: 1) opažanje emocija, 2) emocionalnu facilitaciju, 3) razumevanje emocija i 4) upravljanje emocijama. Prve dve grane predstavljaju oblast „iskustvene emocionalne inteligencije”, a poslednje dve „strateške emocionalne inteligencije”.

Model koji gleda na emocionalnu inteligenciju kao crtu definiše je kao „konstelaciju emocionalnih samopercepcija i dispozicija, koje se procenjuju merama samoizveštavanja” (Petrides & Furnham, 2003, prema Mijatović, 2018, str. 26). Emocionalna inteligencija, ovako sagledana, ne pripada kognitivnim sposobnostima već domenu ličnosti (Petrides et al., 2007). Kao da su Furnham i Petrides uvideli „nedostatak” modela Saloveja i Majera, naglašavajući upravo da je osećanje subjektivni doživljaj i da se ne može najbolje izmeriti spolja, tj. putem tačnih i netačnih odgovora. Tako su oni emocionalnu inteligenciju kao crtu upravo predstavili kao strukturu dispozicija i samopercepciju zasnovanu na osećanjima (Stefanović-Stanojević & Stefanović, 2007). Emocionalna inteligencija kao crta je široki, multidimenzionalni konstrukt koji integriše dugogodišnju studiju emocija iz perspektive ličnosti (Petrides et al., 2016). Petrides smatra da postoje 15 faceta koji čine emocionalnu inteligenciju, a to su: izražavanje emocija, opažanje emocija, upravljanje emocijama, regulacija emocija, samopoštovanje, samomotivacija, sreća, empatija, socijalna svesnost, optimizam, odnosi sa drugima, impulsivnost, adaptibilnost, asertivnost i upravljanje stresom. Ovih 15 faceta je grupisao u 4 faktora: dobrobit, emocionalnost, socijabilnost i samokontrola (Petrides, 2009).



Grafikon 1. Petridesov model strukture crte emocionalne inteligencije

Zbog povećanja kompleksnosti i diferencijacije samopercepcija sa godinama, različiti domeni uzorkovanja EI kao crte su uspostavljeni za odrasle i za decu (Marsh & Ayotte, 2003).

Tabela 1. Uzorkovanje domena emocionalne inteligencije kao crte kod dece (Petrides et al., 2018).

Facete	Kratak opis	Primeri ajtema
<i>Adaptabilnost</i>	Dečija percepcija koliko dobro se adaptiraju na nove situacije i ljude	“Teško mi je da se naviknem na novu školsku godinu”
<i>Afektivna dispozicija</i>	Dečija percepcija koliko intenzivno i često doživljavaju emocije	“Ja sam veoma srećno dete”
<i>Ekspresija emocija</i>	Dečija percepcija koliko efektivno mogu da izraze emocije	“Uvek pronađem prave reči da opišem kako se osećam”
<i>Percepcija emocija</i>	Dečija percepcija koliko precizno identifikuju svoje i tuđe emocije	“Lako mi je da razumem kako se osećam”
<i>Regulacija emocija</i>	Dečija percepcija koliko dobro mogu da kontrolišu emocije	“Mogu da kontrolišem svoj bes”
<i>Kontrola impulsa</i>	Dečija percepcija koliko efektivno mogu da kontrolišu sebe	“Ne volim da čekam da bih dobio/la ono šta želim”
<i>Odnosi sa vršnjacima</i>	Dečija percepcija kvaliteta veza sa vršnjacima	“Slušam probleme druge dece”
<i>Samopouzdanje</i>	Dečije samovrednovanje	“Osećam se sjajno”
<i>Samomotivacija</i>	Dečija percepcija volje i motivacije	“Uvek se trudim da postignem bolji uspeh u školi”

Kao što je prikazano u tabelama, EI kao crta se sastoji od 15 faceta kada se odnosi na odrasle, a od 9 faceta kada se odnosi na decu. Ova ključna razlika se, takođe, reflektuje i na faktorske strukture emocionalne inteligencije kao crte u ove dve starosne grupe, sa četiri faktora kod odraslih (Petrides, 2009), a samo dva faktora kod dece. Podaci vezani za adolescente prate strukturu podele za odrasle.

Postoji dosta polemika o distinktivnosti EI kao crte u odnosu na koncepte i modele ličnosti koji već postoje (na prvom mestu model Velikih 5+2), ali je višegodišnja primena Petridesovog upitnika za merenje EI kao crte dovela do prikupljanja velikog broja nalaza koji jasno odvajaju crtu EI od ostalih konstrukata (Andrei et al., 2016; Petrides et al., 2007; Pérez-González & Sanchez-Ruiz, 2014).

Širok je dijapazon oblasti i istraživanja u tim oblastima u kojima se emocionalna inteligencija pokazala kao značajan prediktor akademskog postignuća (MacCann et al., 2020; Parker et al., 2004), zadovoljstva poslom (Valor-Segura et al., 2020), mentalnog zdravlja i psihopatologije (Malterer et al., 2008) itd.

Razvoj emocionalne inteligencije

Ono što nas zanima, pogotovo u našem istraživanju, je kako teče razvoj emocionalne inteligencije i koji su faktori koji utiču na njen razvitak, kao i koje su karakteristike razvoja emocionalne inteligencije od rođenja do adolescencije.

Ključni konstrukti emocionalne inteligencije se mogu prepoznati i istraživati još na uzorku dece. Ako pogledamo model sa četiri ogranka EI Majera, Karuza i Saloveja (Mayer et al., 2000), prvi od njih, *prepoznavanje emocija*, je evidentan u prvim danima života. Postoji jasan razvojni put za prepoznavanje različitih emocija. *Korišćenje emocija u službi kognicije* je ograničeno na predškolskom uzrastu zbog poteškoća koje se javljaju kod dece ovog uzrasta u shvatanju uzroka i vremenskog toka emocija (Denham, 1998). Sposobnost da se regulišu emocije koje bi voljno potpomogle kogniciju, zahteva uvid u emocije i mišljenje koje se razvija na školskom uzrastu. Prvi znaci trećeg ogranka, *razumevanja emocija*, pojavljuju se zajedno sa počecima jezika koji obiluje emocijama, oko druge godine, a postaju sofisticiraniji sa tri i četiri godine (Denham, 1998). Predškolci imaju poteškoća u razumevanju pomešanih emocija, kao i kompleksnih, moralno nijansiranih emocija kao što su stid i zahvalnost. Četvrti ogranak podrazumeva *razumevanje i regulaciju emocija*. Novorođenčad i mala deca poseduju neka regulativna ponašanja kao što je sisanje palca, a kasnije traženje blizine negovatelja, da bi se, kasnije, te strategije sve više usavršavale (Kopp, 1989). Predškolci u svom repertoaru poseduju

moгуćnost regulacije emocija kroz samodistrakciju (igranje), kroz primenjivanje jednostavnih pravila koja se tiću iskazivanja emocija (Denham, 1998). Starija deca primenjuju više kognitivnih nego bihejvioralnih strategija, što se u odraslom dobu oćituje u formiranju koping mehanizama (Saarni, 2000). Na ovom mestu je izostavljen razvoj emocionalne ekspresije i empatije, koja se razvija u predškolskom periodu (Denham, 1998).

Doprinosi individualnim razlikama u emocionalnoj inteligenciji

U našem istraživanju, baš zbog svoje važnosti i važnosti u predikciji mnogih značajnih ishoda za dećiji razvoj, odlučili smo se da pokušamo da sagledamo neke od faktora koji doprinose individualnim razlikama u emocionalnoj inteligenciji.

I intrapersonalni i interpersonalni faktori se moraju uzeti u obzir kada razmatramo dećiju emocionalnu kompetenciju.

Doprinos intrapersonalnih faktora razvoju EI

Pre nego što se socijalizacija uzme u obzir, treba sagledati faktore koji potiću iz samog deteta, a mogu poboljšati ili ometati emocionalnu kompetenciju. Na primer, neka deca imaju bolje kognitivne i jezićke kapacitete, što im omogućava da bolje razumeju svet oko sebe, uključujući i emocije, kao i da bolje razumeju sopstvene emocije, želje, potrebe i ciljeve koje žele da ostvare u socijalnim interakcijama i vezama (Cutting & Dunn, 1999; Morgan et al., 2010). Deca koja imaju bolju moć rezonovanja će verovatno biti spremnija da lakše percipiraju da se druga osoba oseća drugaćije od njih u istoj situaciji (Bennett et al., 2005). Takođe, deca koja poseduju bolje verbalne sposobnosti moći će da postave preciznija pitanja o svojim emocijama i da bolje razumeju odgovore na njih (Beck et al., 2012). Razlike u temperamentu takođe predisponiraju decu za razlike u emocionalnoj kompetenciji (Buck, 1991).

Najznaćajniji doprinos razvoju EI kao crte dobijamo od bihejvioralno genetićkih studija koje su pokazale slićan obrazac EI kao crte sa osobinama lićnosti širokog opsega (Petrides et al., 2016; Vernon et al., 2008). Prethodne studije pokazale su da lićnost i EI kao crta imaju visoke fenotipske i genetićke korelacije (Van der Linden et al., 2017). Korelacija izmeću nivoa EI kao crte roditelja i njihove dece je bila u skladu sa nalazima naćenim u literaturi koji govore o transgeneracijskoj transmisiji osobina lićnosti (Eley et al., 2015).

Bilo bi neprikladno smatrati pol kao irelevantnu varijablu u predvićaju emocionalne inteligencije. U modelu Ajzenberga i saradnika, pol se pojavljuje kao karakteristika deteta. Pol

dece, ali i roditelja, kao i drugih aktera koji daju doprinos razvitku emocionalne inteligencije dece, moraju se uzeti u obzir (Porter et al., 2011).

Doprinos interpersonalnih faktora razvoju EI

Odrasli su u svakodnevnom kontaktu sa decom i prate promene koje nastaju na svim poljima u njihovom razvoju, pa tako i na polju emocionalne inteligencije. Pomenuli smo neke od značajnih intrapersonalnih faktora, ali veliki deo individualnih razlika u emocionalnoj kompetenciji potiče od iskustava koje imamo sa roditeljima, u porodici, učionici, sa vršnjacima (Denham, 1998; Eisenberg et al., 1998).

Iako postoji dosta studija koje govore u prilog emocionalnom razvoju s obzirom na roditeljsku praksu (Morris et al., 2007), malo je istraživanja sa polja uticaja roditeljske prakse na EI kao crtu (Alegre, 2011). Roditeljska responzivnost, toplina i kontrola učestvuju u socijalizaciji emocija (Gondoli & Braungart-Rieker, 1998). Neka aspekti roditeljskog stila mogu direktno doprineti emocionalnoj kompetenciji, kao kada podrška predviđa stopu rasta emocionalne regulacije kod mališana (Bocknek et al., 2009). Takođe, roditeljska razmišljanja i uverenja o emocijama i njihovoj socijalizaciji direktno predviđaju emocionalnu kompetenciju dece (Baker et al., 2011; Perez Rivera & Dunsmore, 2011). Deca sve vreme posmatraju i procesuiraju emocionalna ponašanja drugih u njihovom okruženju i inkorporiraju ih u svoj repertoar ponašanja kroz modelovanje. Roditelji su, nesumnjivo, glavni modeli emocionalne ekspresivnosti od detinjstva do adolescencije. Pozitivan odnos i veza sa roditeljima je povezana sa dečijom popularnošću među vršnjacima (Isley et al., 1999). Može se samo zamisliti koji je efekat izloženosti negativnim emocijama i lošem odnosu sa roditeljima; kada je majka stalno ljuta i neraspoložena, deca će takođe biti lošeg raspoloženja i imaće poteškoća u odnosima sa vršnjacima (Newland & Crnic, 2011).

Istraživanja emocionalne inteligencije u školskom kontekstu se najčešće baziraju na programima namenjenim učiteljima i nastavnicima kako bi se osposobili da izađu u susret emocionalnim poteškoćama i potrebama nastave i učenika. Nesumnjiva je korist učenika od emocionalno inteligentnog ponašanja učitelja, ali su emocionalna inteligencija dece i njeni antecedenti koji, između ostalog, potiču iz školskog okruženja i danas predmet malog broja istraživanja. Bioekološki model Bronfenbrenera (Bronfenbrenner et al., 2006) sugeriše da na

dečije emocionalne ishode utiču iskustva iz škole, tj. odnosi koji se formiraju sa nastavnicima i vršnjacima.

Emocionalna inteligencija i afektivna vezanost

Rana iskustva u detinjstvu imaju snažne efekte na razvijanje emocionalne inteligencije. Emocionalna inteligencija je nešto što se kroz odrastanje može poboljšavati i unapređivati, te tako odnosi koje stvaramo po izlasku iz porodičnog okruženja mogu uticati na to da li će se naša emocionalna inteligencija menjati, i u kom smeru, a to ne sme biti zanemareno (Bar-On, 1997; Titrek, 2007).

Teorija afektivne vezanosti je jedan model koji prikazuje regulaciju emocija (Feeney, 1995; Kobak & Sceery, 1988). Sa ove tačke gledišta, Kobak i Skiri tvrde da unutrašnji radni modeli koje smo oformili u ranom detinjstvu sa primarnim figurama afektivne vezanosti, zapravo jesu nepisana pravila, prototipi koji upravljaju i određuju individuine emocionalne reakcije na stresne situacije (Kobak & Sceery, 1988). Unutrašnji radni modeli su oformljene strategije prema kojima su osećanja regulisana i ponašanja orijentisana. Kada govorimo u terminima obrazaca afektivne vezanosti, istraživanja pokazuju da osobe sa sigurnim obrascima poseduju bolje sposobnosti za regulaciju emocija (Cooper et al., 1998), kao i da je siguran obrazac vezanosti povezan sa percepcijom, facilitacijom, razumevanjem i upravljanjem emocijama (Kafetsios, 2004; Peck, 2003; Zimmerman, 1999).

Kvalitet interakcije sa figurama afektivne vezanosti trebalo bi značajno da predviđa kasniji razvoj emocionalnih kompetencija kod dece. Teoretičari afektivne vezanosti zagovaraju pristup da deca uče stil nošenja sa emocijama u ranim interakcijama sa roditeljima. Na primer, kvalitet vezanosti dete–majka utiče na detetovu regulaciju emocija (Eisenberg et al., 1998). Grupa autora je u svom istraživanju pokazala da rane afektivne veze dece sa roditeljima igraju značajnu ulogu u razvoju emocionalne regulacije i izražavanja emocija što doprinosi razvitku emocionalne inteligencije kod dece (Thompson et al., , 1995). Prema Kasidi (Cassidy, 1994), sigurno vezana deca imaju majke koje prihvataju ispoljavanje i negativnih i pozitivnih emocija dece; ovakva deca se osećaju slobodnije da ispolje varijetet emocija, kao i da razvijaju očekivanja da će se na njihove potrebe adekvatno odgovoriti. Suprotno, deca koja su nesigurno vezana uče da sistematski umanje ili pojačaju negativne emocije tokom stresnih i frustrirajućih okolnosti (postoji podatak o ponašanju sva 3 tipa nesigurno vezane dece). Aspekti roditeljskih stilova mogu uticati na emocionalnu kompetenciju dece kao što i podrška od strane roditelja predviđa rast emocionalne regulacije kod dece (Bocknek et al., 2009).

Jedna studija je pokazala da deca koja su imala visoke skorove na izbegavanju, postižu visoke skorove i na supresiji emocija, a oni koji su imali visoke skorove na ambivalentnosti su imali visoke skorove na disregulaciji emocija (Brenning et al., 2012). U istraživanju Brumarija i saradnika (Brumariu et al., 2012), pokazalo se da dezorganizovana deca manje koriste aktivne mehanizme odbrane i često su skloni katastrofiziranju u kritičnim situacijama.

Emocionalna inteligencija u školskom kontekstu

„Effective teachers exert a significant impact on children’s achievement, emotions and development.”

Elizabeth Morris

Kako se razvoj bliskih odnosa dešava i posle detinjstva, a i emocionalna inteligencija ima dug kontinuum razvoja, pretpostavlja se da će razvoju emocionalne inteligencije doprineti i druge bliske figure kada odnosi sa njima budu formirani.

Za dosta dece škola predstavlja drugu šansu u smislu druge prilike da steknu bolje samopouzdanje i bolju viziju života od one koja im je ponuđena kod kuće. U poslednje dve decenije, emocionalna inteligencija je zadobila naučnu pažnju kao veoma mali broj koncepata u polju psihologije. Relevantnost konstrukta, i empirijski i heuristički zasnovana, proširila se i na polje obrazovanja. Uzevši u obzir kompleksnost školskog okruženja, uključenost i značaj emocionalne inteligencije se sagledava kroz različita područja: školski kurikulum, odnos sa učiteljem, kompetencije i osobine učitelja, akademski uspeh, socijalne veze i odnosi sa vršnjacima u školi.

Da bi pomogli svojim učenicima da se uspešno povežu sa školom i školskim predmetima, učitelji treba da poseduju mnoštvo intelektualnih i emocionalnih resursa (Woolfolk Hoy & Davis, 2005). Uloga u kojoj se učitelji nalaze, kao i samo podučavanje obuhvata emocije od radosti do besa, a kada se udruže sa energijom potrebnom za bavljenje složenim društvenim interakcijama (kakvi su odnosi u odeljenju), zahtevaju mnogo emocionalnih resursa i stabilnosti učitelja (Chang, 2009). Takođe, od učitelja se zahteva da poseduju sposobnost da identifikuju emocije učenika, da se osećaju kompetentno da im pomognu, kao i to da preveniraju sopstvenu emocionalnu iscrpljenost (Chang, 2009; Mortiboys, 2013).

Ono što je jako bitno naglasiti je da sve dok emocionalne potrebe dece ne budu namirene, oni neće moći da funkcionišu efektivno i da ispunjavaju svoje intelektualne radnje vezane za školu. Odnos koji stvore učitelj i učenik utiče na detetovu pažnju, fokus, percepciju, akademsko postignuće, ali i emocionalnu inteligenciju (Jansen et al., 2009).

Istraživači prepoznaju ulogu nastavnika/učitelja kao bitnu u razvoju dečije emocionalnosti kroz modelovanje emocionalnih ponašanja, ali uloga nastavnika/učitelja u oblikovanju emocionalne inteligencije zahteva više pažnje u narednim istraživanjima (Zeidner et al., 2002). Pianta govori da učitelji jesu sve važnije figure u procesu regulacije emocija, jer im pomažu da tačno prepoznaju, imenuju i izraze doživljene emocije u razredu (Pianta, 1999).

U predadolescentnom periodu jako su bitni i bliski odnosi sa vršnjacima koji ispunjavaju potrebe za vezanošću kod dece. U ovom periodu, vršnjaci počinju da budu izvor emocionalne podrške, sigurnog utočišta itd., iako se ta veza sa roditeljima ne gubi (Nickerson & Nagle, 2005). Ovo je karakteristično baš za period predadolescencije i adolescencije kada deca teže autonomiji. Istraživanja su pokazala da vezanost za vršnjake korelira sa svim aspektima emocionalne inteligencije (Laible, 2007). Adolescenti koji su bili sigurno vezani za vršnjake izveštavali su o višoj emocionalnoj svesnosti, pozitivnoj ekspresivnosti, empatiji itd. Isto ovo istraživanje, primenom multiple hijerarhijske regresije, pokazuje da kada se u model predikcije emocionalne svesnosti doda vezanost za roditelje i vezanost za vršnjake, procenat objašnjene varijanse značajno raste. Ubacivanje vezanosti za vršnjake u model daje nezavisan doprinos modelu. Isti slučaj je i sa pozitivnom ekspresivnošću i negativnom ekspresivnošću, kao i sa empatijom. Još je istraživanja koja doprinose smeru veze odnosi sa vršnjacima (vezanost za vršnjake) i razvoj emocionalne kompetencije (Arsenio & Cooperman, 1996; Asher & Rose, 1997; Dockett & Degotardi, 1997; Gottman & Mettetal, 1986; Parker & Gottman, 1989), ali isto tako postoje istraživanja koja ovu vezu sagledavaju i u obratnom smeru (Arsenio & Cooperman, 1996; Fabes et al., 2001).

U istraživanju prihvaćenosti u grupi vršnjaka i emocionalne kompetencije dece predadolescentnog uzrasta, rezultati pokazuju da postoje razlike u emocionalnoj kompetenciji između popularne, odbačene i dece prosečnog sociometrijskog statusa. Deca koju vršnjačka grupa odbacuje pokazuju najmanji stepen emocionalne kompetencije.

Veliki broj istraživanja ukazuje na to da je emocionalna inteligencija kao crta viša kod devojčica nego kod dečaka i na uzorku dece osnovne škole (Mavroveli et al., 2008) i na uzorku dece srednje škole (Downey et al., 2008).

METODOLOGIJA

Predmet istraživanja

Savremena istraživanja u domenu teorije afektivne vezanosti često pokušavaju da odgovore na pitanje trajnosti i prenosa ranih afektivnih veza stvorenih sa roditeljima na druge figure, značajne za razvoj ličnosti. Sa druge strane, fokus je na emocionalnom razvoju ličnosti i ishodima razvoja u kasnijem detinjstvu, adolescenciji i odraslom dobu. Već nam je poznato da kvalitet ranih interakcija određuje vrstu i kvalitet odnosa formiranih kasnije tokom života (Bowlby, 1978). U školskom okruženju dete formira trajnije socijalne i emocionalne veze sa učiteljima i vršnjacima, kao prvim figurama sa kojima se uspostavlja afektivni odnos van porodičnog okruženja. Pretpostavlja se da takav odnos biva obojen u svetlu ranih iskustava deteta, odnosno, formiran u odnosu na afektivnu vezanost za roditelje. Međutim, malo nam je poznato da li se ta veza ostvaruje direktno ili zavisi i od psiholoških karakteristika druge strane. Nesigurno afektivno vezana deca formiraju kasnije odnose kvalitativno drugačije od sigurno vezane dece (Stefanović-Stanojević, 2011). Kvalitet interakcije trebalo bi značajno da predviđa kasniji razvoj emocionalnih kompetencija kod dece koji vodi višoj emocionalnoj inteligenciji (Cooper et al., 1998). Kako se razvoj bliskih odnosa dešava i posle detinjstva, a i emocionalna inteligencija ima dug kontinuum razvoja (Denham, 1998), pretpostavlja se da će razvoju emocionalne inteligencije doprineti i druge bliske figure kada odnosi sa njima budu formirani. Međutim, odnos vezanosti nije jednosmeran, pa će ovim radom biti ispitano i da li su pol učenika i učitelja, dimenzije ličnosti i kapacitet za mentalizaciju učitelja značajni moderatori u transmisiji odnosa afektivne vezanosti sa roditelja na učitelja. Takva pretpostavka u skladu je sa postavkama teorije afektivne vezanosti, kao i rezultatima dosadašnjih istraživanja.

Predmet ovog istraživanja biće ispitivanje modela koji objašnjava putanju razvoja crte emocionalne inteligencije na temelju afektivne vezanosti za roditeljske figure. Pretpostavka je da će taj odnos biti posredovan privrženosti za neroditeljske figure (učitelji i vršnjaci), a da će uslovi prenosa sa roditeljskih na neroditeljske figure biti moderirani polom deteta, polom učitelja, ličnošću i kapacitetom za mentalizaciju učitelja.

Značaj istraživanja

Dosadašnja teorijska i empirijska saznanja koja se tiču crte emocionalne inteligencije i njenog odnosa sa afektivnom vezanošću uglavnom su uopšteno vezana za rana iskustva. Ovim radom pokušaćemo da integrišemo različite perspektive razvoja – u porodičnom kontekstu i šire, u školskom i vršnjačkom. Predadolescentni period nedovoljno je istraženo područje razvoja emocionalne inteligencije i ovim radom prvenstveno želimo da sagledamo uslove pod kojima dolazi do prenosa afektivne vezanosti i kako je taj prenos povezan sa razvojem crte emocionalne inteligencije kod dece.

Praktičarima iz oblasti razvojne i pedagoške psihologije ovi rezultati mogli bi biti od značaja, jer bi omogućili uvid u formiranje odnosa sa neroditeljskim figurama, zbog čega se unapred može pretpostaviti dalji ishod dijadnog odnosa sa učiteljem/nastavnikom i sprovesti odgovarajući savetodavni rad. Programima za razvoj emocionalne inteligencije koji se često primenjuju u kontekstu neformalnog obrazovanja podaci mogu biti od koristi zbog razumevanja dosadašnjeg toka razvoja i razvojnih ishoda na koje se treba usmeriti. Takođe, praktičarima će značiti informacije o tome da li odnosi koje dete formira s učiteljima i vršnjacima mogu biti prilika za korektivno iskustvo, tj. za stvaranje sigurne afektivne vezanosti sa nekom od neroditeljskih figura privrženosti. Saznavši više o putu prenosa, praktičari će moći da osmisle programe za edukovanje učitelja i nastavnika u smeru razvijanja i negovanja osobina koje povoljno utiču na formiranje sigurne afektivne veze sa decom, kao i programe za razvijanje mentalizacije učitelja/nastavnika.

Kao što smo naveli u teorijskom delu rada, istraživanje emocionalne inteligencije kod dece je u ekspanziji i mnoštvo je praktičara koji istražuju i nalaze načine za njeno poboljšanje, te će ovaj rad dati doprinos upravo time što ispituje faktore iz školskog okruženja koji doprinose boljem razvoju emocionalne inteligencije kod dece.

Ciljevi istraživanja

1. Utvrditi da li se na osnovu afektivne vezanosti (anksioznost i izbegavanje) za roditeljske figure može predvideti nivo emocionalne inteligencije kao crte kod dece.
2. Utvrditi da li se na osnovu afektivne vezanosti za neroditeljske figure (učitelji i vršnjaci) može predvideti nivo emocionalne inteligencije kao crte kod dece.
3. Utvrditi da li je afektivna vezanost za učitelje statistički značajan medijator u odnosu afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kod dece.
4. Utvrditi da li je afektivna vezanost za vršnjake statistički značajan medijator u odnosu afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kod dece.

5. Ispitati da li su pol deteta, pol učitelja, crte ličnosti i kapacitet za mentalizaciju učitelja moderatori odnosa afektivne vezanosti za roditeljske figure i afektivne vezanosti deteta za učitelja.
6. Ispitati da li je pol deteta moderator odnosa afektivne vezanosti za roditeljske figure i afektivne vezanosti deteta za vršnjake.
7. Na temelju rezultata empirijske provere pretpostavljenog modela i prethodnih analiza medijacije i moderacije (pol deteta i učitelja, ličnost i mentalizacija učitelja), uključiti u finalni model potencijalne moderatore u ispitivanje povezanosti afektivne vezanosti za roditelje i crte emocionalne inteligencije, preko neroditeljskih figura afektivne vezanosti (učitelja i vršnjaka).
8. Na temelju rezultata empirijske provere pretpostavljenog modela, ukoliko je potrebno, revidirati i empirijski proveriti alternativne modele strukture povezanosti afektivne vezanosti za roditelje i crte emocionalne inteligencije, preko neroditeljskih figura afektivne vezanosti (učitelja i vršnjaka).

Varijable istraživanja

Afektivna vezanost za roditelje – reprezentuje kvalitet ranih iskustava sa starateljem tokom najranijeg perioda odrastanja. U radu je korišćen dimenzionalni pristup koji razlikuje dve dimenzije: **anksioznost** – reprezent radnog modela sebe, odnosi se na preokupiranost socijalnom podrškom, strahom i zabrinutošću da će osoba biti napuštena i odbačena; **izbegavanje** – reprezent radnog modela drugih, odnosi se na izbegavanje bliskosti, osećaj nekomfortnosti u bliskim odnosima i usmerenost na sebe.

Afektivna vezanost za učitelje – meri koliko učenik percipira učitelja kao figuru afektivne vezanosti. Sastoji se od 5 subskala: **traženje blizine** (bliskost između učitelja i učenika), **posebnost** (koliko učenik opaža učitelja kao važnu/nezamenjivu figuru u svom odrastanju), **separacioni protest** (meri osećaj nelagodnosti u situacijama kada učitelj nije blizu niti je dostupan učeniku), **sigurno utočište** (odnosi se na sigurnost koju učitelj pruža učeniku da može da mu se obrati kada je tužan i uznemiren), **sigurna baza** (odnosi se na sigurnost koju učitelj pruža učeniku da može da istražuje i vrati se kada je potrebno).

Afektivna vezanost za vršnjake – odnosi se na pozitivne i negativne afektivne komponente koje učenik oseća prema svojim vršnjacima. Dimenzije koje će biti korišćene su **poverenje; komunikacija; ljutnja i otuđenost**. Prve dve ukazuju na dobre afektivne odnose sa

vršnjacima, dok treća ukazuje na problematično uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i nesigurnu afektivnu vezanost.

Ličnost učitelja – procenjuje se preko sedam bazičnih dimenzija: **neuroticizam, ekstraverzija, savesnost, agresivnost, otvorenost za iskustva** i dve dimenzije samoevaluacije – **pozitivna valenca i negativna valenca**.

Kapacitet za mentalizaciju učitelja – U okviru mentalizacije učitelja, procenjuju se tri aspekta kapaciteta za mentalizaciju: **mentalizaciju sopstvenih stanja, mentalizaciju stanja drugih i motivaciju za mentalizaciju**. Mentalizacija sopstvenih stanja – predstavlja skor koji je ispitanik ostvario na dimenziji procene koliko dobro umeju da prepoznaju svoja emocionalna stanja, objasne sebi i verbalizuju drugima svoja osećanja. Mentalizacija stanja drugih – predstavlja skor koji je ispitanik ostvario na dimenziji procene sposobnosti drugih da samostalno prepoznaju emocije koje druge osobe doživljavaju, opišu i predvide emocionalne reakcije drugih u različitim situacijama. Motivacija za mentalizaciju – predstavlja zainteresovanost osobe za razmišljanje o tuđim emocionalnim doživljajima, diskutovanje o njima, interesovanje za osećanja drugih i analiziranje uslova koji su do takvih stanja doveli.

Emocionalna inteligencija – u ovom radu definiše se kao crta ličnosti, a reprezentovana je preko 9 različitih domena, odnosno faceta: **adaptibilnost** (nepostojanje teškoća prilikom navikavanja na nove situacije i ljude); **emocionalna ekspresija** (sposobnost da se pokažu, razumeju i dožive osećanja, kao i da se sa drugima o njima komunicira); **percepcija emocija** (sposobnost da se uoče i razumeju emocije drugih, kao i da se sa drugima komunicira o tome); **samomotivacija** (odnosi se na postojanje unutrašnje snage da se postigne neki cilj); **samopouzdanje** (vrednovanje sebe i percepcija sebe kao vrednovane osobe od strane drugih); **kontrola impulsa** (teškoće prilikom kontrolisanja sopstvenog ponašanja); **odnosi sa vršnjacima** (socijabilnost, slaganje sa vršnjacima i druželjubivost); **emocionalna regulacija** (sposobnost da se, kada se prepoznaju sopstvene emocije, reaguje u cilju promene emocionalnog stanja i nalaženje rešenja da se u skladu sa tim deluje); i **afektivna dispozicija** (sposobnost da se intenzivno dožive emocije, a u radu se odnosi na negativne emocije).

Registrovane varijable:

Učitelji popunjavaju Upitnik o socio-demografskim varijablama kojim će se registrovati sledeće varijable o:

- polu (muški/ženski)
- godinama starosti (kontinualna varijabla izražena u godinama)
- dužini radnog staža (kontinualna varijabla, izražena u mesecima)
- bračnom statusu (binarna varijabla, u braku sam/nisam u braku)
- roditeljstvu (binarna varijabla, da/ne)

Instrumenti

Svi upitnici koje su popunjavali učenici adaptirani su za razvojni period srednjeg detinjstva.

Učenici su popunjavali sledeće upitnike:

Iskustvo u bliskim odnosima – Revidirana verzija (ECR-RC; Brenning et al., 2011). Primenom ECR-RC (originalno ECR-R; Fraley et al., 2000). Ovaj instrument korišćen je u cilju ispitivanja afektivne vezanosti dece za roditelje. U vezi sa tim, razvijena je dečija verzija upitnika, gde se dobija podatak o dimenziji afektivne anksioznosti i izbegavanja (Brennan et al., 1998). ECR-RC ima nekoliko prednosti u odnosu na druge dostupne mere afektivne vezanosti, koje se ogledaju u: a) dobijaju se podaci o dimenzijama anksioznosti i izbegavanju; b) jasna faktorska struktura i zadovoljavajuća pouzdanost, i c) slična je verziji za odrasle (ECR-R), što je posebno važno u longitudinalnim istraživanjima (Brenning et al., 2014). Prvobitna verzija upitnika sastojala se iz 36 pitanja sa sedmostepenom skalom na kojoj je trebalo da ispitanici odluče u kojoj meri se slažu sa postavljenom tvrdnjom. Kronbahov alfa koeficijent dimenzije anksioznosti je u rasponu od .83 do .93, a izbegavanja .81 do .90. (Brenning et al., 2014).

Inventar afektivne vezanosti za roditelje i vršnjake (*The Inventory of Parent and Peer Attachment – IPPA;* Armsden & Greenberg, 1987). Procenjuje pozitivne i negativne afektivne i kognitivne dimenzije odnosa adolescenata sa njihovim roditeljima i bliskim prijateljima. U ovom radu korišćen je samo deo instrumenta koji meri odnos sa vršnjacima. Za svaki od 25 ajtema koji ocenjuju privrženost vršnjacima, ispitanici su dužni da ocenjuju stepen do koga je svaki stav istinit za njih sa skalom od tri tačke koja se kreće gde 1 znači „tačno“, 2 „ponekad tačno“ i 3 „netačno“. Latentna struktura skale ispitana je korišćenjem analize glavnih komponenti, gde su izolovana tri faktora: poverenje; komunikacija; ljutnja i otuđenost. Armsden i Greenberg (Armsden & Greenberg, 1987) su dobili dobru unutrašnju konzistentnost za IPPA sa Cronbach alfa koeficijentima koji se kreću između .72 i .91.

Skala afektivne vezanosti za nastavnike (CAQ; Parish, 2000, adaptacija Krstić, 2015). U pitanju je modifikovana skala koja se koristi kako bi se ispitalo koliko učenik percipira učitelja kao figuru afektivne vezanosti. Sastoji se od 24 ajtema, kroz koje deca ocenjuju svoju bliskost sa učiteljima na trostepenoj skali gde 1 znači „tačno“, 2 „ne znam“ i 3 „netačno“. Originalna skala ima pet subskala: traženje blizine, posebnost, separacioni protest, sigurno utočište i sigurna baza. Adaptiranoj verziji dodate su još dve subskale: bliskost i otvorena komunikacija. Dostupna je samo mera ukupne pouzdanosti za skalu koja je visoka i iznosi .919 (Krstić, 2015).

Upitnik za procenu crte emocionalne inteligencije – verzija upitnika konstruisanog za zadavanje na uzorku dece (TEIKue-CF; Banjac et al., 2016). TEIKue-CF se sastoji od 75 ajtema gde se odgovori daju na petostepenoj skali Likertovog tipa, u rasponu od „U potpunosti se ne slažem“ do „U potpunosti se slažem“ (Mavroveli et al., 2008). Korišćena je verzija adaptirana na srpskom jeziku. Upitnik se sastoji od 9 faceta: Adaptibilnost, Emocionalna ekspresija, Percepcija emocija, Samomotivacija, Samopoštovanje, Kontrola impulsa, Odnosi sa vršnjacima, Emocionalna regulacija i Emocionalna dispozicija. Autori nalaze i dva nadređena faktora: socioemocionalnost i emocionalna kontrola. Pouzdanost instrumenta u celini je zadovoljavajuća ($\alpha=.87$), kao i za većinu ajtema, sem za dimenzije Adaptibilnost i Emocionalna percepcija, čiji koeficijenti nisu dostigli granicu zadovoljavajuće pouzdanosti, mada autori upućuju na druge dobre psihometrijske karakteristike kao i široku zastupljenost instrumenta, zbog čega preporučuju njegovu upotrebu.

Učitelji su popunjavali sledeće upitnike:

Velikih pet plus dva (VP+2; Smederevac et al., 2010). Osobine ličnosti ispitivane su kraćom verzijom inventara, od 70 stavki, koje se ocenjuju na petostepenoj skali Likertovog tipa. Instrument je baziran na istoimenom modelu ličnosti koji je nastao na osnovu psiholeksičke studije na srpskom jeziku. Opisuje sedam bazičnih dimenzija: neuroticizam, ekstraverzija, savesnost, agresivnost, otvorenost za iskustva i dve dimenzije samoevaluacije – pozitivna valenca i negativna valenca, pri čemu je svaka predstavljena sa po 10 pitanja. Visoke skorove na pozitivnoj valenci postižu osobe koje imaju ideje o precenjenoj vlastitoj važnosti, koje uživaju u poziciji moći i mogućnosti da se predstave boljim od drugih. Negativna valenca, pored negativne samoevaluacije, obuhvata i spremnost osobe da sebe proceni na društveno neprihvatljiv način (Krupić & Ručević, 2015; Obradović & Dinić, 2010).

Skala za procenu kapaciteta za mentalizaciju. (*MentS*; Dimitrijević et al., 2018). Ovaj upitnik procenjuje tri aspekta kapaciteta za mentalizaciju: mentalizaciju sopstvenih stanja, mentalizaciju stanja drugih i motivaciju za mentalizaciju. Upitnik sa sastoji od 28 tvrdnji, s kojima ispitanici izražavaju svoje slaganje na petostepenoj skali. U dosadašnjim istraživanjima konstatovana je dobra pouzdanost na nivou cele skale ($\alpha=.87$), te dobra ili zadovoljavajuća pouzdanost na nivou subskala: mentalizacija sebe ($\alpha=.84$), mentalizacija drugih ($\alpha=.84$) i motivacija za mentalizaciju ($\alpha=.74$). Autori preporučuju upotrebu instrumenata u studijama kao brzu meru kapaciteta za mentalizaciju na kliničkom i nekliničkom uzorku.

Sociodemografski upitnik sastavljen za potrebe istraživanja.

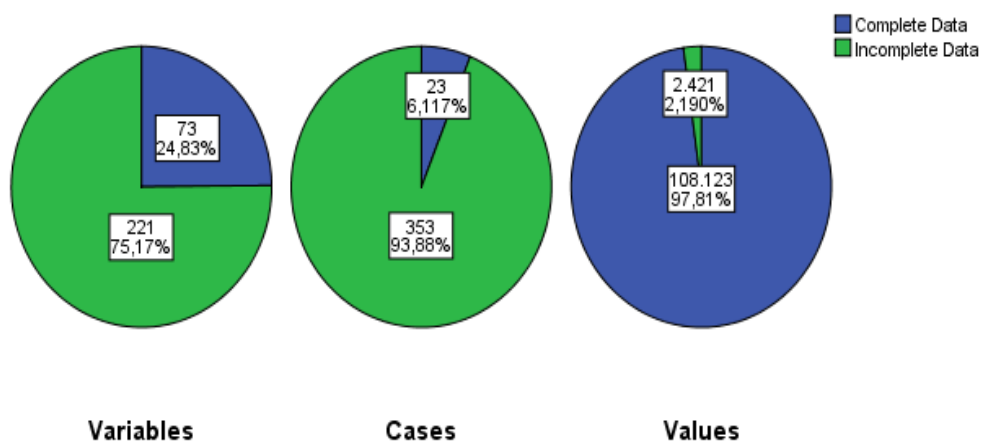
Hipoteze istraživanja

1. Moguće je na osnovu afektivne vezanosti (anksioznost i izbegavanje) za roditeljske figure predvideti nivo emocionalne inteligencije kao crte kod dece.
2. Moguće je na osnovu afektivne vezanosti za neroditeljske figure (učitelji i vršnjaci) predvideti nivo emocionalne inteligencije kao crte kod dece.
3. Afektivna vezanost za učitelje je statistički značajan medijator u odnosu afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije dece.
4. Afektivna vezanost za vršnjake je statistički značajan medijator u odnosu afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije dece.
5. Pol deteta, pol učitelja, crte ličnosti i kapacitet za mentalizaciju učitelja su statistički značajni moderatori odnosa afektivne vezanosti za roditeljske figure i afektivne vezanosti deteta za učitelja.
6. Pol deteta je statistički značajan moderator odnosa afektivne vezanosti za roditeljske figure i afektivne vezanosti deteta za vršnjake.
7. Model pretpostavljen na osnovu analiza medijacije i moderacije (pol deteta i učitelja, ličnost i mentalizacija učitelja), nakon uključivanja u finalni model potencijalnih moderatora u ispitivanje povezanosti afektivne vezanosti za roditelje i crte emocionalne inteligencije, preko neroditeljskih figura afektivne vezanosti (učitelja i vršnjaka), pokazuje dobre indekse fitovanja.
8. Na temelju rezultata empirijske provere pretpostavljenog modela, revidirani alternativni model strukture povezanosti afektivne vezanosti za roditelje i crte emocionalne inteligencije, preko neroditeljskih figura afektivne vezanosti (učitelja i vršnjaka) pokazuje dobre indekse fitovanja.

Uzorak

Inicijalni uzorak činilo je 536 ispitanika - dece. Iz dalje analize su odstranjena 34 ispitanika koja potiču iz nepotpune porodice. Vizuelnom inspekcijom u matrici je uočen veliki broj nepotpunih testova, pa su iz dalje analize isključeni svi ispitanici koji su imali najmanje jedan nepopunjen test. U uzorku je ostalo 354 ispitanika, ali je i dalje bilo nedostajućih podataka, zbog čega su u nastavku primenjene tehnike za rešavanje problema sa nedostajućim podacima. Broj učitelja koji je učestvovao u ispitivanju je 38.

Pretpostavka istraživača, na osnovu uvida sa terena, jeste da se radi o potpuno slučajno distribuiranim nedostajućim podacima (engl. missing completely at random – MCAR), tako da je ova hipoteza testirana u nastavku (Little & Rubin, 1987). Proveru pretpostavke o potpuno slučajnoj raspodeli nedostajućih podataka proverili smo preko Littleovog MCAR testa. Rezultati su pokazali da nedostajući podaci ne odstupaju značajno od slučajne raspodele. Od svih analiziranih varijabli, samo na dve je procenat nedostajućih podataka bio veći od 5%, dok je na ostalim varijablama ovaj broj bio značajno niži.



Slika 1. Suma nedostajućih vrednosti u istraživanju

Na osnovu prikazanog vidimo da 75.17% varijabli ima nedostajuće podatke u istraživanju. Zatim, 93.44% ispitanika ima nedostajuće podatke, a to čini 2.19% od ukupnih vrednosti koje se nalaze u bazi podataka. U nastavku je odabran tretman multiple imputacije nedostajućih podataka na osnovu linearne regresione analize. Računanjem Mahalanobisovih distanci u analizi autlajera eliminisano je dodatnih 20 ispitanika, zbog čega je u konačnom uzorku zadržano 354 ispitanika. U istraživanju su učestvovali učenici III razreda (54.5%) i IV razreda (45.5%), starosti od 9-11 godina, sa teritorije grada Niša i okoline, kao i njihovi učitelji. Svi učenici u istraživanju su iz potpunih porodica. Od 354 učenika 168 je muškog pola (47.5%). Starost majke je u rasponu od 21 do 56 godina (AS=38.60; SD=4.82), a starost oca u rasponu od 22 do 63 godina (AS=

41.61; SD=5.30). Najveći deo roditelja je sa višim ili visokim obrazovanjem (majke 47.2%; očevi 33.9%). Ukupan broj odeljenja koji su učestvovali je 38. Od 38 učitelja, 4 je muškog pola. Starost učitelja je od 30 do 63 godine (AS=49.71; SD=7.06). Učitelji imaju od 4 do 40 godina radnog staža, a prosečan broj godina staža je 24.42 (SD=7.83). Od ukupnog broja učitelja 24 njih je u braku, od čega 20 njih ima decu.

Plan prikupljanja i saglasnost za učestvovanje

Istraživanje je sprovedeno tokom 2021. godine u aprilu, maju i junu u osnovnim školama na teritoriji grada Niša i okoline (osnovna škola „Desanka Maksimović” u Čokotu sa isturenim odeljenjima; Novo Selo, Mramor, Krušce, Donje Međurovo, Lalinac, OŠ „Radoje Domanović” u Nišu, OŠ „Miroslav Mika Antić” u Nišu, OŠ „Sveti Sava” u Nišu, OŠ „Kole Rašić” u Nišu i OŠ „Ivan Goran Kovačić” u Niškoj Banji). Istraživači su najpre stupili u kontakt sa direktorima i stručnim službama u školama (psiholog i pedagog) i na sastanku sa njima dobili dozvolu za sprovođenje istraživanja. Nakon toga su dogovoreni individualni sastanci sa učiteljima koji vode treći i četvrti razred. Na sastanku sa učiteljima, istraživači su predali informisane saglasnosti koje su deca odnela svojim roditeljima. Nakon nekoliko dana, istraživači su došli i u unapred dogovorenom terminu sprovodili istraživanje sa decom čiji su roditelji dali pristanak za učešće njihovog deteta u istraživanju. U tom trenutku, bile su na snazi mere Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja sa ciljem suzbijanja epidemije Kovid – 19, te su sva odeljenja bila podeljena u dve grupe.

Opis procedure istraživanja

Istraživanje je sprovedeno grupno, po odeljenjima. Broj dece po odeljenjima se kretao od 10-14, u zavisnosti od toga koliko dece je dobilo pristanak za učešće u istraživanju. Uz istraživača, uvek su bila prisutna još 4 anketara, studenata završnih godina osnovnih studija psihologije ili master studija koje su deca imala za ispunjavanje upitnika je bilo dva školska časa. Predviđena je pauza nakon ispunjavanja polovine zadatih ajtema, sa mogućnošću individualnog pauziranja. Istraživač i anketari su bili dostupni deci za pojašnjenje ajtema i pomoć u radu kod dece sa potrebama za posebnom društvenom podrškom. Opservirajući decu i njihov rad tokom ispunjavanja upitnika, istraživač i anketari su uočavali pojedine znakove anksioznosti (npr. vrpoljenje, gledanje u stranu, odsutnost, uznemirenost...) što su bile indikacije za uvođenje određenih vrsta intervencija. Pod tim podrazumevamo individualni pristup detetu kako bi se ispitala motivacija i utvrdilo da li je detetu potrebna pauza ili mu se dopustilo da odustane od ispitivanja.

Obrada podataka

Statistička obrada rađena je u programu SPSS verzija 23.0. a za potrebe računanja moderatorskih efekata korišćen je dodatak PROCESS for SPSS, a za modeliranje strukturalnim jednačinama dodatak AMOS. Od statističkih postupaka korišćene su deskriptivna statistika (aritmetička sredina, standardna devijacija, procenti, skjunis i kurtozis), korelativne tehnike (Pirsonov koeficijent korelacije) i multipla i hijerarhijska regresiona analiza. Analiza moderacije rađena je postupkom eksploracije interakcija linearnih prediktora (Međedović, 2013) u tri osnovna koraka. Regresioni model ispitan je putem multiple linearne regresije. Korišćene su centrirane vrednosti prediktora. U drugom koraku analize računati su proizvodi varijabli između kojih se namerava ispitati interakcija. U trećem koraku sprovedena je hijerarhijska regresiona analiza, na osnovu čega je donošena odluka o postojanju ili nepostojanju interakcije. Grafički prikaz interakcija rađen je na osnovu četiri stanja koja predstavljaju kombinacije prediktora i predstavljaju ih na adekvatan način, kao jednu standardnu devijaciju ispod i iznad proseka (Chaplin, 2007).

Psihometrijska provera adaptiranih mernih instrumenata

Za potrebe ovog rada dva instrumenata su prevedena na srpski jezik, zbog čega su psihometrijske analize sastavni deo ovog rada. Analiza pouzdanosti biće prikazana u okviru deskriptivne statistike, a računata je preko Kronbah-alfa koeficijenta pouzdanosti. Veći deo rada posvećen je ispitivanju konstruktivne validnosti instrumenata. Adaptacija instrumenata rađena je po principu povratnog prevoda (Hedrih, 2019). S obzirom na to da smo imali unapred pretpostavljenu strukturu latentnih dimenzija instrumenata, korišćena je konfirmatorna faktorska analiza (CFA). Analiza je rađena u programu AMOS 25. Za procenu fita modela korišćeni su sledeći indikatori – hi-kvadrat (χ^2), Root mean square error of approximation (RMSEA) and Standardized root mean squared residual; SRMR), Comparative fit index (CFI) i Tucker-Lewis index (TLI). Indikatorima dobrog fita se smatraju vrednosti χ^2 čiji je $p < .05$, RMSEA i SRMR $< .08$, CFI $> .90$ (Kline, 2005) i TLI $> .90$ (Bentler & Bonett, 1980).

Za potrebe disertacije, adaptirana su dva instrumenta:

- Inventar afektivne vezanosti za roditelje (verzija za majku i verzija za oca);
- Skala afektivne vezanosti za učitelja.

REZULTATI

Provera psihometrijske strukture instrumenata

Upitnik afektivne vezanosti za majku

CFA na ovom uzorku nije potvrdila dvofaktorsku strukturu ovog instrumenta sa inicijalnim brojem stavki: $\chi^2_{(583)}=1068.505$, $p=.000$; SRMR=.063; TLI=.796; CFI=.811; RMSEA=.049 (90% [CI] = .044, .053).

EFA sa dva fakotra nije pokazala zadovoljavajuće rezultate, jer za veliki broj ajtema izostaje zasićenje iznad kritične vrednosti od .3. Kako bismo ispitali optimalan broj faktora za EFA, sprovedena je Optimal implementation of Parallel Analysis (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) na matrici Pirsonovih korelacija, a sugerisan broj faktora koji treba ekstrahovati je 3. U Tabeli 2 prikazani su rezultati rotiranog Promax (prema originalnom radu Brenning et al., 2011) faktorskog rešenja kojim je ukupno objašnjeno 31.06% varijanse kriterijuma.

Tabela 2. *Matrica strukture faktorskih zasićenja upitnika afektivne vezanosti za majku*

	Stavke iz upitnika	F1	F2	F3	AS	SD
1.	Plašim se da će mama prestati da me voli.	.517	-.096	-.215	.362	.982
2.	Ne volim da govorim mami kako se osećam duboko u sebi.	-.319	.460	.075	3.091	2.065
3.	Plašim se da će mama možda hteti da me napusti.	.556	-.156	-.196	.390	.142
4.	Lako mi je da govorim sa mamom o tome šta mislim i kako se osećam.	-.173	.561	.315	2.505	.923
5.	Brinem se da me mama ne voli.	.611	-.175	-.304	.505	.271
6.	Teško mi je da priznam da mi je potrebna pomoć mame.	-.374	.234	.214	2.688	2.227
7.	Brinem se da me mama ne voli koliko ja volim nju.	.476	-.182	-.226	.727	.557
8.	Srećan/srećna sam što sam blizak/bliska s mamom.	-.113	.200	.521	.427	.176
9.	Voleo/la bih da me mama voli koliko ja volim nju.	.211	-.089	.233	5.043	2.456
10.	Nije mi lako da govorim sa mamom o sebi.	-.364	.427	.120	2.582	2.069
11.	Brinem se puno o mom odnosu sa mamom.	.299	-.122	.017	3.264	2.545
12.	Više bih voleo/la da nisam blizak/bliska s mamom.	-.214	.190	.357	.373	.233
13.	Kada ne vidim mamu, brinem se da će ona prestati da misli o meni.	.494	-.077	-.069	2.036	.739
14.	Ne osećam se prijatno kada se mama mazi sa mnom.	-.239	.414	.278	.807	.659
15.	Kada pokažem mami da je volim, plašim se da me ona ne voli koliko ja volim nju.	.599	-.208	-.340	.787	.537
16.	Lako mi je da budem blizak/bliska s mamom.	-.184	.287	.524	.531	.234

17. Ne brinem često o tome da me mama može napustiti.	.204	-.093	.578	3.214	2.589
18. Nije mi teško da se osećam blisko s mamom.	-.047	.147	.543	.940	.726
19. Stvari koje moja mama kaže i uradi čine da se osećam nesigurno u sebe.	.630	-.286	-.206	.946	.641
20. Često pričam sa mamom o svojim problemima i brigama.	-.169	.601	.041	2.766	2.002
21. Ne brinem se da bi me mama mogla ostaviti.	.218	-.183	.604	2.863	2.701
22. Kada se osećam loše, pomaže mi da pričam s mamom.	-.112	.626	.286	.919	.548
23. Osećam da mama ne želi da bude toliko bliska sa mnom koliko bih ja voleo/la.	.579	-.160	-.179	.720	.614
24. Govorim svojoj mami skoro sve.	-.141	.715	.080	2.344	.730
25. Ponekad mislim da je mama promenila svoja osećanja prema meni bez razloga.	.575	-.308	-.096	2.300	.931
26. Časkam sa mamom o svemu.	-.161	.642	.041	2.590	.868
27. Plašim se da želim da budem blisak/bliska sa mamom, a da se njoj to ne sviđa.	.600	-.240	-.081	.841	.584
28. Unervozim se kada mama želi da sa njom delim bliske momente.	-.367	.344	-.115	2.256	.885
29. Plašim se da me mama ne bi više volela kada bi saznala kako se ja zaista osećam i šta stvarno mislim.	.637	-.272	-.195	.813	.577
30. Lako mi je da pitam mamu da mi pomogne.	-.272	.523	.225	.594	.286
31. Postanem ljut/a kada mi mama ne pruža dovoljno ljubavi i podrške.	.505	-.121	.197	2.672	2.084
32. Lako mi je da se oslonim na mamu.	-.179	.456	.122	.761	.519
33. Plašim se da mama misli na mene manje nego na brata/sestru.	.584	-.164	.173	2.353	2.091
34. Lako mi je da pokažem mami da je volim.	-.133	.457	.233	.577	.226
35. Mislim da mama obrati pažnju na mene jedino kada dignem galamu.	.594	-.221	-.122	.891	.641
36. Osećam da me mama dobro razume.	-.312	.524	.294	.633	.250

Stavke koja je označene brojevima 9 („Voleo/la bih da me mama voli koliko ja volim nju.“) i 11 („Brinem se puno o mom odnosu sa mamom.“) imale su zasićenje ispod .300, zbog čega će biti isključene iz dalje analize. Prema inicijalnom rešenju pretpostavljeno je da dva faktora budu sačinjena iz jednakog broja faktora, po 18, ali rezultati pokazuju drugačije.

U faktoru 1 nalaze se neparno označene stavke koje su inicijalno pripadale faktoru Izbegavanje. Unakrsna zasićenja postoje kod par stavki, ali će u finalnom rešenju u faktor biti uključene samo neparne stavke sa pozitivnim zasićenjem na ovom faktoru, zbog čega je ajtem 6 isključen iz dalje analize. Na kraju, ovaj faktor zadržava 14 neparnih stavki i naziv **Izbegavanje**. Ajtemi 17 i 21 su rekodirani.

U faktoru 2 nalaze se parno označene stavke koje su inicijalno pripadale faktoru Anksioznost. Ajtemi 2, 6, 10, 12, 14, 28 koji su bili negativno formulisani su rekodirani. Međutim, ovaj faktor nije izolovan u izvornom obliku, već su se stavke rasporedile u dva faktora.

U faktoru 2 nalaze se one koje se odnose na jedan aspekt afektivne vezanosti. Ovaj faktor zadržava 12 parnih stavki i naziv **Otvorenost**. U faktoru 3 nalazi se 5 stavki sa parnom numeracijom i one će nadalje biti dimenzija sa nazivom **Bliskost**.

Upitnik afektivne vezanosti za oca

CFA na ovom uzorku nije potvrdila dvofaktorsku strukturu ovog instrumenta sa inicijalnim brojem stavki: $\chi^2_{(586)}=1259.656$, $p=.000$; SRMR=.071; TLI=.816; CFI=.828; RMSEA=.057 (90% [CI] = .061, .004).

Kako bismo ispitali optimalan broj faktora za EFA, sprovedena je Optimal implementation of Parallel Analysis (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) na matrici Pirsonovih korelacija, a sugerisan broj faktora koji treba ekstrahovati je 3. U Tabeli 3 prikazani su rezultati rotiranog Promax (prema originalnom radu Brenning et al., 2011) faktorskog rešenja kojim je ukupno objašnjeno 38.72% varijanse kriterijuma.

Tabela 3. Matrica strukture faktorskih zasićenja upitnika afektivne vezanosti za oca

	Stavke iz upitnika	F1	F2	F3	AS	SD
1.	Plašim se da će tata prestati da me voli.	.518	-.189	-.136	1.254	.846
2.	Ne volim da govorim tati kako se osećam duboko u sebi.	-.229	.605	.226	4.811	2.302
3.	Plašim se da će tata možda hteti da me napusti	.607	.021	.015	1.444	1.333
4.	Lako mi je da govorim sa tatom o tome šta mislim i kako se osećam.	-.143	.752	.441	5.002	2.122
5.	Brinem se da me tata ne voli.	.635	-.035	-.237	1.481	1.387
6.	Teško mi je da priznam da mi je potrebna pomoć tate.	-.286	.232	.387	5.403	2.191
7.	Brinem se da me tata ne voli koliko ja volim njega.	.587	-.013	-.097	1.681	1.602
8.	Srećan/srećna sam što sam blizak/bliska s tatom.	-.183	.323	.709	6.345	1.469
9.	Voleo/la bih da me tata voli koliko ja volim njega.	.245	-.121	.048	4.894	2.452
10.	Nije mi lako da govorim sa tatom o sebi.	-.330	.641	.291	4.993	2.169
11.	Brinem se puno o mom odnosu sa tatom.	.299	-.165	.034	3.165	2.472
12.	Više bih voleo/la da nisam blizak/bliska s tatom.	-.215	.256	.559	6.341	1.708

13. Kada ne vidim tatu, brinem se da će on prestati da misli o meni.	.751	-.103	-.096	1.965	1.778
14. Ne osećam se prijatno kada se tata maži sa mnom.	-.069	.321	.385	5.649	2.058
15. Kada pokažem tati da ga volim, plašim se da me on ne voli koliko ja volim njega.	.685	-.106	-.200	1.889	1.658
16. Lako mi je da budem blizak/bliska s tatom.	-.130	.400	.629	6.088	1.756
17. Ne brinem često o tome da me tata može napustiti.	.156	.064	-.282	3.123	2.722
18. Nije mi teško da se osećam blisko s tatom	-.051	.193	.464	5.619	2.154
19. Stvari koje moj tata kaže i uradi čine da se osećam nesigurno u sebe.	.689	-.250	-.427	1.934	1.599
20. Često pričam sa tatom o svojim problemima i brigama.	-.115	.774	.343	4.420	2.240
21. Ne brinem se da bi me tata mogao ostaviti.	.214	-.070	-.389	2.979	2.568
22. Kada se osećam loše, pomaže mi da pričam s tatom.	-.070	.670	.502	5.172	2.140
23. Osećam da tata ne želi da bude toliko blizak sa mnom koliko bih ja voleo/la.	.578	-.167	-.293	1.763	1.556
24. Govorim svom tati skoro sve.	-.067	.815	.407	5.073	2.092
25. Ponekad mislim da je tata promenio svoja osećanja prema meni bez razloga.	.655	-.173	-.249	2.041	1.781
26. Časkam sa tatom o svemu.	-.092	.802	.329	4.665	2.129
27. Plašim se da želim da budem blisak/bliska sa tatom, a da se njemu to ne sviđa	.672	-.126	-.245	1.739	1.497
28. Unervozim se kada tata želi da sa njim delim bliske momente.	-.275	.398	.207	5.440	2.135
29. Plašim se da me tata ne bi više voleo kada bi saznao kako se ja zaista osećam i šta stvarno mislim.	.586	-.191	-.281	1.791	1.533
30. Lako mi je da pitam tatu da mi pomogne.	-.144	.445	.625	5.992	1.765
31. Postanem ljut/a kada mi tata ne pruža dovoljno ljubavi i podrške.	.459	-.153	-.218	2.597	2.168
32. Lako mi je da se oslonim na tatu.	-.211	.268	.668	5.865	1.973
33. Plašim se da tata misli na mene manje nego na brata/sestru.	.480	-.161	-.137	2.004	1.796
34. Lako mi je da pokažem tati da ga volim.	-.131	.413	.757	6.108	1.636
35. Mislim da tata obrati pažnju na mene jedino kada dignem galamu.	.500	-.062	-.419	1.864	1.695
36. Osećam da me tata dobro razume.	-.139	.542	.716	6.083	1.523

Stavke koje su označene brojevima 9 („Voleo/la bih da me tata voli koliko ja volim njega.“) i 11 („Brinem se puno o mom odnosu sa tatom.“) imale su zasićenje ispod .300, zbog čega će biti isključene iz dalje analize i kada je u pitanju deo o ocu, s tim da i stavka 17 („Ne brinem često o tome da me tata može napustiti“) ovde nema dovoljno veliko zasićenje.

U faktoru 1 nalaze se neparno označene stavke koje su inicijalno pripadale faktoru Izbegavanje. Ovaj faktor zadržava 14 neparnih stavki i naziv **Izbegavanje**. Ajtemi 17 i 21 su rekodirani.

U faktoru 2 nalaze se parno označene stavke koje su inicijalno pripadale faktoru Anksioznost. Ajtemi 2, 6, 10, 12, 14, 28 koji su bili negativno formulisani su rekodirani.

U faktoru 2 nalaze se one koje se odnose na jedan aspekt afektivne vezanosti. Ovaj faktor zadržava 8 parnih stavki i naziv **Otvorenost**. U faktoru 2 nalaze se one koje se odnose na jedan aspekt afektivne vezanosti. Ovaj faktor zadržava 10 parnih stavki i naziv **Bliskost**.

Primetna je razlika u strukturi ajtema i njihovoj raspodeli u okviru faktora 2 i faktora 3.

Upitnik afektivne vezanosti za učitelje

S obzirom na to da je u pitanju upitnik koji je više puta prilagođavan i adaptiran, prevod koji je urađen na naš jezik nije validiran, zbog čega smo inicijalno pristupili eksplorativnoj faktorskoj analizi. Za analizu broja faktora koje je potrebno ekstrahovati koristili smo Minimum Rank Factor Analysis (MRFA) metod (Ten Berge & Kiers, 1991) u okviru paralelne analize (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) na matrici Pirsonovih korelacija, a sugerisano je izdvajanje 1 faktora. Zbog prethodnih istraživanja u kojima je ovaj konstrukt bio multidimenzionalan, usvojen je blaži kriterijum, prema kome će se broj dimenzija odrediti na osnovu Scree kriterijuma i svojstvene vrednosti veće od 1. Rezultati su predložili izdvajanje 5 faktora koji objašnjavaju 53.94% varijanse kriterijuma, kao u inicijalnom istraživanju (Krstić, 2015), a rezultati Varimax rotacije su prikazani u Tabeli 4:

Tabela 4. Faktorska zasićenja upitnika afektivne vezanosti za učitelja

<i>Stavke iz upitnika</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>
1. Učiteljica je osetljiva za moja osećanja.	.275	.406	.043	.052	.295
2. Ugledam se na svoju učiteljicu.	.250	.202	.577	.070	.007
3. Važno mi je da redovno vidam učiteljicu.	.634	.158	.210	.085	.051
4. Često mislim na učiteljicu kada nije tu.	.646	.188	.072	.112	.241
5. Osećam se veoma sigurno sa učiteljicom.	.263	.365	.309	.494	.090
6. Učiteljica ima razumevanja za moje probleme.	-.018	.681	.194	.312	.080
7. Ne volim kada nam učiteljica ne drži čas.	.140	-.117	.171	.199	.590
8. obraćam se učiteljici za utehu i podršku.	.275	.633	.141	.038	.169
9. Učiteljica je tu kada god mi je potrebna.	.293	.524	.206	.306	-.182
10. Obožavam učiteljicu.	.325	.115	.305	.635	.061
11. Osećam se mnogo sposobniji/a da uradim nove stvari od kada poznajem učiteljicu.	.169	.126	.643	.130	.115

12. Bilo bi mi teško da zamenim učiteljicu nekim drugim učiteljom.	.126	.062	.062	.568	.237
13. Verujem da učiteljica uvek pokušava da mi bude od pomoći.	-.073	.466	.417	.420	.034
14. Posebno uživam kada sam sa učiteljicom.	.520	.230	.461	.224	.075
15. Uznemiren sam kada sam u školi, a učiteljica nije tu.	.558	.047	.173	-.013	.171
16. Kad odem iz škole, jedva čekam da ponovo vidim učiteljicu.	.672	.132	.270	.174	.241
17. Kada sam zbog nečeg uznemirena, želim da razgovaram sa učiteljicom o tome.	.276	.729	.171	-.126	.072
18. To što sam sa učiteljicom čini me veoma mirnim i uverenim.	.328	.243	.508	.213	-.003
19. Smeta mi kada moram da propustim čas.	.132	.295	-.015	.067	.724
20. Moja učiteljica mi pomaže da istražujem nove ideje.	.132	.274	.576	.177	.031
21. Ponekad mi nedostaje učiteljica kada je ne vidim.	.599	.167	.092	.331	.155
22. Kada sam uznemiren/a, učiteljica mi pomaže.	.163	.677	.359	.091	-.051
23. Kada imam problem, ponekad se pitam šta bi učiteljica učinila u istoj situaciji.	.217	.088	.523	-.429	.324
24. Učiteljica mi je važniji nego većina drugih ljudi.	.696	.195	.146	.020	-.227

Rezultati su pokazali da su stavke vrlo smisleno raspoređene u 5 faktora zbog čega će ovo rešenje biti usvojeno.

Faktor 1 odnosi se na faktor koji objedinjuje stavke vezane za fizičku prisutnost učitelja i poklapaju se sa nazivom **Traženje bliskosti**. Faktor 1 činiće dimenziju u čiji sastav ulazi 8 ajtema. Faktor 2 sa 7 ajtema reprezentuje faktor **Sigurno utočište**. Treći faktor odnosi se na još jednu od komponenti afektivne vezanosti – **Sigurna baza**, i sastoji se od 6 ajtema. Četvrti faktor nosi naziv **Posebnost**, i kroz 3 ajtema reprezentuje posebnost učitelja u okviru percepcije učenika. Poslednji faktor, koji se sastoji od samo dva ajtema, odnosi se na **Separacioni protest** prilikom odvajanja od učitelja.

Tabela 5. Rezultati deskriptivne statistike

	Min	Max	AS	SD	SK	Ku
Izbegavanje majka	.459	6.030	2.026	.913	1.277	1.995
Otvorenost majka	1.700	7.000	5.706	.967	-.810	.590
Bliskost majka	1.600	7.000	6.311	.836	-1.655	3.713
Izbegavanje otac	-.599	6.133	1.895	.953	1.308	2.105
Otvorenost otac	-.815	7.000	4.947	1.505	-.532	-.152
Bliskost otac	.023	7.000	5.949	1.102	-1.945	5.475
Učitelj traženje bliskosti	1.000	3.331	1.848	.547	.344	-.698
Učitelj sigurno utočište	.566	3.000	1.617	.481	.825	.278
Učitelj sigurna baza	1.000	3.000	1.538	.472	.959	.551
Učitelj posebnost	.529	3.000	1.291	.448	1.703	2.677
Učitelj separacija	.671	3.000	1.792	.672	.343	-.980

Vršnjaci poverenje	1.088	3.200	1.470	.365	2.014	4.762
Vršnjaci komunikacija	.930	3.100	1.545	.446	.878	.352
Vršnjaci otuđenje	1.286	3.431	2.329	.364	-.473	-.164
Adaptibilnost	1.375	4.748	3.422	.623	-.504	.335
Afektivna dispozicija	.352	4.875	1.968	.828	.773	.040
Emocionalna ekspresija	1.000	5.000	3.457	.744	-.126	-.026
Emocionalna regulacija	1.750	5.000	3.732	.591	-.258	-.009
Emocionalna percepcija	1.513	5.432	3.690	.617	-.013	.149
Kontrola impulsa	.848	5.000	3.149	.736	.014	-.076
Odnosi s vršnjacima	2.583	5.000	3.921	.523	-.349	-.578
Samopoštovanje	1.286	5.791	4.073	.699	-.691	.474
Samomotivacija	2.125	5.461	4.113	.632	-.510	-.348
Agresivnost	-2.308	4.000	2.150	.915	-.864	4.962
Ekstraverzija	3.000	6.253	4.239	.575	.058	.464
Neuroticizam	1.000	6.226	2.207	1.061	2.299	6.768
Negativna valenca	1.000	6.131	1.385	.517	5.019	9.781
Otvorenost	3.400	5.000	4.254	.421	-.286	-.517
Pozitivna valenca	-7.961	4.900	3.251	1.385	-5.961	6.701
Savesnost	3.500	5.000	4.390	.423	-.469	-.776
Mentalizacija stanja drugih	1.496	4.900	4.288	.501	-2.132	9.639
Mentalizacija sopstvenih stanja	1.375	4.375	2.557	.721	.511	-.130
Motivacija za mentalizaciju	2.705	5.707	4.051	.565	.220	1.564

U tabeli 5 prikazani su rezultati deskriptivne statistike. Treba imati u vidu da su vrednosti van teorijskog opsega iz razloga što je vršena imputacija nedostajućih podataka, pa podaci nisu podložni standardnoj analizi kada je raspon u pitanju. Što se tiče distribucije varijabli, deo varijabli ima raspodelu koja odstupa značajno od normalne (± 2), a posebno je važno pomenuti da distribucija odstupa značajno kod varijabli koje se odnose na osobine ličnosti nastavnika: Pozitivna valenca i Negativna valenca, kao i Mentalizacija stanja drugih.

Testiranje hipoteza istraživanja

Kako bismo ispitali prediktivnu moć dimenzija afektivne vezanosti u predikciji crta emocionalne inteligencije, prvo će biti prikazana korelaciona analiza.

Tabela 6. *Pirsonovi koeficijenti korelacije između dimenzija afektivne vezanosti za roditelje i dimenzija emocionalne inteligencije*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
(1) Izbegavanje majka	-													
(2) Otvorenost majka	-.418***	-												
(3) Bliskost majka	-.328***	.426***	-											
(4) Izbegavanje otac	.714***	-.315***	-.252***	-										
(5) Otvorenost otac	-.354***	.590***	.238***	-.283***	-									
(6) Bliskost otac	-.374***	.421***	.343***	-.348***	.541***	-								
(7) Adaptibilnost	-.195***	.105*	.014	-.200***	.082	.087	-							
(8) Afektivna dispozicija	.485***	-.369***	-.277***	.442***	-.374***	-.398***	-.171***	-						
(9) Emocionalna ekspresija	-.326***	.454***	.195***	-.329***	.505***	.327***	.217***	-.430***	-					
(10) Emocionalna regulacija	-.210***	.321***	.172**	-.256***	.339***	.308***	.293***	-.505***	.403***	-				
(11) Emocionalna percepcija	-.299***	.310***	.153**	-.304***	.355***	.352***	.278***	-.464***	.496***	.396***	-			
(12) Kontrola impulsa	-.197***	.341***	.147**	-.142***	.334***	.206***	.003	-.383***	.315***	.264***	.310***	-		
(13) Odnosi s vršnjacima	-.209***	.243***	.171**	-.216***	.283***	.340***	.299***	-.518***	.430***	.433***	.474***	.218***	-	
(14) Samopouzdanje	-.273***	.259***	.083	-.250***	.315***	.302***	.255***	-.512***	.418***	.402***	.404***	.191***	.517***	-
(15) Samomotivacija	-.194***	.359***	.183***	-.234***	.274***	.306***	.317***	-.540***	.397***	.508***	.449***	.329***	.526***	.508***

Na osnovu prikazanih rezultata vidimo da su dimenzije afektivne vezanosti za roditelje statistički značajano povezane sa crtama emocionalne inteligencije. Sve dobijene korelacije su niskog do srednjeg intenziteta. Postoji nekoliko izuzetaka, gde ta korelacija nije dobijena. Kada je u pitanju afektivna vezanost za majku, izostaje povezanost Bliskost - majka sa Adaptibilnošću. Kod afektivne vezanosti za oca, nema povezanosti ni Otvorenosti - otac, ni Bliskosti - otac sa dimenzijom Adaptibilnost.

S obzirom na rezultate prethodno izvršene korelacione analize, ispunjeni su uslovi za nastavak regresione analize. U nastavku će biti prikazani rezultati multiple regresione analize, ali će kao prediktori biti zadržane sve varijable iz originalnog prediktorskog seta, bez obzira na izostanak par korelacija koje možemo videti u prethodnoj tabeli. Za svaku dimenziju emocionalne inteligencije biće odvojena posebna tabela, dok će dimenzije afektivne vezanosti za oba roditelja biti zadržane u istom prediktorskom setu.

Tabela 7. Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Adaptibilnost

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	-.108	-1.367	.173	-.195	R=.225; R ² =.051
Otvorenost – majka	.056	.791	.429	.105	F _(6, 347) = 3.098; p=.006
Bliskost – majka	-.078	-1.299	.195	.014	
Izbegavanje – otac	-.124	-1.644	.101	-.200	
Otvorenost – otac	-.013	-.185	.854	.082	
Bliskost – otac	.014	.216	.829	.087	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 5.1% varijanse kriterijuma. Međutim, u ovom setu nema statistički značajnih doprinosa u predikciji kriterijuma.

Tabela 8. *Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Afektivna dispozicija*

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	.229	3.428	.001	.485	R= .569; R ² = .324
Otvorenost – majka	-.071	-1.183	.238	-.369	F _(6, 347) = 27,703; p=.000
Bliskost – majka	-.054	-1.075	.283	-.277	
Izbegavanje – otac	.160	2.513	.012	.442	
Otvorenost – otac	-.113	-1.883	.061	-.374	
Bliskost – otac	-.147	-2.646	.009	-.398	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 32.4% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom setu su dimenzije Izbegavanje – majka, Izbegavanje – otac i Bliskost – otac, dok je dimenzija Otvorenost – otac postigla značajnost na marginalnom nivou.

Tabela 9. *Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Emocionalna ekspresija*

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	-.004	-.065	.948	-.326	R=.564; R ² =.318
Otvorenost – majka	.207	3.438	.001	.454	F _(6, 347) = 26.998; p=.000
Bliskost – majka	-.018	-.356	.722	.195	
Izbegavanje – otac	-.168	-2.639	.009	-.329	
Otvorenost – otac	.335	5.552	.000	.505	
Bliskost – otac	.005	.088	.930	.327	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 31.8% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom setu su dimenzije Otvorenost – majka, Izbegavanje – otac i Otvorenost – otac.

Tabela 10. Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Emocionalna regulacija

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	.089	1.207	.228	-.210	R=.413; R ² =.171
Otvorenost – majka	.149	2.251	.025	.321	F _(6, 347) = 11.889; p=.000
Bliskost – majka	.011	.194	.846	.172	
Izbegavanje – otac	-.181	-2.577	.010	-.256	
Otvorenost – otac	.162	2.425	.016	.339	
Bliskost – otac	.124	2.008	.045	.308	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 17.1% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom setu su dimenzije Otvorenost – majka, Izbegavanje – otac, Otvorenost – otac i Bliskost – otac.

Tabela 11. Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Emocionalna percepcija

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	-.048	-.660	.509	-.299	R=.445; R ² =.198
Otvorenost – majka	.094	1.434	.152	.310	F _(6, 347) = 14.300; p=.000
Bliskost – majka	-.035	-.635	.526	.153	
Izbegavanje – otac	-.146	-2.103	.036	-.304	
Otvorenost – otac	.158	2.415	.016	.355	
Bliskost – otac	.170	2.807	.005	.352	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 19.8% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom setu su dimenzije Izbegavanje – otac, Otvorenost – otac i Bliskost – otac.

Tabela 12. Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Kontrola impulsa

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	-.052	-.696	.487	-.197	R=.380; R ² =.144
Otvorenost – majka	.208	3.085	.002	.341	F _(6, 347) = 9.767; p=.000
Bliskost – majka	-.001	-.022	.983	.147	
Izbegavanje – otac	.015	.215	.830	-.142	
Otvorenost – otac	.199	2.941	.003	.334	
Bliskost – otac	-.003	-.055	.956	.206	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 14.4% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom setu su dimenzije Otvorenost – majka i Otvorenost – otac.

Tabela 13. Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Odnosi sa vršnjacima

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	.006	.076	.939	-.209	R=.357; R ² =.141
Otvorenost – majka	.051	.747	.455	.243	F _(6, 347) = 9.459; p=.000
Bliskost – majka	.027	.480	.632	.171	
Izbegavanje – otac	-.090	-1.252	.211	-.216	
Otvorenost – otac	.102	1.504	.133	.283	
Bliskost – otac	.225	3.590	.000	.340	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 14.1% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktor u ovom slučaju je samo dimenzija Bliskost – otac.

Tabela 14. Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Samopouzdanje

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	-.105	-1.402	.162	-.273	R=.392; R ² =.154
Otvorenost – majka	.076	1.137	.256	.259	F _(6, 347) = 10.503; p=.000

Bliskost – majka	-.091	-1.614	.107	.083
Izbegavanje – otac	-.078	-1.097	.273	-.250
Otvorenost – otac	.148	2.205	.028	.315
Bliskost – otac	.155	2.492	.013	.302

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 15.4% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom setu su dimenzije Otvorenost – otac i Bliskost – otac.

Tabela 15. Dimenzije afektivne vezanosti za oca i majku kao prediktori crte emocionalne inteligencije Samomotivacija

	β	t	p	r_0	Model
Izbegavanje – majka	.098	1.321	.187	-.194	R=.412; R ² =.170
Otvorenost – majka	.273	4.113	.000	.359	F _(6, 347) =10.503; p=.000
Bliskost – majka	-.001	-.010	.992	.183	
Izbegavanje – otac	-.156	-2.209	.028	-.234	
Otvorenost – otac	.014	.208	.835	.274	
Bliskost – otac	.166	2.700	.007	.306	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 17% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom setu su dimenzije Otvorenost – majka, Izbegavanje - otac i Bliskost – otac.

Kako bismo ispitali prediktivnu moć dimenzija afektivne vezanosti za neroditeljske figure afektivne vezanosti u predikciji crta emocionalne inteligencije kod dece, prvo će biti prikazana korelaciona analiza.

Tabela 16. *Pirsonovi koeficijenti korelacije između dimenzija afektivne vezanosti za vršnjake i učitelje i dimenzija emocionalne inteligencije*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
(1) Učitelj - traženje bliskosti	-															
(2) Učitelj - sigurno utočište	.575***	-														
(3) Učitelj - sigurna baza	.619***	.610***	-													
(4) Učitelj - posebnost	.537***	.529***	.493***	-												
(5) Učitelj - separacija	.349***	.276***	.274***	.299***	-											
(6) Vršnjaci - poverenje	.195***	.305***	.270***	.232***	.056	-										
(7) Vršnjaci - komunikacija	.249***	.377***	.305***	.224***	.095	.734***	-									
(8) Vršnjaci - otudjenje	-.059	-.191***	-.076	-.164**	-.037	-.589***	-.464***	-								
(9) Adaptabilnost	.060	-.064	.055	0.09	-.053	-.169**	-.151**	.226***	-							
(10) Afektivna dispozicija	.002	.188***	.035	.118*	.127*	.372***	.328***	-.478***	-.171***	-						
(11) Emocionalna ekspresija	-.163**	-.358***	-.253***	-.111*	-.145**	-.326***	-.424***	.326***	.217***	-.430***	-					
(12) Emocionalna regulacija	-.092	-.219***	-.166**	-.112*	-.183***	-.274***	-.290***	.332***	.293***	-.505***	.403***	-				
(13) Emocionalna percepcija	.005	-.161**	-.092	-.016	-.052	-.257***	-.260***	.287***	.278***	-.464***	.496***	.396***	-			
(14) Kontrola impulsa	-.097	-.255***	-.214***	-.144**	-.241***	-.202***	-.245***	.249***	.003	-.383***	.315***	.264***	.310***	-		
(15) Odnosi s vršnjacima	-.135*	-.222***	-.149**	-.137**	-.077	-.380***	-.351***	.354***	.299***	-.518***	.430***	.433***	.474***	.218***	-	
(16) Samopouzdanje	-.100	-.215***	-.135*	-.183***	-.110*	-.294***	-.270***	.280***	.255***	-.512***	.418***	.402***	.404***	.191***	.517***	-
(17) Samomotivacija	-.087	-.202***	-.136*	-.188***	-.231***	-.237***	-.220***	.291***	.317***	-.540***	.397***	.508***	.449***	.329***	.526***	.508***

Na osnovu prikazanih rezultata vidimo da su dimenzije afektivne vezanosti za neroditeljske figure statistički značajano povezane sa dimenzijama koje predstavljaju crte emocionalne inteligencije. Sve dobijene korelacije su niskog do srednjeg intenziteta. Međutim, nisu sve dimenzije ostvarile statistički značajnu korelaciju sa kriterijumima, iako većina jeste. Dimenzija afektivne vezanosti za Učitelje – bliskost, ostvaruje samo dve od 7 očekivanih korelacija. Takođe, kriterijumske varijable Adaptabilnost i Emocionalna percepcija ostvaruju korelaciju sa manjim brojem prediktora i nešto su nižeg intenziteta.

S obzirom na rezultate prethodno izvršene korelacione analize, ispunjeni su uslovi za nastavak regresione analize, u kome će biti prikazani rezultati multiple regresione analize, ali će kao prediktori biti zadržane sve varijable iz originalnog prediktorskog seta, bez obzira na izostanak korelacije koje možemo videti u prethodnoj tabeli. Za svaku dimenziju emocionalne inteligencije biće odvojena posebna tabela, dok će sve dimenzije neroditeljskih figura biti zadržane u prediktorskom setu.

Tabela 17. *Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije Adaptabilnost*

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj - bliskost	.064	.888	.375	.060	R=.310; R ² =.096
Učitelj - utočište	-.155	-2.141	.033	-.064	F _(8, 345) = 4.578; p=.000
Učitelj – sigurna baza	.092	1.268	.206	.055	
Učitelj - posebnost	.173	2.642	.009	.090	

Učitelj - separacija	-.095	-1.723	.086	-.053
Vršnjaci - poverenje	-.058	-.693	.489	-.169
Vršnjaci - komunikacija	-.041	-.530	.597	-.151
Vršnjaci - otuđenost	.179	2.777	.006	.226

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 9.6% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorsom setu su dimenzije afektivne vezanosti za Učitelja – utočište i posebnost, kao i dimenzija afektivne vezanosti za Vršnjake – otuđenost.

Tabela 18. *Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije Afektivna dispozicija*

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj – bliskost	-.145	-2.239	.026	.002	R=.528; R ² =.279
Učitelj – utočište	.151	2.330	.020	.188	F _(8, 345) = 16.681; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.092	-1.419	.157	.035	
Učitelj – posebnost	.024	.406	.685	.118	
Učitelj – separacija	.128	2.589	.010	.127	
Vršnjaci – poverenje	.093	1.245	.214	.372	
Vršnjaci – komunikacija	.082	1.172	.242	.328	
Vršnjaci – otuđenost	-.363	-6.314	.000	-.478	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 27.9% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorsom setu su dimenzije afektivne vezanosti za Učitelja – utočište, separacija i bliskost, kao i dimenzija afektivne vezanosti za vršnjake – otuđenost.

Tabela 19. *Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije Emocionalna ekspresija*

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj – bliskost	.074	1.131	.259	-.163	R=.521; R ² =.272
Učitelj – utočište	-.266	-4.083	.000	-.358	F _(8, 345) =16.083; p=.000

Učitelj – sigurna baza	-.100	-1.532	.127	-.253
Učitelj – posebnost	.146	2.480	.014	-.111
Učitelj – separacija	-.082	-1.642	.101	-.145
Vršnjaci – poverenje	.077	1.033	.302	-.326
Vršnjaci – komunikacija	-.302	-4.316	.000	-.424
Vršnjaci – otuđenost	.198	3.428	.001	.326

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 27.2% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorskom setu su dimenzije afektivne vezanosti za Učitelja – utočište i posebnost, kao i dimenzija afektivne vezanosti za Vršnjake – komunikacija i otuđenost.

Tabela 20. Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije *Emocionalna regulacija*

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj – bliskost	.097	1.397	.163	-.092	R=.417; R ² =.174
Učitelj – utočište	-.114	-1.636	.103	-.219	F _(8, 345) = 9.054, p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.083	-1.198	.232	-.166	
Učitelj – posebnost	.054	.862	.389	-.112	
Učitelj – separacija	-.158	-2.984	.003	-.183	
Vršnjaci – poverenje	.005	.057	.955	-.274	
Vršnjaci – komunikacija	-.127	-1.703	.090	-.290	
Vršnjaci – otuđenost	.257	4.169	.000	.332	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 17.4% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorskom setu su dimenzija afektivne vezanosti za Učitelja – separacija, kao i dimenzija afektivne vezanosti za Vršnjake – otuđenost.

Tabela 21. Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije *Emocionalna percepcija*

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj – bliskost	.143	2.014	.045	.005	R=.360; R ² =.130

Učitelj – utočište	-.149	-2.095	.037	-.161	$F_{(8, 345)} = 6.418; p = .000$
Učitelj – sigurna baza	-.064	-.905	.366	-.092	
Učitelj – posebnost	.102	1.588	.113	-.016	
Učitelj – separacija	-.053	-.984	.326	-.052	
Vršnjaci – poverenje	-.041	-.499	.618	-.257	
Vršnjaci – komunikacija	-.115	-1.504	.134	-.260	
Vršnjaci – otuđenost	.199	3.153	.002	.287	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 13% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorsom setu su dimenzija afektivne vezanosti za Učitelja – bliskost i utočište, kao i dimenzija afektivne vezanosti za Vršnjake – otuđenost.

Tabela 22. Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije Kontrola impulsa

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj – bliskost	.172	2.473	.014	-.097	$R = .409; R^2 = .167$
Učitelj – utočište	-.156	-2.234	.026	-.255	$F_{(8, 345)} = 8.656; p = .000$
Učitelj – sigurna baza	-.143	-2.057	.040	-.214	
Učitelj – posebnost	.024	.386	.700	-.144	
Učitelj – separacija	-.210	-3.955	.000	-.241	
Vršnjaci – poverenje	.067	.833	.406	-.202	
Vršnjaci – komunikacija	-.130	-1.739	.083	-.245	
Vršnjaci – otuđenost	.193	3.129	.002	.249	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 16.7% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorskom setu su dimenzija afektivne vezanosti za Učitelja – bliskost, utočište, sigurna baza i separacija, kao i dimenzija afektivne vezanosti za Vršnjake – otuđenost

Tabela 23. Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije Odnosi s vršnjacima

	β	t	p	r_0	Model
--	---------	-----	-----	-------	-------

Učitelj – bliskost	-.018	-.269	.788	-.135	R=.434; R ² =.189
Učitelj – utočište	-.092	-1.338	.182	-.222	F _(8, 345) = 10.019; p=.000
Učitelj – sigurna baza	.008	.111	.912	-.149	
Učitelj - posebnost	.019	.301	.764	-.137	
Učitelj - separacija	-.027	-.508	.612	-.077	
Vršnjaci - poverenje	-.160	-2.019	.044	-.380	
Vršnjaci - komunikacija	-.108	-1.464	.144	-.351	
Vršnjaci - otuđenost	.194	3.174	.002	.354	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 18.9% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorskom setu su samo dimenzije afektivne vezanosti za Vršnjake – poverenje i otuđenost.

Tabela 24. *Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije Samopouzdanje*

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj - bliskost	.073	1.030	.304	-.100	R=.363; R ² =.132
Učitelj - utočište	-.112	-1.575	.116	-.215	F _(8, 345) = 6.543; p=.000
Učitelj – sigurna baza	.010	.147	.883	-.135	
Učitelj - posebnost	-.083	-1.285	.200	-.183	
Učitelj - separacija	-.064	-1.178	.240	-.110	
Vršnjaci - poverenje	-.114	-1.393	.164	-.294	
Vršnjaci - komunikacija	-.072	-.941	.347	-.270	
Vršnjaci - otuđenost	.148	2.338	.020	.280	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 16.7% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorskom setu su dimenzija afektivne vezanosti za Učitelja – bliskost, utočište i sigurna baza, kao i dimenzija afektivne vezanosti za Vršnjake – separacija i otuđenost.

Tabela 25. Dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake i učitelja kao prediktori crte emocionalne inteligencije Samomotivacija

	β	t	p	r_0	Model
Učitelj – bliskost	.125	1.778	.076	-.087	R=.394; R ² =.155
Učitelj – utočište	-.093	-1.321	.187	-.202	F _(8, 345) = 7.901; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.021	-.301	.763	-.136	
Učitelj – posebnost	-.080	-1.263	.207	-.188	
Učitelj – separacija	-.205	-3.838	.000	-.231	
Vršnjaci – poverenje	-.037	-.455	.649	-.237	
Vršnjaci – komunikacija	-.044	-.589	.557	-.220	
Vršnjaci – otuđenost	.216	3.476	.001	.291	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je regresioni model statistički značajan i da se njime može objasniti 15.5% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom prediktorskom setu su dimenzija afektivne vezanosti za Učitelja – separacija, kao i dimenzija afektivne vezanosti za Vršnjake – otuđenost.

Kako bismo ispitali da li su dimenzije afektivne vezanosti za učitelje potencijalni medijatori u odnosima između kriterijumske i prediktorske varijable, koje smo do sada ispitali, prvo će biti ispitani uslovi koji su neophodni za sprovođenje analize medijacije.

Da bismo određene varijable uključili u analizu medijacije, Baron i Keni (Baron & Kenny, 1986) navode tri preduslova:

1. svaki prediktor treba značajno da predviđa kriterijsku varijablu;
2. medijator varijabla treba značajno da predviđa kriterijum varijablu nakon što se prediktor varijabla drži pod kontrolom;
3. prediktor varijable treba značajno da predviđaju medijatorske varijable.

U tabeli 26 biće prikazani rezultati koji se odnose na proveru prvog uslova. Detaljna analiza prethodno je prikazana, dok će u nastavku biti prikazano samo sumirano ispunjavanje/neispunjavanje uslova.

Tabela 26. Ispunjenost uslova na osnovu regresione analize za sprovođenje medijacije - prvi uslov

Kriterijum	Prediktor	Uslov
Adaptibilnost	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Nije ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Nije ispunjen.
Afektivna dispozicija	Izbegavanje – majka	Ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Emocionalna ekspresija	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Nije ispunjen.
Emocionalna regulacija	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Emocionalna percepcija	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Kontrola impulsa	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Nije ispunjen.
	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Nije ispunjen.
Odnosi s vršnjacima	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Nije ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Samopouzdanje	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.

	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Nije ispunjen.
	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Samomotivacija	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.

U Tabeli 27 biće prikazani rezultati trećeg uslova. U ovom koraku biće primenjena hijerarhijska regresiona analiza sa dva seta prediktora. U prvom koraku prediktor će biti varijabla afektivne vezanosti za roditelje koja se pokazala da ispunjava uslov, a u drugom koraku dodate su sve dimenzije afektivne vezanosti za figuru učitelja.

Tabela 27. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Afektivna dispozicija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Izbegavanje – majka	.485	10.416	.000	R=.485; R ² =.236; F _(1, 352) =108.502; p=.000
Izbegavanje – majka	.451	9.519	.000	
Učitelj – bliskost	-.113	-1.726	.085	R=.514; R ² =.264; Δ R ² =.029;
Učitelj – utočište	.179	2.790	.006	F _(6,374) =20.785; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.029	-.453	.651	F _{Change} =2.714; F _{Change} p=.020
Učitelj – posebnost	.016	.272	.786	
Učitelj – separacija	.088	1.773	.077	
Izbegavanje – otac	.442	9.256	.000	R=.442; R ² =.196; F _(1, 352) =85.672; p=.000
Izbegavanje – otac	.410	8.437	.000	
Učitelj – bliskost	-.098	-1.461	.145	R=.480; R ² =.230; Δ R ² =.034
Učitelj – utočište	.221	3.397	.001	F _(6, 374) =17.294; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.056	-.854	.394	F _{Change} =3.106; F _{Change} p=.009
Učitelj – posebnost	.004	0.065	.948	
Učitelj – separacija	.442	9.256	.000	
Bliskost – otac	-.398	-8.140	.000	R=.398; R ² =.158; F _(1, 352) =66.253; p=.000
Bliskost – otac	-.380	-7.800	.000	
Učitelj – bliskost	-.101	-1.485	.138	R=.459; R ² =.211; Δ R ² =.052
Učitelj – utočište	.254	3.868	.000	F _(6, 374) =15.436; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.141	-2.107	.036	F _{Change} =4.595; F _{Change} p=.000
Učitelj – posebnost	.024	.401	.689	
Učitelj – separacija	.108	2.095	.037	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktori dimenzije Afektivna dispozicija biti dimenzija Učitelj – sigurno utočište, u slučaju kada je prediktor u prvom koraku dimenzija Izbegavanje – majka. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Izbegavanje – otac, kao značajni prediktori u drugom koraku izdvajaju se dimenzije Učitelj – utočište i Učitelj –separacija. Dimenzije Učitelj – sigurna baza i Učitelj – separacija izdvajaju se kao značajni prediktori u drugom koraku kada je prediktor u prvom koraku Bliskost – otac.

Tabela 28. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Emocionalna ekspresija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – majka	.454	9.564	.000	R=.454; R ² =.206; F _(1, 352) =42.721; p=.000
Otvorenost – majka	.393	8.424	.000	
Učitelj – bliskost	.040	.626	.532	R=.542; R ² =.293; ΔR^2 =.087;
Učitelj – utočište	-.273	-4.296	.000	F _(6, 374) =20.785; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.127	-2.009	.045	F _{Change} =8.564; F _{Change} p=.000
Učitelj – posebnost	.129	2.252	.025	
Učitelj – separacija	-.043	-.871	.384	
Izbegavanje – otac	-.329	-6.536	.000	R=.329; R ² =.108; F _(1, 352) =42.721; p=.000
Izbegavanje – otac	-.320	-6.664	.000	
Učitelj – bliskost	.022	.326	.745	R=.495; R ² =.245; ΔR^2 =.137
Učitelj – utočište	-.343	-5.319	.000	F _(6, 374) =18.817; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.141	-2.151	.032	F _{Change} =12.626; F _{Change} p=.000
Učitelj – posebnost	.184	3.069	.002	
Učitelj – separacija	-.040	-.786	.433	
Otvorenost – otac	.505	10.980	.000	R=.505; R ² =.255; F _(1, 352) =120.554; p=.000
Otvorenost – otac	.431	9.236	.000	
Učitelj – bliskost	.040	.640	.523	R=.563; R ² =.317; ΔR^2 =.062
Učitelj – utočište	-.230	-3.638	.000	F _(6, 374) =26.828; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.106	-1.712	.088	F _{Change} =6.276; F _{Change} p=.000
Učitelj – posebnost	.109	1.927	.055	
Učitelj – separacija	-.058	-1.217	.224	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktori dimenzije Emocionalna ekspresija biti dimenzija Učitelj – utočište, Učitelj – sigurna baza i Učitelj – posebnost u slučaju kada je prediktor u prvom koraku dimenzija Otvorenost – majka. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Izbegavanje – otac, kao značajni prediktori u drugom koraku

izdvajaju se takođe dimenzije Učitelj – utočište, Učitelj – sigurna baza i Učitelj – posebnost. Dimenzije Učitelj –utočište i Učitelj – posebnost izdvajaju se kao značajni prediktori u drugom koraku kada je prediktor u prvom koraku Otvorenost - otac.

Tabela 29. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Emocionalna regulacija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – majka	.321	6.369	.000	R=.321; R ² =.103; F _(1, 352) =40.567; p=.000
Otvorenost – majka	.277	5.403	.000	
Učitelj – bliskost	.087	1.233	.218	
Učitelj – utočište	-.128	-1.830	.068	R=.381; R ² =.145; Δ R ² =.042;
Učitelj – sigurna baza	-.092	-1.325	.186	F _(6, 374) =9.842; p=.000
Učitelj – posebnost	.023	.364	.716	F _{Change} =9.842; F _{Change} p=.005
Učitelj – separacija	-.129	-2.391	.017	
Izbegavanje – otac	-.256	-4.976	.000	R=.256; R ² =.066; F _(1, 352) =24.763; p=.000
Izbegavanje – otac	-.234	-4.516	.000	
Učitelj – bliskost	.072	1.007	.315	
Učitelj – utočište	-.176	-2.539	.012	R=.353; R ² =.125; Δ R ² =.059
Učitelj – sigurna baza	-.102	-1.454	.147	F _(6, 374) =8.259; p=.000
Učitelj – posebnost	.063	.978	.329	F _{Change} =4.698; F _{Change} p=.000
Učitelj – separacija	-.126	-2.306	.022	
Otvorenost – otac	.339	6.763	.000	R=.398; R ² =.158; F _(1, 352) =66.253; p=.000
Otvorenost – otac	.293	5.638	.000	
Učitelj – bliskost	.088	1.257	.209	
Učitelj – utočište	-.102	-1.441	.151	R=.459; R ² =.211; Δ R ² =.052
Učitelj – sigurna baza	-.078	-1.123	.262	F _(6, 374) =15.436; p=.000
Učitelj – posebnost	.009	.141	.888	F _{Change} =4.595; F _{Change} p=.000
Učitelj – separacija	-.140	-2.622	.009	
Bliskost – otac	.308	6.064	.000	R=.398; R ² =.152; F _(1, 352) =36.767; p=.000
Bliskost – otac	.286	5.652	.000	
Učitelj – bliskost	.059	.835	.404	
Učitelj – utočište	-.192	-2.814	.005	R=.389; R ² =.152; Δ R ² =.057
Učitelj – sigurna baza	-.045	-.644	.520	F _(6, 374) =10.335; p=.000
Učitelj – posebnost	.062	.976	.330	F _{Change} =4.666; F _{Change} p=.000
Učitelj – separacija	-.145	-2.720	.007	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktori dimenzije Emocionalna regulacija biti dimenzija Učitelj – separacija, u slučaju kada je prediktor dimenzija Otvorenost - majka. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Izbegavanje – otac, kao značajni prediktori u drugom koraku izdvajaju se dimenzije Učitelj – utočište i Učitelj separacija. U

narednoj predikciji, kao značajni prediktori izdvojila se dimenzija Učitelj – separacija kada je prediktor u prvom koraku bila dimenzija Otvorenost – otac, a u posljednjem predviđanju gde je u prvom koraku prediktor bila dimenzija Bliskost – otac, dimenzije Učitelj – utočište i Učitelj – separacija izdvojile su se kao statistički značajni prediktori.

Tabela 30. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Emocionalna percepcija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Izbegavanje – otac	-.304	-5.997	.000	R=.304; R ² =.093; F _(1, 352) =35.963; p=.000
Izbegavanje – otac	-.300	-5.808	.000	
Učitelj – bliskost	.101	1.420	.157	
Učitelj – utočište	-.197	-2.854	.005	R=.362; R ² =.131; Δ R ² =.039;
Učitelj – sigurna baza	-.097	-1.387	.166	F _(6, 374) =8.733; p=.000
Učitelj – posebnost	.127	1.981	.048	F _{Change} =3.075; F _{Change} p=.010
Učitelj – separacija	-.013	-.232	.817	
Otvorenost – otac	.355	7.131	.000	R=.355; R ² =.126; F _(1, 352) =50.846; p=.000
Otvorenost – otac	.326	6.229	.000	
Učitelj – bliskost	.127	1.810	.071	
Učitelj – utočište	-.120	-1.686	.093	R=.378; R ² =.143; Δ R ² =.016
Učitelj – sigurna baza	-.067	-.957	.339	F _(6, 374) =9.619; p=.000
Učitelj – posebnost	.060	.943	.346	F _{Change} =1.327; F _{Change} p=.252
Učitelj – separacija	-.033	-.614	.539	
Bliskost – otac	.352	7.045	.000	R=.352; R ² =.124; F _(1, 352) =49.634; p=.000
Bliskost – otac	.341	6.778	.000	
Učitelj – bliskost	.090	1.278	.202	
Učitelj – utočište	-.218	-3.218	.001	R=.398; R ² =.158; Δ R ² =.035
Učitelj – sigurna baza	-.027	-.386	.700	F _(6, 374) =10.857; p=.000
Učitelj – posebnost	.122	1.935	.054	F _{Change} =2.852; F _{Change} p=.015
Učitelj – separacija	-.038	-.717	.474	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktori dimenzije Emocionalna percepcija biti dimenzija Učitelj – utočište i Učitelj – posebnost, u slučaju kada je prediktor dimenzija Izbegavanje – otac. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Otvorenost – majka u drugom koraku nemamo statistički značajne prediktore. Dimenzije Učitelj – utočište i Učitelj – posebnost izdvajaju se kao značajni prediktori u drugom koraku kada je prediktor u prvom koraku Bliskost – otac.

Tabela 31. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Kontrola impulsa kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – majka	.341	6.795	.000	R=.341; R ² =.116; F _(1, 352) =46.168; p=.000
Otvorenost – majka	.283	5.686	.000	
Učitelj – bliskost	.153	2.231	.026	
Učitelj – utočište	-.142	-2.097	.037	R=.439; R ² =.193; ΔR^2 =.077;
Učitelj – sigurna baza	-.148	-2.192	.029	F _(6, 374) =13.819; p=.000
Učitelj – posebnost	.007	.120	.905	F _{Change} =6.613; F _{Change} p=.000
Učitelj – separacija	-.184	-3.526	.000	
Otvorenost – otac	.334	6.643	.000	R=.334; R ² =.111; F _(1, 352) =44.129; p=.000
Otvorenost – otac	.272	5.329	.000	
Učitelj – bliskost	.157	2.287	.023	
Učitelj – utočište	-.126	-1.816	.050	R=.429; R ² =.194 ΔR^2 =.073
Učitelj – sigurna baza	-.134	-1.973	.049	F _(6, 374) =13.076; p=.000
Učitelj – posebnost	-.006	-.099	.921	F _{Change} =6.212; F _{Change} p=.000
Učitelj – separacija	-.197	-3.763	.000	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktori dimenzije Kontrola impulsa biti dimenzija Učitelj – bliskost, utočište, sigurna baza i separacija, u slučaju kada je prediktor dimenzija Otvorenost – majka. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Otvorenost – otac, kao značajni prediktori u drugom koraku izdvajaju se iste dimenzije; Učitelj – bliskost, utočište, sigurna baza i separacija.

Tabela 32. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Odnosi s vršnjacima kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Bliskost – otac	.340	6.783	.000	R=.340; R ² =.116; F _(1, 352) = 46.012; p=.000
Bliskost – otac	.330	6.542	.000	
Učitelj – bliskost	-.065	-.920	.358	
Učitelj – utočište	-.184	-2.701	.007	R=.393; R ² =.154; ΔR^2 =.039;
Učitelj – sigurna baza	.028	.405	.685	F _(6, 374) =10.559; p=.000
Učitelj – posebnost	.027	.425	.671	F _{Change} =3.183; F _{Change} p=.008
Učitelj – separacija	-.006	-.105	.916	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktor dimenzije Odnosa sa vršnjacima biti Učitelj – sigurno utočište kada je prediktor u prvom koraku dimenzija Bliskost – otac.

Tabela 33. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Samopouzdanje kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – otac	.315	6.219	.000	R=.315; R ² =.099; F _(1, 352) =38.673; p=.000
Otvorenost – otac	.275	5.220	.000	R=.357; R ² =.127; ΔR^2 =.029; F _(6, 374) =8.451; p=.000 F _{Change} =2.268; F _{Change} p=.047
Učitelj – bliskost	.061	.862	.389	
Učitelj – utočište	-.092	-1.283	.200	
Učitelj – sigurna baza	.000	-.005	.996	
Učitelj – posebnost	-.123	-1.925	.055	
Učitelj – separacija	-.043	-.800	.424	
Bliskost – otac	.302	5.951	.000	R=.304; R ² =.091; F _(1, 352) =35.409; p=.000
Bliskost – otac	.277	5.422	.000	R=.354; R ² =.132; ΔR^2 =.041 F _(6, 374) =8.833; p=.000 F _{Change} =3.288; F _{Change} p=.006
Učitelj – bliskost	.032	.448	.654	
Učitelj – utočište	-.176	-2.553	.011	
Učitelj – sigurna baza	.032	.453	.651	
Učitelj – posebnost	-.072	-1.120	.264	
Učitelj – separacija	-.048	-.889	.375	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktor dimenzije Samopouzdanje biti dimenzija Učitelj – sigurno utočište u slučaju kada je prediktor dimenzija Bliskost – otac.

Tabela 34. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Samomotivacija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za učitelje (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost-majka	.359	7.224	.000	R=.359; R ² =.129; F _(1, 352) =52.191; p=.000
Otvorenost-majka	.315	6.290	.000	R=.428; R ² =.183; ΔR^2 =.054 F _(6, 374) =12.933; p=.000 F _{Change} =4.555; F _{Change} p=.000
Učitelj – bliskost	.108	1.571	.117	
Učitelj – utočište	-.071	-1.044	.297	
Učitelj – sigurna baza	-.029	-.433	.665	
Učitelj – posebnost	-.108	-1.753	.081	

Učitelj – separacija	-.173	-3.297	.001	
Izbegavanje – otac	-.234	-4.507	.000	R=.234; R ² =.055 F _(1, 352) =20.310; p=.000
Izbegavanje – otac	-.187	-3.609	.000	
Učitelj – bliskost	.108	1.503	.134	R=.350; R ² =.123; ΔR ² =.068
Učitelj – utočište	-.136	-1.964	.050	F _(6, 374) =8.076; p=.000
Učitelj – sigurna baza	-.035	-.491	.624	F _{Change} =5.377; F _{Change} p=.000
Učitelj – posebnost	-.077	-1.197	.232	
Učitelj – separacija	-.179	-3.276	.001	
Bliskost – otac	.306	6.038	.000	R=.306; R ² =.094; F _(1, 352) =36.452; p=.000
Bliskost – otac	.275	5.481	.000	
Učitelj – bliskost	.087	1.243	.215	R=.403; R ² =.162 ΔR ² =.068
Učitelj – utočište	-.146	-2.164	.031	F _(6, 374) =11.191; p=.000
Učitelj – sigurna baza	.018	.257	.797	F _{Change} =5.657; F _{Change} p=.000
Učitelj – posebnost	-.071	-1.135	.257	
Učitelj – separacija	-.193	-3.645	.000	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktori dimenzije Samomotivacija biti dimenzija Učitelj – separacija, u slučaju kada je prediktor dimenzija Otvorenost - majka. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Izbegavanje – otac, kao značajni prediktori u drugom koraku izdvajaju se dimenzije; Učitelj – utočište i separacija. U poslednjoj regresionoj analizi, kada je u prvom koraku prediktor Bliskost – otac, u drugom koraku kao značajni prediktori izdvajaju se Učitelj – utočište i separacija, takođe.

Poslednji korak u ovom procesu podrazumeva da svaka prediktor varijabla treba značajno da predviđa medijatorske varijable. Kako bismo testirali ovaj kriterijum, sproveden je set jednostrukih regresionih analiza čiji su rezultati prikazani u tabelama koje slede.

Tabela 35. Rezultati regresione analize u predikciji medijatorskih varijabli, na osnovu prediktora - varijable afektivne vezanosti za majku

Prediktor	Medijator	β	t	p	R ²
Izbegavanje – majka	Učitelj – bliskost	-.020	-.378	.706	.000
	Učitelj – utočište	.131	2.476	.014	.014*
	Učitelj – sigurna baza	-0.016	-0.299	0.765	.000
	Učitelj – posebnost	.124	2.352	.019	.015*
	Učitelj – separacija	.072	1.351	.178	.005
Otvorenost – majka	Učitelj – bliskost	-.056	-1.057	.291	.003
	Učitelj – utočište	-.223	-4.282	.000	.050***
	Učitelj – sigurna baza	-.094	-1.762	.079	.009
	Učitelj – posebnost	-.107	-2.028	.043	.012*
	Učitelj – separacija	-.114	-2.149	.032	.013*

Bliskost – majka	Učitelj – bliskost	.014	.254	.800	.000
	Učitelj – utočište	-.047	-.884	.377	.002
	Učitelj – sigurna baza	-.027	-.500	.617	.001
	Učitelj – posebnost	-.042	-.780	.436	.002
	Učitelj – separacija	-.085	-1.597	.111	.007

Rezultati seta jednostrukih regresionih analiza pokazali su da postoje odnosi između varijabli, u slučaju ispitivanja ovog uslova, koji su se pokazali kao statistički značajni, i to u pet slučajeva. Rezultati su prikazani u Tabeli 35.

Tabela 36. Rezultati regresione analize u predikciji medijatorskih varijabli, na osnovu prediktora - varijable afektivne vezanosti za oca

Prediktor	Medijator	β	t	p	R^2
Izbegavanje – otac	Učitelj – bliskost	-.046	-.859	.391	.002
	Učitelj – utočište	.088	1.654	.099	.008
	Učitelj – sigurna baza	-.010	-.197	.844	.000
	Učitelj – posebnost	.138	2.610	.009	.019**
	Učitelj – separacija	.107	2.024	.044	.012*
Otvorenost – otac	Učitelj – bliskost	-.100	-1.880	.061	.010
	Učitelj – utočište	-.296	-5.804	.000	.087***
	Učitelj – sigurna baza	-.160	-3.041	.003	.026**
	Učitelj – posebnost	-.115	-2.180	.030	.013**
	Učitelj – separacija	-.093	-1.759	.080	.009
Bliskost – otac	Učitelj – bliskost	.016	.294	.769	.000
	Učitelj – utočište	-.094	-1.764	.079	.009
	Učitelj – sigurna baza	-.111	-2.094	.037	.012*
	Učitelj – posebnost	-.134	-2.536	.012	.018**
	Učitelj – separacija	-.042	-.797	.426	.002

Rezultati seta jednostrukih regresionih analiza pokazali su da postoje odnosi između varijabli, i u slučaju ispitivanja ovog uslova, koji su se pokazali kao statistički značajni, i to u dva slučaja više u odnosu na afektivnu vezanost za majku. Rezultati su prikazani u Tabeli 36.

Afektivna vezanost za učitelja kao medijator između afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kod dece

Nakon što su ispitani uslovi za sprovođenje medijacije, sprovedena je analiza čiji su rezultati prikazani u tabelama koje slede.

Tabela 37. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Afektivna dispozicija

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja
-----------	-----------	-----	-----	------	--------------------

	Učitelj – utočište	.069	.218	.015	.001	.037
Izbegavanje – majka	<i>c'</i>	.425***				
	<i>c</i>	.440***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – utočište na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – majka.

Tabela 38. *Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Afektivna dispozicija*

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Izbegavanje – otac	Učitelj – separacija	.107	.080	.009	-.003	.025
	<i>c'</i>	.377***				
	<i>c</i>	.384***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 39. *Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Afektivna dispozicija*

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost – otac	Učitelj – sigurna baza	-.111	-.010	.001	-.012	.016
	<i>c'</i>	-.299***				
	<i>c</i>	-.300***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – sigurna baza na kriterijum, kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 40. *Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna ekspresija*

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Otvorenost – majka	Učitelj – utočište	-.223	-.325	.073	.034	.117
	Učitelj – posebnost	-.107	.103	.011	-.032	.001
	Ukupan indirektni efekat			.061	.027	.101
	<i>c'</i>	.302***				
	<i>c</i>	.349***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektni efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Učitelj – utočište i varijable Učitelj - posebnost. Međutim, vidimo da efekat dimenzije Učitelj – posebnost nije statistički značajan, zbog čega će dalje biti razmatran samo indirektni efekat delimične medijacije varijable Učitelj – utočište kada je prediktor varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 41. *Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna ekspresija*

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Izbegavanje – otac	Učitelj – posebnost	.138	-.067	-.009	-.029	.003
	<i>c'</i>	-.250***				
	<i>c</i>	-.257***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektni efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – posebnost na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 42. *Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna ekspresija*

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
-----------	-----------	----------	----------	-----------	--------------------	--

	Učitelj – utočište	-.223	-.325	.073	.034	.117
	Učitelj – posebnost	-.107	.103	.011	-.032	.001
Otvorenost – otac	Ukupan indirektni efekat			.061	.027	.101
	c'	.302 ^{***}				
	c	.349 ^{***}				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; ^{***} $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Učitelj – utočište i varijable Učitelj – posebnost. Međutim, vidimo da efekat dimenzije Učitelj – posebnost nije statistički značajan, zbog čega će dalje biti razmatran samo indirektan efekat delimične medijacije varijable Učitelj – utočište kada je prediktor varijabla Otvorenost – otac.

Tabela 43. *Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija*

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Učitelj – separacija	-.093	-.325	.014	-.002	.035
Otvorenost – majka	c'	.127 ^{***}				
	c	.133 ^{***}				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; C – totalni efekat; ^{***} $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 44. *Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija*

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Učitelj – utočište	.044	-.026	-.009	-.024	.002
Izbegavanje – otac	Učitelj – separacija	.076	-.099	-.008	-.019	.001
	Ukupan indirektni efekat			-.017	-.034	-.002

c'	-.142***
c	-.159***

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 45. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Učitelj – separacija	-.042	-.135	.006	-.001	.014
Otvorenost – otac	c'	.128***				
	c	.133***				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Otvorenost – otac.

Tabela 46. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Učitelj – utočište	-.401	-.193	.011	-.003	.026
	Učitelj – separacija	-.026	-.113	.008	-.003	.021
Bliskost – otac	Ukupan indirektni efekat			.003	-.003	.011
	c'	.154***				
	c	.165***				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzija Učitelj – utočište i Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 47. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna percepcija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Izbegavanje – otac	Učitelj – utočište	.044	-.264	-.012	.003	.003
	Učitelj – posebnost	.065	.187	.012	.034	.034
	Ukupan indirektan efekat			.000	.018	.018
	<i>c'</i>	-.197***				
	<i>c</i>	-.197***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzija Učitelj – utočište i Učitelj – posebnost na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 48. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna percepcija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost-otac	Učitelj – utočište	-.041	-.258	.011	-.003	.027
	Učitelj – posebnost	-.054	.190	-.010	-.025	-.001
	Ukupan indirektan efekat			.000	-.016	.017
	<i>c'</i>	.197***				
	<i>c</i>	.197***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzija Učitelj – utočište i Učitelj – posebnost na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 49. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Kontrola impulsa

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
	Učitelj – utočište	-.223	-.144	-.032	.009	.059
	Učitelj – separacija	-.114	-.168	.019	.001	.044
Otvorenost – majka	Ukupan indirektni efekat			.051	.020	.084
	<i>c'</i>	.220***				
	<i>c</i>	.259***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Učitelj – utočište i varijable Učitelj – separacija. Takođe, pojedinačan efekat obe dimenzije je statistički značajan. Biće razmatran ukupan indirektan efekat ove dve medijatorske varijable iz domena vezanosti za Učitelje kada je prediktorska varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 50. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Kontrola impulsa

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
	Učitelj – sigurna baza	-.160	-.164	.026	.005	.057
Otvorenost-otac	<i>c'</i>	.150**				
	<i>c</i>	.163**				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ***p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzija Učitelj – sigurna baza na kriterijum, kada je prediktor varijabla Otvorenost – otac. U pitanju je delimična medijacija.

Tabela 51. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Odnosi s vršnjacima

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost – otac	Učitelj – utočište	-.094	-.192	.012	-.005	.049
	<i>c'</i>	.153***				
	<i>c</i>	.161***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – utočište na kriterijum, kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 52. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samopouzdanje

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost – otac	Učitelj – posebnost	-.115	-.149	.017	.001	.046
	<i>c'</i>	.138***				
	<i>c</i>	.146***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – posebnost na kriterijum, kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 53. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samomotivacija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Otvorenost – majka	Učitelj – separacija	-.079	-.181	.014	.001	.031
	<i>c'</i>	.220***				
	<i>c</i>	.235***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzija Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 54. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samomotivacija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Izbegavanje – otac	Učitelj – utočište	.044	.180	-.008	-.023	.002
	Učitelj – separacija	.076	.162	-.012	-.028	.000
	Ukupan indirektni efekat			-.020	-.040	-.002
	<i>c'</i>	.135***				
	<i>c</i>	.155***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan indirektan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – utočište i Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac. Medijacija je i u ovom slučaju delimična.

Tabela 55. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samomotivacija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost – otac	Učitelj – utočište	-.041	-.163	.007	-.002	.020
	Učitelj – separacija	-.026	-.174	.005	-.005	.016
	Ukupan indirektni efekat			.011	-.004	.028
	<i>c'</i>	.164***				
	<i>c</i>	.176***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji statistički značajan indirektan medijacioni efekat dimenzije Učitelj – utočište i Učitelj – separacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Da bismo sproveli analizu medijacije u okviru četvrte hipoteze, koja glasi da je afektivna vezanost za vršnjake statistički značajan medijator u odnosu afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije, kao i prethodnog puta, prvi korak biće ispitati da li prediktori značajno predviđanju kriterijumsku varijablu. Rezultati prikazani u tabeli odnose se na proveru prvog uslova.

Tabela 56. *Ispunjenost uslova na osnovu regresione analize za sprovođenje medijacije - prvi uslov*

Kriterijum	Prediktor	Uslov
Adaptibilnost	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Nije ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Nije ispunjen.
Afektivna dispozicija	Izbegavanje – majka	Ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Emocionalna ekspresija	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Ispunjen.
Emocionalna regulacija	Bliskost – otac	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
Emocionalna percepcija	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
Kontrola impulsa	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.

	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Nije ispunjen.
Odnosi s vršnjacima	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Nije ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Samopouzdanje	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Nije ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Nije ispunjen.
	Otvorenost – otac	Ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.
Samomotivacija	Izbegavanje – majka	Nije ispunjen.
	Otvorenost – majka	Ispunjen.
	Bliskost – majka	Nije ispunjen.
	Izbegavanje – otac	Ispunjen.
	Otvorenost – otac	Nije ispunjen.
	Bliskost – otac	Ispunjen.

U Tabeli 57 biće prikazani rezultati trećeg uslova. U ovom koraku biće primenjena hijerarhijska regresiona analiza sa dva seta prediktora. U prvom koraku prediktor će biti varijabla afektivne vezanosti za roditelje, koja se pokazala da ispunjava uslov, a u drugom koraku dodate su sve tri dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake

Tabela 57. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Afektivna dispozicija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Izbegavanje – majka	.485	10.416	.000	R=.485; R ² =.236; F _(1, 352) =108.502; p=.000
Izbegavanje – majka	.336	6.926	.000	
Vršnjaci – poverenje	.065	.916	.360	R=.580; R ² =.336; Δ R ² =.101
Vršnjaci – komunikacija	.082	1.272	.204	F _(4, 349) =20.316; p=.000
Vršnjaci – otuđenje	-.256	-4.447	.000	F _{Change} =17.611; F _{Change} p=.000
Izbegavanje – otac	.442	9.256	.000	R=.442; R ² =.196; F _(1, 352) =85.672; p=.000
Izbegavanje – otac	.305	6.465	.000	
Vršnjaci – poverenje	.047	.662	.508	R=.571; R ² =.326; Δ R ² =.130

Vršnjaci – komunikacija	.064	.979	.328	$F_{(4, 349)}=19.682; p=.000$ $F_{\text{Change}}=22.405$ $F_{\text{Change}} p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	-.319	-5.731	.000	
Bliskost – otac	-.398	-8.140	.000	$R=.398; R^2=.158;$ $F_{(1, 352)}=66.253; p=.000$
Bliskost – otac	-.266	-5.616	.000	$R=.554; R^2=.307; \Delta R^2=.149$ $F_{(4,349)}=38.733; p=.000$ $F_{\text{Change}}=25.035; F_{\text{Change}} p=.000$
Vršnjaci – poverenje	.029	.399	.690	
Vršnjaci – komunikacija	.079	1.207	.228	
Vršnjaci – otuđenje	-.345	-6.174	.000	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajan prediktor dimenzije Afektivna dispozicija biti dimenzija Vršnjaci – otuđenje, u slučaju kada su prediktori dimenzije Izbegavanje – majka, Izbegavanje – otac i Bliskost – otac.

Tabela 58. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Emocionalna ekspresija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – majka	.454	9.564	.000	$R=.454; R^2=.206;$ $F_{(1, 352)}=91.470; p=.000$
Otvorenost – majka	.337	7.025	.000	$R=.549; R^2=.302; \Delta R^2=.096;$ $F_{(4,349)}=37.740; p=.000$ $F_{\text{Change}}=15.947; F_{\text{Change}} p=.000$
Vršnjaci – poverenje	.058	.807	.420	
Vršnjaci – komunikacija	-.307	-4.574	.000	
Vršnjaci – otuđenje	.116	2.050	.041	
Izbegavanje – otac	-.329	-6.536	.000	$R=.442; R^2=.196;$ $F_{(1, 352)}=85.672; p=.000$
Izbegavanje – otac	-.210	-4.197	.000	$R=.480; R^2=.230; \Delta R^2=.034$ $F_{(6, 374)}=17.294; p=.000$ $F_{\text{Change}}=3.106; F_{\text{Change}} p=.009$
Vršnjaci – poverenje	.089	1.174	.241	
Vršnjaci – komunikacija	-.369	-5.358	.000	
Vršnjaci – otuđenje	.137	2.319	.021	
Otvorenost – otac	.505	10.980	.000	$R=.505; R^2=.255;$ $F_{(1, 352)}=120,554; p=.000$
Otvorenost – otac	.409	8.770	.000	$R=.589; R^2=.347; \Delta R^2=.092$ $F_{(4, 349)}=46,391; p=.000$ $F_{\text{Change}}=16,397; F_{\text{Change}} p=.000$
Vršnjaci – poverenje	.064	.920	.358	
Vršnjaci – komunikacija	-.329	-5.130	.000	
Vršnjaci – otuđenje	.067	1.212	.226	

Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da će nakon kontrolisanja doprinosa dimenzije afektivne vezanosti za roditelje, statistički značajni prediktori dimenzije

Emocionalna ekspresija biti dimenzije Vršnjaci – komunikacija i Vršnjaci – otuđenje, u slučaju kada su prediktori dimenzije Otvorenost – majka i Izbegavanje – otac. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Otvorenost - majka, kao značajni prediktor u drugom koraku izdvaja se samo dimenzija Vršnjaci – komunikacija.

Tabela 59. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Emocionalna regulacija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – majka	.321	6.369	.000	R=.454; R ² =.206; F _(1, 352) =108.502; p=.000
Otvorenost – majka	.219	4.195	.000	R=.542; R ² =.293; Δ R ² =.029; F _(6, 374) =20.785; p=.000 F _{Change} =2.714; F _{Change} p=.020
Vršnjaci – poverenje	-.006	-.072	.943	
Vršnjaci – komunikacija	-.120	-1.648	.100	
Vršnjaci – otuđenje	.207	3.375	.001	
Izbegavanje – otac	-.256	-4.976	.000	R=.256; R ² =.066; F _(1, 352) =24.763; p=.000
Izbegavanje – otac	-.145	-2.735	.007	R=.390; R ² =.152; Δ R ² =.086 F _(4,349) =15,631; p=.000 F _{Change} =11.826; F _{Change} p=.000
Vršnjaci – poverenje	.015	.185	.854	
Vršnjaci – komunikacija	-.160	-2.195	.029	
Vršnjaci – otuđenje	.218	3.503	.001	
Otvorenost – otac	.339	6.763	.000	R=.398; R ² =.158; F _(1, 352) =66.253; p=.000
Otvorenost – otac	.236	4.524	.000	R=.459; R ² =.211; Δ R ² =.052 F _(6, 374) =15.436; p=.000 F _{Change} =4.595; F _{Change} p=.000
Vršnjaci – poverenje	-.001	-.017	.986	
Vršnjaci – komunikacija	-.139	-1.935	.054	
Vršnjaci – otuđenje	.184	2.968	.003	
Bliskost – otac	.308	6.064	.000	R=.308; R ² =.095; F _(1, 352) =36,767; p=.000
Bliskost – otac	.213	4.123	.000	R=.417; R ² =.174; Δ R ² =.079 F _(4,349) =18,378; p=.000 F _{Change} =11,185; F _{Change} p=.000
Vršnjaci – poverenje	.038	.481	.631	
Vršnjaci – komunikacija	-.163	-2.269	.024	
Vršnjaci – otuđenje	.216	3.536	.000	

U trećoj regresionoj analizi, statistički značajni prediktori dimenzije Emocionalna regulacija su dimenzija Otvorenost – majka i Vršnjaci – otuđenje, u slučaju kada je prediktor dimenzija Otvorenost – majka. U slučaju kada su prediktori u prvom koraku Izbegavanje – otac, Otvorenost – otac i Bliskost – otac, kao značajni prediktori u drugom koraku izdvajaju se dimenzije Vršnjaci – komunikacija i Vršnjaci – otuđenje.

Tabela 60. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Emocionalna percepcija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Izbegavanje – otac	-.304	-5.997	.000	R=.304; R ² =.093; F _(1, 352) =35.963; p=.000
Izbegavanje – otac	-.217	-4.092	.000	
Vršnjaci – poverenje	-.017	-.207	.836	R=.380; R ² =.144; Δ R ² =.052; F _(4,349) =14,724; p=.000
Vršnjaci – komunikacija	-.120	-1.636	.103	F _{Change} =7.028; F _{Change} p=.000
Vršnjaci – otuđenje	.149	2.381	.018	
Otvorenost – otac	.355	7.131	.000	R=.355; R ² =.126; F _(1, 352) =50,846; p=.000
Otvorenost – otac	.275	5.228	.000	
Vršnjaci – poverenje	-.040	-.502	.616	R=.410; R ² =.168; Δ R ² =.042 F _(4, 349) =17,675; p=.000
Vršnjaci – komunikacija	-.100	-1.382	.168	F _{Change} =5.909; F _{Change} p=.001
Vršnjaci – otuđenje	.120	1.928	.055	
Bliskost – otac	.308	6.064	.000	R=.352; R ² =.124; F _(1, 352) =49.634; p=.000
Bliskost – otac	.213	4.123	.000	
Vršnjaci – poverenje	.038	.481	.631	R=.414; R ² =.171; Δ R ² =.048 F _(4, 349) =18,024; p=.000
Vršnjaci – komunikacija	-.163	-2.269	.024	F _{Change} =6.686; F _{Change} p=.000
Vršnjaci – otuđenje	.216	3.536	.000	

U četvrtoj regresionoj analizi, statistički značajan prediktor dimenzije Emocionalna percepcija je dimenzija Vršnjaci – otuđenje, u slučaju kada je prediktor dimenzija Izbegavanje – otac. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Otvorenost – otac, nemamo statistički značajne prediktore. Dimenzije Vršnjaci – komunikacija i Vršnjaci – otuđenje izdvajaju se kao značajni prediktori u drugom koraku kada je prediktor u prvom koraku Bliskost – otac.

Tabela 61. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Kontrola impulsa kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – majka	.341	6.795	.000	R=.341; R ² =.116; F _(1, 352) =46.168; p=.000
Otvorenost – majka	.271	5.107	.000	
Vršnjaci – poverenje	.045	.567	.571	R=.385; R ² =.148; Δ R ² =.032; F _(4, 349) =15,161; p=.000
Vršnjaci – komunikacija	-.131	-1.764	.079	

Vršnjaci – otuđenje	.132	2.128	.034	$F_{\text{Change}}=4.382$; $F_{\text{Change}} p=.005$
Otvorenost – otac	.334	6.643	.000	$R=.334$; $R^2=.111$; $F_{(1, 352)}=44.129$; $p=.000$
Otvorenost – otac	.265	4.961	.000	
Vršnjaci – poverenje	.051	.638	.524	$R=.380$; $R^2=.145$; $\Delta R^2=.033$
Vršnjaci – komunikacija	-.158	-2.154	.032	$F_{(4, 349)}=14.760$; $p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	.112	1.772	.077	$F_{\text{Change}}=4.528$; $F_{\text{Change}} p=.004$

Statistički značajan prediktor dimenzije Kontrola impulsa u drugom koraku biće Vršnjaci – otuđenje, u slučaju kada je u prvom koraku prediktor dimenzija Otvorenost – majka. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Otvorenost - otac, kao značajni prediktor u drugom koraku izdvaja se dimenzija Vršnjaci – komunikacija.

Tabela 62. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Odnosi s vršnjacima kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Bliskost – otac	.340	6.783	.000	$R=.340$; $R^2=.116$; $F_{(1, 352)}=46.012$; $p=.000$
Bliskost – otac	.222	4.426	.000	
Vršnjaci – poverenje	-.125	-1.629	.104	$R=.473$; $R^2=.223$; $\Delta R^2=.108$;
Vršnjaci – komunikacija	-.131	-1.876	.061	$F_{(4, 349)}=25.083$; $p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	.154	2.599	.010	$F_{\text{Change}}=16.129$; $F_{\text{Change}} p=.000$

Rezultati hijerarhijske regresione analize da je statistički značajni prediktor dimenzije Odnosa sa vršnjacima dimenzija Vršnjaci – otuđenje, u slučaju kada je prediktor dimenzija Bliskost – otac.

Tabela 63. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Samopouzdanje kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – otac	.315	6.219	.000	$R=.315$; $R^2=.099$; $F_{(1, 352)}=36,673$; $p=.000$
Otvorenost – otac	.229	4.318	.000	
Vršnjaci – poverenje	-.125	-1.574	.116	$R=.393$; $R^2=.154$; $\Delta R^2=.055$;
Vršnjaci – komunikacija	-.072	-.990	.323	$F_{(4, 349)}=15,910$; $p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	.092	1.465	.144	$F_{\text{Change}}=7,598$; $F_{\text{Change}} p=.000$
Bliskost – otac	.302	5.951	.000	$R=.302$; $R^2=.091$; $F_{(1, 352)}=35,409$; $p=.000$
Bliskost – otac	.215	4.100	.000	
Vršnjaci – poverenje	-.086	-1.067	.287	$R=.387$; $R^2=.150$; $\Delta R^2=.059$

Vršnjaci – komunikacija	-.095	-1.306	.192	$F_{(4, 349)}=15,396; p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	.122	1.967	.050	$F_{\text{Change}}=8,019; F_{\text{Change}} p=.000$

Nakon kontrolisanja dimenzije Bliskost – otac, statistički značajan prediktor dimenzije Samopouzdanje je dimenzija Vršnjaci – otuđenje. U slučaju kada je prediktor u prvom koraku Otvorenost - otac, nemamo statistički značajne prediktore u drugom koraku.

Tabela 64. Rezultati hijerarhijske regresione analize u predikciji dimenzije Samomotivacija kada su prediktori dimenzije afektivne vezanosti za roditelje (I) i dimenzije afektivne vezanosti za vršnjake (II)

Medijator	β	t	p	Sažetak modela
Otvorenost – majka	.359	7.224	.000	$R=.454; R^2=.206;$ $F_{(1, 352)}=108.502; p=.000$
Otvorenost – majka	.291	5.548	.000	
Vršnjaci – poverenje	-.051	-.642	.521	$R=.542; R^2=.293; \Delta R^2=.029;$
Vršnjaci – komunikacija	-.012	-.168	.866	$F_{(6, 374)}=20.785; p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	.167	2.720	.007	$F_{\text{Change}}=2.714; F_{\text{Change}} p=.020$
Izbegavanje – otac	-.234	-4.507	.000	$R=.234; R^2=.055;$ $F_{(1, 352)}=20.310; p=.000$
Izbegavanje – otac	-.141	-2.607	.010	
Vršnjaci – poverenje	-.028	-.344	.731	$R=.335; R^2=.112; \Delta R^2=.057$
Vršnjaci – komunikacija	-.070	-.943	.346	$F_{(4, 349)}=10,993; p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	.195	3.057	.002	$F_{\text{Change}}=7.512; F_{\text{Change}} p=.000$
Bliskost – otac	.306	6.038	.000	$R=.306; R^2=.094;$ $F_{(1, 352)}=36.452; p=.000$
Bliskost – otac	.231	4.386	.000	
Vršnjaci – poverenje	-.001	-.017	.986	$R=.377; R^2=.142; \Delta R^2=.048$
Vršnjaci – komunikacija	-.072	-.984	.326	$F_{(4, 349)}=14,428; p=.000$
Vršnjaci – otuđenje	.188	3.030	.003	$F_{\text{Change}}=6.516; F_{\text{Change}} p=.000$

Rezultati su pokazali da bi dimenzija Vršnjaci – otuđenje mogla da ima potencijalnu medijatorsku ulogu u odnosu između dimenzija afektivne vezanosti za oca (Bliskost i Izbegavanje) i dimenzije afektivne vezanosti za majku – Otvorenost.

Poslednji korak u ovom procesu podrazumeva da svaka prediktor varijabla treba značajno da predviđa medijatorske varijable. Kako bismo testirali ovaj kriterijum, sproveden je set jednostrukih regresionih analiza čiji su rezultati prikazani u tabelama koje slede.

Tabela 65. Rezultati regresione analize u predikciji medijatorskih varijabli, na osnovu prediktora – varijable afektivne vezanosti za majku

Prediktor	Medijator	β	t	p	R^2
Izbegavanje – majka	Vršnjaci – poverenje	.289	5.669	.000	.084***
	Vršnjaci – komunikacija	.240	4.643	.000	.058***
	Vršnjaci – otuđenost	-.435	-9.058	.000	.198***
Otvorenost – majka	Učitelj – bliskost	-.269	-5.247	.000	.073***
	Učitelj – utočište	-.318	-6.289	.000	.101***
	Učitelj – sigurna baza	.304	5.986	.000	.092***
Bliskost – majka	Učitelj – bliskost	-.173	-3.287	.001	.030***
	Učitelj – utočište	-.164	-3.114	.002	.027**
	Učitelj – sigurna baza	.150	2.841	.005	.022**

Na osnovu rezultata vidimo da svaki prediktor statistički značajno predviđa medijator, tako da je treći uslov u potpunosti ispunjen. Rezultati su prikazani u Tabeli 65.

Tabela 66. Rezultati regresione analize u predikciji medijatorskih varijabli, na osnovu prediktora - varijable afektivne vezanosti za oca

Prediktor	Medijator	β	t	p	R^2
Izbegavanje – otac	Vršnjaci – poverenje	.298	5.853	.000	.089***
	Vršnjaci – komunikacija	.270	5.270	.000	.073***
	Vršnjaci – otuđenost	-.333	-6.636	.000	.111***
Otvorenost – otac	Učitelj – bliskost	-.266	-5.176	.000	.071***
	Učitelj – utočište	-.273	-5.314	.000	.074***
	Učitelj – sigurna baza	.352	7.061	.000	.124***
Bliskost – otac	Učitelj – bliskost	-.309	-6.094	.000	.095***
	Učitelj – utočište	-.256	-4.967	.000	.065***
	Učitelj – sigurna baza	.297	5.845	.000	.088***

Na osnovu rezultata vidimo da svaki prediktor statistički značajno predviđa medijator, tako da je treći uslov u potpunosti ispunjen. Rezultati su prikazani u tabeli 66.

Afektivna vezanost za vršnjake kao medijator između afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kod dece

Nakon što su ispitani uslovi za sprovođenje medijacije, sprovedena je analiza čiji su rezultati prikazani u tabelama koje slede.

Tabela 67. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Afektivna dispozicija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Izbegavanje – majka	Vršnjaci – komunikacija	.240	.225	.054	.023	.092
	<i>c'</i>	.391***				
	<i>c</i>	.440***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Vršnjaci – komunikacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – majka.

Tabela 68. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Afektivna dispozicija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Izbegavanje – otac	Vršnjaci - komunikacija	.270	.225	.061	.027	.103
	<i>c'</i>	.331***				
	<i>c</i>	.384***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Vršnjaci – komunikacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 69. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Afektivna dispozicija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
	Vršnjaci – komunikacija	-.256	.096	-.025	-.059	.005
	Vršnjaci – otuđenje	.297	-.353	-.105	-.154	-.059
Bliskost – otac	Ukupan indirektan efekat			-.130	-.183	-.078
	<i>c'</i>	-.202***				
	<i>c</i>	-.299***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da ne postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – komunikacija i varijable Vršnjaci – otuđenje kada je prediktorska varijabla Bliskost – otac.

Tabela 70. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna ekspresija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
	Vršnjaci - komunikacija	-.318	-.272	.087	.049	.128
	Vršnjaci – otuđenje	.304	.097	.029	-.003	.067
Otvorenost – majka	Ukupan indirektan efekat			.116	.074	.163
	<i>c'</i>	-.202***				
	<i>c</i>	-.299***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – komunikacija i varijable Vršnjaci – otuđenje. Međutim, vidimo da efekat dimenzije Vršnjaci – otuđenje nije statistički značajan, zbog čega će dalje biti razmatran samo indirektan efekat delimične medijacije varijable Vršnjaci – komunikacija kada je prediktor varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 71. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna ekspresija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
	Vršnjaci – komunikacija	.270	-.318	-.086	-.130	-.047
	Vršnjaci – otuđenje	-.333	.110	-.037	-.078	.000
Izbegavanje – otac	Ukupan indirektan efekat			-.123	-.176	-.073
	<i>c'</i>	-.161***				
	<i>c</i>	-.257***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – komunikacija i varijable Vršnjaci – otuđenje. Međutim, vidimo da efekat dimenzije Vršnjaci – otuđenje nije statistički značajan, zbog čega će dalje biti razmatran samo indirektan efekat delimične medijacije varijable Vršnjaci – komunikacija kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 72. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna ekspresija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
	Vršnjaci – komunikacija	.421	-.301	.084	.052	.123
Otvorenost – otac	<i>c'</i>	.208***				
	<i>c</i>	.250***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Vršnjaci – komunikacija na kriterijum, kada je prediktor varijabla Otvorenost – otac.

Tabela 73. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Otvorenost – majka	Vršnjaci – otuđenje	.304	.258	.078	.041	.124

c'	.149***
c	.197***

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Vršnjaci – otuđenje na kriterijum, kada je prediktor varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 74. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Vršnjaci - komunikacija	.270	-.151	-.041	-.077	-.010
	Vršnjaci – otuđenje	-.333	.214	-.071	-.114	-.033
Izbegavanje – otac	Ukupan indirektan efekat			-.112	-.160	-.069
	c'	-.089				
	c	-.159***				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – komunikacija i varijable Vršnjaci – otuđenje kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 75. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Vršnjaci - komunikacija	.273	-.140	.038	.007	.074
	Vršnjaci – otuđenje	.352	.184	.065	.024	.112
Otvorenost – otac	Ukupan indirektan efekat			.103	.057	.158
	c'	.083***				
	c	.133***				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – komunikacija i varijable Vršnjaci – otuđenje kada je prediktor varijabla Otvorenost – otac.

Tabela 76. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna regulacija

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Vršnjaci – komunikacija	-.256	-.141	.036	.005	.070
	Vršnjaci – otuđenje	.297	.204	.061	.025	.102
Bliskost - otac	Ukupan indirektan efekat			.097	.052	.144
	c'	.133***				
	c	.165***				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – komunikacija i varijable Vršnjaci – otuđenje kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 77. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna percepcija

Prediktor	Medijator	a	b	ab	interval poverenja	
	Vršnjaci - otuđenje	-.333	.209	-.070	-.113	-.032
Izbegavanje – otac	c'	-.152***				
	c	-.197***				

Napomena: a – efekat prediktora na medijator; b – efekat medijatora na kriterijum; ab – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; c' – direktan efekat prediktora na kriterijum; c – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – otuđenje kada je prediktor varijabla Otvorenost – otac.

Tabela 78. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Emocionalna percepcija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja		
Bliskost – otac	Vršnjaci – komunikacija	-.273	-.123	.034	.003	.069	
	Vršnjaci – otuđenje	.352	.133	.047	.003	.092	
	Ukupan indirektan efekat				.081	.039	.127
	<i>c'</i>	.113 ^{***}					
	<i>c</i>	.146 ^{***}					

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ^{***}*p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzija Vršnjaci – komunikacija i Vršnjaci - otuđenje na kriterijum, kao i da je ukupan indirektni efekat značajan kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 79. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Kontrola impulsa

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Otvorenost – majka	Vršnjaci – otuđenje	.304	.160	.049	.017	.088
	<i>c'</i>	.222 ^{***}				
	<i>c</i>	.259 ^{***}				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ^{***}*p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – otuđenje kada je prediktor varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 80. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Kontrola impulsa

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Otvorenost – otac	Vršnjaci – komunikacija	-.273	-.166	.045	.015	.079
	<i>c'</i>	.141***				
	<i>c</i>	.163***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – komunikacija kada je prediktor varijabla Otvorenost – otac.

Tabela 81. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Odnosi s vršnjacima

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost – otac	Vršnjaci – otuđenje	.298	.277	.082	.046	.126
	<i>c'</i>	.122***				
	<i>c</i>	.161***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji indirektni efekat varijable Vršnjaci – otuđenje na kriterijum kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 82. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samopouzdanje

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost – otac	Vršnjaci – otuđenje	.298	.209	.062	.031	.100
	<i>c'</i>	.152***				
	<i>c</i>	.191***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji statistički značajan medijacioni efekat dimenzije Vršnjaci – otuđenje na dimenziju Samopouzdanje kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Tabela 83. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samomotivacija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Otvorenost- majka	Vršnjaci – otuđenje	.304	.222	.067	.033	.110
	<i>c'</i>	.138***				
	<i>c</i>	.186***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – otuđenje na kriterijum kada je prediktor varijabla Otvorenost – majka.

Tabela 84. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samomotivacija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Izbegavanje – otac	Vršnjaci – otuđenje	-.333	.222	-.074	-.117	-.037
	<i>c'</i>	-.129***				
	<i>c</i>	-.183***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; ****p*<.001.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – otuđenje na kriterijum kada je prediktor varijabla Izbegavanje – otac.

Tabela 85. Rezultati medijacione analize kada je kriterijum Samomotivacija

Prediktor	Medijator	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>ab</i>	interval poverenja	
Bliskost – otac	Vršnjaci – otuđenje	.298	.209	.062	.031	.100
	<i>c'</i>	.152***				
	<i>c</i>	.192***				

Napomena: *a* – efekat prediktora na medijator; *b* – efekat medijatora na kriterijum; *ab* – indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *c'* – direktan efekat prediktora na kriterijum; *c* – totalni efekat; *** $p < .001$.

Rezultati medijacione analize pokazali su da postoji ukupan indirektni efekat varijable Vršnjaci – otuđenje na dimenziju Samomotivacija kada je prediktor varijabla Bliskost – otac.

Pol deteta, osobine ličnosti, kapacitet za mentalizaciju i pol učitelja kao moderatora između afektivne vezanosti za roditelje i afektivne vezanosti za učitelja

Kako bi se izvršila predikcija donošenja odluka, konstruisan je regresioni model u kom su kao prediktori uneti pol učitelja i učenika, crte ličnosti i kapacitet za mentalizaciju učitelja, kao i dimenzije afektivne vezanosti za roditelje. Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: $R^2 = .08$; $F_{(18,320)} = 1.636$, $p = .05$. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 86.

Tabela 86. *Predikcija dimenzije Bliskost na osnovu pola učenika, pola učitelja, crta ličnosti i kapaciteta za mentalizaciju učitelja*

Prediktor	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r_o</i>
Pol učenika	-.047	-.829	.408	-.043
Pol učitelja	-.133	-2.154	.032	-.136
Agresivnost	.019	.221	.825	.058
Ekstraverzija	.008	.118	.906	-.039
Neuroticizam	.079	1.144	.254	.109
Negativna valenca	.113	1.685	.093	.131
Otvorenost za iskustva	-.022	-.294	.769	.027
Pozitivna valenca	.076	.624	.533	.087
Savesnost	-.029	-.384	.701	-.035
Mentalizacija stanja drugih	-.001	-.012	.991	.034
Mentalizacija sopstvenih stanja	.058	.845	.399	.106
Motivacija za mentalizaciju	.007	.097	.923	-.011
Izbegavanje majka	-.036	-.441	.659	-.033
Otvorenost majka	-.029	-.387	.699	-.063

Bliskost majka	-.012	-.196	.845	.005
Izbegavanje otac	-.072	-.888	.375	-.063
Otvorenost otac	-.167	-2.218	.027	-.103
Bliskost otac	.095	1.400	.163	.021

Napomena: β – standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$; r_0 – korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

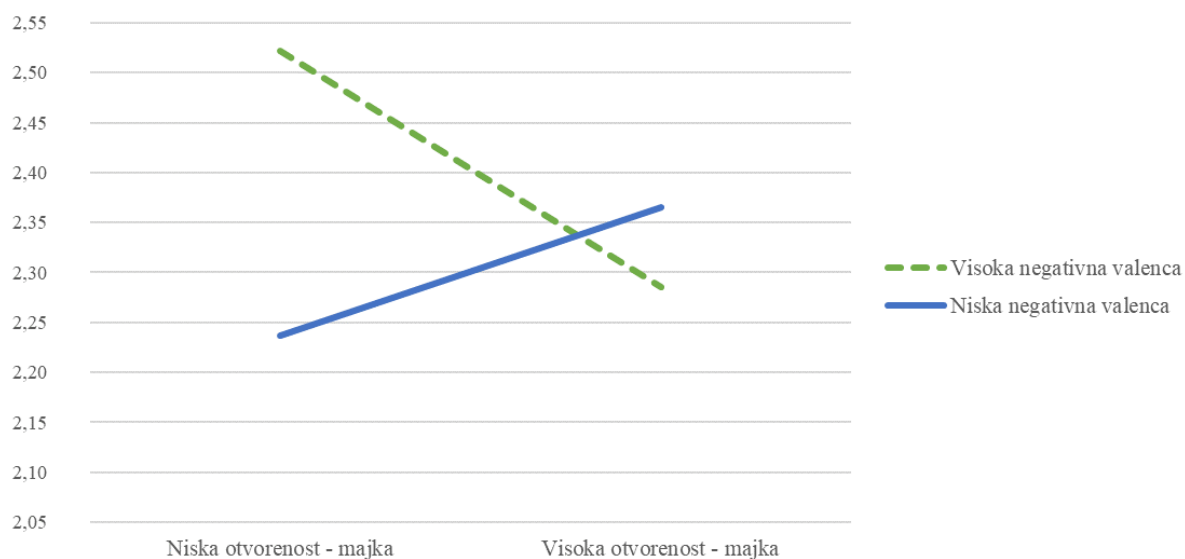
Kao što se može videti iz tabele, ukupno dva prediktora pokazuju nezavisan doprinos objašnjenju kriterijuma: Pol učitelja ($\beta = -.133, p=.032$), Otvorenost otac ($\beta = -.167, p=.027$).

Nakon što je dobijen početni regresioni model, testiran je doprinos svake od dvostrukih interakcija između varijabli, jedne za drugom. U sledećoj tabeli biće prikazane samo interakcije koje su se pokazale statistički značajnim.

Tabela 87. Doprinos interakcija u prediktorskom modelu dimenzije afektivne vezanosti za Učitelja - Bliskost

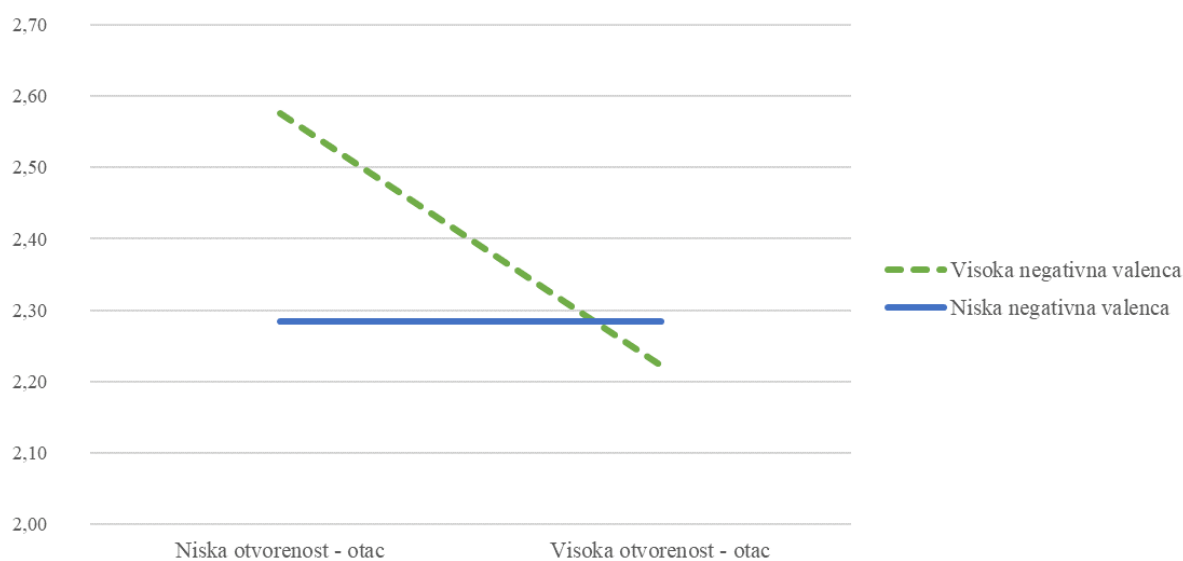
	ΔR^2	ΔF	B	SE	β	t	p
Negativna valenca*otvorenost majka	.043	4.457*	-.181	.086	-.117	-2.111	.036
Negativna valenca*otvorenost otac	.018	5.532**	-.116	.046	-.139	-2.556	.011
Mentalizacija stanja drugih * otvorenost majka	.012	4.162*	-.113	.055	-.119	-2.040	.042
Mentalizacija stanja drugih * otvorenost otac	.013	4.416*	-.075	.036	-.118	-2.101	.036
Motivacija za mentalizaciju*izbegavanje majka	.021	7.317**	.174	.064	.148	2.705	.007
Motivacija za mentalizaciju*izbegavanje otac	.027	9.620	.188	.060	.167	3.102	.002

U tabeli 87. prikazane su samo dobijene interakcije koje su bile statističke značajne, a grafički prikaz dobijenih interakcija dat je na graficima u nastavku.



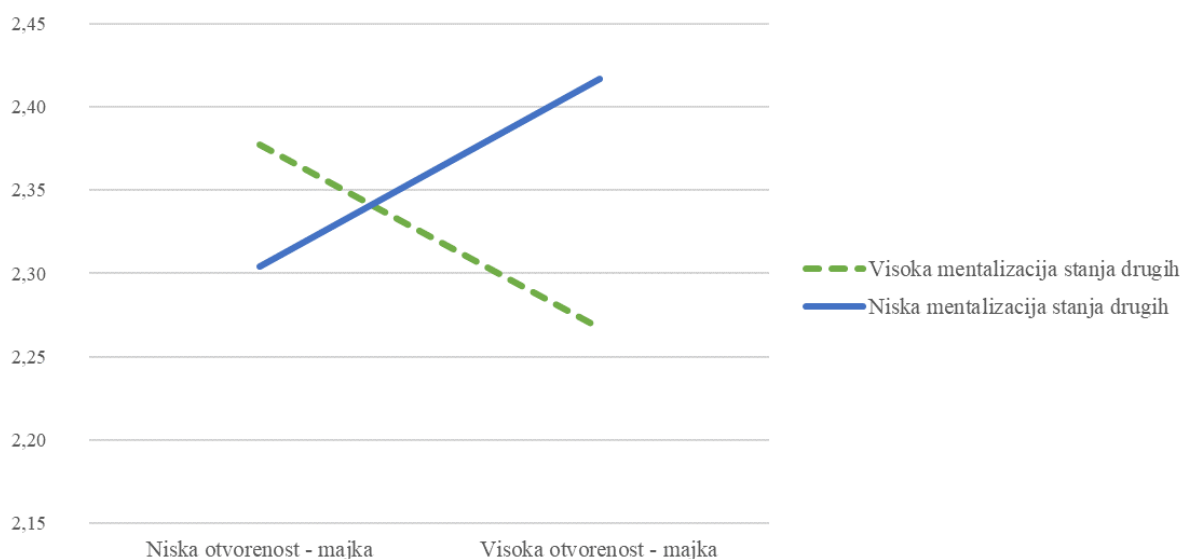
Grafikon 2. Interakcija dimenzija Negativna valenca i Otvorenost - majka u predikciji dimenzije Bliskost - učitelj

Kao što se sa grafika 2 može videti, odnos otvorenosti u afektivnoj vezanosti sa majkom u predikciji bliskosti sa učiteljem zavisi od izraženosti osobine ličnosti Negativna valenca kod učitelja. Kod ispitanika koji imaju nisku otvorenost sa majkom, veću bliskost sa učiteljem ostvaruju oni čiji učitelji imaju manje izraženu osobinu Negativna valenca, dok u prisustvu ove osobine vezanost značajno opada. U slučaju visoke otvorenosti za majku, razlika je veoma mala i pokazuje da će vezanost za učitelja biti viša ukoliko je prisutna visoka Negativna valenca kao osobina učitelja.



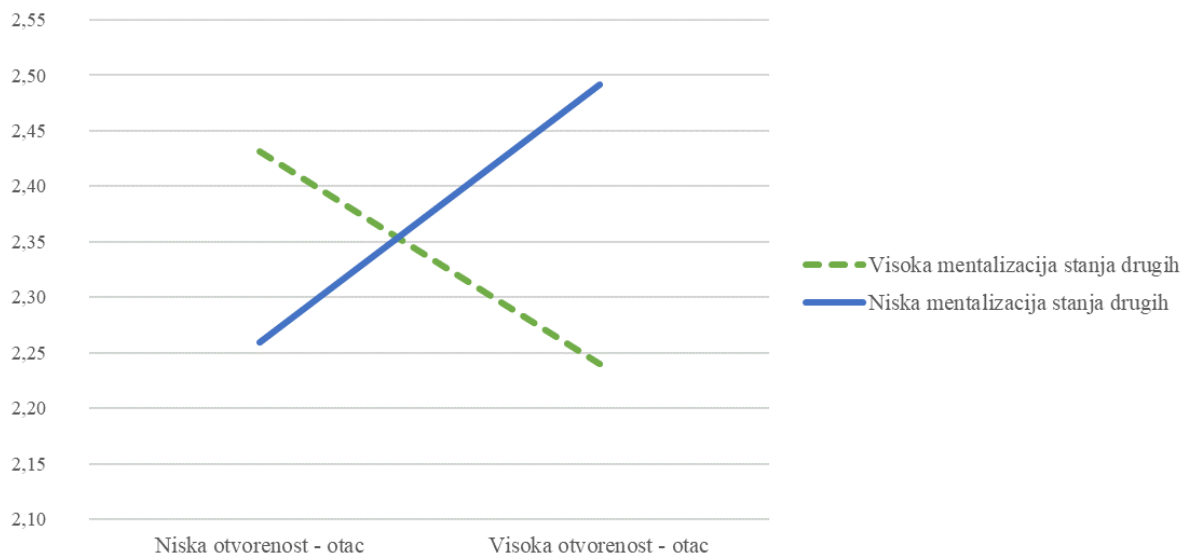
Grafikon 3. *Interakcija dimenzije Negativna valenca i Otvorenosti – otac u predikciji dimenzije Bliskost - učitelj*

Na osnovu grafika 3, otvorenost u afektivnoj vezanosti sa ocem u predikciji traženja bliskosti sa učiteljem zavisi od izraženosti osobine ličnosti Negativna valenca kod učitelja, ali samo u slučaju niske izraženosti. Visoka Negativna valenca značajno smanjuje odnost bliskosti između deteta i učitelja u situaciji kada je otvorenost sa ocem niska, dok u slučaju visoke otvorenosti sa ocem ovakva razlika gotovo da ne postoji.



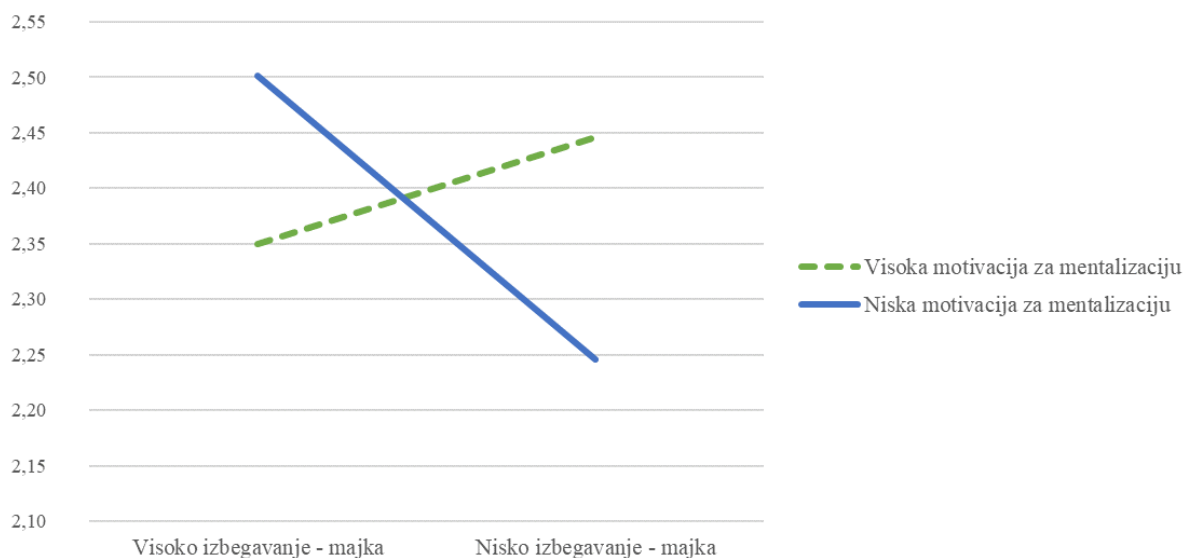
Grafikon 4. *Interakcija dimenzija Mentalizacija stanja drugih i Otvorenost - majka u predikciji dimenzije Bliskost - učitelj*

Na grafiku br. 4, otvorenost u afektivnoj vezanosti i sa majkom i sa ocem u predikciji traženja bliskosti sa učiteljem zavisi od izraženosti dimenzije Mentalizacija stanja drugih kod učitelja. U slučaju niskog skora na dimenziji Otvorenost – majka, afektivna vezanost za učitelja biće viša ukoliko je Mentalizacija stanja drugih kod učitelja niža, dok viša Mentalizacija smanjuje vezanost za učitelja. U slučaju visoke Mentalizacije stanja drugih situacija je drugačija - visoka Mentalizacija stanja drugih kod učitelja povećava bliskost u odnosu afektivne vezanosti za učitelja, kada je i otvorenost u odnosu vezanosti za majku visoka.



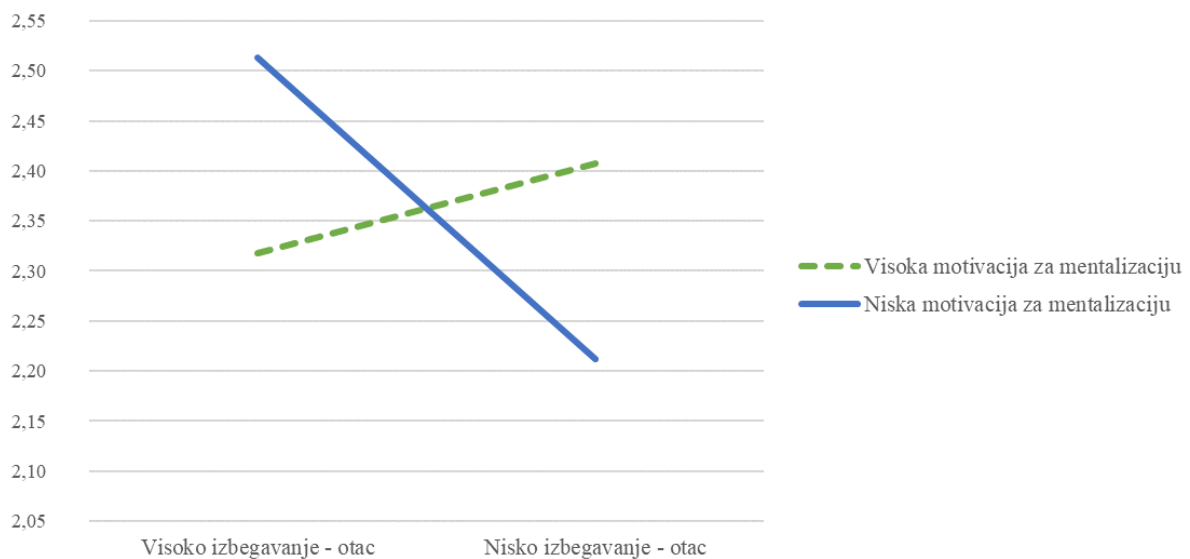
Grafikon 5. Interakcija dimenzija *Mentalizacija stanja drugih* i *Otvorenost - oca* u predikciji dimenzije *Bliskost - učitelj*

Slično rezultatima sa grafika 4, na grafiku 5 možemo videti da otvorenost u afektivnoj vezanosti i sa ocem u predikciji traženja bliskosti sa učiteljem zavisi od izraženosti Mentalizacije stanja drugih kod učitelja. U slučaju niskog skora na dimenziji Otvorenost – otac, afektivna vezanost za učitelja biće viša ukoliko je Mentalizacija stanja drugih kod učitelja niža, dok viša Mentalizacija smanjuje vezanost za učitelja. U slučaju visoke mentalizacije situacija je drugačija - visoka Mentalizacija stanja drugih kod učitelja povećava bliskost u odnosu afektivne vezanosti za učitelja, kada je i otvorenost u vezanosti za oca visoka.



Grafikon 6. Interakcija dimenzija *Motivacija za mentalizaciju* i *Izbegavanje - majka* u predikciji dimenzije *Bliskost - učitelj*

Kao što se sa grafika 6 i grafika 7 može videti, dimenzija izbegavanja koja se odnosi na afektivnu vezanost za oba roditelja, u predikciji bliskosti sa učiteljem zavisi od izraženosti Motivacije za mentalizaciju kod učitelja. U slučaju visokog izbegavanja u vezanosti za roditelje, visoka motivacija značiće i veću bliskost u odnosu sa učiteljem i suprotno, značajno nižu bliskost ukoliko motivacija za mentalizaciju izostane. U slučaju visokog izbegavanja i vezanosti za roditelje situacija je suprotna. Što niža motivacija za mentalizaciju, vezanost za učitelja će biti veća.



Grafikon 7. Interakcija dimenzija Motivacija za mentalizaciju i Izbegavanje - otac u predikciji dimenzije Bliskost - učitelj

Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: $R^2=.14$; $F_{(18,320)}=4.702$, $p=.00$. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 88.

Tabela 88. Predikcija dimenzije Utočište na osnovu pola učenika, pola učitelja, crta ličnosti i kapaciteta za mentalizaciju učitelja

Prediktor	B	t	p	r_0
Pol učenika	-.064	-1.206	.229	-.049
Pol učitelja	-.164	-2.828	.005	-.124
Agresivnost	.071	.861	.390	.029
Ekstraverzija	.005	.079	.937	-.010
Neuroticizam	.162	2.474	.014	.179

Negativna valenca	.081	1.272	.204	.143
Otvorenost za iskustva	.004	.050	.961	.040
Pozitivna valenca	-.010	-.091	.927	.040
Savesnost	.029	.402	.688	.019
Mentalizacija stanja drugih	-.016	-.171	.864	.004
Mentalizacija sopstvenih stanja	.073	1.120	.263	.158
Motivacija za mentalizaciju	.061	.912	.362	.060
Izbegavanje majka	.009	.117	.907	.129
Otvorenost majka	-.123	-1.725	.085	-.251
Bliskost majka	.014	.238	.812	-.064
Izbegavanje otac	.001	.019	.985	.085
Otvorenost otac	-.279	-3.929	.000	-.303
Bliskost otac	.132	2.053	.041	-.083

Napomena: β – standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * p <.05, ** p <.01; *** p <.001; r_0 –korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

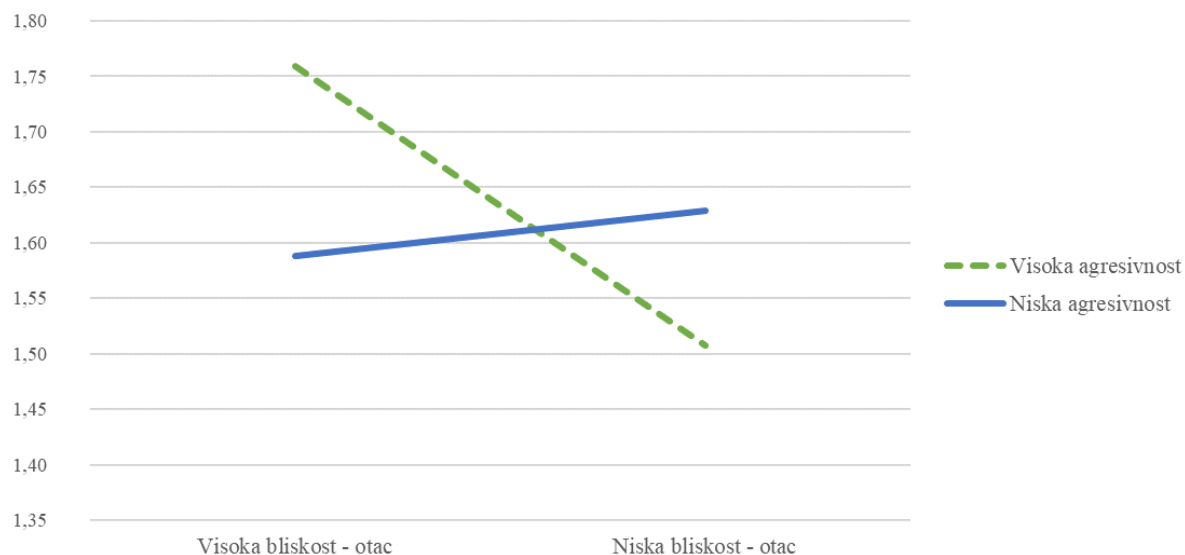
Kao što se može videti iz tabele 88, ukupno četiri prediktora pokazuju nezavisan doprinos objašnjenju kriterijuma: Pol učitelja (β =-.164, p =.005), Neuroticizam (β =.162, p =.014), Otvorenost otac (β =-.279, p =.000) i Bliskost otac (β =.132, p =.041).

Nakon što je dobijen početni regresioni model, testiran je doprinos svake od dvostrukih interakcija između varijabli, jedne za drugom. U sledećoj tabeli biće prikazane samo interakcije koje su se pokazale statistički značajnim.

Tabela 89. Doprinos interakcija u prediktorskom modelu dimenzije afektivne vezanosti za dimenziju Učitelj - utočište

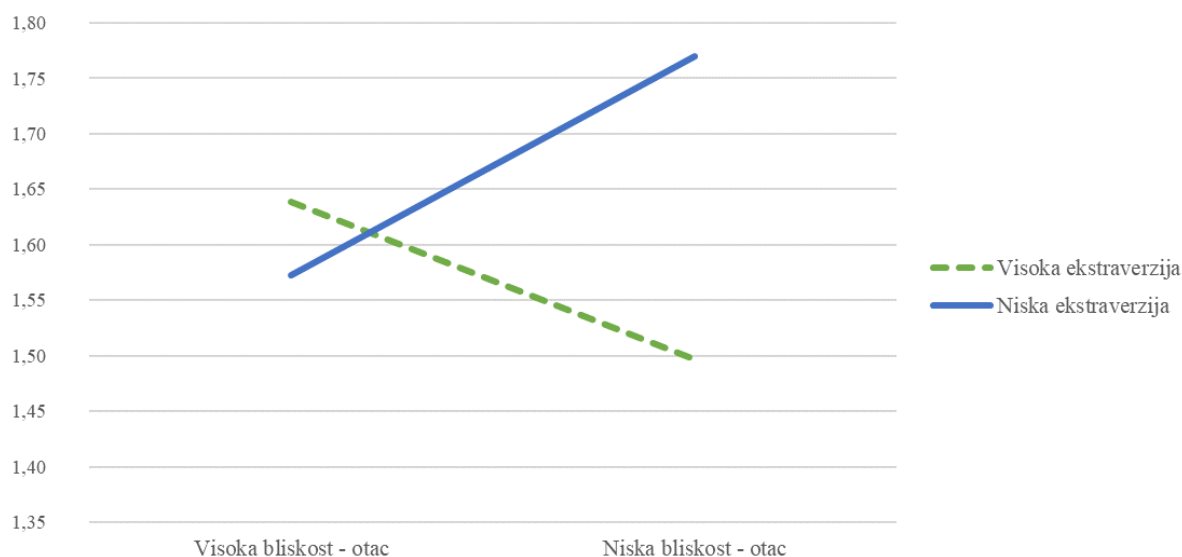
	ΔR^2	ΔF	B	SE	β	t	P
Agresivnost * Bliskost otac	.013	5.029*	-.060	.027	-.117	-2.243	.026
Ekstraverzija * Bliskost otac	.021	8.585**	-.124	.042	-.155	-2.930	.004
Otvorenost * Bliskost majka	.011	4.301*	-.146	.070	-.108	-2.074	.039

Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: $R^2=.09$; $F(18,320)=1.766$, $p=.03$. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 89.



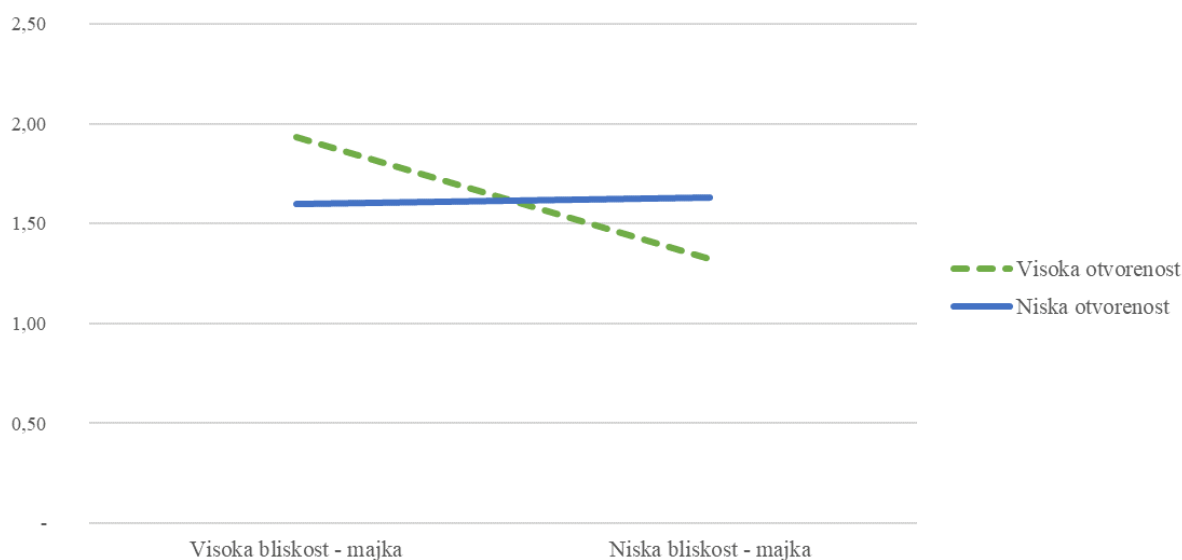
Grafikon 8. Interakcija dimenzija Agresivnost i Bliskosti - otac u predikciji dimenzije Utočište - učitelj

Na grafiku br. 8 može se videti da dimenzija bliskost u odnosu sa ocem u predikciji dimenzije koja se odnosi na Sigurno utočište vezano za učitelja zavisi od izraženosti osobine ličnosti Agresivnost kod učitelja. Ispitanici koji postižu visoke skorove u bliskosti sa ocem, imaju niže skorove na dimeziji učitelj kao sigurno utočište, ali samo u slučaju ukoliko učitelj postiže visoke skorove na agresivnosti. Visoka agresivnost ukazuje na to da će veza sa učiteljem kao sigurnim utočištem biti značajno slabija. U slučaju niske bliskosti za oca, dete će postići više skorove u odnosu afektivne vezanosti za učitelja kao sigurnog utočišta ukoliko je agresivnost kod učitelja viša, dok će odsustvo agresivnosti značiti i niže skorove na dimeziji sigurno utočište.



Grafik 9. Interakcija dimenzija Ekstraverzija i bliskost - otac u predikciji dimenzije Utočište - učitelj

Na osnovu grafika iznad možemo videti da odnos bliskosti u afektivnoj vezanosti sa ocem u predikciji Sigurnog utočišta sa učiteljem zavisi od izraženosti osobine ličnosti Ekstraverzija kod učitelja. Uloga ekstraverzije ogleda se značajno u slučaju niske bliskosti za oca, gde visoka ekstraverzija Učitelja značajno povećava odnos sigurnog utočišta za učitelja, a niska ekstraverzija ukazuje na to da će vezanost biti manja. U slučaju visoke bliskosti, rezultati ukazuju da će ekstraverzija uticati negativno na vezanost za učitelja tj. njegovu ulogu kao sigurnog utočišta, ali je ova razlika vrlo mala.



Grafikon 10. Interakcija dimenzija Otvorenost ka iskustvu i Bliskost - majka u predikciji dimenzije Utočište - učitelj

Na prethodnom grafiku uočava se da odnos bliskosti u afektivnoj vezanosti sa majkom u predikciji Sigurnog utočišta sa učiteljem zavisi od osobine ličnosti Otvorenost ka iskustvu učitelja. Visoka otvorenost ka iskustvu učitelja može uticati na smanjenje vezanosti za učitelja kao sigurnog utočišta, u slučaju kada dete ima oformljen blizak odnos sa majkom, dok u slučaju niske bliskosti u odnosu majke i deteta, visoka otvorenost ka iskustvu može pojačati vezanost za učitelja kao sigurnog utočišta.

Tabela 90. *Predikcija dimenzije Sigurna baza na osnovu pola učenika, pola učitelja, osobina ličnosti učitelja i kapaciteta za mentalizaciju učitelja*

Prediktor	β	t	p	r_o
Pol učenik	.050	.886	.376	.048
Pol učitelj	-.099	-1.613	.108	-.108
Agresivnost	-.059	-.673	.501	.022
Ekstraverzija	-.003	-.047	.962	-.024
Neuroticizam	.099	1.434	.153	.132
Negativna valenca	.100	1.494	.136	.089
Otvorenost ka iskustvu	-.042	-.556	.578	.026
Pozitivna valenca	.147	1.212	.227	.098
Savesnost	.063	.827	.409	.055
Mentalizacija stanja drugih	-.027	-.270	.787	.053
Mentalizacija sopstvenih stanja	.045	.656	.512	.085
Motivacija za mentalizaciju	.069	.972	.332	.066
Izbegavanje majka	-.134	-1.631	.104	-.006
Otvorenost majka	-.092	-1.227	.221	-.123
Bliskost majka	-.010	-.163	.870	-.039
Izbegavanje otac	.023	.284	.776	.014
Otvorenost otac	-.104	-1.388	.166	-.158
Bliskost otac	-.033	-.483	.630	-.103

Napomena: β – standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * p <.05; ** p <.01; *** p <.001; r_0 -korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

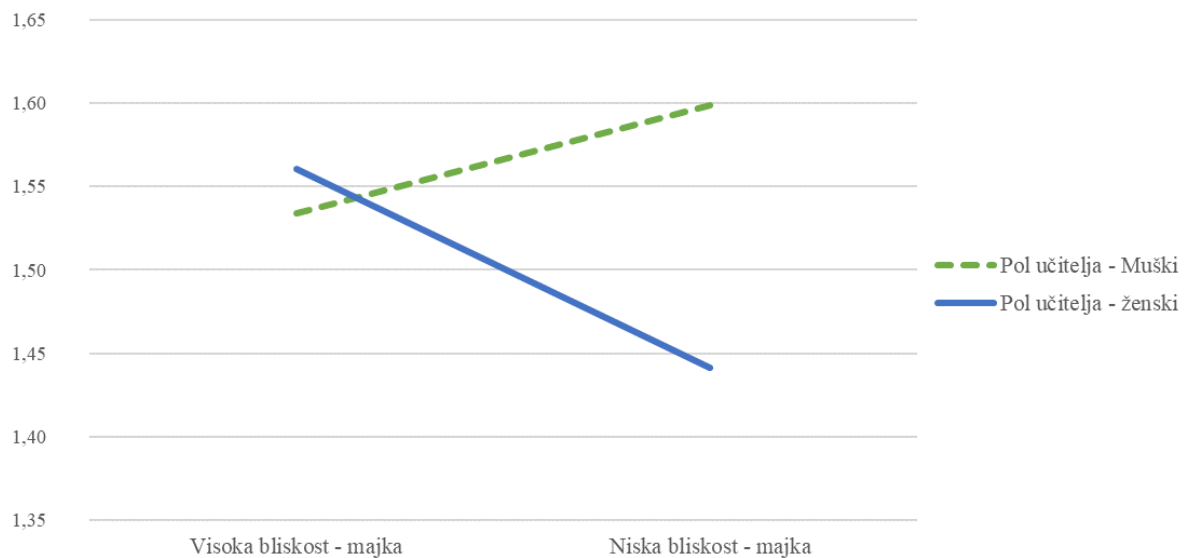
Kao što se može videti iz Tabele 90, ne postoji nijedan prediktor koji ostvaruje nezavisan doprinos kriterijumu.

Nakon što je dobijen početni regresioni model, testiran je doprinos svake od dvostrukih interakcija između varijabli, jedne za drugom. U sledećoj tabeli biće prikazane samo interakcije koje su se pokazale statistički značajnim.

Tabela 91. Doprinos interakcija u prediktorskom modelu dimenzije afektivne vezanosti za dimenziju Učitelj - sigurna baza

	ΔR^2	ΔF	B	SE	β	t	p
pol učitelj*bliskost majka	.012	4.304*	.122	.059	.112	2.075	.039

Na narednom grafiku biće prikazana interakcija dimenzija Pol učitelj i Bliskost - majka u predikciji dimenzije Učitelj - sigurna baza.



Grafikon 11. Interakcija dimenzija Pol učitelja i Bliskosti - majka u predikciji dimenzije Učitelj – sigurna baza

Na osnovu grafika 11 možemo videti da odnos bliskosti u afektivnoj vezanosti sa majkom u predikciji Sigurne baze ostvarene sa učiteljem zavisi od Pola učitelja i to jedino u slučaju kada je Bliskost sa majkom niska. Pokazalo se da ženski pol učitelja moderira ovaj odnos

na taj način što se vezanost za učitelja u smislu sigurne baze biti viša, ako je učitelj ženskog pola.

Vezanost za učitelja kao sigurnu bazu na osnovu bliskosti, moderirana je polom učitelja. U slučaju visoke bliskosti gotovo da nema razlike u vezanosti u zavisnosti od pola učitelja. U slučaju niske bliskosti za majku, pokazalo se da će deca ostvariti vezanost za učitelja kao siguru bazu mnogo jače kada je učitelj ženskog, nego kada je učitelj muškog pola.

Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: $R^2=.09$; $F_{(18,320)}=1.766$, $p=.03$. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 92.

Tabela 92. *Predikcija dimenzije Posebnost na osnovu pola učenika, pola učitelja, osobina ličnosti učitelja i kapaciteta za mentalizaciju učitelja*

Prediktor	β	t	p	r_0
Pol učenik	-.057	-1.010	.313	-.062
Pol učitelj	-.067	-1.087	.278	-.092
Agresivnost	.028	.315	.753	.064
Ekstraverzija	-.027	-.396	.692	-.022
Neuroticizam	-.118	-1.703	.090	-.040
Negativna valenca	.081	1.205	.229	.111
Otvorenost ka iskustvu	-.013	-.167	.867	.005
Pozitivna valenca	.087	.716	.475	.053
Savesnost	.021	.281	.779	.016
Mentalizacija stanja drugih	-.066	-.654	.513	.069
Mentalizacija sopstvenih stanja	.170	2.447	.015	.104
Motivacija za mentalizaciju	.093	1.319	.188	.100
Izbegavanje majka	-.051	-.617	.538	.085
Otvorenost majka	-.021	-.277	.782	-.111
Bliskost majka	.027	.423	.672	-.035
Izbegavanje otac	.070	.860	.391	.109

Otvorenost otac	-0.081	-1.076	.283	-.141
Bliskost otac	-.090	-1.322	.187	-.142

Napomena: β -standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$; r_0 – korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

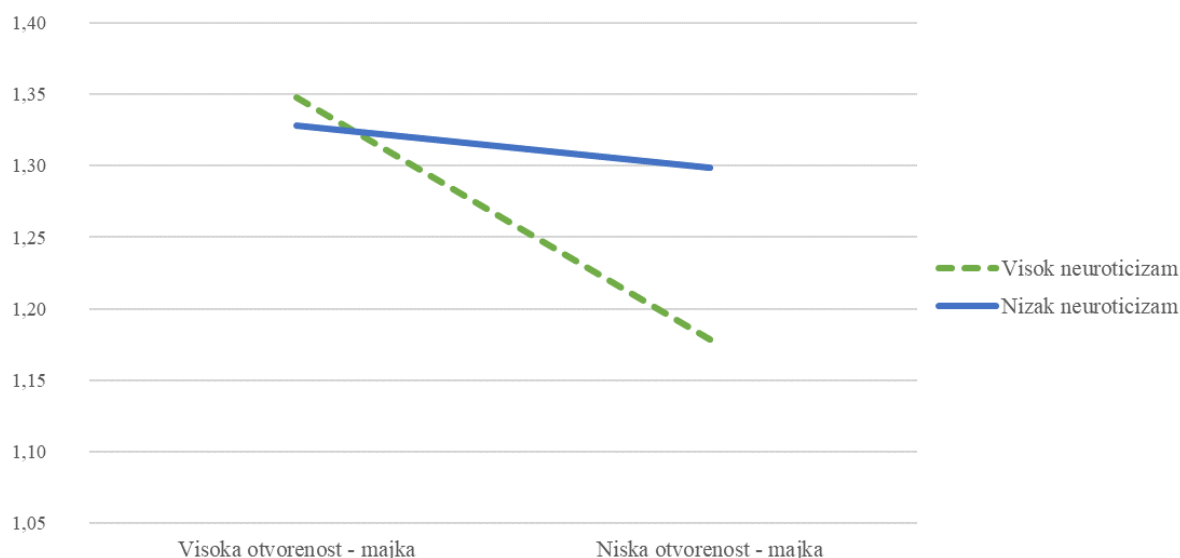
Kao što se može videti iz tabele 92, samo jedan prediktor pokazuje nezavisan doprinos objašnjenju kriterijuma: Mentalizacija sopstvenih stanja ($\beta = -.170$, $p = .015$).

Nakon što je dobijen početni regresioni model, testiran je doprinos svake od dvostrukih interakcija između varijabli, jedne za drugom. U sledećoj tabeli biće prikazane samo interakcije koje su se pokazale statistički značajnim.

Tabela 93. Doprinos interakcija u prediktorskom modelu dimenzije afektivne vezanosti za Učitelj - posebnost

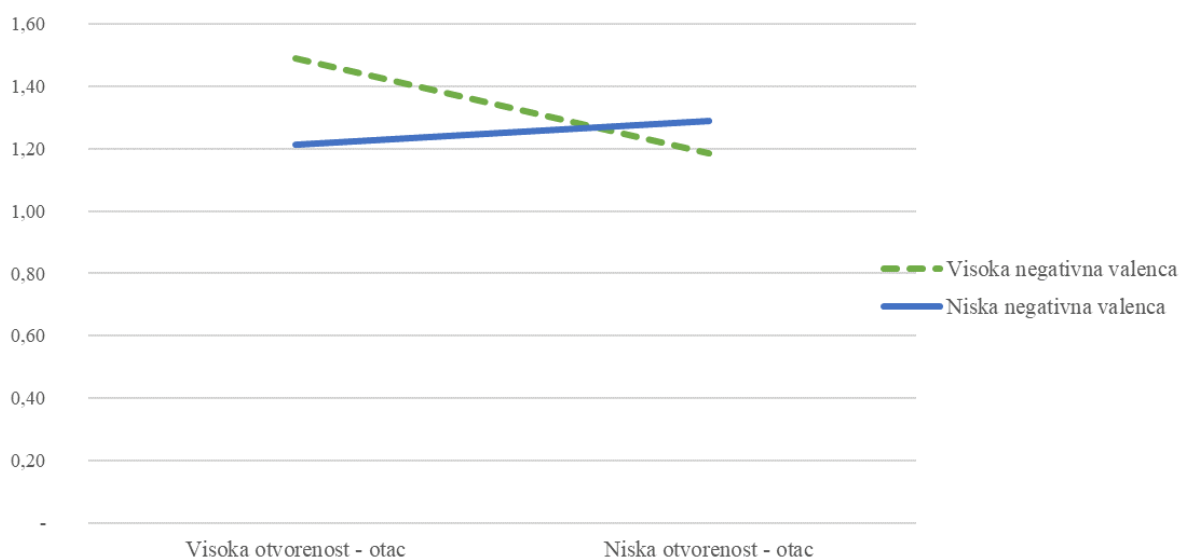
	ΔR^2	ΔF	B	SE	β	t	p
neuroticizam*otvorenost majka	.011	3.997	-.046	.023	-.110	-1.999	.046
negativna valenca*otvorenost otac	.024	8.519	-.108	.037	-.158	-2.919	.004
mentalizacija sopstvenih stanja*otvorenost majka	.015	5.414	-.097	.041	-.130	-2.327	.021

Na sledećem grafiku možemo videti interakciju crte ličnosti Neuroticizam i dimenzije Otvorenost majka u predikciji dimenzije Učitelj posebnost.



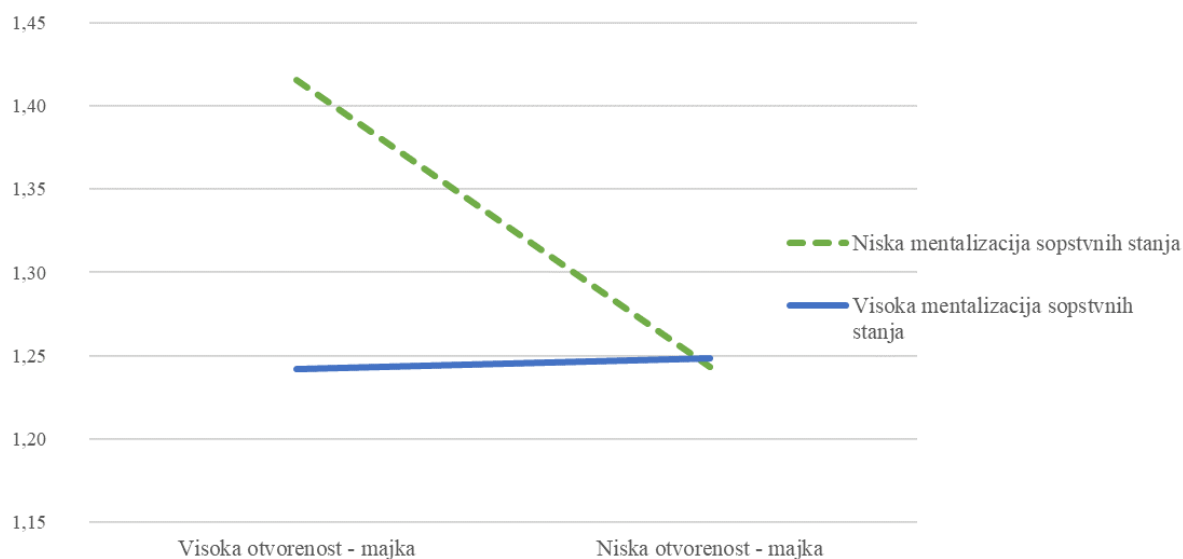
Grafikon 12. *Interakcija crte ličnosti Neuroticizam učitelja i Otvorenost majka u predikciji dimenzije Učitelj - posebnost*

Vežanost za učitelja kao posebnu i nezamenjivu figuru na osnovu otvorenosti, moderirana je osobinom ličnosti Neuroticizam učitelja. Na grafiku 12 vidimo da u slučaju visoke otvorenosti gotovo da nema razlike u vežanosti u zavisnosti od neuroticizma učitelja. U slučaju niske otvorenosti u odnosu sa majkom pokazalo se da će deca ostvariti vežanost za učitelja kao posebnu figuru mnogo jače kada učitelj postiže više skorove na neuroticizmu.



Grafikon 13. *Interakcija crte ličnosti Negativna valenca učitelja i Otvorenost - otac u predikciji dimenzije Učitelj – posebnost*

Na osnovu grafika 13 možemo uočiti da otvorenosti u afektivnoj vežanosti sa ocem u predikciji posebnosti vezane za figuru učitelja zavisi od izraženosti osobine ličnosti Negativna valenca kod učitelja. Visoka negativna valenca značajno smanjuje percepciju učitelja od strane deteta kao posebnog u situaciji kada je otvorenost sa ocem visoka, dok u slučaju niske otvorenosti sa ocem, ova razlika nije velika i od velikog interpretativnog značaja.



Grafikon 14. Interakcija dimenzija Mentalizacija sopstvenih stanja učitelja i Otvorenost - majka u predikciji dimenzije Učitelj - posebnost

Na grafiku 14 možemo uočiti da otvorenost u afektivnoj vezanosti sa majkom u predikciji Posebnosti vezane za figuru učitelja zavisi od Mentalizacije sopstvenih stanja učitelja. Niska mentalizacija sopstvenih stanja značajno smanjuje percepciju učitelja od strane deteta kao posebnog u situaciji kada je otvorenost sa majkom visoka.

Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: $R^2=.07$; $F_{(18,320)}= 1.442$, $p=.11$. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 94 .

Tabela 94. Predikcija dimenzije Učitelj - separacija na osnovu pola učenika, pola učitelja, crta ličnosti učitelja i kapaciteta za mentalizaciju učitelja

Prediktor	β	t	p	r_0
Pol učenik	-.089	-1.579	.115	-.077
Pol učitelj	-.041	-.663	.508	-.036
Agresivnost	-.119	-1.352	.177	-.111
Ekstraverzija	.007	.097	.923	-.053
Neuroticizam	-.034	-.481	.631	.036
Negativna valenca	-.051	-.759	.449	-.085
Otvorenost	-.074	-.981	.327	-.087
Pozitivna valenca	.137	1.121	.263	-.026

Savesnost	-.056	-.731	.465	-.103
Mentalizacija stanja drugih	-.061	-.604	.546	-.013
Mentalizacija sopstvenih stanja	.100	1.444	.150	.118
Motivacija za mentalizaciju	.110	1.542	.124	.066
Izbegavanje majka	-.045	-.545	.586	.066
Otvorenost majka	-.025	-.335	.738	-.120
Bliskost majka	-.021	-.330	.741	-.081
Izbegavanje otac	.102	1.253	.211	.102
Otvorenost otac	-.105	-1.387	.166	-.127
Bliskost otac	.058	.853	.394	-.059

Napomena: β – standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * p <.05, ** p <.01; *** p <.001; r_0 – korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

Kao što se može uočiti iz tabele 94, nijedan prediktor ne ostvaruje značajan doprinos na kriterijum. Model nije statistički značajan.

Pol deteta kao moderator između afektivne vezanosti za roditelje i afektivne vezanosti za vršnjake

Kako bi se izvršila predikcija dimenzije Vršnjaci - poverenje, konstruisan je regresioni model u kom su kao prediktori unete Pol učenika i dimenzije afektivne vezanosti za roditelje. Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: $R^2=.17$; $F_{(7,346)}= 9.928$, $p=.00$. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 95.

Tabela 95. *Predikcija dimenzije Vršnjaci - poverenje na osnovu pola učenika i dimenzija afektivne vezanosti za roditelje*

Prediktor	β	t	p	r_0
Pol učenik	-.121	-2.377	.018	-.128
Izbegavanje majka	.063	.844	.399	.289
Otvorenost majka	-.054	-.795	.427	-.269
Bliskost majka	-.003	-.057	.955	-.173

Izbegavanje otac	.151	2.144	.033	.298
Otvorenost otac	-.095	-1.392	.165	-.266
Bliskost otac	-.155	-2.510	.013	-.309

Napomena: β – standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * p <.05, ** p <.01; *** p <.001; r_0 – korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

Kao što se može videti iz tabele, ukupno tri prediktora pokazuju nezavisan doprinos objašnjenju kriterijuma: Pol (β =-.121, p =.018), Izbegavanje otac (β =.151, p =.033) i Bliskost otac (β =-.155, p =.013).

Nakon što je dobijen početni regresioni model, testiran je doprinos svake od dvostrukih interakcija između varijabli, jedne za drugom. Nisu dobijene statistički značajne interakcije.

Kako bi se izvršila predikcija dimenzije Vršnjaci - komunikacija, konstruisan je regresioni model u kom su kao prediktori unete dimenzije Pol učenika i dimenzije afektivne vezanosti za roditelje. Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: R^2 =.16; $F_{(7,346)}$ =9.306, p =.00. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 96.

Tabela 96. *Predikcija dimenzije Vršnjaci - komunikacija na osnovu pola učenika i dimenzija afektivne vezanosti za roditelje*

Prediktor	β	t	p	r_0
Pol učenik	-.122	-2.380	.018	-.140
Izbegavanje majka	-.020	-.264	.792	.240
Otvorenost majka	-.159	-2.320	.021	-.318
Bliskost majka	.005	.096	.923	-.164
Izbegavanje otac	.176	2.477	.014	.270
Otvorenost otac	-.107	-1.546	.123	-.273
Bliskost otac	-.077	-1.241	.216	-.256

Napomena: β – standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * p <.05, ** p <.01; *** p <.001; r_0 – korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

Kao što se može videti iz tabele, ukupno tri prediktora pokazuju nezavisan doprinos objašnjenju kriterijuma: Pol učenika ($\beta=-.122$, $p=.018$), Otvorenost majka ($\beta=-.159$, $p=.021$) i Izbegavanje otac ($\beta=.176$, $p=.014$).

Nakon što je dobijen početni regresioni model, testiran je doprinos svake od dvostrukih interakcija između varijabli, jedne za drugom. Nisu dobijene statistički značajne interakcije.

Kako bi se izvršila predikcija dimenzije Vršnjaci - otuđenje, konstruisan je regresioni model u kom su kao prediktori unete dimenzije Pol učenika i dimenzije afektivne vezanosti za roditelje. Dobijena je regresiona funkcija koja značajno objašnjava ispitivani kriterijum. Njene osobine su: $R^2=.25$; $F_{(7,346)}=16.560$, $p=.00$. Osobine prediktora u regresionom modelu date su u Tabeli 97 .

Tabela 97. *Predikcija dimenzije Vršnjaci - otuđenje na osnovu pola učenika i dimenzija afektivne vezanosti za roditelje*

Prediktor	β	t	p	r_0
Pol učenik	.112	2.316	.021	.099
Izbegavanje majka	-.329	-4.669	.000	-.435
Otvorenost majka	.015	.224	.823	.304
Bliskost majka	-.052	-.981	.327	.150
Izbegavanje otac	-.024	-.354	.724	-.333
Otvorenost otac	.209	3.223	.001	.352
Bliskost otac	.063	1.076	.283	.297

Napomena: β – standardizovani regresioni koeficijent; t – vrednost t količnika; * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$; r_0 – korelacija nultog reda između prediktora i kriterijuma.

Kao što se može videti iz tabele 97, ukupno tri prediktora pokazuju nezavisan doprinos objašnjenju kriterijuma: Pol učenika ($\beta=.112$, $p=.018$), Izbegavanje majka ($\beta=-.329$, $p=.000$) i Otvorenost otac ($\beta=.209$, $p=.001$).

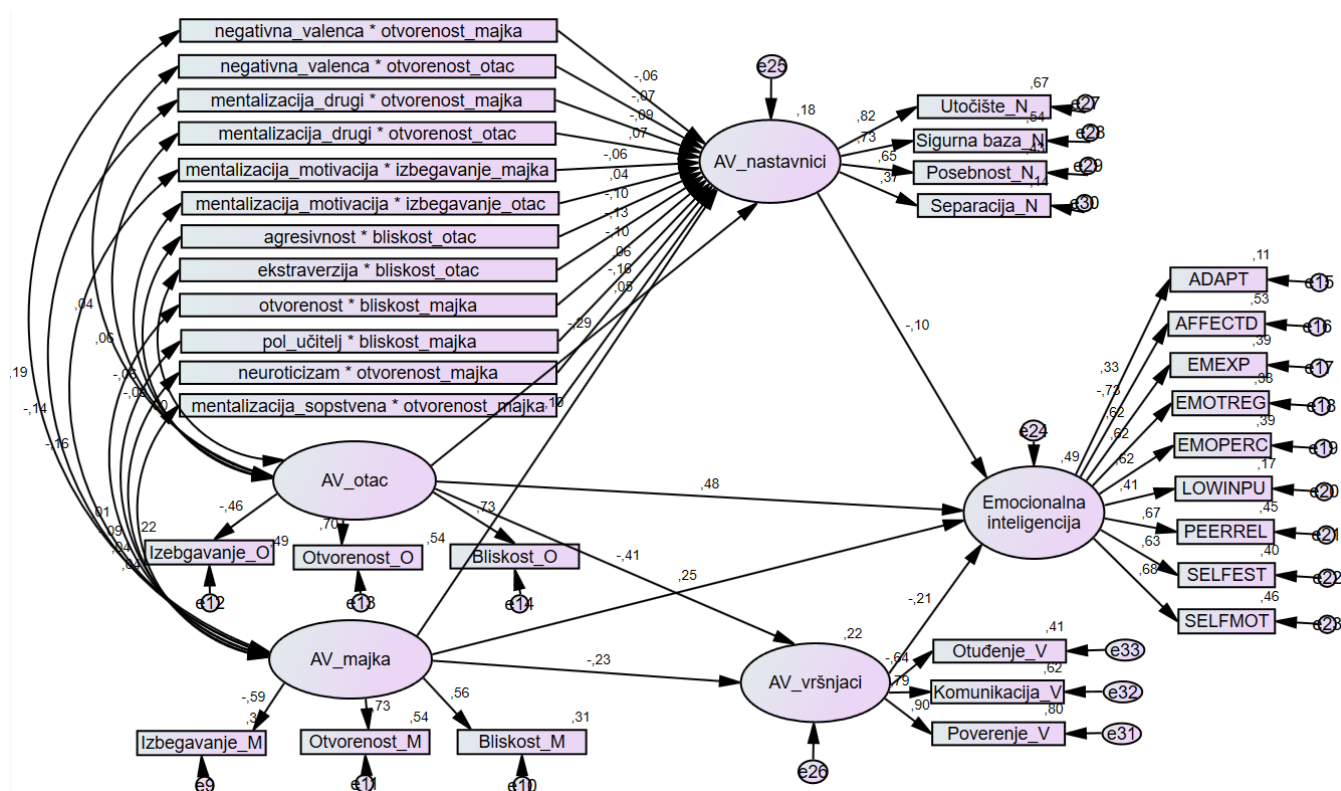
Nakon što je dobijen početni regresioni model, testiran je doprinos svake od dvostrukih interakcija između varijabli, jedne za drugom. Nisu dobijene statistički značajne interakcije.

Strukturalno modeliranje medijaciono–moderacionih efekata afektivne vezanosti za bliske figure na emocionalnu inteligenciju dece

Model koji je testiran u nastavku postavljen je na osnovu teorijskih pretpostavki o tome da odnosi sa učiteljima i vršnjacima mogu biti shvaćeni kao medijatori odnosa između afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije dece.

Kako bi rezultati dobijeni u ovoj analizi bili što interpretabilniji i značajniji za same rezultate, od opserviranih varijabli formirane su latentne, tako da je elipsama na grafiku predstavljena latentna varijabla. Ovo rešenje zadržano je u nastavku analize s obzirom na to da su faktorska zasićenja dovoljno visoka. Testirano je i rešenje u kome je analiza rađena samo na manifestnim varijablama, ali tako veliki broj varijabli nije pogodan za jasno donošenje zaključaka, pored toga što se loše odražava na fit modela.

Na slici 2 je inicijalni model na kome su prikazane varijable u odnosu pretpostavljenom teorijom na kojoj se zasniva ovaj rad. S obzirom na veliki broj mogućih moderatorskih efekata ispitivanih varijabli, u model su unete samo interakcije koje su se pokazale kao statistički značajne u testiranju prethodnih hipoteza.



Slika 2. *Strukturalni model predikcije emocionalne inteligencije kod dece na osnovu afektivne vezanosti za roditelje preko afektivne vezanosti za učitelje i vršnjake uključujući moderatorske efekte*

Rezultati testiranog modela prikazani su u Tabeli 98, a prvo su prikazani indikatori fita prikazanog modela.

Tabela 98. *Koeficijenti fita za inicijalni model*

	χ^2	df	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Indeksi fita modela	2303,21	507	.000	.564	.518	.100	.101

Rezultati pokazuju da testirani model ne ostvaruje dobar fit. U tabeli ispod prikazani su standardizovani regresioni koeficijenti dobijeni nakon sprovedene analize kako bi se stekao detaljniji uvid u odnos između varijabli.

Tabela 99. *Regresioni koeficijenti iz modela puta prikazanog na Slici 2*

		Zasićenja	<i>p</i>
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Negativna valenca * Otvorenost – majka	-.063 .267
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Negativna valenca * Otvorenost – otac	-.068 .221
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Mentalizacija stanja drugih * Otvorenost – majka	-.086 .129
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Mentalizacija stanja drugih * Otvorenost – otac	.066 .24
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Motivacija za mentalizaciju * Izbegavanje – majka	-.059 .301
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Motivacija za mentalizaciju * Izbegavanje – otac	.037 .512
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Agresivnost * Bliskost – otac	-.100 .076
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Ekstraverzija * Bliskost – otac	-.127 .023
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Otvorenost ka iskustvu* Bliskost – majka	-.096 .085
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Pol učitelja * Bliskost – majka	.065 .248
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Neuroticizam * Otvorenost – majka	-.160 .004
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Mentalizacija sopstvenih stanja * Otvorenost – majka	.046 .411
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Afektivna vezanost za majku	-.097 .18
Afektivna vezanost za vršnjake	<---	Afektivna vezanost za oca	-.414 .001

Afektivna vezanost za vršnjake	<---	Afektivna vezanost za majku	-.230	.001
Afektivna vezanost za učitelje	<---	Afektivna vezanost za oca	-.290	.001
Emocionalna inteligencija	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	-.095	.01
Emocionalna inteligencija	<---	Afektivna vezanost za nastavnike	-.211	.001
Emocionalna inteligencija	<---	Afektivna vezanost za oca	.476	.001
Emocionalna inteligencija	<---	Afektivna vezanost za majku	.251	.001
Adaptibilnost	<---	Emocionalna inteligencija	.326	.001
Afektivna dispozicija	<---	Emocionalna inteligencija	-.726	.001
Emocionalna ekspresija	<---	Emocionalna inteligencija	.621	.001
Emocionalna regulacija	<---	Emocionalna inteligencija	.618	.001
Emocionalna percepcija	<---	Emocionalna inteligencija	.624	.001
Kontrola impulsa	<---	Emocionalna inteligencija	.407	.001
Odnosi s vršnjacima	<---	Emocionalna inteligencija	.672	.001
Samopouzdanje	<---	Emocionalna inteligencija	.632	.001
Samomotivacija	<---	Emocionalna inteligencija	.681	.001
Učitelj – sigurno utočište	<---	Afektivna vezanost za učitelje	.821	.001
Učitelj – sigurna baza	<---	Afektivna vezanost za učitelje	.732	.001
Učitelj – posebnost	<---	Afektivna vezanost za učitelje	.655	.001
Učitelj – separacija	<---	Afektivna vezanost za učitelje	.369	.001
Vršnjaci – poverenje	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	.895	.001
Vršnjaci – komunikacija	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	.788	.001
Vršnjaci – otuđenje	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	-.636	.001
Izbegavanje – majka	<---	Afektivna vezanost za majku	-.593	.001
Otvorenost – majka	<---	Afektivna vezanost za majku	.733	.001
Bliskost – majka	<---	Afektivna vezanost za majku	.558	.001
Bliskost – otac	<---	Afektivna vezanost za oca	.734	.001
Izbegavanje – otac	<---	Afektivna vezanost za oca	-.464	.001
Otvorenost – otac	<---	Afektivna vezanost za oca	.703	.001

U tabeli 99 prikazani su regresioni koeficijenti testirani u modelu 1, a rezultati su pokazali da većina moderatora ostvaruje doprinos koji nije statistički značajan.

Kao prvi korak u korigovanju dobijenih rezultata bilo je isključivanje neznačajnih moderatora iz modela. S obzirom na to da je preporučeno isključivanje jedne po jedne varijable iz modela kada postoje neznačajne, u Tabeli 100 biće prikazana promena u indeksima fita po koracima isključivanja neznačajnih varijabli.

Tabela 100. Koeficijenti fita tokom izbacivanja neznačajnih moderatora iz inicijalog modela

Isključena moderatorska varijabla	Broj neznačajnih moderacija	χ^2	df	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Inicijalni model	10/12	2303.21	507	.000	.564	.518	.100	.109
Negativna valenca *								
Otvorenost – majka	8/11	2125.68	476	.000	.584	.539	.099	.109
Mentalizacija stanja drugih *								
Otvorenost – majka	8/10	1717.80	446	.000	.646	.606	.090	.105
Mentalizacija stanja drugih *								
Otvorenost – otac	6/9	1657.16	417	.000	.651	.611	.092	.106
Motivacija za mentalizaciju *								
Izbegavanje – majka	6/8	1361.79	389	.000	.704	.669	.084	.104
Motivacija za menzalizaciju *								
Izbegavanje – otac	5/7	1317.21	362	.000	.708	.672	.086	.106
Negativna valenca *								
Otvorenost – otac	3/6	1233.31	336	.000	.720	.685	.087	.107
Otvorenost ka iskustvu *								
Bliskost - majka	2/5	1153.69	311	.000	.733	.698	.088	.109
Pol učitelja *								
Bliskost - majka	¼	1126.72	287	.000	.734	.698	.091	.112
Mmentalizacija sopstvenih stanja *								
Otvorenost – majka	1/3	1059.01	264	.000	.744	.708	.092	.114
Neuroticizam *								
Otvorenost – majka	½	1036.24	242	.000	.744	.708	.096	.118
Ekstraverzija *								
Bliskost - otac	1/1	991.410	221	.000	.749	.713	.099	.120
Agresivnost*								
Bliskost - otac	-	966.37	201	.000	.750	.713	.098	.121

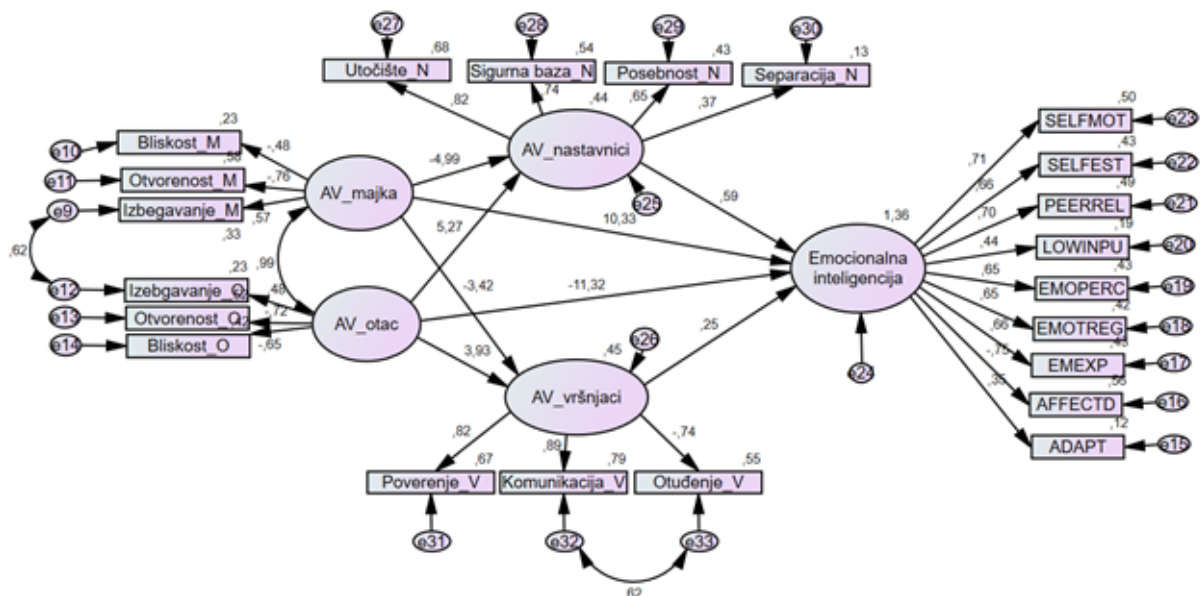
Iz prikazane tabele vidimo da se broj varijabli, koje reprezentuju moderatorski efekat osobina ličnosti učitelja i afektivne vezanosti roditelja u predikciji afektivne vezanosti za učitelja, smanjuje u svakom koraku za 1, ali da broj značajnih interakcija varira. Ipak, na kraju se moderatorske varijable ne zadržavaju u konačnom modelu. Konačni model koji je dobijen nakon uklanjanja moderatorskih varijabli i dalje nema približno dobar fit, iako ima značajno bolji fit od onog dobijenog u inicijalnom modelu.

Kako bi se fit dodatno poboljšao, sagledani su predlozi koje program daje za poboljšanje indeksa. Zato je uvedena prvo korelacija između dimenzija afektivne vezanosti za roditelje, što je bilo opravdano imajući u vidu da je u pitanju isti konstrukt koji se meri za oba roditelja. Negativna varijansa greške dimenzije Emocionalna inteligencija nije dozvolila da se testiranje sprovede do kraja, zbog čega neki koeficijenti nisu prisutni u tabeli 101 gde su prikazani indeksi fita za taj model 2, koji se nalazi ispod.

Tabela 101. Koeficijenti fita za inicijalni model

	χ^2	df	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Indeksi fita modela	-	-	-	.881	.861	.072	.068

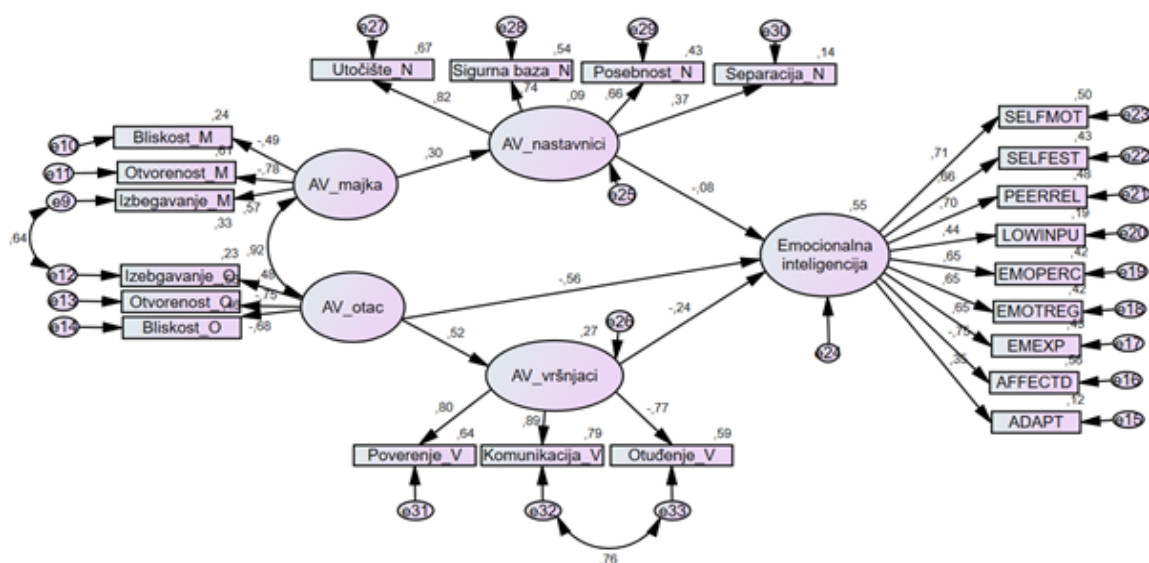
Model nema zadovoljavajuće indekse fita i nije prihvatljiv zbog iznete greške. Važno je napomenuti, da je zbog poboljšanja fita, u model uneta i korelacija između grešaka e9 i 12 koje pripadaju različitim mernim instrumentima. Međutim, imajući u vidu da se radi o dimenzijama koje pripadaju istom predmetu merenja samo je figura drugačije (čak i to da se pitanja ne razlikuju sem u odnosu na to na koju se figuru odnose), autor rada dozvolio je ovu korelaciju.



Slika 3. Strukturalni model sa koreliranim greškama

Dodatne korekcije modela urađene su tako što su određeni putevi, koji nisu bili statistički značajni, uklonjeni. Testirana su rešenja sa uklanjanjem neznačajnih puteva jedan za drugim, dok se od inicijalnog rešenja nije došlo do konačnog, u kome su svi pretpostavljeni putevi statistički značajni.

Konačno rešenje prikazano je na Slici 4.



Slika 4. Konačni strukturalni model

Iako je rešenje u ovom slučaju bilo prihvatljivo, indeksi fita ne ukazuju na to da je model prihvatljiv. Dodatne modifikacije modela udaljile bi nas od teorijske osnove i nisu prihvaćene na osnovu *modification indices* opcije. U Tabeli 102 prikazani su koeficijenti fita modela. Iako u rangu neprihvatljivih, moramo pomenuti da su vrednosti značajno blizu graničnih. Portela (Portela, 2012) govori o vrednostima CFI indeksa kao granično prihvatljivim ukoliko su oni preko 0.8, što je ovde slučaj. Isto važi i za TLI indeks. RMSEA indeks je dobar, a SRMS samo dve decimale iznad granice. Zbog toga se ove vrednosti mogu razmatrati kao granične vrednosti prihvatljivosti fita.

Tabela 102. Koeficijenti fita za konačni model

	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Indeksi fita modela	584.749	201	.000	.875	.856	.074	.071

U tabeli 103 prikazani su standardizovani regresioni koeficijenti koji treba da približe strukturu i veličinu koeficijenta dobijenih u analizi.

Tabela 103. Standardizovani regresioni koeficijenti konačnog strukturalnog modela

			Koeficijenti	<i>p</i>
Afektivna vezanost za vršnjake	<---	Afektivna vezanost za oca	.524	.001
Afektivna vezanost za učitelja	<---	Afektivna vezanost za majku	.303	.001
Emocionalna inteligencija	<---	Afektivna vezanost za učitelja	-.083	.051
Emocionalna inteligencija	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	-.241	.001
Emocionalna inteligencija	<---	Afektivna vezanost za oca	-.56	.001
Adaptibilnost	<---	Emocionalna inteligencija	.348	.001
Afektivna dispozicija	<---	Emocionalna inteligencija	-.747	.001
Emocionalna ekspresija	<---	Emocionalna inteligencija	.654	.001
Emocionalna regulacija	<---	Emocionalna inteligencija	.648	.001
Emocionalna percepcija	<---	Emocionalna inteligencija	.65	.001
Kontrola impulsa	<---	Emocionalna inteligencija	.436	.001
Odnosi s vršnjacima	<---	Emocionalna inteligencija	.695	.001
Samopouzdanje	<---	Emocionalna inteligencija	.655	.001
Samomotivacija	<---	Emocionalna inteligencija	.706	.001
Učitelj - utočište	<---	Afektivna vezanost za učitelja	.821	.001
Učitelj - sigurna baza	<---	Afektivna vezanost za učitelja	.737	.001
Učitelj - posebnost	<---	Afektivna vezanost za učitelja	.657	.001
Vršnjaci - komunikacija	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	.891	.001
Vršnjaci - otuđenje	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	-.769	.001
Učitelj - separacija	<---	Afektivna vezanost za učitelja	.374	.001
Izbegavanje - majka	<---	Afektivna vezanost za majku	.572	.001
Otvorenost - majka	<---	Afektivna vezanost za majku	-.78	.001
Bliskost - majka	<---	Afektivna vezanost za majku	-.486	.001
Izbegavanje - otac	<---	Afektivna vezanost za oca	.477	.001
Otvorenost - otac	<---	Afektivna vezanost za oca	-.751	.001
Bliskost - otac	<---	Afektivna vezanost za oca	-.676	.001
Vršnjaci - poverenje	<---	Afektivna vezanost za vršnjake	.803	.001

Iz navedene tabele vidimo da su svi prikazani koeficijenti statistički značajni i to na nivou od .001 sa izuzetkom jednog koeficijenta koji ima graničnu vrednost od .051, ali je i dalje u nivou statističke značajnosti.

DISKUSIJA

Predmet ovog istraživanja bilo je ispitivanje odnosa između emocionalne inteligencije na temelju afektivne vezanosti za različite figure afektivne vezanosti. Pretpostavka je da će odnos sa roditeljima biti posredovan privrženosti za neroditeljske figure (učitelji i vršnjaci), a da će uslovi prenosa sa roditeljskih na neroditeljske figure biti moderirani polom deteta, polom učitelja, ličnošću i kapacitetom za mentalizaciju učitelja.

U okviru prve hipoteze istraživanja, testirajući prediktivnu moć dimenzija afektivne vezanosti za majku i za oca na svih devet faceta emocionalne inteligencije kao crte kod dece, dobili smo da svaku od faceta možemo predvideti vezanošću za roditelje, osim kada je u pitanju dimenzija *Adaptibilnost* gde nisu izolovani statistički značajni prediktori iz domena afektivne vezanosti za majku i oca.

Uvidom u rezultate testiranja prve hipoteze, koja se odnosila na mogućnost predviđanja emocionalne inteligencije dece kao crte na osnovu vezanosti za roditeljske figure, možemo uočiti da su se dimenzije koje se odnose na afektivnu vezanost sa ocem, u svakoj pojedinačnoj predikciji pokazale kao statistički značajan prediktor. Kada su u pitanju dimenzije *Emocionalna regulacija*, *Emocionalna percepcija*, *Odnos s vršnjacima* i *Samopouzdanje*, čak sve tri dimenzije iz domena afektivne vezanosti za oca (Izbegavanje, Bliskost i Otvorenost) su se pokazale kao statistički značajni prediktori crta emocionalne inteligencije, dok su npr. dimenzije vezane za majku prisutne kao značajni prediktori samo kroz jednu dimenziju (najčešće Otvorenost).

Slična situacija dobijena je i u drugoj hipotezi gde je testirano da li se na osnovu afektivne vezanosti za neroditeljske figure (vršnjaci i učitelji) može predvideti nivo emocionalne inteligencije kao crte. Rezultati istraživanja podržali su pretpostavku o odnosu između ovih varijabli. Prve dve hipoteze su potvrđene i ukazuju da osnovni odnos između prediktorskih i kriterijumskih varijabli ima osnova za dalje tumačenje. S obzirom da će svaki od tih odnosa biti detaljno tumačen i diskutovan u teorijskom kontekstu rada kroz hipoteze, ovaj odnos neće biti detaljnije razmatran na ovom mestu.

Prvi odnos koji će nam nadalje biti u fokusu jeste odnos afektivne vezanosti za učitelje, a ovim radom je pretpostavljeno da bi takav odnos mogao da ima posredničku ulogu između afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kod deteta.

Prva dimenzija iz domena crta emocionalne inteligencije u okviru treće hipoteze je *Afektivna dispozicija*. Dobijeno je da je veza između afektivne vezanosti za majku, i to sa

dimenzijom Izbegavanje i Afektivne dispozicije posredovana dimenzijom afektivne vezanosti za **Učitelja kao sigurno utočište**. Afektivna dispozicija definisana je kao učestalost i intenzitet emocionalnih reakcija kod deteta, a u radu se to odnosilo na neprijatne emocionalne reakcije kao što su uznemirenost, tuga, ljutnja i izostanak osećanja sreće. Međutim, treba imati u vidu da je medijacija delimična. Ne samo to, vidimo da je uloga medijatora, tj. afektivne vezanosti za učitelja veoma mala, pa je i indirektan efekat koji ostvaruje ova dimenzija nizak, a što je možda u vezi sa privremenom vezom između učitelja i deteta koja prema određenim autorima može poprimiti određene kvalitete, ali ne i sve ono što se ostvaruje trajnijim životnim interakcijama (Cassidy, 2008; Zajac & Kobak, 2006). Direktna povezanost sa kriterijumom jasno ukazuje na to da će dete biti sklonije da doživljava neprijatne emocionalne reakcije poput uznemirenosti i tuge ukoliko je odnos sa majkom nepoverljiv i da ne može računati na ulogu majke kao figure sigurnosti u situacijama kada mu je to potrebno. To su potvrdili i rezultati metaanalize Groha i saradnika (Groh et al., 2012) prema kome će ispitanici sa nesigurnijom afektivnom vezanošću za roditelje biti skloniji različitim vrstama anksioznosti i internalizovanih problema. Čini se da slika majke koja nije dostupna i na koju se ne može računati preindisponira osobu za učestalije doživljavanje negativnih emocija na taj način što smanjuje ulogu učitelja kao sigurnog utočišta. Imajući u vidu da sigurno utočište znači priliku da se dete vrati u bezbednu blizinu svoje figure afektivne vezanosti kako bi se osiguralo u situaciji kada je suočeno sa strahom, izgleda da je intenzitet i učestalost emocionalnih doživljaja upravo u vezi sa nedostatkom poverenja u majku da će biti tu kada je potrebno. Sa druge strane, karakteristika prenosa na druge figure ovde je očigledna. I to ne slučajno na dimenziju učitelja kao sigurnog utočišta, dakle dimenzije koja objedinjuje kvalitete traženja pomoći, utehe, podrške i nege. U jednoj studiji (Verschueren & Koomen, 2012) navode kako su upravo sigurno utočište i sigurna baza ključne dimenzije afektivne vezanosti koje mogu biti u funkciji učitelja. Zato ne čudi da je, iako malim delom, ova veza posredovana baš ovom dimenzijom afektivne vezanosti za učitelja. Iako su se kao statistički značajni prediktori izdvojile i dve dimenzije afektivne vezanosti za oca, u medijaciji je zadržana samo relacija sa majkom.

Kada govorimo o *Emocionalnoj ekspresiji* kao narednoj dimenziji, dobijeno je da je veza između dimenzija iz domena afektivne vezanosti za roditelje (Otvorenost za majku i za oca) i Emocionalne ekspresije kao crte emocionalne inteligencije kod dece posredovana dimenzijom **Učitelj kao sigurno utočište**. Emocionalna ekspresija je definisana kao sposobnost da se pokažu, razumeju i dožive osećanja, kao i da se sa drugima o njima komunicira. Zbog direktne veze koju imamo između prediktora i kriterijuma, možemo reći da slika deteta o sebi kao

kompetentnom i sa kapacitetima za otvorenu razmenu i komunikaciju sa roditeljima u velikoj meri određuje kapacitete deteta da efektivno izrazi emocije. Prateći razvitak teorije afektivne vezanosti i informacije koje imamo na osnovu radova Bolbija i saradnika od najranijih dana i prvih kontakata majka-dete, znamo da detetov ponašajni sistem biva aktiviran u svrhu dozivanja majke i odgovaranja na potrebe deteta (Bolwby, 1978). Detetov ponašajni sistem uključuje, između ostalog, i ekspresiju emocija; plakanje, smejanje, gugutanje itd. Ako majka odgovara dosledno na detetova dozivanja, validira njegove emocije koje odašilje kroz njemu poznate signale, ona utiče na detetovu sliku o sebi kao dovoljno dobrom, vrednom ljubavi i pažnje, što će dalje pospešivati njegovu emocionalnu ekspresiju (Malatesta et al., 1989). Medijacija koju imamo u ovom koraku je delimična i ukazuje na mali doprinos afektivne vezanosti za učitelja i to kroz dimenziju učitelja kao sigurnog utočišta na ekspresiju emocija. Izgleda da otvorena komunikacija sa roditeljima i slika deteta o sebi kao nekoga ko ima kapaciteta za efektivnu razmenu sa njima, povećava detetovu ekspresiju emocija, tako što povećava percepciju učitelja kao osobe od poverenja kojoj se možemo obratiti za pomoć i utehu u stanjima uznemirenosti. Kao što smo napomenuli, sigurno utočište kao dimenzija odnosi se na utehu, podršku, traženje pomoći i negu, te će dete koje nosi iskustvo otvorene i transparentne komunikacije sa roditeljima i pozitivnu sliku o sebi u ovoj relaciji, verovatno bez bojazni i straha preneti to i na odnos sa učiteljem obraćajući mu se za pomoć i podršku kada to zatreba.

Ekspresija emocija je reprezentovana tako da pokaže u prvom redu dozvolu ispoljavanja neke emocije. Rezultat nam ukazuje na to da ukoliko dete ima otvoren odnos u komunikaciji sa roditeljima, verovatno da neće biti problem da pokaže svoje emocije i reaguje u skladu sa emocijama koje doživljava. Međutim, taj otvoren odnos sa roditeljima predviđa i sigurnost u odnosu sa učiteljem/učiteljicom – da će biti tu kada mu je to potrebno, čak i u situacijama ugroženosti i straha. Dete može da se vrati učitelju i računa na njegovu podršku. Zbog takve sigurnosti koja postoji od strane bliskih figura, dete će biti mnogo sigurnije da može da izrazi ono što oseća i da će verovatno naići na razumevanje svoje okoline. Iako je iz rezultata jasno da je uloga roditelja dosta značajnija od uloge učitelja zbog jačine direktnog efekta koji postoji, ne treba zanemariti ni značajnost uloge učitelja koja je manja (možda i očekivano), ali nije zanemarljiva. Odnos sa učiteljem/nastavnikom povezan je i sa pozitivnim stavovima učenika prema školi, sa kognitivnim postignućima, motivacijom, blagostanjem (Gest et al., 2005; Valiente et al., 2008). Takođe, i socijalni razvoj učenika ima dobrobiti od pozitivnog i bliskog odnosa sa učiteljem (Buyse et al., 2011). Sa druge strane, brojne studije ukazuju na to da deca koja imaju lošiji odnos s učiteljima imaju problema sa prilagođavanjem, postignućem

motivacijom, napuštanjem škole i bežanjem sa časova, disciplinom... (Doumen et al., 2008; Davis & Lease, 2007; Hamre & Pianta, 2001). Brojni su i dugoročni efekti lošeg odnosa učenik – učitelj; agresivnost i neprilagođenost u adolescenciji, dugoročna nezaposlenost u odraslom dobu (Kokko & Pulkkinen, 2000). Autori O Konor i Mekartni su dobili nalaz da ukoliko nesigurno dete razvije visokokvalitetan odnos sa učiteljem, negativna vezanost za majku više nije faktor rizika pri uspostavljanju kasnijih veza, barem ne sa nastavnicima/učiteljima (O'Connor & McCartney, 2007). U inicijalnoj predikciji i dimenzija Izbegavanje - otac je statistički značajan prediktor Emocionalne ekspresije, ali su u medijaciji zadržane samo dimenzije koje se tiču otvorenosti vezane za oba roditelja.

Nakon sprovođenja analize medijacije, nismo dobili statistički značajne medijatore iz domena afektivne vezanosti za učitelje kada se radi o kriterijumu *Emocionalna regulacija*. Prediktori iz domena afektivne vezanosti za oca i majku mogu objasniti ovu crtu emocionalne inteligencije kod dece na našem uzorku. Dobili smo da su sve tri dimenzije iz domena afektivne vezanosti za oca (Izbegavanje, Otvorenost i Bliskost) statistički značajni prediktori Emocionalne regulacije, a jedna dimenzija (Otvorenost) iz domena afektivne vezanosti za majku. Emocionalna regulacija predstavlja sposobnost da kada prepoznamo svoje emocije reagujemo kako bi ih modulirali na društveno prihvatljiv, adaptivan i fleksibilan način. U kontekstu bliskog, otvorenog, podržavajućeg odnosa koji imamo sa našim roditeljima i isto takvoj klimi koju oni svojim pristupom stvaraju podstičući diskusije o sopstvenim i mentalnim stanjima drugih, roditelji zapravo podržavaju decu i pomažu im u regulaciji emocija na taj način što razumeju dete i posmatraju ga kao individuu koja oseća i misli (Gambin et al, 2021). U takvom sigurnom kontekstu, deca mogu slobodno da reflektuju i govore o varijetetu svojih emocija, uverenja, namera i želja – čak iako su neke od njih stresne, preteće, neprijatne. Kroz ovakav odnos, dete stiče različite strategije za regulaciju emocija u datim situacijama, uzimajući u obzir perspektivu drugih, kao i uticaj sopstvenih emocija na druge ljude.

U igrama koje očevi igraju sa decom, oni vrlo često podstiču „preuzimanje rizika” prilikom igranja, kao i istraživanje (Grossmann et al., 2002). Zato i pretpostavljamo da tokom takve igre, u kontekstu otvorenosti, bliskosti i sigurnosti u odnosu sa ocem, deca imaju priliku da iskuse i reflektuju različite emocije i misli, kao i da testiraju širok dijapazon strategija za modulisanje i ekspresiju emocija, kao i mentalnih stanja. Ovaj nalaz, u prilog vezanosti za očeve, dobijen je i u jednom novijem istraživanju, ali na uzorku adolescenata (Gambin et al., 2020).

Emocionalna regulacija se razvija intenzivno u ranom detinjstvu, komunikacijom sa primarnim starateljima i afektivna vezanost zapravo jeste kontekst u kome se razvija emocionalna regulacija (Kobak & Sceery, 1988). Dete najpre ne ume da reguliše svoje emocije i tada upućuje signale, tražeći odgovor okoline. Od responzivnosti roditelja zavisi hoće li i u kojoj meri pomoći detetu da reguliše svoje emocije, da ih obradi i vrati detetu na način koji može biti prihvatljiv za njih. Roditelji su, zapravo, „spoljašnji organizatori” i odnos roditelj-dete nudi značajan kontekst socijalizacije emocija gde se formiraju i sposobnosti za emocionalnu regulaciju (Zimmermann et al., 2001). Deca uče o emocijama i njihovoj regulaciji u interakciji s roditeljima kroz različite metode, kao što je direktno podučavanje i pričanje o emocijama, kao i roditeljske priče o tome šta njima pomaže da modulišu svoje emocionalne reakcije. Takođe, deca uče i kroz opservaciju figura vezanosti i njihovog načina regulacije emocija kroz konkretne situacije (učenje po modelu) (Denham et al., 2010). Takođe, ono što se kroz otvoren odnos sa roditeljima prenosi, a značajno je za razvitak emocionalne regulacije je način razmišljanja o emocijama koji prevladava u njihovoj kulturi. Na ovaj način se prenose kulturne norme i pravila o tome koje emocije se mogu slobodno ispoljavati, a koje ne, i prema kome, kao i koji su kulturno privatljivi načini nošenja sa negativnim emocijama (Hochschild, 1983; Saarni & Weber, 1999). Način na koji deca nauče da regulišu svoje emocije se na kasnijim uzrastima može odraziti na formiranje karakterističnih afektivnih stilova (prikriivanje, prilagođavanje i tolerisanje), za koje je opet dokazano da nalaze svoje uporište u afektivnoj vezanosti (Lazović & Marković, 2022).

Sledeća dimenzija iz domena emocionalne inteligencije, *Emocionalna percepcija*, može se predvideti preko sve tri dimenzije vezanosti za oca, a nijednom dimenzijom vezanosti za majku. Nisu ispunjeni uslovi za sprovođenje analize medijacije. Percepciju emocija možemo definisati kroz dečiju samoprocenu koliko su sposobni da uoče svoje i emocije drugih ljudi, da ih razumeju i komuniciraju sa drugima o tome. Još je Darwin istraživao dečiju urođenu i univerzalnu sposobnost da izraze i prepoznaju emocije izražene na licima drugih ljudi (Darwin, 1872). Pored toga što su otkrili da se šest primarnih emocija (sreća, tuga, bes, strah, iznenađenje i gađenje) mogu lako prepoznati (Ekman & Friesen, 1972; Ekman, 2003), govori se i o tome da se emocije sa lica drugih ljudi prepoznaju na taj način što su povezane sa očekivanim ponašanjem baziranim na sećanjima kako su se drugi ljudi ponašali kada su izgledali tako (kada im je facijalna ekspresija bila takva, stav tela...). Tomkins je još 1960-ih pisao o tome da nesposobnost ili smanjena sposobnost prepoznavanja emocija može poticati od lošeg, restriktivnog i neresponzivnog odnosa dete-majka u prvoj godini života (Bowlby, 1978;

Tomkins, 1960). Veruje se da ovakva iskustva dovode do formiranja mentalnog skripta („mental event representation“, MER) koja služe kao osnova i temelj za druge apstraktne i generalizovane unutrašnje radne modele sebe i figure afektivne vezanosti (Bretherton & Munholland, 2008; Spangler & Zimmerman, 1999). Čini se da će odnos koji deca oforme sa svojim roditeljima, emocije koje roditelji emituju i pokazuju u najranijim interakcijama biti dobar prediktor rekognicije emocija dece na kasnijem uzrastu. U jednom longitudinalnom istraživanju merena je afektivna vezanost dece u odnosu sa majkom i ocem na uzrastu od 6 i 11 godina i sposobnost prepoznavanja emocija. Dobijena je povezanost između afektivne vezanosti za majku i percepcije emocija u oba merenja, dok je ta povezanost u osećajnoj vezi za oca izostala (Steele et al., 2008). Takođe, ovo istraživanje pokazuje i to da su deca sa sigurnim obrascem vezivanja za majku imala više skorove na prepoznavanju emocija od dece koja su imala neki od nesigurnih obrazaca afektivne vezanosti, što je u skladu sa našim rezultatima. Ove nalaze podupiru i istraživanja iz oblasti neuronauka (Grand et al., 2003; Grossmann et al., 2007; Otsuka et al., 2007). Šor (Schore, 2001) je govorio da je teorija afektivne vezanosti u osnovi regulatorna teorija i da su prepoznavanje i regulacija emocija skladišteni u unutrašnjim radnim modelima lokalizovanim u orbitofrontalnom korteksu, uglavnom u desnoj hemisferi mozga.

Dimenzija *Kontrola impulsa* iz domena emocionalne inteligencije kao crte kod dece, na našem uzorku se može objasniti Otvorenošću u odnosu sa majkom i ocem. Kontrolu impulsa posmatramo kroz percepciju deteta koliko efektivno mogu kontrolisati sebe. U našem istraživanju, ona bi značila voljnu regulaciju nagonskih, emocionalnih i ponašajnih impulsa. Rezultati sugerišu da dimenzija Otvorenosti u odnosu i sa majkom i sa ocem značajno predviđa Kontrolu impulsa dece. Čini se da deca koja kroz primarni odnos sa svojim roditeljima steknu osećaj kompetentnosti i izgrade sliku o sebi kao osobi koja je bitna, značajna, deca koja se kroz odnos sa roditeljima liše straha i zabrinutosti od napuštanja i odbacivanja, onda i stiču kapacitete za kontrolu impulsa. Naši nalazi su u saglasnosti i sa teorijom samokontrole Hiršija i Gotfredsona (Hirschi & Gottfredson, 1990), koja govori o tome da otvoren i dobar odnos roditelj-dete (u smislu sigurne afektivne vezanosti) može podstaći roditelje na provođenje više vremena sa decom i stvaranja mogućnosti za socijalizaciju, monitoring, prepoznavanje i disciplinovanje nekih neželjenih ponašanja kod dece. Ovo, po njihovom mišljenju, sugeriše da je afektivna vezanost daleki prethodnik kontrole impulsa. Takođe, nekoliko nalaza pokazuju da pozitivne prakse roditeljstva i pozitivna slika o sebi u odnosu vezanosti kod adolescenata doprinose kontroli impulsa i samoregulaciji (Eisenberg et al., 2010; Vazsonyi & Belliston, 2007).

Prilikom izgradnje drugih osećajnih veza, u našem slučaju veze sa učiteljem u školi, medijaciona analiza je pokazala da **Učitelj kao sigurno utočište** može dodatno doprineti objašnjenju kontrole impulsa kao crte emocionalne inteligencije. Izgleda da deca koja iz odnosa sa svojom majkom ponesu pozitivnu sliku o sebi i poverenje u svoje kapacitete za verbalnu razmenu, mogu taj odnos preneti na odnos sa učiteljem, kome se uvek mogu obratiti za pomoć, utehu i podršku kada god da je potrebno. Moguće je da će dete kroz taj negujući i podržavajući odnos još više jačati svoje kapacitete za kontrolu impulsa. U jednoj studiji (Rimm-Kaufman et al., 2002) istraživači su došli do zaključka da senzitivni učitelji i isto takav odnos koji se izgradi sa decom doprinose boljoj samoregulaciji kod dece kasnije. Takođe, u njihovom istraživanju, Zajbert i Kerns (Seibert & Kerns, 2009) su metodom intervjua želeli da saznaju koga deca biraju za sigurno utočište u nekoliko emocionalno izazovnih situacija, uključujući i situacije u školi. Prilično veliki broj dece je izabrao učitelje u tim situacijama, pre nego roditelje ili vršnjake. Ono što je takođe značajno je nalaz istraživanja koji ukazuje na to da loš odnos s učiteljem/nastavnikom predviđa dodatne probleme u ponašanju dece, čak više od onoga što može biti objašnjeno ranom vezanošću (O'Connor et al., 2012).

Kao statistički značajan medijator u ovom odnosu izdvojila se i dimenzija **Učitelj separacija**, koja ukazuje na doživljaj nelagodnosti u situacijama kada učitelj nije u našoj blizini ili nije dostupan detetu. Figura afektivne vezanosti ima ulogu da u situacijama aktivacije sistema za afektivno vezivanje reguliše emocionalni doživljaj. Nedostatak figure vezanosti, tj. izostanak prisustva može biti povezan sa većom emocionalnom kontrolom impulsa, jer u situacijama kada nema figure vezanosti čija je uloga da uspostavi kontrolu, onda će dete potencijalno razviti mehanizam za regulaciju nagonskih, emocionalnih i ponašajnih impulsa.

Treća medijaciona putanja koja se tiče ovog kriterijuma nam je osvetlila još jednu dimenziju iz domena vezanosti za učitelja, a to je **Učitelj kao sigurna baza**. Zanimljivo je što baš u ovom setingu, gde je prediktor dimenzija otvorenosti vezana za oca, nailazimo na medijator koji je se odnosi na učitelja kao sigurnu bazu. Doživljaj učitelja kao sigurne baze bismo mogli opisati kroz osećaj sigurnosti koji učitelj pruža detetu da ode, istražuje i vrati se u sigurnost onda kada je to potrebno. Čini se, da se može ukazati na analogiju sa odnosom koji deca grade sa očevima, gde je baš dimenzija sigurna baza dominantna, naročito tokom igre (Grossmann & Grossmann, 2020). Izgleda, kao da je put prenosa ove veze sa oca na učitelja očekivan, te će tako odnos sa učiteljem doživljenim kao sigurna baza biti obojen poverenjem i osećajem sigurnosti deteta da istražuje okolinu i susreće se sa različitim izazovima koji mogu iskušavati njegovu kontrolu impulsa, jer će uvek moći da se vrati učitelju i dobije podršku.

Jačanje dimenzije učitelja kao sigurne baze na uzrastu dece srednjeg detinjstva se još može objasniti nalazima koji su dobijeni u istraživanju De Laeta i saradnika. Ovo istraživanje je pokazalo da učitelji ispunjavaju ulogu sigurne baze više od sigurnog utočišta (De Laet et al., 2014). Ispitanici u ovom istraživanju su se izjašnjavali da su ih učitelji ohrabivali da probaju nove stvari, da ispunjavaju svoje ciljeve, ali su se manje oslanjali na njih kao izvore sigurnosti kada su bili zabrinuti. Ova smanjena funkcija učitelja kao sigurnog utočišta objašnjava se mogućim povećanjem značaja vršnjaka koji nadomešćuju ovu funkciju, kao i povećanjem kapaciteta za samoregulaciju. Učitelji, ispunjavajući svoju funkciju sigurne baze, ne podstiču decu samo za istraživanje spoljašnjeg sveta, već i unutrašnjeg (Oppenheim & Koren-Karie, 2014). Kroz dijalog, učitelji uključuju decu u rekonstrukciju i osmišljavanje emocionalnih iskustava. Prema Openhaim i Koren-Kari, takvo vođeno istraživanje unutrašnjih osećanja spada u funkciju sigurne baze i ključno je za razvijanje emocionalne svesti, kontrole impulsa i samorazumevanja. Takođe, kao što smo ranije naveli, karakteristika afektivne vezanosti u srednjem detinjstvu je okretanje od bliskosti figure afektivne vezanosti ka dostupnosti figure afektivne vezanosti.

Što se tiče kriterijuma iz domena emocionalne inteligencije dece, koji se tiče socijalnosti i *Odnosa sa vršnjacima*, nalazi sugerišu na direktan efekat koji je ostvaren sa dimenzijom Bliskosti sa ocem iz domena afektivne vezanosti. Statistički značajnih medijatora u ovom odnosu nema. Ova direktna povezanost prediktora i kriterijuma nam ukazuje na to da će deca koja iz odnosa sa svojim očevima nose pozitivnu sliku o sebi, kao i osećaj sigurnosti, spokoja, prihvaćenosti i pripadanja, u kontaktu sa vršnjacima biti otvorenija, druželjubivija, sa slikom o sebi kao kompetentnim za socijalno učešće i razmene. Ova komponenta sigurnog odnosa, a to je pozitivna slika o sebi (kognitivni nivo), koju smo izgradili kao rezultat očeve brižnosti i respozivnosti, dobar je antecedent i pozitivne slike o drugima, našeg ponašanja koje će biti u skladu sa tim i pozitivnih emocija (Cohn et al., 1991). Naši nalazi potvrđuju nalaze prethodnih istraživanja, koji takođe govore u prilog tome da blizak i otvoren odnos sa očevima predviđa bezkonfliktan i harmoničan odnos sa vršnjacima (Karavasilis et al., 2003). Nalazi su dosledni u pogledu toga da blizak odnos sa roditeljima predviđa dobar odnos sa vršnjacima, ali takođe nailazimo i na to da specifično blizak odnos sa majkom biva prediktor u ovom odnosu, a ne odnos sa ocem (Pallini et al., 2014). Razlog tome možda leži u tome što su u prošlosti dominirala istraživanja koja su u fokus stavljala vezanost za figuru majke češće od vezanosti za figuru oca, koja je nepravedno bila zanemarivana. Neki istraživači ukazuju na to da očevi igraju ključnu ulogu u promociji regulacije emocija i socijalnoj adaptaciji kroz aktivnu igru sa decom

koja može biti čak i gruba (Paquette, 2004). Postoji jedan model koji objašnjava ovu vezu, a u literaturi je poznat kao „model tri putanje” (Parke et al., 2012), gde prva putanja uključuje sve lekcije naučene u kontekstu veze otac-dete, a odnose se na vršnjake; druga obuhvata očeve direktne savete koji se tiču odnosa s vršnjacima; a treća očevu regulisanje pristupu vršnjacima i aktivnostima koje uključuju vršnjake.

Pretposlednja kriterijumska dimenzija je *Samopouzdanje*. Naši nalazi ukazuju na to da je odnos između afektivne vezanosti za oca, i to dimenzije Bliskosti i Samopouzdanja deteta posredovan dimenzijom iz afektivne vezanosti za učitelja i to **Učitelj posebnost**. Samopouzdanje bismo mogli u kontekstu našeg istraživanja definisati kao detetovu percepciju sebe kao vrednovane osobe od strane drugih ljudi. Dete koje nosi pozitivnu sliku sebe iz odnosa sa svojim ocem, sliku sebe kao nekoga ko je vredan pažnje, ko je prihvaćen i ko pripada tu gde jeste određuje i postavlja temelj samopouzdanju. Takođe, ove nalaze podupiru i saznanja iz najbazičnijih postavki teorije afektivne vezanosti i socijalne teorije selfa (Bowlby, 1973; James, 1890; Mead, 1913). Sagledavajući doprinos medijatora u predikciji samopouzdanja, možemo videti da je on mali, ali značajan, i to baš dimenzija učitelja kao nezamenljive i važne figure u odrastanju deteta. Pretpostavljamo da će dete kroz pozitivnu dimenziju vezanosti za oca, bliskog odnosa koji dete formira sa njim i benefita koje ovakav odnos ima za dete, stupiti u školsku sredinu i graditi vezu sa figurom učitelja kao jednom od posebnih figura u njegovom životu, pridajući značaj tom odnosu i očekujući reciprocitet pozitivnog ponašanja i emocija, što će naposljetku doprineti jačanju samopouzdanja kod deteta. Ovo se može razumeti u kontekstu ranije navođenih nalaza da se i samo ponašanje učitelja oblikuje prema tome kakvu oformljenu vezanost deca nose i donose iz odnosa sa svojim roditeljima, te se tako očekuje da će u odnosu sa decom koja ispoljavaju ponašanja karakteristična za sigurnu osećajnu vezu sa roditeljima učitelji biti topli, brižni, saradljivi, sa dosta odobravanja i pozitivnog vrednovanja truda i rada deteta (Pianta, 1999), što će posledično dovesti i do povećanja samopouzdanja. Neka istraživanja ukazuju i na to da sam kvalitet odnosa između učitelja i deteta može najpre doprineti povećanju samopouzdanja u akademskom kontekstu što će se odraziti na povećanje samopouzdanja generalno (Buyse et al., 2012). Interesantno je što mnogi nalazi idu u prilog tome da afektivna vezanost za majku može predvideti nivo samopouzdanja deteta, dok nisu dobijeni nalazi u prilog afektivne vezanosti za oca (Buyse et al., 2011; Pintho et al., 2015) što je slučaj u našem istraživanju. Razlog tome može biti, kao što smo naveli, isključivanje merenja vezanosti za oca iz protokola istraživanja (Clark & Symons, 2009). Neka istraživanja na predškolskom uzrastu dosledno nalaze da je vezanost za oca prediktor samopouzdanja dece, dok

vezanost za majku nije i navode da je potrebno ove nalaze proveriti na uzrastu srednjeg detinjstva (Pinto et al., 2015).

Poslednja kriterijumska dimenzija iz domena crte emocionalne inteligencije kod dece je *Samomotivacija*. Kao prediktori su se izdvojile dimenzija Otvorenost majka, Izbegavanje otac i Bliskost otac, dok se u medijacionoj analizi zadržala samo dimenzija Otvorenost majka koja preko dimenzije **Učitelj - separacija** objašnjava Samomotivaciju dece. Otvorenost u odnosu sa majkom može značiti i prostor za istraživanje, a bolja komunikacija često podrazumeva i više samostalnosti koja se nudi detetu zbog odnosa poverenja koji se na taj način stvara. Samomotivacija u našem istraživanju predstavlja dečiju volju i snagu da postignu neki cilj i čini se da ona može biti objašnjena pozitivnim, bliskim i otvorenim odnosom koji dete formira sa svojim roditeljima. Međutim, ova crta emocionalne inteligencije posredovana je vezanošću za učitelja, i to stanjem uznemirenosti u njegovom odsustvu. Moguće je da ova uznemirenost samo negativno utiče na detetovu spremnost za postizanje ciljeva ukoliko izostane podrška učitelja. Deluje da dete koje je naviklo na otvorenost i prisutnost majke može biti istrajnije i motivisanije da ostvari svoje ciljeve i čini se da se to isto prenosi i na ulogu učitelja. Ukoliko prisustvo učitelja izostane, nastaje separacioni strah koji ovde dovodi do niže samomotivacije jer izostaje podrška i prisustvo figure na koju je dete zbog dobrog odnosa sa majkom očekivalo. Samodeterminaciona teorija naglašava značaj i uticaj konteksta u kome pojedinci žive na samomotivaciju. Oni ističu to da se konteksti razlikuju u pogledu toga u kojoj meri podržavaju autonomiju pojedinca u ponašanju, mislima, emocijama, ili je ograničavaju. Deci i Rajan su najviše istraživali baš proksimalne interpersonalne socijalne kontekste koji utiču na samomotivaciju, a to su u prvom redu roditelji, učitelji, prijatelji... (Deci & Ryan, 2008). Takođe, oni prave razliku između autonomne i kontrolisane motivacije, govoreći da su ljudi koji su autonomno motivisani baš oni koji poseduju snagu i volju za postizanjem ciljeva kroz samopotvrđivanje sopstvenih akcija. I teorija osećajnog vezivanja se smatra motivacionom teorijom i daje objašnjenje kako rani odnosi sa roditeljima oblikuju dečiju regulaciju interpersonalnih ponašanja i autonomnog istraživanja (Bowlby, 1982).

S obzirom na to da se dimenzija **Učitelj – sigurno utočište** izdvojila kao statistički značajan medijator u odnosima između vezanosti za roditelje i čak tri dimenzije emocionalne inteligencije (afektivna dispozicija, emocionalna ekspresija i kontrola impulsa) smatramo značajnim da se još jednom istakne važnost uloge učitelja kao sigurnog utočišta u odnosu sa učenicima. Ukoliko dete ne može da se osloni na učitelja da će mu pomoći i pružiti podršku kada je uznemireno, kada se oseća nesigurno i ne može da reguliše svoje emocije, očekuje se da

će dete trošiti više energije na regulisanje emocija, na samoumirivanje, od dece koja mogu da se oslone na učitelje u tom pogledu. Kontinuirana fokusiranost na samoregulaciju bez pomoći odraslog u školi može dovesti do problema sa koncentracijom, manje fleksibilnosti, manje tolerancije na frustraciju, te će i razvitak samoregulacije biti ometen (Pallini et al., 2019).

Četvrta hipoteza našeg istraživanja odnosila se na afektivnu vezanost za vršnjake i potencijalnu medijatorsku ulogu ovih dimenzija (Komunikacija, Poverenje i Otudjenje) u odnosu između afektivne vezanosti za roditelje i emocionalne inteligencije kao crte kod dece. Kao što je bio slučaj i u prethodnoj hipotezi, dimenzija *Adaptibilnost* se nije mogla predvideti nijednom dimenzijom iz domena afektivne vezanosti za vršnjake, pa samim tim nije bilo uslova za ispitivanje medijacije.

Kroz sve testirane medijacije, kao medijatori su se izdvajale dimenzije **Vršnjaci-komunikacija i Vršnjaci - otudjenje**, dok se dimenzija **Vršnjaci - poverenje** nije pojavila ni u jednoj medijacionoj analizi. Razlog tome može biti sličnost između konstrukata koji se odnose na komunikaciju i poverenje, jer su stavke u svojoj osnovi vrlo slične. Ipak, bilo je odnosa za njihovo razdvajanje u domenu ispitivanja faktorske strukture, ali uvidom u stavke izostanak bilo kakvog doprinosa u analizama čini se kao logičan upravo iz navedenog razloga. Dimenzija **Vršnjaci - komunikacija** se odnosi na pozitivan aspekt povezanosti sa vršnjacima i ukazuje na sigurnu vezu, dok se dimenzija **Vršnjaci- otudjenost** odnosi na negativni aspekt povezanosti i ukazuje na nesigurnu vezanost za vršnjake.

Testirajući medijacionu putanju između afektivne vezanosti za roditelje i *Afektivne dispozicije* dobili smo da je ova veza posredovana dimenzijama **Vršnjaci - komunikacija i Vršnjaci - otudjenje**. Dimenzije Izbegavanja i za majku i za oca i njihova veza sa Afektivnom dispozicijom posredovane su pozitivnim aspektom povezanosti sa vršnjacima tj. osećajem otvorenosti u komunikaciji i detetovom percepcijom razumevanja emocija od strane vršnjaka. Izgleda da deca koja nisu oformila dobar odnos sa roditeljima i koja iz odnosa sa njima nose negativnu sliku radnog modela drugih, i u odnosima s vršnjacima neće uspevati da uspostave odnose otvorenosti, bliskosti i razmene, što će dovesti do toga da, na kraju, intenzivnije osećaju negativna osećanja. Ovi nalazi su u skladu sa istraživanjima koja naglašavaju socijalni kontekst i važnost odnosa koji deca oforme sa vršnjacima, sugerišući da baš takav, loš odnos sa vršnjacima, dovodi do malaadaptivnih ishoda i intenziviranih negativnih emocija (Guyer et al., 2014; Rubin et al., 2006).

Kao drugi statistički značajan prediktor Afektivne dispozicije se izdvojila dimenzija Bliskosti sa ocem koja se odnosi na osećaj sigurnosti, prihvaćenosti i pripadanja koje dete formira kroz odnos sa ocem. Dimenzija iz domena vezanosti za vršnjake koja ovde ima ulogu medijatora je dimenzija **Vršnjaci - otuđenje**, koja se može definisati kao negativan aspekt odnosa sa vršnjacima, odbacivanje od strane vršnjaka, praćeno neprijatnim emocijama i doživljajem nepripadanja grupi vršnjaka. Čini se da u situacijama kada deca oforme blizak odnos sa jednim od roditelja, kada je on tu za dete, prihvata ga i vrednuje, odbacivanje i izbegavanje od strane vršnjaka će biti manje, a na taj način i afektivna dispozicija biće manja.

Kroz treću hipotezu smo videli da se kriterijumske dimenzije koje se odnose na ekspresiju, regulaciju i percepciju emocija mogu predvideti dimenzijama iz domena afektivne vezanosti za roditelje. U ovoj hipotezi nastojimo da utvrdimo da li neka od dimenzija vezanosti za vršnjake može posredovati u ovom odnosu.

U narednim medijacionim putanjama između dimenzija afektivne vezanosti za oba roditelja i *Emocionalne ekspresije*, kao medijator u sve tri medijacije izdvojila se dimenzija pozitivnog aspekta vezanosti za vršnjake – **Vršnjaci – komunikacija**. Izgleda da se aspekt pozitivne slike o sebi, koji dete nosi iz otvorene komunikacije i razmene sa oba roditelja, prenosi i na vršnjačke veze i komunikaciju sa vršnjacima koja biva obojena prihvatanjem, uvažavanjem i empatijom, što dodatno objašnjava detetove sposobnosti za izražavanje i doživljavanje emocija. Neki nalazi ukazuju na to da vršnjaci mogu dodatno doprineti razvoju emocija i strategijama za upravljanje njima, kao i to da će biti bolje shvaćeni i prihvaćeni od strane vršnjaka, nego od strane roditelja i drugih koji nisu istog uzrasta (Hughes & Dunn, 1998; Shantz, 1983). Deca na istom uzrastu funkcionišu na istom socio-kognitivnom i moralnom nivou, prolaze kroz iste ili slične razvojne i normativne životne događaje, jedan na jedan sa izazovima u školi i sa učiteljima (Salisch, 2001). Očekuje se da će ove sličnosti doprineti boljem razumevanju od strane vršnjaka. S druge strane, vršnjaci prilikom provođenja vremena zajedno i tokom druženja oformljavaju grupe (Rubin et al., 2006). Biti deo grupe vršnjaka koji su međusobno slični, može dovesti do intenziviranja nekih emocija koje deca osećaju, dožive, pokažu, kao što je zabava tokom igranja, „dečije radovanje učiteljevim greškama“, paničenje zbog insekata koji puze, a sve to biva validirano od strane vršnjaka.

Emocionalna ekspresija se može predvideti i negativnim aspektom odnosa sa ocem u našem istraživanju, a medijator u ovom odnosu je, takođe, dimenzija **Vršnjaci - komunikacija**. Pretpostavljamo da će deca koja imaju loš odnos sa svojim očevima, gde očevi nisu figura na

koju se dete može osloniti i sa kojom dete ne može razmenjivati osećanja, probleme i brige, vremenom prestati i da pokazuju emocije, jer ih niko nije video, uvažio, validirao onda kada je trebalo, a na taj način što će formirati odnos sa vršnjacima koji neće biti baziran na poverenju i otvorenoj komunikaciji. I u ovom primeru svedočimo trendu prenosa kvaliteta afektivne veze sa roditelja na vršnjake (Hazan & Shaver, 1994).

U četvrtoj medijacionoj analizi u okviru ove hipoteze, a odnosi se na predikciju dimenzije *Emocionalna regulacija* kod dece, kao medijatori izdvojile su se dimenzije **Vršnjaci – komunikacija i Vršnjaci – otuđenje**. Čini se kao da je ova crta emocionalne inteligencije, na našem uzorku, umnogome određena odnosom koji formiramo sa ocem, što smo objasnili u trećoj hipotezi, a sada, u četvrtoj, vidimo da njenom objašnjenju dodatno doprinosi odnos koji formiramo sa vršnjacima. U svakoj medijaciji uočavamo trend prenosa kvaliteta afektivne veze sa roditelja na vršnjake u oba smera; kada je odnos sa roditeljima podržavajuć, otvoren, blizak i kada dete iz odnosa sa njima nosi pozitivnu sliku drugih, i odnos s vršnjacima će biti obojen poverenjem, prihvatanjem i razumevanjem. Kada je odnos sa ocem takav da se dete na njega nije moglo osloniti kada je bilo potrebno i ako iz odnosa sa ocem dete nosi sliku o drugima kao nepredvidljivim, a o sebi kao neadekvatnom, i odnos koji dete formira sa vršnjacima će biti loš, obojen negativnim osećanjima, neprihvatanjem, slabijom komunikacijom...

Ono što se u novijim istraživanjima pokazuje, a i preporučuje kao jedna od varijabli koju bi trebalo uzeti u obzir kada istražujemo regulaciju emocija i njen razvoj je socijalni kontekst. Upravo se naglašava veliki doprinos ovog faktora razvoju emocionalne regulacije kod dece, sugerišući da adaptivne strategije emocionalne regulacije zavise umnogome od pozitivnih socijalnih interakcija (Fosco & Grych, 2013; Herd & Kim-Spoon, 2021). Socijalni agensi često služe kao uzori za regulaciju emocija, a jedan od istaknutih socijalnih konteksta je upravo vršnjački kontekst i odnos koji deca oforme s vršnjacima (Smetana et al., 2006). Mnoge druge teorije takođe naglašavaju interpersonalni aspekt razvoja emocija i uticaj značajnih drugih na razvoj emocija; Kamposova funkcionalistička teorija (Campos et al., 1990), Lazarusova kognitivno-motivaciona teorija (Lazarus, 1991), etološke teorije (Hinde, 1985), Danova kognitivno-relaciona teorija (Dunn, 1993) itd.

Još istraživanja podupiru naše nalaze o važnosti očinske otvorenosti i bliskosti u odnosu sa decom na regulaciju, percepciju i ekspresiju emocija. U ovim istraživanjima dobijeno je da očevi koji pokazuju emocije svojoj deci i imaju blizak odnos sa njima, imaju decu koja postižu

više skorove na rekogniciji i razumevanju emocija, i bivaju prihvaćenija u društvu vršnjaka (Cassidy et al., 1992; Isley et al., 1999).

Vršnjačke grupe su, kao što je i pisano, grupe kojima se deca sve učestalije okreću, prvo u pogledu traženja blizine i bliskosti, a kasnije i u drugim domenima. Jedno od potencijalnog objašnjenja doprinosa odnosa sa vršnjacima objašnjenju emocionalne inteligencije može ležati baš u formiranju vršnjačkih normi koje se tiču ekspresije emocija, doživljavanja emocija, kao i uspostavljanja kontrole impulsa. Tako dolazimo do pojma koji se u literaturi naziva „display rules”, a ukazuje na uspostavljanje neformalnih normi jedne grupe koja jasno ukazuju na to kako pojedinac može sebe izraziti; koje emocije su dozvoljene, koje nisu, koje emocije je sramota prikazati itd. (Banerjee, 1997).

Što se tiče dimenzije emocionalne inteligencije koja se odnosi na *Samopouzdanje dece*, dobili smo da Bliskost u odnosu sa ocem objašnjava samopouzdanje dece na taj način što smanjuje otuđenje sa vršnjacima. Čini se da odnos sa ocem koji je obojen poverenjem, bliskošću i uvremenjenošću reakcija, kao i pozitivna slika o sebi koju dete nosi iz odnosa sa ocem, umanjuje negativna osećanja vezana za vršnjake kao i osećaj odbačenosti od strane njih što utiče na povećanje samopouzdanja deteta. Naš nalaz je u skladu sa nekim istraživanjima koja ukazuju na veliki uticaj odnosa sa vršnjacima (konfliktan/nekonfliktan) na percepciju samopouzdanja deteta u srednjem detinjstvu i adolescenciji (Octaviana et al., 2017).

Takođe, dimenzije pozitivne vezanosti za roditelje predviđaju više skorove na *Samomotivaciji* deteta na taj način što umanjuju negativan aspekt povezanosti sa vršnjacima. Veliki je broj motivacionih teorija koje ukazuju na to da su samopouzdanje i samomotivacija oformljene kroz iskustvo povezanosti sa značajnim drugima (Deci & Ryan, 2008; Wellborn & Connel, 1990).

Nalazi koje smo dobili u okviru ove hipoteze su u skladu sa teorijom afektivne vezanosti i sa šemom transfera veze roditelj – dete ka afektivnoj vezi sa vršnjacima. Prvi aspekt afektivne vezanosti koji se sa roditelja prenosi na vršnjake je traženje i održavanje bliskosti, a nakon njega se prenosi i aspekt potrebe za utehom i podrškom (sigurno utočište), dok se kvalitet baze sigurnosti prenosi tek u odraslom dobu (Hazan & Shaver, 1994). Takođe, neka istraživanja potvrđuju naše nalaze i govore o tome da je dečije iskustvo sa vršnjacima velikim delom određeno interakcijama i odnosima u porodici sa primarnim figurama afektivne vezanosti (Bolwby, 1989; Booth-Laforce & Kerns, 2009; Ross & Howe, 2009).

Kada je u pitanju odnos bliskosti koji dete ostvaruje sa učiteljem, uloga afektivne vezanosti za roditelje u razvoju emocionalne inteligencije preko učitelja, zavisice *od osobine ličnosti negativna valenca, od sposobnosti za mentalizaciju učitelja kao i njegove motivacije za mentalizaciju.*

Ukoliko učitelj ima visoke skorove na osobini ličnosti negativna valenca, ima nisku sposobnost mentalizacije stanja drugih i nisku motivaciju za mentalizaciju, odnos bliskosti i povezanosti sa detetom biće niži, što može narušiti emocionalnu inteligenciju deteta u krajnjoj liniji.

Kod prve moderacije, gde je kriterijum dimenzija *Traženja bliskosti vezana za učitelja* uočavamo značajane nalaze. Osobina ličnosti **Negativna valenca** predstavlja negativnu samoevaluaciju osobe, depresivni kognitivni stil, kao i spremnost osobe da sebe proceni na društveno neprihvatljiv način (Smederevac i sar., 2010). Na prvom mestu, bez obzira na izraženost osobine negativna valenca kod učitelja, ukoliko je formiran odnos otvorenosti sa roditeljima, blizak odnos sa učiteljem može biti uspostavljen. Ovaj nalaz podupiru saznanja i postavke iz teorije afektivne vezanosti, gde se govori o prenosu kvaliteta osećajne veze sa primarnim starateljima na kasnije uspostavljene veze (Stefanović-Stanojević, 2011). S druge strane, ukoliko nismo uspostavili odnos otvorenosti sa roditeljima, visoka negativna valenca učitelja može biti jako ugrožavajuća po odnos koji formiramo s učiteljem.

Ukoliko je naš odnos otvorenosti sa majkom loš, a poverenje u tom odnosu je nisko i komunikacija je loša, a učitelj nije osoba koja ima lošu samoevaluaciju, tj. osoba je koja je samosvesna i sebe procenjuje na društveno prihvatljiv način, to može uticati na to da se uspostavi odnos bliskosti sa učiteljem. Ovaj nalaz je ohrabrujuć jer nam govori u prilog tome da odnos sa učiteljem može imati reparativnu funkciju kao i to da iako naša primarna veza sa majkom ne bude bila veza poverenja i otvorenosti, ipak možemo ostvariti bliskost sa učiteljem i da je to jedna putanja preko koje se naša emocionalna inteligencija može razvijati pri izostanku otvorenosti u odnosu sa majkom. Ono što je bila tema istraživanja, a tiče se kontinuiteta/diskontinuiteta osećajnih veza kroz život je formiranje takozvanih „domen-specifičnih” reprezentacija afektivne vezanosti (Sibley & Overall, 2008). Deca mogu formirati domen-specifične radne modele za odnos sa roditeljima, kao i domen-specifične radne modele za odnos sa učiteljima/nastavnicima. Ovo implicira da će postojati veći kontinuitet u osećajnim vezama sa sledećim učiteljem/nastavnikom (isti domen), a manji kontinuitet ili čak diskontinuitet u osećajnim vezama koje ne pripadaju istom domenu (kao što su roditelji i

učitelji). Tako i dolazimo do stvaranja mogućnosti da odnosi sa učiteljima imaju kompenzatornu funkciju za decu sa nesigurnim obrascem afektivne vezanosti koji nose iz odnosa sa roditeljima (Verschueren, 2015).

Što se tiče dimenzije Izbegavanja vezane za odnos sa roditeljima kao prediktora *Bliskosti sa učiteljem*, uočavamo da je značajan moderator **Motivacija za mentalizaciju učitelja**. Očekivano je da deca čiji roditelji nisu responzivni, dostupni, niti se deca na njih mogu osloniti, pored istih takvih učitelja koji nemaju volje da se bave njima i njihovim stanjem i emocijama, neće ostvariti blizak odnos s učiteljima. U situaciji kada je dostupnost roditelja visoka, deluje da motivacija za mentalizaciju kod učitelja nije poželjna za ostvarivanje bliskosti sa učiteljem. To nam može ukazati na to da previše uključenosti učitelja u emocionalna stanja deteta u situacijama kada se roditelji verovatno već time bave, može imati negativan uticaj na odnos bliskosti sa učiteljem.

Druga dimenzija afektivnog vezivanja za učitelja je *Učitelj – sigurno utočište* i percepcija učitelja kao nekoga ko može da nam pruži utehu i podršku u situacijama uznemirenosti. Uloga afektivne vezanosti za roditelje u razvoju emocionalne inteligencije dece preko ove dimenzije vezanosti za učitelje, zavisice od *Agresivnosti učitelja, Ekstraverzije i Otvorenosti ka iskustvu*.

Pokazalo se da osobina ličnosti **Agresivnost** moderira ovaj odnos na taj način što će visoki skorovi na agresivnosti, onda kada je odnos sa ocem blizak, dovesti do smanjenja doživljaja odnosa sa učiteljem kao sigurnog utočišta, što je očekivan nalaz, s obzirom na to da agresivnost u odnosu ne može biti dobar prediktor sigurnog i čvrstog odnosa obojenog poverenjem. Sa druge strane, zanimljiv nalaz je to što u odnosu sa ocem koji nije blizak, podržavajuć, gde se dete ne oseća da je prihvaćeno, doživljaj učitelja kao sigurnog utočišta će rasti samo ako je njegova osobina ličnosti agresivnost visoka. Loš odnos sa ocem i loša osećajna veza koju je dete uspostavilo sa njim, nažalost, nije mu dalo kapaciteta da drugačiji način ophođenja doživi kao nešto što mu može dati sigurnost, već nastavlja da kroz svoju mrežu osećajnih veza koje dalje oformljava percipira takvu figuru kao sigurno utočište. Jedan od aspekta agresivnosti jeste zaštita, a ukoliko je takva crta kod učitelja izražena, verovatno je da ovaj odnos znači potrebu deteta da se vrati i približi svom učitelju u situacijama kada se oseti uznemireno.

Sledeća osobina koja značajno moderira odnos jeste **Ekstraverzija** učitelja. Visoko ekstravertan učitelj je onaj koji neguje kvalitet svojih socijalnih interakcija, ali i poseduje pozitivan afektivitet (Smederevac i sar., 2010). Kao takav, u slučaju niske bliskosti sa ocem,

može moderirati taj odnos i dete će moći da ga percipira kao osobu od poverenja, osobu koja može da mu pruži podršku, pažnju, utehu, bez obzira na nisku bliskost koju ima sa svojim ocem. Značaj posedovanja ove osobine kod učitelja uopšte i njena uloga u stvaranju i održavanju dobrog, kvalitetnog i efektivnog odnosa učitelj – dete potvrđena je u mnogim istraživanjima domaćih i stranih autora (Đigić, 2013; Matrić, 2019; Kim et al., 2019; Tošić-Radev & Pešikan, 2021). Ovi nalazi su u skladu sa drugim nalazima koji govore o tome da iskustvo sa učiteljima može za decu biti korektivno iskustvo, da će deca koja kod kuće, sa ocem i majkom ne razviju siguran obrazac osećajne vezanosti, tražiti pozitivna emocionalna iskustva u školi i imaće želju da postanu kao i učitelji (Riley, 2009).

Što se tiče osobine **Otvorenost ka iskustvu** koja se pokazala kao značajan moderator, u našem istraživanju je dobijeno da učitelji koji su otvoreni za promene, imaju širok krug interesovanja i intelektualnu radoznalost, mogu biti korektivno iskustvo za svoje učenike u situacijama kada je bliskost oformljena sa majkom kao primarnom figurom vezivanja niska, te će se veza sa učiteljem, koji je otvoren ka iskustvu, pojačati i on će za dete predstavljati osobu od poverenja i osobu na koju se dete može osloniti. Još jednom je pokazano da odnos učenik – učitelj može imati pozitivnu i korektivnu funkciju koja će dalje imati benefite na razvoj emocionalne inteligencije dece. Zanimljivo je da visoka otvorenost ka iskustvu učitelja može uticati na smanjenje vezanosti sa učiteljem u situaciji kada je bliskost sa majkom oformljena. Moguće je da je visoka bliskost sa roditeljem dovoljna detetu u domenu bliskih afektivnih veza koje stvara sa drugima. S obzirom na to, da dete već ima figuru sa kojom je ostvarilo odnos bliskosti, crta učitelja koja ukazuje na visoku potrebu za promenama, različita interesovanja i uključivanje u različite aktivnosti previše intenzivno deluje na dete i ne utiče na to da dete učitelja doživi kao figuru kojoj može dodatno da se približi.

Treća dimenzija osećajnog vezivanja za učitelja je *Učitelj - sigurna baza* i sa takvim učiteljem deca razvijaju osećaj sigurnosti da istražuju i vrata se u bazu kada je to potrebno. Uloga afektivne vezanosti za roditelje u razvoju emocionalne inteligencije dece preko ove dimenzije vezanosti za učitelje, zavisice od **Pola učitelja**. Pokazalo se da je pol učitelja značajan moderator i da će vezanost za učitelja kao sigurnu bazu biti jača kada je učitelj ženskog pola, ali u situacijama niske bliskosti u odnosu sa majkom. Kada je odnos bliskosti sa majkom ostvaren, pol učitelja gotovo da nema značajnu ulogu u moderaciji. Dete koje kroz svoje odrastanje nije imalo responzivnu majku, majku na koju se moglo osloniti, i ako sa njom nije uspelo da ostvari blizak kontakt, najverovatnije će lakše oformiti takvu vezu sa učiteljem ženskog pola i ta veza će biti jača po intenzitetu. Ovaj nalaz je takođe ohrabrujuć, jer nam govori u prilog tome, da na

neki način i kroz neke aspekte, uloga majke može biti „nadomešćena” kroz ulogu učitelja ženskog pola kao sigurne baze. U jednoj studiji s kraja dvadesetog veka nailazimo na opise žena koje su izabrale poziv učitelja i njihovog viđenja i poimanja dece, odnosa koji stvaraju sa njima. Govorile su, najčešće, da je taj odnos nalik majčinskom, i da one to poimaju kao deo njihove profesije (Casey, 1990). Generalno, ako pogledamo i polne kulturološke stereotipe, nailazimo i na opisivanje žena u smislu povezanosti sa drugima, a muškaraca u terminima nezavisnosti (Cross & Madson, 1997). Prema teoriji šema polnih uloga Sandre Bem (Bem, 1981), ove široko rasprostranjene šeme utiču i na interpersonalne i intrapersonalne procese, te možemo imati i takve učitelje koji su i svoje profesionalne uloge razvili prema tim šemama. Ipak, na ovom mestu treba biti oprezan sa zaključcima. Iako je dimenzija pol učitelja uključena u istraživanje, odnos muških i ženskih učitelja je nejednak, tako da se ove razlike možda pre mogu pripisati statističkoj grešci nego realnim razlikama.

Četvrta dimenzija osećajnog vezivanja za učitelja je *Učitelj - posebnost* i ogleda se u opažanju učitelja kao posebne i nezamenljive figure u odrastanju. Uloga afektivne vezanosti za roditelje u razvoju emocionalne inteligencije dece preko ove dimenzije vezanosti za učitelje, zavisice od osobine ličnosti *Neuroticizam učitelja*, *Negativna valenca* i *Mentalizacija sopstvenih stanja*.

Prvi moderator koji se izdvojio u ovom delu je **Neuroticizam** učitelja i to na jedan neočekivan način. Naime, istraživanja dosledno idu u prilog tome da je neuroticizam kao osobina ličnosti kod učitelja/nastavnika jedan od glavnih prediktora neomiljenosti (Tošić–Radev, 2016), lošeg odnosa sa decom, i negativnih ishoda na razvoj dece (Yoon, 2002). Učitelj koji je anksiozan, depresivan, ogorčen, poseduje osećanje manje vrednosti, vrlo verovatno neće imati kapaciteta za uspostavljanje sigurne veze sa učenicima. U našem istraživanju smo dobili drugačiji nalaz. Naime, niska otvorenost u kontaktu sa majkom predviđaće vezanost za učitelja u domenu posebnosti samo ako je učitelj neurotičan. Ovaj nalaz se može protumačiti u tom smeru da možda dete, u nedostatku otvorenosti i kontakta sa majkom, percipira neurotičnost učitelja (koja se može i ogledati kroz preteranu zabrinutost za dobrobit učenika) kao pažnju, iako ona nije adekvatna. Bolje bilo kakva pažnja i kontakt, nego nikakva, te na taj način on vidi učitelja kao posebnog i nezamenljivog i gradi odnos sa njim koji može biti korektivno iskustvo.

Dalje, naši rezultati su pokazali da se percepcija učitelja kao posebne figure može predvideti otvorenošću u odnosu sa ocem samo ako učitelj ima tendencije ka negativnoj samoproceni, spreman je da sebe opiše i okarakterise na društveno neprihvatljiv način

(**Negativna valenca**)... Naime, samo u slučaju visoke otvorenosti u odnosu sa ocem, učiteljeva visoka negativna valenca smanjiće doživljaj učitelja kao posebne i nezamenljive figure u životu učenika. Ovaj nalaz je očekivan i možemo pretpostaviti da će kvalitetan, otvoren i siguran odnos sa ocem kroz koji je dete dobilo potvrdu svojih kapaciteta i vrednosti, u susretu sa učiteljem koji poseduje osobine koje su u suprotnosti sa onima koje je poneo iz sigurnog odnosa sa ocem, dovesti do smanjenja poimanja učitelja kao posebne osobe u životu učenika.

Otvorenost u afektivnoj vezanosti sa majkom u predikciji Posebnosti vezane za figuru učitelja zavisi od **Mentalizacije sopstvenih stanja učitelja**. Niska mentalizacija sopstvenih stanja značajno smanjuje percepciju učitelja od strane deteta kao posebnog u situaciji kada je otvorenost sa majkom visoka. U situaciji kada je dete naučilo da sa majkom može razmenjivati verbalne sadržaje i verovatno diskutovati o svojim i emocionalnim stanjima drugih, nedostatak učiteljeve spremnosti (i sposobnosti) za tako nešto može značajno umanjiti vrednost nastavnika kod deteta, tj. njegovu percepciju kao posebne i važne osobe, verovanto zbog iskustva koje nosi iz porodice, a gde je takav aspekt pericpiran kao važan.

Šestom hipotezom pretpostavili smo da će odnos između afektivne vezanosti za roditeljske figure i afektivne vezanosti deteta za vršnjake biti posredovan **Polom deteta**. Ova hipoteza zasnovana je na pretpostavkama o tome da dečaci i devojčice formiraju drugačiji kvalitet odnosa sa roditeljima. Ova hipoteza naišla je na potporu u podacima samo kada su u pitanju rezultati regresione analize, prema kojima dečaci ostvaruju jače veze sa vršnjacima kada su u pitanju poverenje i komunikacija, a manje otuđenje, u poređenju sa devojčicama. Rezultati nekih drugih radova pokazali su da su devojčice više vezane za svoje vršnjake od dečaka (Gullone & Robinson, 2005; Nelis & Rae, 2009; Sund & Wichstrøm, 2002). Tačnije, viši nivo poverenja i dublju komunikaciju ostvaruju devojčice u odnosu na dečake (Gullone & Robinson, 2005; Ruijten et al., 2011; Song et al., 2009). Ispitivane su takođe i razlike kada je u pitanju otuđenje, gde su nazali manje konzistentni, pa tako postoje oni koji pokazuju da su dečaci međusobno otuđeniji (Gullone & Robinson 2005; Pace et al., 2011), ali i one gde nema značajnih razlika (Guarnieri et al. 2010; Muris et al., 2001; Nada Raja et al., 1992; Nickerson & Nagle, 2005). Jedna od studija koje pronalazimo ima rezultate slične onima koje smo dobili u ovom istraživanju, mada se rezultati odnose na kinesku kulturu (Song et al., 2009), što se, pretpostavljamo, značajno razlikuje od referentnog okvira diskusije našeg rada. Moguće je da su dobijene razlike realan odraz polnih razlika na ovom uzrastu na našem uzorku, posebno uzimajući u obzir to da su dobijene razlike vrlo male.

Ipak, pol nema moderacionu ulogu u ovom slučaju, tj. ne određuje bliže odnos između afektivne vezanosti za roditelje u predikciji afektivne vezanosti za vršnjake. Prema tome, šesta hipoteza je odbačena.

Pretpostavka na kojoj počiva prvi testirani model, a tiče se sedme hipoteze ovog rada, je da putanja povezanosti afektivne vezanosti za roditelje i crte emocionalne inteligencije, preko neroditeljskih figura afektivne vezanosti (učitelja i vršnjaka) pokazuje dobre indekse fitovanja.

Testirano je rešenje prema kome su sve manifestne varijable postavljene u predloženi odnos: dimenzije afektivne vezanosti (njih 6) su zauzele poziciju prediktora, crte emocionalne inteligencije su označene kao kriterijumi, dok su medijatorske varijable predstavljene preko dimenzija afektivne vezanosti za učitelje i vršnjake. Ovaj model nije pokazao dobre indekse fitovanja. Međutim, sam model je takav da strukturalni koeficijenti verovatno nemaju preveliku interpretativnu vrednost, s obzirom na to da je previše determinisanih puteva, zbog čega veliki broj iteracija verovatno ne može da prikaže realno stanje stvari u modelu. Ipak, rezultati su prikazani kako bi se ilustrovala početna hipoteza, ali iz navedenih razloga potrebno je bilo modifikovati model u određenoj meri.

Osnovna modifikacija je bila ta da je broj pretpostavljenih veza u modelu redukovano uvođenjem latentnih varijabli koji bi trebalo da budu adekvatan reprezent određenog konstrukta. Na taj način redukovano je broj iteracija u modelu čime se dobilo na interpretativnosti modela i kako bi se poboljšali indeksi fita.

Rezultati su pokazali značajna poboljšanja nakon uvođenja ovog koraka. Značajno je da su u cilju modifikacije inicijalnih modela uvedene i 4 korelacije grešaka u model, čime je dobijeno na poboljšanju indeksa fita. Potrebno je napomenuti da je u navedenom modelu izvršena korelacija između dve greške koje potiču sa različitih instrumenata. Međutim, ova korekcija bila je od značaja za sam model, dok sa druge strane deluje opravdano, imajući u vidu da se radi o istom konstruktu, a koji se vezuje za različite figure, zbog čega je i razlika u ajtemima minorna (muški i ženski rod, u zavisnosti od toga da li je u pitanju afektivna vezanost za oca ili majku). Iako govorimo o modifikaciji i poboljšanju testiranog modela, indeksi fita i dalje nisu na nivou zadovoljavajućeg, tj. radi se o vrednostima koji su nešto ispod graničnih vrednosti nakon kojih bi mogli biti proglašeni za prihvatljive. Neophodno je bilo i eliminisati puteve čije veze nisu bile statistički značajne. Iako je proces podrazumevao eliminisanje „korak po korak”, konačni model pretpo je značajne modifikacije.

Iz modela se vidi da afektivna vezanost za majku ostvaruje indirektan efekat na emocionalnu inteligenciju dece preko figure učitelja, dok afektivna vezanost za oca ostvaruje i direktan efekat na emocionalnu inteligenciju dece, ali i indirektan preko afektivne vezanosti za vršnjake. Kao što znamo, roditelj, bio on otac ili majka, može ispunjavati obe funkcije vezanosti; i funkciju sigurne baze (iz koje će dete smelo istraživati) i sigurnog utočišta (u koje će se dete vratiti u stanjima stresa). Zapravo, sigurno vezano dete je baš ono koje može koristiti roditelja i kao sigurnu bazu i kao sigurno utočište (Ainsworth, 1989; Bretherton, 2010; Grossmann et al., 2002).

Sagledavajući značajne rezultate koje smo dobili u svim prethodnim hipotezama, možemo videti, kao što smo pre i naglasili, da je u najvećem broju medijacija u trećoj hipotezi, baš dimenzija učitelja kao sigurnog utočišta bila statistički značajan medijator. Čini se, kao da se može povući analogija između uloge majke, koja je u mnogim istraživanjima procenjivana baš kroz ulogu sigurnog utočišta (Bretherton, 2010; Kerns, Mathews, Koehn, Williams, & Siener-Ciesla, 2015; Seibert & Kerns, 2009) i uloge učitelja, te je nalaz koji smo dobili, a koji se odnosi na model, očekivan.

S druge strane, u četvrtoj hipotezi koja se odnosi na medijatorsku ulogu vezanosti za vršnjake u predikciji emocionalne inteligencije, dosledno se izdvaja osećajna veza sa ocem kao značajan prediktor. Takođe, sedma dimenzija emocionalne inteligencije je baš odnos s vršnjacima, koji, kao što smo videli, biva objašnjen bliskošću u odnosu sa ocem. Iako otac jeste u mnogim situacijama sigurno utočište za decu, čini se da je mnogo više dokaza u prilog ispunjavanja funkcije sigurne baze (Bögels & Phares, 2008; Grossmann & Grossmann, 2020; Kerns et al., 2015; Verschueren & Marcoen, 1999). Putanja u našem modelu, koja objašnjava emocionalnu inteligenciju dece od vezanosti za oca preko vezanosti za vršnjake, može se objasniti baš ulogom sigurne baze oca koja je ključna u predviđanju. Sam socijalni kontekst koji predstavlja druženje i odnos sa vršnjacima, svojevrsni je izazov i iziskuje postojanje sigurne baze u koju ćemo se vratiti tokom istraživanja, koja će nas bodriti da dalje istražujemo.

ZAKLJUČAK

Predmet ovog istraživanja bilo je ispitivanje odnosa između emocionalne inteligencije na temelju afektivne vezanosti za različite figure afektivne vezanosti. Osnovna pretpostavka o tome da će odnos sa roditeljima biti posredovan privrženošću za neroditeljske figure (učitelji i vršnjaci) je potvrđena. Rezultati su pokazali značaj neroditeljskih figura u formiranju emocionalne inteligencije kod dece, a diskutovani su u teorijskom kontekstu uz osvrt na druga istraživanja slične tematike. Hipoteza o tome da pol deteta, pol učitelja, ličnost i kapacitet za mentalizaciju učitelja, predstavljaju uslove pod kojima se taj prenos dešava - delimično je potvrđena. Pokazalo se da su neke osobine učitelja vrlo važne za razumevanje ovog odnosa, posebno njegove crte ličnosti. U zavisnosti od izraženosti crta, zavisi i to kakva će se veza formirati između deteta i učitelja, kada razmatramo prvobitnu vezu sa roditeljem. U slučaju vršnjaka testiran je samo pol deteta kao medijator, ali su statistički značajni rezultati izostali. I pored toga, prostor predikcije afektivne vezanosti za učitelje na osnovu vezanosti za roditelje bogat je interakcijama.

S obzirom na to da se teorija afektivnog vezivanja intenzivno razvija poslednjih decenija, generisan je veliki skup rezultata različitih istraživanja u ovoj oblasti i ovaj rad se u velikoj meri oslanja na već potvrđene rezultate, sa osnovnim ciljem da ponudi dodatna objašnjenja i detaljnije ispita važne veze i njihove implikacije na crte emocionalne inteligencije. Osnovne pretpostavke autora teorije afektivne vezanosti ticale su se uopštavanja rano formiranih veza na kasnije odnose, pa se tako osnovne hipoteze ovog rada upravo tiču potvrđivanja takvog odnosa tj. prenosa ranih afektivnih veza na nove važne figure u životu dece. Još važnije jeste bilo potvrditi da takav prenos ima impakt na emocionalnu inteligenciju koja oduhvata važne životne veštine upravljanja sopstvenim emocionalnim iskustvima. Ove teorijske implikacije rada važne su jer su donele veliki broj novih uvida. Neki od njih tiču se prvenstveno toga da kvalitet vezanosti ne zavisi samo od deteta tj. njegovog ponašanja, već da veliku ulogu ima i sam učitelj kao ličnost, odnosno njegove crte ličnosti i veštine koje se tiču emocija. Komparacija i istovremeno testiranje uloga učitelja i vršnjaka čini se kao posebno važno jer govori o tome da su obe "figure" na svoj način važne i da čak zavise od različitih faktora. Implikacije ovog rada na teoriju posebno se tiču značaja za buduće istraživače koji treba dodatno da prošire broj figura vezanosti i ispituju svrsishodnost takvog pristupa.

S obzirom na to da se radi o vrlo osjetljivom životnom periodu, bogatom iskustvima i posebno emocionalnim doživljajima koje nosi ulazak u period adolescencije, praktične implikacije rada mogu biti velike. Razumeti od čega zavisi kontekst emocionalnog razvoja i kako različiti uslovi imaju različit uticaj na razvoj deteta - praktičarima iz oblasti psihologije, psihoterapije, pedagogije i srodnih oblasti pružice značajne smernice o tome kako poboljšati, oblikovati i korigovati iskustvo deteta. Značaj koji učitelj kao figura može imati vremenom se menja. Ovi rezultati donose aktuelan uvid i jasne implikacije kako bi učitelj mogao i kako bi trebalo da se postavi u odnosu prema detetu, ukoliko govorimo o njegovom emocionalnom razvoju i poznajemo razvojnu pozadinu koju dete ima u bliskim odnosima. Takođe, rezultati mogu poslužiti i kao dobra polaznica za kreiranje programa i obuka koji bi za cilj imali poboljšanje znanja i kapaciteta učitelja i nastavnika za uspostavljanje dobrog i sigurnog odnosa sa decom, s obzirom na to kolike benefite ovakav odnos može imati na sve razvojne ishode dece, sa akcentom na emocionalni. Takvi nalazi praktičarima mogu biti značajni i zbog savetodavnog rada sa roditeljima, decom, ali i samim učiteljima, kao i prilikom organizovanja programa koji za cilj imaju razvoj emocionalne pismenosti kod dece, a imajući u vidu aktuelnosti i sveprisutnost teme u naučnoj i stručnoj javnosti, ali i populaciji zainteresovanoj za psihološke teme uopšte.

I pored sveobuhvatnog istraživačkog pristupa, u radu se nalaze pojedini metodološki nedostaci. Prvi od njih tiče se uzorka, koga čine deca uzrasta od 9, 10 i 11 godina, zbog čega je upitnički pristup sa ovako velikim brojem ajtema za njih predstavljao izvestan napor u popunjavanju. Upitnički pristup u istraživanju dece na ovom uzrastu nije toliko učestala praksa, posebno kod nas, pa je potrebno imati u vidu i potencijalna ograničenja koja bi mogla proizaći iz ovakvog metodološkog pristupa. Ipak, postoje testovi koji se zasnivaju na metodi samoprocene, a za koje je dokazano da imaju odgovarajuće psihometrijske karakteristike i da njihova validnost nije upitna. Upitnik koji je u ovom radu korišćen kao mera za kriterijumsku varijablu – emocionalnu inteligenciju kod dece – validiran je upravo na ovaj način. Iako je istraživački postupak bio takav da je deci omogućen izbor učešća i popunjavanja i obezbeđeno dovoljno vremena, pauze i podrške u popunjavanju – neminovno je da veliki broj ajtema može izazvati umor i odraziti se na rezultate istraživanja. Odabir testova nešto manjeg obima i korišćenje kraćih verzija skala bile bi od koristi, ali u trenutku pisanja ovog rada one nisu bile dostupne i dovoljno razvijene, zbog čega je odluka istraživača bila da se zadrže originalni instrumenti. Sa druge strane, važno je pomenuti i zaključak koji se odnosi na psihometrijska

svojstva korišćenih instrumenata u ovom istraživanju, gde je proverom njihove validnosti i pouzdanosti moguće zaključiti da primenjeni instrumenti adekvatno rade na ovoj uzrasnoj grupi.

Rezultat takvog pristupa jeste i veliki broj nedostajućih podataka zbog čega su dodatne analize, pre statističke obrade za potrebe ispitivanja hipoteza, bile neophodne. Iako su sprovedene statistički zahtevne i preporučene metode imputacije nedostajućih podataka, posebno je napomenuti da oni ipak ne mogu biti validni u tolikom procentu kao što bi to bili potpuni podaci. Preporuka budućim istraživačima je ekonomičniji pristup operacionalizaciji fenomena koji se ispituje. I nasuprot tome, validnost i pouzdanost upitnika je na zadovoljavajućem nivou, što ukazuje na to da su i rezultati prikazani u radu interpretabilni i sazajno vredni. Drugo, koliko god pristup bio sveobuhvatan, i dalje je veliki broj potencijalnih konstrukata koji bi ove veze mogli da objasne i koje je potrebno uključiti. Prvenstveno postoji prostor proširenja medijatorskih varijabli koje se tiču uslova predikcije afektivne vezanosti za vršnjake na osnovu vezanosti za roditelje. Još jedna stvar koju je važno pomenuti jeste da se nasuprot učiteljima, koji su kod deteta reprezentovani kao jedna važna figura, javlja grupa vršnjaka koja je vrlo širok pojam i može podrazumevati kvalitativno drugačije odnose sa različitim članovima. Prilikom tumačenja rezultata ne treba mešati bliska prijateljstva sa jednom osobom iz vršnjačke grupe i odnose sa vršnjacima generalno, jer takvi bliski odnosi mogu u sebi da kriju drugačiji kvalitet, a verovatno i funkciju. Zato je to posebno zanimljivo polje istraživanja za buduće istraživače.

Važno metodološko ograničenje ovog rada tiče se dizajna same studije koja je transferzalna. U radu se često pominju termini prenosa afektivne vezanosti, uopštavanja i korektivnih iskustava, a napominjemo da o takvim rezultatima ne možemo imati pouzdane zaključke sve dok je dizajn studije takav da ne omogućuje uvid u podatke tokom vremena. Rezultate je potrebno posebno oprezno tumačiti kada je u pitanju razlika u odnosu na pol učitelja. Nejednaka uključenost oba pola učitelja u ovaj istraživački rad podatke čini korisnim samo na nivou registrovane varijable i ne omogućava izvođenje zaključaka, iako su rezultati nekih interakcija izneseni u radu. Zbog takve raspodele, zaključci koji se tiču uloge učitelja u ovom odnosu mogle bi se pre generalizovati na učiteljice nego i na odnose sa učiteljima. Buduća istraživanja bi morala da potvrde generalizabilnost zaključaka.

I pored već iznesenih preporuka za buduće istraživače, ostaje prostora za dodatne provere ovog rada. Pored toga što bi bilo korisno porediti različite uzrasne grupe i pratiti ulogu i značaj učitelja/nastavnika kroz vreme, važno je proširiti istraživanje i na kontekst u kome se

istražuje. Ni u sličnim radovima se ne može često sresti situacija u kojoj je kontrolisana uloga školske sredine, školske klime i školskog etosa na odnose koje učenici ostvaruju sa svojim učiteljima/nastavnicima. Takva istraživanja mogla bi da daju kvalitativno drugačiji uvid u ovu temu, dajući sredinskim i ekološkim faktorima zasluženi tretman u ovim temama, posebno u oblasti gde ima već dosta akumuliranog znanja i gde se sa manjom ili većom sigurnošću mogu izneti pojedini zaključci.

Ono što smo mogli da uočimo u rezultatima, a tiče se razlika u ulogama osećajne vezanosti za oca i majku je češća uloga majke kao sigurnog utočišta i oca kao sigurne baze. Bez obzira na bilo kakve razlike u ulogama između majke i oca, bilo bi značajno i interesantno dublje istražiti različite putanje i razvojne ishode povezane sa funkcijama „sigurne baze” i „sigurnog utočišta” roditelja. Moguće je da varijacije u funkcionisanju „sigurne baze” predviđaju drugačije razvojne snage i ranjivosti kroz različite eksplanatorne mehanizme od funkcije „sigurnog utočišta”. Ovakav širi pristup različitim efektima ovih dimenzija vezanosti, koji nije specifično vezan za biloške i socijalne uloge oca i majke, može pružiti i način za nošenje sa rastućom kompleksnošću i raznolikošću porodičnih struktura, uključujući jednoroditeljske porodice, porodice sačinjene od dece koje supružnici imaju iz prethodnih veza/brakova, LGBT brakovi (Verschueren, 2020).

Ovaj rad je važan i u kontekstu sagledavanja uloge oca teorijski i u istraživanjima koja se bave vezanošću, roditeljstvom i razvojnim ishodima kod dece.

Na kraju, ostaju važne teorijske i praktične implikacije ovog rada. Svi dobijeni rezultati značajni su dodatak za dve vrlo popularne i eksponirane teme kao što su afektivna vezanost i emocionalna inteligencija. Verujemo da će ovakav intenzivan istraživački pristup doprineti dodatnoj akumulaciji znanja, a da će praktične implikacije ovakvih radova biti sve vidljivije.

LITERATURA

- Abraham, M. M. & Kerns, K. A. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of mother-child attachment and peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(4), 399-425.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development*, 77(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development*, 77(3), 664-679.
- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B. & Petrides, K. V. (2016). The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A systematic review and meta-analysis. *Journal of personality assessment*, 98(3), 261-276.
- Ammaniti, M., Speranza, A. M. & Fedele, S. (2005). Attachment in Infancy and in Early and Late Childhood: A Longitudinal Study, *Attachment in middle childhood*, 115–136.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19, 56–62.
- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. *Handbook of mentalization-based treatment*, 3-30.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P. & Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child development*, 75(6), 1792-1805.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1989). *Inventory of parent and peer attachment (IPPA)*. Seattle: University of Washington.
- Arsenio, W. & Cooperman, S. (1996). Children's conflict-related emotions: Implications for morality and autonomy. *New directions for child development*, 73, 25-39.

- Asher, S. R. & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 196–230.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child development*, 69(1), 140-153.
- Baker, J. K., Fenning, R. M. & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological bulletin*, 129(2), 195.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social cognition*, 15(2), 107.
- Banjac, S., Hull, L., Petrides, K. V. & Mavroveli, S. (2016). Validation of the Serbian adaptation of the trait emotional intelligence questionnaire-child form (TEIQue-CF). *Psihologija*, 49(4), 375-392.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354.
- Bennett, D. S., Bendersky, M. & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & emotion*, 19(3), 375-396.

- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170.
- Bergin, C. & McCollough, P. (2009). Attachment in substance-exposed toddlers: The role of caregiving and exposure. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 30(4), 407-423.
- Bernier, A. & Meins, E. (2008). A threshold approach to understanding the origins of attachment disorganization. *Developmental psychology*, 44(4), 969.
- Bocknek, E. L. Brophy-Herb, H. E., & Banerjee, M. (2009). Effects of parental supportiveness on toddlers' emotion regulation over the first three years of life in a low-income African American sample. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 30(5), 452-476.
- Bosmans, G. & Kerns, K. A. (2015). Attachment in middle childhood: Progress and prospects. *New directions for child and adolescent development*, 2015(148), 1-14.
- Booth-LaForce, C. & Kerns, K. A. (2009). Child-parent attachment relationships, Peer relationships, and peer-group functioning.
- Bowlby, J., (1952). *Maternal care and mental health: A report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children*. World Health Organization.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. Separation, anxiety and anger, London: The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Bowlby, J. (1978). Attachment theory and its therapeutic implications. *Adolescent psychiatry*.
- Bowlby, J. (1987). *Defensive processes in the light of attachment theory*. In D. P. Schwartz, J. L. Sacksteder, & Y. Akabane (Eds.), *Attachment and the therapeutic process: Essays in honor of Otto Allen Will, Jr., M.D* (63–79). International Universities Press, Inc.
- Bowlby, J. (1989). The role of attachment in personality development and psychopathology. The course of life. *American Journal of Psychiatry*, (1), 229-27.

- Bögels, S., & Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety: A review and new model. *Clinical psychology review*, 28(4), 539-558.
- Blishen, E. (1969). *The school that I'd like*. Penguin books.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Buck, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion. In *Personality, social skills, and psychopathology* (pp. 85-105). Springer, Boston, MA.
- Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W. & van Aken, M. A. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of adolescence*, 27(3), 251-266.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*, 20(1), 33-50.
- Bukowski, W. M., Buhrmester, D. & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*, 153-179.
- Brennan, K. A., Clark, C. L. & Shaver, P. R. (1998). *Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview*. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (p. 46-76). Guilford Press.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C. & Bosmans, G. (2011). An adaptation of the Experiences in Close Relationships Scale-Revised for use with children and adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(8), 1048-1072.
- Brenning, K. M., Soenens, B., Braet, C. & Bosmans, G. U. Y. (2012). Attachment and depressive symptoms in middle childhood and early adolescence: Testing the validity of the emotion regulation model of attachment. *Personal relationships*, 19(3), 445-464.
- Brenning, K., Van Petegem, S., Vanhalst, J. & Soenens, B. (2014). The psychometric qualities of a short version of the Experiences in Close Relationships Scale-Revised Child version. *Personality and Individual Differences*, 68, 118-123.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 28(5), 759.

- Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: A review. *Early child development and care, 180*(1-2), 9-23.
- Bretherton, I., Golby, B. & Cho, E. (1997). Attachment and the transmission of values. Parenting and children's internalization of values: *A handbook of contemporary theory*, 103–134.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention, 273*, 308.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. *Gender influences in classroom interaction*, 115-142.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A., Damon, W. & Lerner, R. M. (2006). Handbook of child psychology. *The ecology of developmental process*. Wiley Publishers.
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A. & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships, 19*(3), 569-585.
- Campbell, B. C. (2011). Adrenarche and middle childhood. *Human Nature, 22*(3), 327-349.
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R. & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions, 2*(1), 1-20.
- Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education, 20*(3), 301-320.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the society for research in child development, 59*(2-3), 228-249.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 3–22.
- Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky, L. & Braungaart, J. (1992). Family-peer connections. The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development, 63*, 603–618.

- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.). (2002). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Rough Guides.
- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child development*, 69(4), 1107-1128.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. *The Oxford handbook of developmental psychology; Body and mind*, 706–743.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teacher's. *Educational Psychology Review*, 21, 193- 218.
- Chaplin, W. F. (2007). Moderator and mediator models in personality research: A basic introduction. *Handbook of research methods in personality psychology*, 602–632.
- Clark, S. E. & Symons, D. K. (2009). Representations of attachment relationships, the self, and significant others in middle childhood. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(4), 316.
- Cohn, D. A., Patterson, C. J. & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 315-346.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1380.
- Colle, L. & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20(1), 51-72.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L. & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 111.
- Cowan, P. A., Cohn, D. A., Cowan, C. P. & Pearson, J. L. (1996). Parents' attachment histories and children's externalizing and internalizing behaviors: Exploring family systems models of linkage. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(1), 53.
- Cross, S. E. & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological bulletin*, 122(1), 5.

- Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and psychopathology*, 4(2), 209-241.
- Crittenden, P., Kozłowska, K. & Landini, A. (2010). Assessing attachment in school-age children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(2), 185-208.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, 70(4), 853-865.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational psychologist*, 38(4): 207–234.
- Davis, H. A., & Lease, A. M. (2007). Perceived organizational structure for teacher liking: The role of peers’ perceptions of teacher liking in teacher–student relationship quality, motivation, and achievement. *Social Psychology of Education*, 10(4), 403-427.
- Darwin, G. H. (1872). Development in dress. *Macmillan's Magazine*, 26, 410-416.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- De Jong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N. & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294-310.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: links from home to school. *Developmental psychology*, 36(2), 274.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denis, L. (1999). Teaching with confidence: A guide to enhancing teacher self-esteem, SAGE, 32-34.

- Delius, A., Bovenschen, I. & Spangler, G. (2008). The inner working model as a “theory of attachment”: Development during the preschool years. *Attachment & human development, 10*(4), 395-414.
- De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L. & Verschueren, K. (2014). Transactional links between teacher–child relationship quality and perceived versus sociometric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child development, 85*(4), 1647-1662.
- Del Giudice, M. (2009). Sex, attachment, and the development of reproductive strategies. *Behavioral and Brain Sciences, 32*(1), 1.
- Del Giudice, M., Angeleri, R. & Manera, V. (2009). The juvenile transition: A developmental switch point in human life history. *Developmental Review, 29*(1), 1-31.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for child and adolescent development, 2010*(128), 29-49.
- Dockett, S. & Degotardi, S. (1997). Some Implications of Popularity at Age Four. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education, 1*, 21-31.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 588-599.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology, 60*(1), 10-17.
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G. & Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social development, 17*(1), 84-101.
- Dimitrijević, A., Hanak, N., Altaras Dimitrijević, A. & Jolić Marjanović, Z. (2018). The Mentalization Scale (MentS): A self-report measure for the assessment of mentalizing capacity. *Journal of personality assessment, 100*(3), 268-280.

- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Sage Publications, Inc.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental psychology*, 14(3), 268.
- Digić, G. (2013). *Ličnost Učitelja i stilovi upravljanja razredom*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Nišu.
- Easterbrooks, M. A., Bureau, J. F. & Lyons-Ruth, K. (2012). Developmental correlates and predictors of emotional availability in mother–child interaction: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Development and psychopathology*, 24(1), 65-78.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1972). Hand movements. *Journal of communication*, 22(4), 353-374.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals of the New York Academy of sciences*, 1000(1), 205-221.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early education and development*, 21(5), 681-698.
- Eley, T. C., McAdams, T. A., Rijdsdijk, F. V., Lichtenstein, P., Narusyte, J., Reiss, D., ... & Neiderhiser, J. M. (2015). The intergenerational transmission of anxiety: a children-of-twins study. *American Journal of Psychiatry*, 172(7), 630-637.
- Erikson, E. (1959). Theory of identity development. *Identity and the life cycle*. Nueva York: International Universities Press.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D. & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, 12(1), 11-27.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M. & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in

- the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child development*, 81(2), 435-456.
- Feeney, J. A. (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships*, 2(2), 143-159.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic Development of Action and Thought. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 313–399.
- Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). Attachment, mentalization and borderline personality disorder. *European Psychotherapy*, 8(1), 35-47.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant mental health journal*, 12(3), 201-218.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Dev Psychopathol*, 9(4), 679-700.
- Fosco, G. M. & Grych, J. H. (2013). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 34(4), 557-578.
- Fiori, M. (2009). A new look at emotional intelligence: A dual-process framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 21-44.
- Fraley, R. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and social psychology review*, 6(2), 123-151.
- Fraley, R. C., Waller, N. G. & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of personality and social psychology*, 78(2), 350.
- Gambin, M., Woźniak-Prus, M., Konecka, A. & Sharp, C. (2021). Relations between attachment to mother and father, mentalizing abilities and emotion regulation in adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 18-37.
- Gavin, L. A. & Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental psychology*, 25(5), 827.

- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of school psychology, 43*(4), 281-301.
- Goossens, F. A. & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child development, 61*(3), 832-837.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gondoli, D. M. & Braungart-Rieker, J. M. (1998). Constructs and processes in parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 283-285.
- Gorrese, A. & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of youth and adolescence, 41*(5), 650-672.
- Gottman, J. M. & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. *Studies in emotion and social interaction. Conversations of friends: Speculations on affective development, 192-237*.
- Grand, R. L., Mondloch, C. J., Maurer, D. & Brent, H. P. (2003). Expert face processing requires visual input to the right hemisphere during infancy. *Nature neuroscience, 6*(10), 1108-1112.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child development, 83*(2), 591-610.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2020). Essentials when studying child-father attachment: A fundamental view on safe haven and secure base phenomena. *Attachment & Human Development, 22*(1), 9-14.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, A. P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social development, 11*(3), 301-337.
- Grossmann, T., Johnson, M. H., Farroni, T. & Csibra, G. (2007). Social perception in the infant brain: gamma oscillatory activity in response to eye gaze. *Social cognitive and affective neuroscience, 2*(4), 284-291.

- Guarnieri, S., Ponti, L. & Tani, F. (2010). The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 17, 103–130.
- Gullone, E. & Robinson, K. (2005). The inventory of parent and peer attachment—Revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 12(1), 67-79.
- Gurland, S. T. & Grolnick, W. S. (2003). Children's expectancies and perceptions of adults: Effects on rapport. *Child development*, 74(4), 1212-1224.
- Guyer, A. E., Caouette, J. D., Lee, C. C. & Ruiz, S. K. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International journal of behavioral development*, 38(2), 155-163.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Harlow, H. F. & Harlow, M. K. (1962). The effect of rearing conditions on behavior. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(5), 213.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological inquiry*, 5(1), 1-22.
- Hazan, C. & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. *Attachment processes in adulthood*, 151–178.
- Hedrih, V. (2019). *Adapting psychological tests and measurement instruments for cross-cultural research: an introduction*. Routledge.
- Herd, T. & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 141-163.
- Hochschild, A., R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley: University of California Press.
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-18.

- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child development*, 63(4), 867-878.
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and psychopathology*, 11(2), 251-268.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early childhood research quarterly*, 3(4), 403-416.
- Howes, C. & Spieker, S. (2008). *Attachment relationships in the context of multiple caregivers*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 317–332). The Guilford Press.
- Howes, C. & Tonyan, H. (2000). Links between adult and peer relations across four developmental periods. *Family and peers: Linking two social worlds*, 85-113.
- Hinde, R. A. (1985). Was 'The expression of the emotions' a misleading phrase?. *Animal Behaviour*, 33(3), 985-992.
- Hirschi, T. & Gottfredson, M. (1990). Substantive positivism and the idea of crime. *Rationality and Society*, 2(4), 412-428.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental psychology*, 34(5), 1026.
- Ickes, W. (2011). Everyday mind reading is driven by motives and goals. *Psychological Inquiry*, 22, 200–206.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D. & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental psychology*, 35(2), 547.
- Jacobson, J. L. & Wille, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, 338-347.

- James, W. (1890). The perception of reality. *Principles of psychology*, 2, 283-324.
- Jansen, C., Muller, H. & Coetzee, M. (2009). Stress, coping resources and personality types: An exploratory study of teachers. *Acta Academica*, 41(3), 168-200.
- Jones, M. G. & Wheatley, J. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *Journal of research in Science Teaching*, 27(9), 861-874.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153-164.
- Kennedy, B. L. (2008). Educating students with insecure attachment histories: Toward an interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211-230.
- Kerns, K. A. (1996). Individual differences in friendship quality: Links to child–mother attachment. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, 137–157.
- Kerns, K. A., Brumariu, L. E. & Seibert, A. (2011). Multi-method assessment of mother-child attachment: Links to parenting and child depressive symptoms in middle childhood. *Attachment & human development*, 13(4), 315-333.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental psychology*, 32(3), 457.
- Kerns, K. A. & Richardson, R. A. (2005). *Attachment in middle childhood*. Guilford press.
- Kerns, K. A., Mathews, B. L., Koehn, A. J., Williams, C. T., & Siener-Ciesla, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment & human development*, 17(4), 337-353.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., Aspelmeier, J. E. & Contreras, J. M. (2000). Attachment-based assessments of parent–child relationships in middle childhood. *Developmental psychology*, 36(5), 614.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L. & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15(1), 1-22.

- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of school psychology, 38*(2), 133-149.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review, 31*(1), 163-195.
- Koomen, H. M. & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports, 93*, 1319-1334.
- Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of school psychology, 50*(2), 215-234.
- Kobak, R. R. & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child development, 135*-146.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: a cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology, 36*(4), 463–472.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology, 77*(1), 229-243.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology, 25*(3), 343.
- Krupić, D. & Ručević, S. (2015). Faktorska struktura i validacija upitnika Dimenzionalna procjena osobina licnosti (DiPOL) za adolescente. *Psychological Topics, 24*(3), 347.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu, 28*(3), 167-188.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 1185-1197.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist, 46*(4), 352.

- Lazović, N., Marković, E. (2022). Roditeljske i neroditeljske figure privrženosti kao prediktori afektivnih stilova. *Baština* 57(32), 1-14.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental psychology*, 29(5), 811.
- Lewis, R. R. & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. *Teaching in arts and education*, 417-431.
- Lewis, M., Feiring, C. & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child development*, 71(3), 707-720.
- Little, R. J., & Rubin, D. B. (1989). The analysis of social science data with missing values. *Sociological methods & research*, 18(2-3), 292-326.
- Lyons-Ruth, K. & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 520–554.
- Ma, C. Q. & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150.
- Maccoby, E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current directions in psychological science*, 11(2), 54-58.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K., & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: a meta-analysis. *Developmental psychology*, 49(4), 672.
- Main, M. (1999). Mary D. Salter Ainsworth: Tribute and portrait. *Psychoanalytic Inquiry*, 19(5), 682-736.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental psychology*, 24(3), 415.

- Malterer, M. B., Glass, S. J. & Newman, J. P. (2008). Psychopathy and trait emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 44(3), 735-745.
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., Shepard, B., Fogel, A., Reimers, M. & Zivin, G. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the society for research in child development*, 136.
- Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687.
- Matrić, M. (2019). Attachment in the teacher-student dyad and gender roles. *Journal of process management and new technologies*, 7(1), 70-77.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European child & adolescent psychiatry*, 17(8), 516-526.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. *RJ Sternberg (ed.)*.
- Mead, G. H. (1913). The social self. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10(14), 374-380.
- Meece, J. L. (1987). The influence of school experiences on the development of gender schemata. *New Direction for Child & Adolescent Development*, 38.
- Međedović, J. (2013). Analiza interakcija prediktora u modelima linearne regresije: primer stranačke evaluacije. *Primenjena psihologija*, 6(3), 267-286.
- Morgan, J. K., Izard, C. E. & King, K. A. (2010). Construct validity of the Emotion Matching Task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development*, 19(1), 52-70.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.

- Mortiboys, A. (2013). *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. Routledge.
- Moss, E., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Tarabulsy, G. M., St-Laurent, D. & Bernier, A. (2011). Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children: A randomized control trial. *Development and psychopathology*, 23(1), 195-210.
- Muris, P., Meesters, C., van Melick, M. & Zwambag, L. (2001). Self-reported attachment style, attachment quality, and symptoms of anxiety and depression in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30, 809–818.
- Mijatović, L. R. (2018). *Emocionalna inteligencija kao prediktor reaktivnosti i regulacije emocija u situaciji koja provocira uznemirenost* (Doctoral dissertation, Универзитет у Београду, Филозофски факултет).
- Nada Raja, S., McGee, R. & Stanton, W. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence
- Nelis, S. M. & Rae, G. (2009). Brief report: Peer attachment in adolescents. *Journal of adolescence*, 32(2), 443-447.
- Newland, R. P. & Crnic, K. A. (2011). Mother–child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behaviour problems. *Infant and Child Development*, 20(6), 371-388.
- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The journal of early adolescence*, 25(2), 223-249.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child?. *Educational leadership*, 63(1), 8.
- Obradović, B. & Dinić, B. (2010). Osobine ličnosti, pol i starost kao prediktori zdravstvenorizičnih ponašanja. *Primenjena psihologija*, 3(2), 137-153.
- Octaviyana, I., Firman, F. & Daharnis, D. (2018). The contribution of social conflict with peers toward self-confidence. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 1(1), 10-14.

- Otsuka, Y., Nakato, E., Kanazawa, S., Yamaguchi, M. K., Watanabe, S. & Kakigi, R. (2007). Neural activation to upright and inverted faces in infants measured by near infrared spectroscopy. *Neuroimage*, 34(1), 399-406.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & human development*, 14(3), 265-288.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Attachment and cognitive skills: An investigation of mediating mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 458-476.
- Oppenheim, D., & Koren-Karie, N. (2014). Parental insightfulness and child-parent emotion dialogues: Their importance for children's development. *Mechanisms of social connection: From brain to group*, 205–220.
- Pace, C. S., Martini, P. S. & Zavattini, G. C. (2011). The factor structure of the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A survey of Italian adolescents. *Personality and Individual Differences*, 51, 83–88.
- Pallini, S., Baiocco, R., Schneider, B. H., Madigan, S. & Atkinson, L. (2014). Early child–parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research. *Journal of Family Psychology*, 28(1), 118.
- Pallini, S., Vecchio, G. M., Baiocco, R., Schneider, B. H. & Laghi, F. (2019). Student–teacher relationships and attention problems in school-aged children: the mediating role of emotion regulation. *Sch. Ment. Health* 11, 309–320.
- Parke, R. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L. & Wild, M. N. (2012). Fathers' contributions to children's peer relationships. *Handbook of father involvement*, 156-182.
- Parker, J. G. & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. *Peer relationships in child development*, 95–131.
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.

- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human development, 47*(4), 193-219.
- Parish, M. (2000). *The nature of the patient's tie to the therapist* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Pastor, D. L. (1981). The quality of mother–infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology 17*: 326–335.
- Peck, S. D. (2003). Measuring sensitivity moment-by-moment: A microanalytic look at the transmission of attachment. *Attachment & Human Development, 5*(1), 38-63.
- Pérez-González, J. C., & Sanchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences, 65*, 53-58.
- Perez Rivera, M. B. & Dunsmore, J. C. (2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother–child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. *Early Education and Development, 22*(2), 324-354.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. *The Wiley-Blackwell handbooks of personality and individual differences. The Wiley-Blackwell handbook of individual differences, 656–678..*
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA.
- Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns, 4*, 151-166.
- Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology, 98*(2), 273-289.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A. & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review, 8*(4), 335-341.
- Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M. J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts. In *Emotional intelligence in education* (pp. 49-81). Springer, Cham.

- Pons, F., Harris, P. L. & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
- Portela, D. M. P. (2012). Contributo das Técnicas de Análise Fatorial para o Estudo do Programa *Ocupação Científica de Jovens nas Férias*. Universidade aberta 2010.
- Porter, S., ten Brinke, L., Baker, A. & Wallace, B. (2011). Would I lie to you? “Leakage” in deceptive facial expressions relates to psychopathy and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 133-137.
- Piaget, J. (1952). The fourth stage: The coordination of the secondary schemata and their application to new situations.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between Teachers and Children. *Handbook of Child Psychology: Educational Psychology*, 7, 199-234.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 12(3), 379-393.
- Pianta, R. C., Smith, N. & Reeve, R. E. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 1.
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J. & Vaughn, B. E. (2015). Direct and indirect relations between parent–child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment & human development*, 17(6), 586-598.
- Polovina, N. (2007). *Osećajno vezivanje: teorija, istraživanja, praksa*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. (2005). *Relationships Past, Present, and Future: Reflections on Attachment in Middle Childhood*. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (p. 255–282). Guilford Press.

- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and teacher education*, 25(5), 626-635.
- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation & pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 112-129.
- Ross, H. & Howe, N. (2009). Family influences on children's peer relationships. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 508–527.
- Rosenstein, D. S. & Horowitz, H. A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(2), 244.
- Rosenblum, K. L., McDonough, S. C., Sameroff, A. J. & Muzik, M. (2008). Reflection in thought and action: Maternal parenting reflectivity predicts mind-minded comments and interactive behavior. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 29(4), 362-376.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470.
- Rubin, K., H., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships and groups. Pennsylvania state University.
- Ruijten, T., Roelofs, J. & Rood, L. (2011). The mediating role of rumination in the relation between quality of attachment relations and depressive symptoms in non-clinical adolescents. *Journal of Child Family Studies*, 20, 452–459.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, 68–91.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.

- San Martini, P., Zavattini G. C. & Ronconi, S. (2009). L'inventario per l'attaccamento ai genitori e ai pari (IPPA: Inventory of Parent and Peer Attachment). Un'indagine psicometrica su un campione italiano di adolescenti. [The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A psychometric investigation of an Italian sample of adolescents]. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXVI (1), 199–225.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salisch, M. V. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Salzman, J. P. (1996). Primary attachment in female adolescents: Association with depression, self-esteem, and maternal identification. *Psychiatry*, 59(1), 20-33.
- Saarni, C. & Weber, H. (1999). Emotional displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation.
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 22(1-2), 201-269.
- Schneider, B. H., Atkinson, L. & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental psychology*, 37(1), 86.
- Schuengel, C. & van Ijzendoorn, M. H. (2001). Attachment in mental health institutions: A critical review of assumptions, clinical implications, and research strategies. *Attachment & Human Development*, 3(3), 304-323.
- Shulman, S., Elicker, J. & Sroufe, L. A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as related to attachment history. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 341-361.
- Seibert, A. C. & Kerns, K. A. (2009). Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 347-355.
- Shai, D. & Fonagy, P. (2014). *Beyond words: Parental embodied mentalizing and the parent-infant dance*. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The Herzliya series on personality*

- and social psychology. *Mechanisms of social connection: From brain to group* (p. 185–203). American Psychological Association.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child development*, 283-305.
- Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Fonagy, P. & Datta, A. (2008). The Child Attachment Interview: A psychometric study of reliability and discriminant validity. *Developmental psychology*, 44(4), 939.
- Song, H. R., Thompson, R. A. & Ferrer, E. (2009). Attachment and self-evaluation in Chinese adolescents: Age and gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 1267–1286.
- Sibley, C. G. & Overall, N. C. (2008). Modeling the hierarchical structure of attachment representations: a test of domain differentiation. *Personal. Individ. Diff.* 44, 238–249.
- Siegel, H. (2013). *Educating reason*. Routledge.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Smederevac, S., Mitrović, D. i Čolović, P. (2010). *Velikih pet plus dva, primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual review of psychology*, 57, 255.
- Smith, J., Ickes, W., Hall, J., & Hodges, S. (2011). *Managing interpersonal sensitivity: Knowing when and when not to understand others*. New York, NY: Nova Science.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Attachment representation and emotion regulation in adolescents: A psychobiological perspective on internal working models. *Attachment & Human Development*, 1(3), 270-290.
- Split, J. L. & Koomen, H. M. Y., (2022). Three decades of research on individual Teacher – Child relationships: A chronological review of prominent attachment based themes. *Frontiers in Education* 7.
- Stefanović-Stanojević, T. Z. S. (2011). *Afektivna vezanost: razvoj, modaliteti i procena*. Filozofski fakultet.

- Steele, H., Steele, M. & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment & Human Development*, 10(4), 379-393.
- Stefanović-Stanojević, T. & Stefanović, M. (2007). Uticaj kvaliteta afektivne vezanosti na razvoj crta emocionalne inteligencije. *Zbornik Filozofskog fakulteta u Nišu. Društvo, porodica i ponašanje*, 76-86.
- Stefanović-Stanojević, T., Tošić-Radev, M. & Bogdanović, A. (2018). *Strah je najgore mesto: studija o ranoj trauma iz ugla teorije afektivne vezanosti*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Stevenson-Hinde, J. & Verschueren, K. (2002). Attachment in childhood. *Blackwell handbook of childhood social development*, 182-204.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. *At the threshold: The developing adolescent*, 255-276. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sund, A. M. & Wichstrøm, L. (2002). Insecure attachment as a risk factor for future depressive symptoms in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(12), 1478-1485.
- Swan, P. & Riley, P. (2012). "Mentalization": A Tool to Measure Teacher Empathy in Primary School Teachers. *Australian Association for Research in Education (NJ1)*.
- Tadić, N. (2012). *Osećajno i saznajno u psihoanalitičkoj psihoterapiji II*. Beograd: Naučna knjiga KMD
- Takšić, V. (1998). Validacija konstrukta emocionalne inteligencije. *Doktorska dizertacija. Filozofski fakultet, Zagreb*.
- Thompson, R. A., Flood, M. F. & Lundquist, L. (1995). Emotional regulation: Its relations to attachment and developmental psychopathology. *Rochester symposium on developmental psychopathology: Emotion, cognition, and representation*, 6, 261-299.
- Ten Berge, J. M. & Kiers, H. A. (1991). A numerical approach to the approximate and the exact minimum rank of a covariance matrix. *Psychometrika*, 56(2), 309-315.

- Tettegah, S. & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- Tomkins, S. S. (1960). Personality Research and Psychopathology: A Commentary. In *Perspectives in Personality Research*, 150-158. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Tošić, M., Baucal, A. & Stefanović-Stanojević, T. (2013). Odnos afektivne vezanosti i kognitivnog razvoja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. 45, 42-61.
- Tošić-Radev, M. N. (2016). *Afektivna uloga Učitelja: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet.
- Tošić-Radev, M. i Pešikan, A. (2021). Crte ličnosti i afektivna uloga omiljenih i neomiljenih Učitelja. *Godišnjak za pedagogiju* 6 (2) 53-69.
- Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological methods*, 16(2), 209.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: duygulari zekice yönetme*. Pegem A Yayıncılık.
- Valor-Segura, I., Navarro-Carrillo, G., Extremera, N., Lozano, L. M., García-Guiu, C., Roldán-Bravo, M. I. & Ruiz-Moreno, A. (2020). Predicting Job Satisfaction in Military Organizations: Unpacking the Relationship Between Emotional Intelligence, Teamwork Communication, and Job Attitudes in Spanish Military Cadets. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology*, 100(1), 67.
- Van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S. & Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 143(1), 36.
- Vazsonyi, A. T. & Belliston, L. M. (2007). The family→ low self-control→ deviance: A cross-cultural and cross-national test

- Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D. & Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*, 8(5), 635.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher–child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New directions for child and adolescent development*, 2015(148), 77-91.
- Verschueren, K. (2020). Attachment, self-esteem, and socio-emotional adjustment: There is more than just the mother. *Attachment & human development*, 22(1), 105-109.
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child development*, 70(1), 183-201.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father. *Attachment in middle childhood*, 71-88.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 41-65.
- Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of educational psychology*, 82(1), 22-32.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 17, 68-88.
- West, K. K., Mathews, B. L. & Kerns, K. A. (2013). Mother–child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 259-270.
- West, M. L. & Sheldon-Keller, A. E. (1994). The measurement of adult attachment. *Patterns of relating: An adult attachment perspective*, 95-117.

- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. *Adolescence and education*, 5, 117-137.
- Wilkinson, R. B. (2010). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of adolescence*, 33(5), 709-717.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & Van Tartwijk, J. W. F. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 485-493.
- Youniss, J. (1999). Children's friendships and peer culture. *Making sense of social development*, 13-26.
- Zach, U. (2000). Bindungssicherheit im Kleinkindalter und Konfliktregulation während einer Geschichten Vervollständigungsaufgabe im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (3), 161-175.
- Zajac, K. & Kobak, R. (2006). Attachment. *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. 379-389.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 1(3), 291-306.
- Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M. & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 331-343.
- Zsolnai, A. & Szabó, L. (2021). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 312-328.

PRILOZI

Prilog 1. Iskustvo u bliskim odnosima – Revidirana verzija (ECR-RC; Brenning et al., 2011)

U ovom upitniku se nalaze rečenice koje se odnose na tebe i tvoju mamu. Odgovori na njih iskreno, bez mnogo razmišljanja, tako što ćeš da zaokružiš jedan broj od 1 do 7 u zavisnosti od toga koliko se slažeš sa ovim rečenicama.

1- Nikako se ne slažem, 2 - Ne slažem se, 3 - Pomalo se ne slažem, 4- Niti se slažem niti se ne slažem, 5 - Pomalo se slažem, 6- Slažem se, 7- U potpunosti se slažem

1. Plašim se da će mama prestati da me voli	1	2	3	4	5	6	7
2. Ne volim da govorim mami kako se osećam duboko u sebi	1	2	3	4	5	6	7
3. Plašim se da će mama možda hteti da me napusti	1	2	3	4	5	6	7
4. Lako mi je da govorim sa mamom o tome šta mislim i kako se osećam	1	2	3	4	5	6	7
5. Brinem se da me mama ne voli	1	2	3	4	5	6	7
6. Teško mi je da priznam da mi je potrebna pomoć mame	1	2	3	4	5	6	7
7. Brinem se da me mama ne voli koliko ja volim nju	1	2	3	4	5	6	7
8. Srećan/srećna sam što sam blizak/bliska s mamom	1	2	3	4	5	6	7
9. Voleo/la bih da me mama voli koliko ja volim nju	1	2	3	4	5	6	7
10. Nije mi lako da govorim sa mamom o sebi	1	2	3	4	5	6	7
11. Brinem se puno o mom odnosu s mamom	1	2	3	4	5	6	7
12. Više bih voleo/la da nisam blizak/bliska s mamom	1	2	3	4	5	6	7
13. Kada ne vidim mamu, brinem se da će ona prestati da misli o meni	1	2	3	4	5	6	7
14. Ne osećam se prijatno kada se mama mazi sa mnom	1	2	3	4	5	6	7
15. Kada pokažem mami da je volim, plašim se da me ona ne voli koliko ja volim nju.	1	2	3	4	5	6	7
16. Lako mi je da budem blizak/bliska s mamom	1	2	3	4	5	6	7
17. Ne brinem često o tome da me mama može napustiti	1	2	3	4	5	6	7
18. Nije mi teško da se osećam blisko s mamom	1	2	3	4	5	6	7
19. Stvari koje moja mama kaže i uradi čine da se osećam nesigurno u sebe	1	2	3	4	5	6	7
20. Često pričam sa mamom o svojim problemima i brigama	1	2	3	4	5	6	7
21. Ne brinem se da bi me mama mogla ostaviti	1	2	3	4	5	6	7
22. Kada se osećam loše, pomaže mi da pričam sa mamom	1	2	3	4	5	6	7
23. Osećam da mama ne želi da bude toliko bliska sa mnom koliko bih ja voleo/la	1	2	3	4	5	6	7
24. Govorim svojoj mami skoro sve	1	2	3	4	5	6	7

25. Ponekad mislim da je mama promenila svoja osećanja prema meni bez razloga	1	2	3	4	5	6	7
26. Časkam sa mamom o svemu	1	2	3	4	5	6	7
27. Plašim se da želim da budem blizak/bliska s mamom, a da se njoj to ne sviđi	1	2	3	4	5	6	7
28. Unervozim se kada mama želi da sa njom delim bliske momente.	1	2	3	4	5	6	7
29. Plašim se da me mama ne bi više volela kada bi saznala kako se ja zaista osećam i šta stvarno mislim	1	2	3	4	5	6	7
30. Lako mi je da pitam mamu da mi pomogne	1	2	3	4	5	6	7
31. Postanem ljut/a kada mi mama ne pruža dovoljno ljubavi i podrške	1	2	3	4	5	6	7
32. Lako mi je da se oslonim na mamu	1	2	3	4	5	6	7
33. Plašim se da mama misli na mene manje nego na brata/sestru	1	2	3	4	5	6	7
34. Lako mi je da pokažem mami da je volim	1	2	3	4	5	6	7
35. Mislim da mama obrati pažnju na mene jedino kada dignem galamu	1	2	3	4	5	6	7
36. Osećam da me mama dobro razume	1	2	3	4	5	6	7

A sada, odgovori na iste ove rečenice, ali tako da se odnose **na tebe i tvog tatu**

1. Plašim se da će tata prestati da me voli	1	2	3	4	5	6	7
2. Ne volim da govorim tati kako se osećam duboko u sebi	1	2	3	4	5	6	7
3. Plašim se da će tata možda hteti da me napusti	1	2	3	4	5	6	7
4. Lako mi je da govorim sa tatom o tome šta mislim i kako se osećam	1	2	3	4	5	6	7
5. Brinem se da me tata ne voli	1	2	3	4	5	6	7
6. Teško mi je da priznam da mi je potrebna pomoć tate	1	2	3	4	5	6	7
7. Brinem se da me tata ne voli koliko ja volim njega	1	2	3	4	5	6	7
8. Srećan/srećna sam što sam blizak/bliska s tatom	1	2	3	4	5	6	7
9. Voleo/la bih da me tata voli koliko ja volim njega	1	2	3	4	5	6	7
10. Nije mi lako da govorim sa tatom o sebi	1	2	3	4	5	6	7
11. Brinem se puno o mom odnosu s tatom	1	2	3	4	5	6	7
12. Više bih voleo/la da nisam blizak/bliska s tatom	1	2	3	4	5	6	7
13. Kada ne vidim tatu, brinem se da će on prestati da misli o meni	1	2	3	4	5	6	7
14. Ne osećam se prijatno kada se tata mazi sa mnom	1	2	3	4	5	6	7
15. Kada pokažem tati da ga volim, plašim se da me on ne voli koliko ja volim njega.	1	2	3	4	5	6	7
16. Lako mi je da budem blizak/bliska s tatom	1	2	3	4	5	6	7
17. Ne brinem često o tome da me tata može napustiti	1	2	3	4	5	6	7

18. Nije mi teško da se osećam blisko s tatom	1	2	3	4	5	6	7
19. Stvari koje moj tata kaže i uradi čine da se osećam nesigurno u sebe	1	2	3	4	5	6	7
20. Često pričam sa tatom o svojim problemima i brigama	1	2	3	4	5	6	7
21. Ne brinem se da bi me tata mogao ostaviti	1	2	3	4	5	6	7
22. Kada se osećam loše, pomaže mi da pričam sa tatom	1	2	3	4	5	6	7
23. Osećam da tata ne želi da bude toliko blizak sa mnom koliko bih ja voleo/la	1	2	3	4	5	6	7
24. Govorim svom tati skoro sve	1	2	3	4	5	6	7
25. Ponekad mislim da je tata promenio svoja osećanja prema meni bez razloga	1	2	3	4	5	6	7
26. Časkam sa tatom o svemu	1	2	3	4	5	6	7
27. Plašim se da želim da budem blizak/bliska s tatom, a da se njemu to ne sviđa	1	2	3	4	5	6	7
28. Unervozim se kada tata želi da sa njim delim bliske momente.	1	2	3	4	5	6	7
29. Plašim se da me tata ne bi više voleo kada bi saznao kako se ja zaista osećam i šta stvarno mislim	1	2	3	4	5	6	7
30. Lako mi je da pitam tatu da mi pomogne	1	2	3	4	5	6	7
31. Postanem ljut/a kada mi tata ne pruža dovoljno ljubavi i podrške	1	2	3	4	5	6	7
32. Lako mi je da se oslonim na tatu	1	2	3	4	5	6	7
33. Plašim se da tata misli na mene manje nego na brata/sestru	1	2	3	4	5	6	7
34. Lako mi je da pokažem tati da ga volim	1	2	3	4	5	6	7
35. Mislim da tata obrati pažnju na mene jedino kada dignem galamu	1	2	3	4	5	6	7
36. Osećam da me tata dobro razume	1	2	3	4	5	6	7

Prilog 2. Inventar afektivne vezanosti za roditelje i vršnjake (The Inventory of Parent and Peer Attachment – IPPA; Armsden & Greenberg, 1987), deo instrumenta koji meri odnos sa vršnjacima.

Voleli bismo da znamo više o tvom odnosu sa drugarima. Pročitaj svaku rečenicu i zaokruži odgovarajući broj u zavisnosti od toga šta se odnosi na tebe. Molim te odgovori na svako pitanje.

	Tačno	Ponekad tačno	Netačno
1. Voleo/volela bih da čujem mišljenje svojih prijatelja kada sam zabrinut/a.	1	2	3
2. Moji prijatelji primete kada sam oko nečega zabrinut/a.	1	2	3
3. Kada pričamo, moji prijatelji slušaju moje predloge.	1	2	3
4. Osećam se glupo i sramota me je da pričam o problemima sa prijateljima.	1	2	3
5. Voleo/la bih da imam drugačije prijatelje.	1	2	3
6. Moji prijatelji me razumeju.	1	2	3
7. Moji prijatelji me podržavaju kada pričam o svojim problemima.	1	2	3
8. Prijatelji me prihvataju onakvim kakav jesam.	1	2	3
9. Imam potrebu da provodim više vremena sa prijateljima.	1	2	3
10. Moji prijatelji ne razumeju moje probleme.	1	2	3
11. Ne osećam se kao da pripadam grupi svojih prijatelja.	1	2	3
12. Moji prijatelji slušaju šta ja imam da kažem.	1	2	3
13. Moji prijatelji su dobri prijatelji.	1	2	3
14. S mojim prijateljima je lako pričati.	1	2	3
15. Kada sam ljut/a zbog nečega, moji prijatelji pokušaju da me razumeju.	1	2	3
16. Moji prijatelji mi pomažu da razumem sebe bolje.	1	2	3
17. Mojim prijateljima je stalo do toga kako se ja osećam.	1	2	3
18. Ljut/a sam na svoje prijatelje.	1	2	3
19. Mogu da računam na svoje prijatelje da me saslušaju kada me nešto muči.	1	2	3
20. Verujem svojim prijateljima.	1	2	3
21. Moji prijatelji poštuju moja osećanja.	1	2	3
22. Ponekad sam i više uznemiren/a nego što moji prijatelji znaju.	1	2	3
23. Moji prijatelji se ljute na mene bez razloga.	1	2	3
24. Pričam sa prijateljima o problemima.	1	2	3
25. Ako moji prijatelji znaju da sam zbog nečeg uznemiren/a, pitaju me o tome	1	2	3

Prilog 3. Skala afektivne vezanosti za učitelje (CAQ; Parish, 2000, adaptacija Krstić, 2015)

Sada imamo niz rečenica koje opisuju kako se neki učenici ponekad osećaju sa svojom učiteljicom/učiteljem. Zanima nas da li se i ti ponekad tako osećaš sa tvojom učiteljicom. Molim te da za svaku rečenicu zaokružiš da li je za tebe tačna ili netačna.

1. Učiteljica je osetljiva za moja osećanja.	tačno	ne znam	netačno
2. Ugledam se na svoju učiteljicu.	tačno	ne znam	netačno
3. Važno mi je da redovno viđam učiteljicu.	tačno	ne znam	netačno
4. Često mislim na učiteljicu kada nije tu.	tačno	ne znam	netačno
5. Osećam se veoma sigurno sa učiteljicom.	tačno	ne znam	netačno
6. Učiteljica ima razumevanja za moje probleme.	tačno	ne znam	netačno
7. Ne volim kada nam učiteljica ne drži čas.	tačno	ne znam	netačno
8. obraćam se učiteljici za utehu i podršku.	tačno	ne znam	netačno
9. Učiteljica je tu kada god mi je potrebna.	tačno	ne znam	netačno
10. Obožavam učiteljicu.	tačno	ne znam	netačno
11. Osećam se mnogo sposobnijim da uradim nove stvari od kad poznajem učiteljicu.	tačno	ne znam	netačno
12. Bilo bi mi mnogo teško da zamenim učiteljicu nekim drugim nastavnikom.	tačno	ne znam	netačno
13. Verujem da učiteljica uvek pokušava da mi bude od pomoći.	tačno	ne znam	netačno
14. Posebno uživam kada sam sa učiteljicom.	tačno	ne znam	netačno
15. Uznemiren sam kada sam u školi, a učiteljica nije tu.	tačno	ne znam	netačno
16. Kad odem iz škole, jedva čekam da ponovo vidim učiteljicu.	tačno	ne znam	netačno
17. Kada sam zbog nečeg uznemiren/a, želim da razgovaram sa učiteljicom o tome.	tačno	ne znam	netačno
18. To što sam sa učiteljicom me čini veoma mirnim i uverenim	tačno	ne znam	netačno
19. Smeta mi kada moram da propustim čas.	tačno	ne znam	netačno
20. Moja učiteljica mi pomaže da istražujem nove ideje.	tačno	ne znam	netačno
21. Ponekad mi nedostaje učiteljica kada je ne vidim.	tačno	ne znam	netačno
22. Kada sam uznemiren/a, učiteljica mi pomaže.	tačno	ne znam	netačno
23. Kada imam problem, ponekad se pitam šta bi učiteljica učinila u toj situaciji.	tačno	ne znam	netačno
24. Učiteljica mi je važnija nego većina ljudi.	tačno	ne znam	netačno

Prilog 4. Upitnik za procenu crte emocionalne inteligencije – verzija upitnika konstruisanog za zadavanje na uzorku dece (TEIKue-CF; Banjac, Hull, Petrides & Mavroveli, 2016)

Ovaj upitnik se bavi tvojim osećanjima. Odgovori iskreno, bez mnogo razmišljanja, u kom stepenu se ove rečenice odnose na tebe i tvoja osećanja.

- 1 - Uopšte se ne slažem
- 2 - Ne slažem se
- 3 - Niti se slažem niti se ne slažem
- 4 - Slažem se
- 5 - U potpunosti se slažem

1. Kad sam tužan/na, pokušavam sebi da nađem neku zanimaciju.	1	2	3	4	5
2. Lako mi je da pokažem kako se osećam.	1	2	3	4	5
3. Ponekad ne znam zašto sam se iznervirao.	1	2	3	4	5
4. Ako me neko naljuti, ja mu to kažem.	1	2	3	4	5
5. Kada me neko iznervira, trudim se da ne mislim na to.	1	2	3	4	5
6. Ne volim mnogo da učim.	1	2	3	4	5
7. Stalno se trudim da budem sve bolji/a.	1	2	3	4	5
8. Ako nešto moram da uradim, znam da mogu to da uradim veoma dobro.	1	2	3	4	5
9. Kad nešto ne uradim dobro, ne volim da pokušavam ponovo.	1	2	3	4	5
10. Vrlo sam zadovoljan/na sobom.	1	2	3	4	5
11. Vrlo pažljivo razmislim pre nego što nešto uradim.	1	2	3	4	5
12. Kad nešto želim, želim to odmah.	1	2	3	4	5
13. Ne smeta mi kada treba da prenoćim van kuće.	1	2	3	4	5
14. Lako steknem nove drugare.	1	2	3	4	5
15. Ne volim da razgovaram sa decom koju ne poznajem.	1	2	3	4	5
16. Lako se naviknem na nove stvari.	1	2	3	4	5
17. Volim da upoznajem nove ljude.	1	2	3	4	5
18. Teško mi je da se navikavam na novu školsku sredinu.	1	2	3	4	5
19. Ja sam vrlo srećno dete.	1	2	3	4	5
20. Zanimaju me problemi mojih drugara.	1	2	3	4	5
21. Često sam uznemiren/a.	1	2	3	4	5
22. Često pomislim da me u budućnosti čeka nešto loše.	1	2	3	4	5
23. Imam mnogo drugova.	1	2	3	4	5

24. Ne volim da pomažem drugima.	1	2	3	4	5
25. Trudim se da kontrolne i pismene zadatke odradim što bolje.	1	2	3	4	5
26. Ne volim da se mnogo trudim oko nečega.	1	2	3	4	5
27. Uvek se trudim da budem dobro raspoložen/a.	1	2	3	4	5
28. Lako mi je da pokažem svoja osećanja drugima.	1	2	3	4	5
29. Ne mogu da kontrolišem svoj bes.	1	2	3	4	5
30. Umem da prepoznam kad je neki drug tužan.	1	2	3	4	5
31. Često sam zbunjen /a oko toga šta osećam.	1	2	3	4	5
32. Većini ljudi sam simpatičan/na.	1	2	3	4	5
33. Trudim se da domaći zadatak uradim što bolje mogu.	1	2	3	4	5
34. Ne volim da čekam da bi dobio/la ono što želim.	1	2	3	4	5
35. Uglavnom sam srećan/na.	1	2	3	4	5
36. Volim da budem u društvu.	1	2	3	4	5
37. Često sam tužan/na.	1	2	3	4	5
38. Obično znam tačno šta osećam.	1	2	3	4	5
39. Želim da sve uradim dobro.	1	2	3	4	5
40. Baš volim sebe.	1	2	3	4	5
41. Radim ono što volim bez mnogo razmišljanja.	1	2	3	4	5
42. Izbegavam opasne igre i aktivnosti.	1	2	3	4	5
43. Zaista sam dobra/ra u većini stvari koje radim.	1	2	3	4	5
44. Često kažem nešto što ne mislim.	1	2	3	4	5
45. Brzo se privikavam na neka nova mesta.	1	2	3	4	5
46. Slažem se sa svakim.	1	2	3	4	5
47. Često se potučem s nekim.	1	2	3	4	5
48. Znam kako da pokažem drugima koliko mi je stalo do njih.	1	2	3	4	5
49. Vrlo dobro mogu da razumem kako se neko drugi oseća.	1	2	3	4	5
50. Kad sam tužan/na, pokušavam da izgledam veselo.	1	2	3	4	5
51. Često nisam zadovoljan/na sobom.	1	2	3	4	5
52. Ako ne uradim dobro kontrolni, sledeći put se više potrudim.	1	2	3	4	5
53. Teško mi je da razumem šta neko hoće.	1	2	3	4	5
54. Kad sam tužan/na, trudim se da uradim nešto da popravim svoje raspoloženje.	1	2	3	4	5
55. Ako mi je s nekim lepo, ja mu to i kažem.	1	2	3	4	5
56. Ne volim da isprobavam nove stvari.	1	2	3	4	5
57. Deca u školi vole da se igraju sa mnom.	1	2	3	4	5
58. Sviđa mi se kako izgledam.	1	2	3	4	5

59. Lako se razljutim.	1	2	3	4	5
60. Brzo se naviknem na nove ljude.	1	2	3	4	5
61. Teško mi je da kontrolišem kako se osećam.	1	2	3	4	5
62. Umem da prepoznam kad je neko ljut.	1	2	3	4	5
63. Obično sam loše raspoložen/a.	1	2	3	4	5
64. Lako mi je da razumem kako se osećam.	1	2	3	4	5
65. Ne volim da pričam o svojim osećanjima.	1	2	3	4	5
66. Obično se ne svađam sa drugom decom.	1	2	3	4	5
67. Ne volim da idem negde gde nikad nisam bio/bila.	1	2	3	4	5
68. Često sam ljut/a.	1	2	3	4	5
69. Obično pažljivo razmislim pre nego što nešto kažem.	1	2	3	4	5
70. Volim da radim zajedno sa drugom decom.	1	2	3	4	5
71. Mislim da ću možda biti tužna/na kad porastem.	1	2	3	4	5
72. Često ne razmislim pre nego što nešto uradim.	1	2	3	4	5
73. Lako mi je da pričam osvojim osećanjima.	1	2	3	4	5
74. Ne umem da pronađem prave reči da kažem drugima kako se osećam.	1	2	3	4	5
75. Ne volim kada sam daleko od kuće.	1	2	3	4	5

Prilog 5. Velikih pet plus dva (VP+2: Smederevac, Mitrović i Čolović, 2010)

Ovaj upitnik sadrži tvrdnje koje se odnose na osećanja, mišljenja i ponašanja zajednička svim ljudima. Zaokružite broj koji najviše odgovara vašem stepenu slaganja sa iznetom tvrdnjom. Brojevi imaju sledeće značenje:

- 1 - UOPŠTE SE NE SLAŽEM; 2 - UGLAVNOM SE NE SLAŽEM;
3 - NISAM SIGURAN; 4 - UGLAVNOM SE SLAŽEM;
5 - POTPUNO SE SLAŽEM**

Br.	Tvrdnje	Odgovori				
1	Veoma sam uporan.	1	2	3	4	5
2	Često provociram druge.	1	2	3	4	5
3	Pratim nova zbivanja u umetnosti (muzika, film, književnost...)	1	2	3	4	5
4	Družim se sa velikim brojem ljudi.	1	2	3	4	5
5	Ja sam rođeni pobednik.	1	2	3	4	5
6	Lako se obeshrabrim.	1	2	3	4	5
7	Za mene važi: ono što možeš da uradiš danas, ne ostavljaj za sutra.	1	2	3	4	5
8	Često se podsmevam drugima.	1	2	3	4	5

9	Ja sam šarmantna osoba.	1	2	3	4	5
10	Uživam da me se drugi plaše.	1	2	3	4	5
11	Nije mi problem da prevarim nekog.	1	2	3	4	5
12	Imam različita interesovanja.	1	2	3	4	5
13	Ja sam mudra osoba.	1	2	3	4	5
14	Može se reći da sam prgava osoba.	1	2	3	4	5
15	Volim ljude.	1	2	3	4	5
16	Mislim da sam veoma talentovan.	1	2	3	4	5
17	Ja baš nemam sreće.	1	2	3	4	5
18	Ja sam prijatna osoba.	1	2	3	4	5
19	Često iskorišćavam druge.	1	2	3	4	5
20	Bavim se mnogim zanimljivim stvarima u slobodno vreme.	1	2	3	4	5
21	Stvoren sam za velika dela.	1	2	3	4	5
22	Veoma sam marljiv i vredan.	1	2	3	4	5
23	Često lažem.	1	2	3	4	5
24	Uvek ispunjavam sve svoje obaveze.	1	2	3	4	5
25	Ja sam "teška" osoba.	1	2	3	4	5
26	Mislim da imam neke posebne kvalitete.	1	2	3	4	5
27	Često se osećam ogorčeno.	1	2	3	4	5
28	Sve što počnem, to i završim.	1	2	3	4	5
29	Volim da naređujem.	1	2	3	4	5
30	Osećam da je život nepravedan prema meni.	1	2	3	4	5
31	Imam blagu narav.	1	2	3	4	5
32	Ja sam nesrećna osoba.	1	2	3	4	5
33	Veoma sam temeljan u onome što radim.	1	2	3	4	5
34	Često me more tužne misli.	1	2	3	4	5
35	Često protivrečim drugim ljudima.	1	2	3	4	5
36	Sklon sam da odlažem obaveze.	1	2	3	4	5
37	Volim svuda da zabodem nos.	1	2	3	4	5
38	Pričljiv sam.	1	2	3	4	5
39	Ja sam važna osoba	1	2	3	4	5
40	Nemaran sam kada su obaveze u pitanju.	1	2	3	4	5
41	Često pobesnim.	1	2	3	4	5
42	Lako se iznerviram.	1	2	3	4	5
43	Uglavnom sam dobro raspoložen	1	2	3	4	5
44	Voleo bih da isprobam što više stvari u životu.	1	2	3	4	5
45	Ja sam moćna osoba.	1	2	3	4	5
46	Često sam zabrinut.	1	2	3	4	5
47	Često se suprotstavljam mišljenju drugih.	1	2	3	4	5

48	Pomalo spletkarim.	1	2	3	4	5
49	Osećam da mi nova saznanja obogaćuju život.	1	2	3	4	5
50	Lako planem.	1	2	3	4	5
51	Veoma sam srdačan.	1	2	3	4	5
52	Neka umetnička dela mogu u meni da pobude snažna osećanja.	1	2	3	4	5
53	Stalno se usavršavam i napredujem.	1	2	3	4	5
54	Ja sam uticajna osoba.	1	2	3	4	5
55	Ja sam vedra osoba.	1	2	3	4	5
56	Često me muči osećanje krivice.	1	2	3	4	5
57	Veoma sam društven.	1	2	3	4	5
58	Često tragam za informacijama o stvarima koje me zanimaju.	1	2	3	4	5
59	Ja sam lenja osoba.	1	2	3	4	5
60	Žudim za uzbuđenjima i novinama.	1	2	3	4	5
61	Često mislim da život nema smisla.	1	2	3	4	5
62	Ponekad pomislim da sam jeziv čovek.	1	2	3	4	5
63	Ja sam kreativna osoba.	1	2	3	4	5
64	Lako se zbližavam s ljudima.	1	2	3	4	5
65	Često ogovaram druge.	1	2	3	4	5
66	Često smandrljam neki posao.	1	2	3	4	5
67	Često se posvađam sa drugima.	1	2	3	4	5
68	Imam veoma visoko mišljenje o sebi.	1	2	3	4	5
69	Često osećam teskobu.	1	2	3	4	5
70	Pun sam energije.	1	2	3	4	5

MOLIMO VAS DA PROVERITE DA LI STE ODGOVORILI NA SVA PITANJA! HVALA NA SARADNJI!

Prilog 6. Skala za procenu kapaciteta za mentalizaciju (*MentS*; Dimitrijević, Hanak, Altaras-Dimitrijević & Jolić-Marijanović, 2018)

Ovaj upitnik sadrži 28 tvrdnji. Molimo Vas, pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i **ZAOKRUŽITE broj od 1 do 5**, zavisno od toga u kojoj meri smatrate da je ta tvrdnja **TAČNA ZA VAS**.

1	2	3	4	5
Potpuno netačno	Uglavnom netačno	I tačno i netačno	Uglavnom tačno	Potpuno tačno

1. Važno mi je da razumem razloge za svoje postupke.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Kad donosim zaključke o osobinama drugih ljudi, pažljivo posmatram kako govore i šta rade.	1	2	3	4	5
3. Mogu da prepoznam osećanja drugih ljudi.	1	2	3	4	5
4. Često razmišljam o drugim ljudima i njihovim postupcima.	1	2	3	4	5
5. Obično umem da prepoznam šta muči druge ljude.	1	2	3	4	5
6. Mogu da se uživim u tuđa osećanja.	1	2	3	4	5
7. Kada me neko nervira, pokušavam da razumem zašto tako reagujem.	1	2	3	4	5
8. Kada sam uznemiren, nisam siguran da li sam tužan, uplašen ili ljut.	1	2	3	4	5
9. Mrzi me da gubim vreme pokušavajući da razumem neke detalje u ponašanju ljudi.	1	2	3	4	5
10. Dobro predviđam ponašanje drugih ljudi na osnovu njihovih uverenja i osećanja.	1	2	3	4	5
11. Često ni sebi ne umem da objasnim zašto sam nešto uradio.	1	2	3	4	5
12. Ponekad razumem osećanja neke osobe pre nego što mi ona bilo šta kaže	1	2	3	4	5
13. Važno mi je da razumem šta se dešava u odnosima koje imam s bliskim osobama.	1	2	3	4	5
14. Ne želim da o sebi saznam nešto što mi se ne dopada.	1	2	3	4	5
15. Da bismo razumeli ponašanje neke osobe, moramo da znamo šta ona misli, želi i oseća.	1	2	3	4	5
16. Osećanja su česta tema mojih razgovora s bliskim osobama.	1	2	3	4	5
17. Volim da čitam knjige i novinske članke o psihološkim temama.	1	2	3	4	5
18. Teško mi je da sebi priznam da sam tužan, povređen ili uplašen	1	2	3	4	5
19. Ne volim da razmišljam o svojim problemima.	1	2	3	4	5
20. Umeo bih da precizno i detaljno opišem važne osobine meni bliskih ljudi.	1	2	3	4	5
21. Često sam zbunjen time šta tačno osećam.	1	2	3	4	5
1. Važno mi je da razumem razloge za svoje postupke.	1	2	3	4	5
2. Kad donosim zaključke o osobinama drugih ljudi, pažljivo posmatram kako govore i šta rade.	1	2	3	4	5
3. Mogu da prepoznam osećanja drugih ljudi.	1	2	3	4	5
4. Često razmišljam o drugim ljudima i njihovim postupcima.	1	2	3	4	5
5. Obično umem da prepoznam šta muči druge ljude.	1	2	3	4	5
6. Mogu da se uživim u tuđa osećanja.	1	2	3	4	5
7. Kada me neko nervira, pokušavam da razumem zašto tako reagujem.	1	2	3	4	5

Prilog 7. Sociodemografski upitnik sastavljen za potrebe istraživanja

Za decu:

Koliko godina imaju tvoji roditelji? Mama _____ Tata _____

Moji roditelji su završili:

Mama: 1. osnovnu školu 2. srednju školu 3. višu školu ili fakultet 4. doktorat

Tata: 1. osnovnu školu 2. srednju školu 3. višu školu ili fakultet 4. doktorat

Za učitelje:

Molimo Vas odgovorite na sledeća pitanja:

Pol (zaokružiti): 1. muški 2. ženski

Godine starosti:

Dužina radnog staža:

Bračni status:

Da li ste roditelj (zaokružiti): 1. da 2. ne

Prilog 8. Tekst informisane saglasnosti za roditelje:

Poštovani roditelji,

U okviru istraživanja za doktorsku disertaciju bavim se emocionalnom inteligencijom dece trećeg i četvrtog razreda (predadolescentni uzrast). Ono šta želim da ispitam je da li najraniji odnosi koje deca formiraju sa vama (roditeljima), učiteljima i vršnjacima mogu da predvide emocionalnu inteligenciju dece.

Učešće Vašeg deteta će biti anonimno (testovi će biti šifrirani, deca se neće potpisivati) i koristiće se isključivo u naučne svrhe. Rezultati neće biti interpretirani individualno, za svako dete pojedinačno, već za celu grupu dece koja učestvuju u istraživanju. Učešće Vašeg deteta u ovom istraživanju ne može imati nikakve potencijalne negativne efekte.

Učešće u ovom istraživanju je dobrovoljno i u bilo kom trenutku sprovođenja istraživanja Vi ili Vaše dete možete odustati, a podaci će biti uništeni.

Vaše dete svojim učešćem doprinosi razvoju nauke i novim saznanjima u razvojnoj psihologiji.

Hvala unapred,

Nataša Lazović, master psiholog na doktorskim studijama psihologije u Nišu, asistent na predmetima razvojne i pedagoške psihologije Učiteljskog fakulteta u Leposaviću. Ukoliko imate bilo kakvih pitanja, moja mejl adresa je natasa.mladenovic@pr.ac.rs

BIOGRAFIJA

Nataša Lazović rođena je u Nišu, 1991. godine. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Nišu sa odličnim uspehom. Osnovne akademske studije psihologije na Filozofskom fakultetu u Nišu upisala je školske 2010/2011. godine, a diplomirala je 2014. godine sa prosečnom ocenom 9.44.

Master akademske studije upisala je na Filozofskom fakultetu u Nišu školske 2014/2015. godine, a master rad je odbranila oktobra 2016. godine. Prosečna ocena na master studijama je 9.78, a tema master rada bila je *Iracionalna uverenja, anksioznost i samoefikasnost studenata*.

Nataša je završila pripravnički staž u Domu zdravlja u Nišu.

Radila je kao psiholog u grupi za decu i mlade „Indigo“ od februara 2016. godine do oktobra 2017. godine, gde je pružala psihološku podršku izbeglicama na terenu.

Školske 2016/2017. godine upisala je doktorske studije psihologije na Filozofskom fakultetu u Nišu. Položila je sve ispite predviđene programom sa prosečnom ocenom 9.75.

Nataša je bila stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i bila je angažovana na projektu „Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga“ br. 179002 do stupanja u radni odnos.

Od oktobra 2017. Nataša radi kao asistent na Učiteljskom fakultetu u Prizrenu sa privremenim sedištem u Leposaviću kao asistent za užu naučnu oblast *Psihologija u vaspitanju i obrazovanju*. Angažovana je na predmetima Razvojna psihologija, Opšta psihologija, Pedagoška psihologija, Psihologija darovitosti, Komunikologija, Psihologija učenja, Liderstvo u obrazovanju. Od decembra 2021. godine Nataša je angažovana i na Prirodno – matematičkom fakultetu u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici kao asistent na predmetu Psihologija sa fondom časova 50%.

Nataša je aktivna i u nevladinom sektoru dugi niz godina, gde učestvuje u projektima koji se bave podrškom deci i porodicama iz marginalizovanih grupa kao mentor/supervizor.

Autor je i koautor više naučnih radova objavljenih u domaćim i stranim časopisima, a bila je učesnik velikog broja naučnih skupova u zemlji i regionu.