

Наташа Р. Лазовић
<https://orcid.org/0000-0002-3398-0311>

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

Анида Р. Врцић Амар
<https://orcid.org/0000-0002-6226-4015>

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача
Кикинда

Никола Р. Гољовић
<https://orcid.org/0009-0008-2877-9884>

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

УДК 165.195:37.011.3-052
316.613:37.011.3-051
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.115L
Оригинални научни рад
Примљен: 2. новембар 2025.
Прихваћен: 5. март 2026.

ПОВЕЗАНОСТ ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЉА И АСПЕКТА ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА

Апстракт: Емоционална интелигенција игра кључну улогу у социјалном и емоционалном развоју деце, али је улога особина личности учитеља у овом процесу недовољно истражена, посебно у раном школском узрасту. Ова студија имала је за циљ да испита повезаност између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика. Узорак је чинило 354 ученика узраста од девет до 11 година и 38 учитеља са просечним радним стажом од 24,42 године. Коришћени су *Упитник за процену емоционалне интелигенције деце* и упитник *Великих пет њихова*. Резултати показују углавном ниске и статистички незначајне корелације између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика, уз неколико значајних повезаности. Отвореност учитеља била је негативно повезана са емоционалном диспозицијом ученика, а позитивно са њиховим самопоштовањем. Ови резултати указују на сложеност механизма који стоје иза односа између учитељских карактеристика и емоционалног развоја ученика, као и на могућу улогу додатних посредничких фактора, попут наставних стилова, школског окружења или породичне подршке.

Кључне речи: емоционална интелигенција деце, особине личности учитеља, рани основношколски узраст.

УВОД

Образовање се дефинише као процес који омогућава појединцима да стекну знања, вештине и вредности неопходне за активно учешће у друштву (Hattie, Clarke 2020). Кључни актери у систему образовања су наставници и ученици. Наставници играју централну улогу у пружању знања и вештина, док ученици активно учествују у процесу учења, развијајући компетенције које су неопходне за њихов лични и професионални развој (Darling-Hammond et al. 2020). Иако је когнитивни домен традиционално био у фокусу у односу на афективни и психомоторни, савремена истраживања наглашавају важност свих области за постизање холистичког образовања (Mukherjee, Kittur 2025). Образовни системи треба да се фокусирају на развој вештина које су релевантне за 21. век, као што су критичко размишљање, креативност, емпатичност и способност решавања проблема (Lucas, Spencer 2017). Отуда и потреба да се развој емоционалне интелигенције интегрише као кључна афективна компонента образовања, препознајући њен значај за целокупни лични и социјални развој ученика (Goleman 2020).

Емоционална интелигенција се најчешће дефинише као способност препознавања, разумевања, управљања и коришћења сопствених и туђих емоција у свакодневном животу (Salovey, Mayer 1990). Овај концепт подразумева не само свест о сопственим емоцијама, већ и вештину њихове регулације, као и способност ефикасне социјалне интеракције засноване на емоционалној свесности. У контексту нашег истраживања је посебно занимљив модел девет фасета емоционалне интелигенције код деце – адаптабилност, емоционална експресија, перцепција емоција, самомотивација, самопоштовање, контрола импулса, односи са вршњацима, емоционална регулација и емоционална диспозиција. Ове компоненте представљају кључне аспекте развоја емоционалне компетентности, а према моделу емоционалне интелигенције за децу ове фасете омогућавају детету да препознаје, разуме и регулише своје емоције, као и да одржава позитивне међуљудске односе и развија самопоуздање (Mayer et al. 2016; Petrides 2011). Савремена истраживања потврђују значај ових фасета у предвиђању академског успеха и социјалне адаптације деце (Chen, Cheng 2023).

У контексту образовања, емоционална интелигенција ученика игра кључну улогу у њиховој способности да се носе са стресом, решавају сукобе и остваре успешну комуникацију са вршњацима и учитељима/наставницима (Zeidner et al. 2012). Као концепт који је дуго сазревао кроз психолошку литературу док формално није ушао на научну сцену, истраживаче све више занима како тече развој емоционалне интелигенције и који су фактори који утичу на њен развој, као и које су карактеристике развоја емоционалне интелигенције од рођења до адолесценције.

Неке од значајних фигура на развојном путу деце јесу учитељи, који проводе са децом најчешће четири године у току млађег основношколског узраста. Они су, поред вршњака, најважнији модели понашања у школском окружењу (Van der Sande et al. 2024), који не преносе само академско знање, већ обликују и емоционалну климу у учионици (Garcia-Peinado 2023), подстичући ученике да развију вештине попут саморегулације, уз истовремено неговање емпатије као важног аспекта емоционалне интелигенције (Jennings, Greenberg 2021). С обзиром на то да се емоционална интелигенција ученика развија кроз интеракције са значајним одраслим особама, разумевање улоге учитеља и његових личних особина у том процесу постаје све важније у савременој педагошкој психологији, а остаје недовољно истражено, посебно у контексту млађег основношколског узраста (Tok, Yalçın 2013).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Средње детињство, које обухвата узраст од приближно 6 до 12 година, представља изузетно значајан период за когнитивни, социјални и емоционални развој детета. У овом периоду деца стичу веће самопоуздање, постају независнија у односу на родитеље и све више се ослањају на вршњачке односе као извор подршке и самопроцене (Eccles 1999).

Емоционална интелигенција у овом узрасту постаје све софистициранија. Деца постепено уче да препознају и именују сложене емоције, разумеју узроке и последице емоционалних реакција и примењују стратегије за регулацију својих осећања (Denham et al. 2014). Такође, емпатија и способност препознавања туђих осећања се значајно унапређују, што доприноси развоју социјалних вештина и успостављању стабилнијих пријатељских односа (Mayer et al. 2016). Емоционална интелигенција значајно утиче на академски успех јер помаже деци да боље регулишу емоције, носе се са стресом и одрже мотивацију за учење (Blessing 2024). Ученици са развијенијом емоционалном интелигенцијом показују већу способност саморегулације, што им омогућава да се фокусирају на задатке, контролишу импулсивно понашање и ефикасније управљају временом (Rimm-Kaufman et al. 2009).

Такође, емоционална интелигенција је повезана са бољим односима са учитељем и вршњацима, што ствара позитивно социјално окружење у школи и подстиче ангажовање у настави (Bechter et al. 2023). Истраживања су показала да ученици са развијенијим емоционалним компетенцијама постижу боље резултате у решавању проблема, критичком мишљењу и тимском раду, што директно доприноси њиховом академском успеху (Denham et al. 2014).

Један од важних фактора у развоју емоционалне интелигенције у средњем детињству је интеракција са значајним одраслим особама, посебно родитељима и учитељима (McDowell et al. 2022; Raver et al. 2007). Велики број

истраживања истиче значај везе васпитач–дете у обликовању дечијег искуства с вршњацима, као и понашајног, академског и емоционалног прилагођавања на вртић (Pianta et al. 1997). Истраживачи из домена теорије афективног везивања полемишу о улози учитеља као привремене и *ad hoc* фигуре афективне везаности, што додатно указује на значај учитеља у развоју емоционалног живота деце (Verschueren, Koomen 2012; Zajac, Kobak 2006). Истраживања потврђују да ученици перципирају личност као најважнију карактеристику доброг учитеља (Blishen 1969). Недавна истраживања указују да је квалитет односа наставник–ученик повезан са развојем емоционалне интелигенције код ученика. На пример, Ван и сарадници (Wan et al. 2023) утврдили су да топлији и подржавајући односи с наставником предвиђају више нивое емоционалне интелигенције код ученика, док је сличне резултате добио и Ксанг са сарадницима (Xiang et al. 2022), показујући да позитиван наставничко–ученички однос доприноси бољој регулацији емоција код деце. Ови налази сугеришу да наставници имају значајну улогу у подстицању емоционалног развоја својих ученика. Поједини аутори указују да особине као што су екстраверзија, дружељубивост и самоефикасност могу бити важне за одржавање позитивне и подстицајне атмосфере у учионици (Kokkinos 2007). Иако ова тврдња почива на теоријским претпоставкама и анализи литературе, а не на директним емпијским налазима, она је у складу са резултатима истраживања која показују да су личносне димензије наставника повезане са њиховом перципираном ефективношћу и квалитетом односа са ученицима (Kim et al. 2019). У оквиру теорије афективне везаности, истраживања су показала да учитељева сензитивност и респонзивност играју значајну улогу у формирању сигурног односа са ученицима. На пример, Спилт и сарадници (Spilt et al. 2018) су утврдили да учитељева сензитивност може имати заштитну улогу у односима са ученицима који показују зависност, што указује на важност ових особина у образовном контексту.

Такође, Спилт и Кумен су у прегледу истраживања из периода од 1992. до 2022. године истакли да је учитељева сензитивност кључни фактор у формирању сигурног односа са ученицима. Оваква повезаност омогућава деци да се осећају емоционално сигурно, што доприноси њиховом академском и социјално–емоционалном развоју (Split, Koomen 2022). Истраживања указују на то да особине као што су емпатија, брижност и хуманост наставника играју значајну улогу у изградњи позитивних односа са ученицима, што доприноси њиховом социјалном и когнитивном развоју (Davis 2003). Ове карактеристике омогућавају учитељу да препозна емоционалне потребе деце, адекватно реагује на њих и створи окружење које подстиче емоционални раст и развој социјалних вештина.

Један од значајнијих емпијских приступа који је од осамдесетих година 20. века па до данас резултирао бројним истраживањима у нашој средини усмерен је на проучавање перцепције особина личности наставника

из перспективе ученика. Резултати ових истраживања (Petrović-Bjekić 1997; Đorđević, Đorđević 1988; Kostović 2005; Suzić 2008), као и сличне студије спроведене у различитим земљама, указују на то да ученици највише цене наставнике који су опажени као топли, љубазни, правични и отворени за сарадњу. Као пожељне карактеристике доброг наставника издвајају се демократски приступ у раду, доследност, осећај за хумор, способност разумевања проблема ученика и искрена заинтересованост за њихов напредак. Такође, ученици високо вреднују наставнике који су опажени као они који пружају подршку, подстичу активност ученика уз истовремено одржавање реда у учионици, као и оне који показују широко знање и стручност у својој области (Bjekić 2000; Kostović 2005).

Директних студија које испитују повезаност особина личности учитеља (нпр. *Великих њеј*) и емоционалне интелигенције ученика нема или су веома ретке. Доступна истраживања углавном се баве утицајем личности наставника на квалитет наставе и академске исходе (Kim et al. 2019), као и улогом наставничких социјално-емоционалних вештина (нпр. емпатије, емоционалне компетентности) у формирању квалитетних односа са ученицима (Orr, Lavy 2024). Иако ови налази индиректно упућују на могућу везу између особина личности наставника и емоционалне интелигенције ученика, директна истраживања овог односа за сада недостају, што наглашава оригиналност и значај нашег рада.

Истраживање повезаности особина личности учитеља и емоционалне интелигенције деце млађег основношколског узраста је важно због бољег разумевања социоемоционалног развоја ученика, унапређења наставничке праксе и идентификовања оних особина учитеља које су у вези са развојем емоционалне интелигенције ученика.

МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

УЗОРАК И ПОСТУПАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено на узорку од 354 ученика трећег и четвртог разреда основне школе, узраста од 9 до 11 година. Полна дистрибуција ученика је била приближно уједначена, са учешћем 52,5% девојчица. У студији је учествовало и 38 учитеља, међу којима је 89,7% жена, док је 10,3% учесника било мушког пола. Старосна структура учитеља кретала се од 30 до 63 године, са просечном старосћу од 49,71 година ($SD = 7,06$). Радни стаж учитеља варирао је од 4 до 40 година, са просечним стажом од 24,42 године ($SD = 7,83$).

Истраживање је спроведено током 2022. године у основним школама на територији града Ниша и околине. Након добијања сагласности директора школа и стручних служби, учитељи трећег и четвртог разреда су обавештени о истраживању, а деци су подељене информисане сагласности које су родитељи потписивали. Деци је објашњено у каквом истраживању учествују на начин примерен њиховом развојном нивоу. Обезбеђена је и њихова сагласност. Испитивање је спроведено групно, у оквиру одељења, при чему су истраживачи и анкетари били присутни како би пружили додатна објашњења и подршку. Упитници су попуњавани током два школска часа, уз предвиђену паузу, а у случајевима исказане анксиозности или замора деци је омогућена индивидуална пауза или одустајање од испитивања.

ИНСТРУМЕНТИ

Упитник за процену црте емоционалне интелигенције – верзија за децу (TEIKue-CF; Banjac et al. 2016). За процену емоционалне интелигенције ученика коришћен је TEIKue-CF, инструмент конструисан за испитивање црта емоционалне интелигенције код деце. Упитник се састоји од 75 ајтема, на које испитаници одговарају на петостепеној Ликертовој скали, у распону од *У потпуности се не слажем* до *У потпуности се слажем* (Mavroveli et al. 2008). Коришћена је адаптирана верзија на српском језику. Упитник мери девет фасета емоционалне интелигенције: адаптабилност, емоционалну експресију, перцепцију емоција, самотивацију, самопоштовање, контролу импулса, односе са вршњацима, емоционалну регулацију и емоционалну диспозицију. Поузданост инструмента у целини је задовољавајућа ($\alpha = .87$).

Великих ђећ ђлус два (ВП+2; Čolović et al. 2014). Особине личности испитиване су краћом верзијом инвентара ВП+2, која се састоји од 70 ајтема оцењиваних на петостепеној Ликертовој скали. Инструмент је развијен на основу психолексичке студије на српском језику и заснован је на истоименом моделу личности. Упитник мери седам базичних димензија личности: неуротицизам, екстраверзију, савесност, агресивност, отвореност за искуства и две димензије самопроцене – позитивну валенцу и негативну валенцу. Свака димензија представљена је са 10 ајтема. Позитивна валенца одражава тенденцију ка преувеличаној процени сопствене важности, уживању у позицији моћи и представљању себе у позитивном светлу у односу на друге. Негативна валенца обухвата не само негативну самоперцепцију, већ и спремност особе да себе процени на социјално непожељан начин (Krupić, Ručević 2015; Obradović, Dinić 2010).

АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Подаци су анализирани коришћењем софтверског пакета *IBM SPSS Statistics* (IBM Corp. 2023). Пре спровођења главних анализа, извршена је провера недостајућих података и претпоставки за примену вишеструке линеарне регресије. Анализиране су дистрибуције варијабли кроз показатеље дескриптивне статистике (аритметичка средина, стандардна девијација, минималне и максималне вредности), као и индикатори облика дистрибуције. Корелациона анализа је коришћена за испитивање међусобне повезаности испитиваних конструктора, док је за процену предиктивне вредности особина личности учитеља на различите аспекте емоционалне интелигенције ученика спроведена стандардна вишеструка линеарна регресија.

РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1 приказане су корелације између испитиваних аспеката емоционалне интелигенције ученика и особина личности учитеља, као и основне дескриптивне статистике за све варијабле.

Табела 1. Пирсонови коефицијенти корелација између основних варијабли истраживања, дескриптивна статистика и дистрибуција варијабли на узорку

Варијабле	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Адаптивност																
Диспозиција	-.17**															
Ем. експресија	-.22**	-.43**														
Ем. регулација	-.29**	-.50**	.40**													
Ем. перцепција	.28**	-.46**	.50**	.40**												
Контрола импулса	.00	-.38**	.31**	.26**	.31**											
Односи с врш.	.30**	-.52**	.43**	.43**	.47**	.22**										
Самопоуздање	.25**	-.51**	.42**	.40**	.40**	.19**	.52**									
Самомотивација	.32**	-.54**	.40**	.51**	.45**	.33**	.53**	.51**								
Агресивност	-.07	-.05	.03	.04	.06	.129*	.04	.00	-.03							
Екстраверзија	.06	-.15**	.06	.10	.03	.02	.06	.04	.09	-.05						
Неуротизам	-.04	.09	-.09	-.06	-.02	.02	-.06	-.12*	.01	-.09	-.22**					
Нег. валенца	-.08	-.03	.00	.09	.04	.14**	-.01	.01	.06	.46**	-.06	.03				
Отвореност	.08	-.19**	.11*	.14**	.12*	.03	.14*	.15**	.09	.48**	-.08	-.01	-.01			
Пол. валенца	.03	-.16**	.08	.11*	.15**	.13*	.13*	.07	.07	.53**	.36**	.04	.14**	.68**		
Савесност	.02	-.08	.04	.06	.06	.01	.05	.03	.06	.21**	.41**	-.19**	.12*	.46**	.40**	
Мин	1.38	.35	1.00	1.75	1.51	.85	2.58	1.29	2.12	-2.31	3.00	1.00	1.00	3.40	1.00	3.50
Макс	4.75	4.88	5.00	5.00	5.43	5.00	5.79	5.46	4.00	6.25	6.23	2.90	5.00	4.90	5.00	5.00
AS	3.42	1.97	3.46	3.73	3.69	3.15	3.92	4.07	4.11	2.15	4.24	2.21	1.37	4.25	3.35	4.39
SD	.62	.83	.74	.59	.62	.74	.52	.70	.63	.91	.57	1.06	.39	.42	.73	.42
Sk	-.50	.77	-.13	-.26	-.01	.01	-.35	-.69	-.51	-.86	.06	2.30	1.89	-.29	-.14	-.47
Ku	.34	.04	-.03	-.01	.15	-.08	-.58	.47	-.35	4.96	.46	6.77	4.39	-.52	.05	-.78

Легенда: Мин – минимум, Макс – максимум, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, Sk – скјунес, Ku – куртозис

Приказане Спирманове корелације указују да су односи између особина личности учитеља и димензија емоционалне интелигенције ученика углавном ниског до умереног интензитета, али да се може уочити јасан и смислен образац повезаности. Адаптивније особине личности учитеља, као што су екстраверзија, отвореност, позитивна валенца и савесност, показу-

ју претежно позитивне везе са више аспеката емоционалне интелигенције ученика, укључујући емоционалну експресију, регулацију емоција, самопоуздање, самомотивацију и позитивну емоционалну валенцу, док су везе са осталим димензијама углавном слабије или мање конзистентне. Насупрот томе, дезадаптивније карактеристике, као што су агресивност, неуротицизам и негативна валенца, показују претежно негативан образац односа са емоционалним функционисањем ученика, при чему су више вредности ових особина повезане са слабијом емоционалном експресијом, мање ефикасном регулацијом емоција, нижим самопоуздањем, слабијом самомотивацијом и неповољнијом емоционалном диспозицијом ученика. У целини, резултати указују да личносни профил учитеља који укључује већу емоционалну стабилност, позитивну афективност, отвореност и савесност прати повољније емоционално функционисање ученика, док је израженија емоционална нестабилност, негативна афективност и агресивност повезана са мање адаптивним исходима, уз напомену да су ове повезаности углавном умереног или слабог интензитета.

Предикција димензија емоционалне интелигенције ученика на основу особина личности учитеља

У циљу испитивања предиктивне моћи особина личности учитеља у разумевању различитих аспеката емоционалне интелигенције ученика, спроведене су одвојене вишеструке регресионе анализе за сваки аспект емоционалне интелигенције. Свака анализа укључила је седам предиктора

Табела 2. Регресиони модели за адаптабилност, афективну диспозицију и емоционалну експресију

Адаптибилност				Афективна диспозиција				Емоционална експресија			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p
Агресивност	-.03	-.44	.66	Агресивност	-.09	-1.15	.25	Агресивност	.04	.45	.65
Екстраверзија	.01	.10	.92	Екстраверзија	-.08	-1.16	.25	Екстраверзија	.00	.04	.97
Неуротицизам	-.03	-.59	.56	Неуротицизам	.05	.97	.33	Неуротицизам	-.08	-1.49	.14
Негативна валенца	-.05	-.82	.41	Негативна валенца	.03	.52	.60	Негативна валенца	-.01	-.13	.89
Отвореност	.10	1.37	.17	Отвореност	-.18	-2.60	.01	Отвореност	.12	1.68	.09
Позитивна валенца	-.05	-.61	.54	Позитивна валенца	.06	.73	.47	Позитивна валенца	-.03	-.34	.73
Савесност	-.01	-.19	.85	Савесност	.05	.78	.43	Савесност	-.03	-.53	.60
F		.98		F		.84		F		.99	
df		7, 346		df		7,346		df		7,346	
p		.44		P		.552		P		.44	
r		.14		R		.13		R		.14	
R^2		.00		R^2		.00		R^2		.00	

Легенда: F – F тест, df – степени слободe, p – статистичка значајност, r – Пирсонов коефицијент корелације, R^2 – коефицијент детерминације

Табела 3. Регресиони модели за регулацију емоција, перцепцију емоција и ниску импулсивност

Емоционална регулација				Емоционална перцепција				Контрола импулса			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p
Агресивност	.03	.33	.74	Агресивност	.05	.62	.53	Агресивност	.09	1.16	.25
Екстраверзија	.04	.53	.59	Екстраверзија	-.04	-.54	.59	Екстраверзија	.05	.71	.48
Неуротицизам	-.04	-.77	.44	Неуротицизам	-.01	-.23	.82	Неуротицизам	.02	.44	.66
Негативна валенца	.07	1.15	.25	Негативна валенца	-.03	-.56	.58	Негативна валенца	.07	1.21	.23
Отвореност	.14	2.05	.04	Отвореност	.13	1.77	.08	Отвореност	.00	.01	.99
Позитивна валенца	-.02	-.29	.77	Позитивна валенца	.00	.03	.97	Позитивна валенца	.04	.50	.62
Савесност	-.04	-.58	.56	Савесност	.01	.14	.89	Савесност	-.04	-.60	.55
F	1.54		F		.91		F		1.18		
df	7.346		df		7.346		df		7.346		
p	.15		P		.50		p		.31		
r	.17		R		.13		r		.15		
R^2	.01		R^2		.00		R^2		.02		

Легенда: F – F тест, df – степени слободe, p – статистичка значајност, r – Пирсонов коефицијент корелације, R^2 – коефицијент детерминације

(агресивност, екстраверзија, неуротицизам, негативна валенца, отвореност, позитивна валенца и савесност), а због економичности простора, резултати су представљени у три табеле (Табела 2, Табела 3 и Табела 4), при чему свака садржи по три критеријумске варијабле.

Резултати приказани у Табели 2 показују да ниједан од предложених модела није статистички значајан, што указује на то да особине личности

Табела 4. Регресиони модели за односе са вршњацима, самопоштовање и самомотивацију

Односи с вршњацима				Самопоуздање				Самомотивација			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p
Агресивност	.06	.76	.45	Агресивност	-.01	-.13	.90	Агресивност	.03	.44	.66
Екстраверзија	-.01	-.18	.86	Екстраверзија	-.06	-.90	.37	Екстраверзија	.00	-.08	.94
Неуротицизам	-.05	-.90	.37	Неуротицизам	-.13	-2.35	.02	Неуротицизам	.04	.65	.51
Негативна валенца	-.04	-.61	.54	Негативна валенца	.02	.37	.71	Негативна валенца	.02	.30	.76
Отвореност	.16	2.21	.03	Отвореност	.20	2.88	.00	Отвореност	.20	2.88	.00
Позитивна валенца	-.03	-.42	.67	Позитивна валенца	-.03	-.39	.70	Позитивна валенца	-.13	-1.64	.10
Савесност	-.03	-.41	.68	Савесност	-.06	-.99	.32	Савесност	-.01	-.11	.91
F	1.20			F	2.14			F	1.80		
df	7.346			df	7.346			df	7.346		
p	.30			p	.04			p	.08		
r	.15			R	.20			r	.19		
R^2	.00			R^2	.02			R^2	.04		

Легенда: F – F тест, df – степени слободe, p – статистичка значајност, r – Пирсонов коефицијент корелације, R^2 – коефицијент детерминације

учитеља не представљају значајне предикторе ових аспеката емоционалне интелигенције ученика. Вредности коефицијента детерминације (R^2) крећу се у распону од .00 до .02, што указује на веома низак проценат објашњене варијансе критеријума.

Слично претходним резултатима, према резултатима приказаним у Табели 3 ниједан од предложених модела није статистички значајан. Вредности коефицијента детерминације (R^2) су и овде веома ниске и крећу се у распону од .00 до .02, што указује на изузетно мали проценат објашњене варијансе критеријума.

Резултати приказани у Табели 4 показују да је једино модел који предвиђа самопоуздање ученика био статистички значајан ($F(7,346) = 2.14$, $p = .04$), при чему отвореност наставника позитивно предвиђа самопоштовање ученика, а неуротицизам негативно. Овај модел објашњава укупно 4% варијансе.

ДИСКУСИЈА

Ово истраживање је имало за циљ да испита повезаност између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика млађег основношколског узраста. Полазна претпоставка била је да би индивидуалне разлике учитеља могле предвиђати одређене аспекте емоционалних компетенција код деце, с обзиром на то да су учитељи једна од најзначајнијих фигура у социјализацији ученика. У складу са теоријским претпоставкама и претходним истраживањима (Brackett et al. 2011; Kokkinos 2007), очекивали смо да ће одређене особине личности наставника (нпр. екстраверзија, висока емоционална стабилност, отвореност) бити повезане са напретком ученика на димензијама емоционалне интелигенције. Резултати су показали да постоје одређене повезаности између особина личности учитеља и различитих аспеката емоционалне интелигенције ученика, али да су оне углавном слабе и недовољно доследне да би указивале на потенцијалне механизме који стоје у позадини. Ипак, неке од добијених корелација могу се сматрати значајним и потенцијално релевантним за разумевање ове сложене динамике.

Један од занимљивијих налаза јесте повезаност између црте отворености учитеља и већег самопоштовања ученика, у контексту самопоштовања као дела емоционалне интелигенције. Овај резултат може указивати на то да учитељи који су креативнији, флексибилнији и спремнији да прихвате нова искуства могу створити окружење у коме ученици развијају сигурност у себе. Овај налаз је у складу са истраживањима која показују да аутономни и креативни наставници подстичу самопоуздање код ученика кроз подстицајне и неконвенционалне методе наставе (Fried et al. 2015). Такође, резултати истраживања указују на то да је отвореност наставника позитивно повезана

са развојем емоционалне интелигенције ученика. Наставници који показују већу отвореност према новим искуствима и разматрањима могу боље прихватити разлике и неслагања, што их чини емоционално флексибилнијим у интеракцијама са ученицима. Ова емоционална флексибилност омогућава наставницима да ефикасније управљају својим емоцијама и реакцијама, што позитивно утиче на емоционалну климу у учионици и развој емоционалне интелигенције ученика (Wan et al. 2023; Kunter et al. 2013).

С друге стране, неуротицизам учитеља показао је негативну повезаност са димензијом самопоштовања ученика, што је очекивано с обзиром на то да су емоционално нестабилни учитељи често мање доследни у својим васпитним стратегијама, што код ученика може довести до збуњености и несигурности (Jennings, Greenberg 2009). Ученици, посебно у млађем узрасту, имају потребу за стабилношћу и предвидљивошћу у понашању одраслих, те је могуће да емоционална нестабилност учитеља ремети осећај сигурности код деце, што се одражава на њихову самоперцепцију. Ипак, овај налаз је само на нивоу повезаности, па би за овако крупне закључке било потребно ослонити се на нешто стабилније нацрте. Такође, емоционална нестабилност код наставника може пратити већи ниво несигурности код ученика, што је у складу са теоријама о улози наставника као привремене фигуре афективне везаности (Verschueren, Koomen, 2012). Наставници који су склони честим променама расположења, несигурности у наставном процесу или ирационалним реакцијама могу ненамерно имплицирати свој емоционални дисбаланс на ученике, што утиче на њихову слику о себи (Kumschick et al. 2020).

Слично је и када је реч о предиктивној вредности особина личности учитеља за различите аспекте емоционалне интелигенције ученика – резултати нису показали снажне везе. Већина регресионих модела није била статистички значајна, што указује на то да индивидуалне особине учитеља вероватно нису пресудан фактор у обликовању емоционалних способности ученика, већ да на овај процес утиче сложена мрежа фактора, укључујући наставнички стил, породично окружење, квалитет вршњачких односа и образовни контекст (Terwogt, Stegge 2001).

Иако наши налази указују на то да особине личности учитеља нису доминантан фактор у развоју емоционалне интелигенције ученика, важно је нагласити да су одређене особине личности учитеља ипак показале извесне повезаности. Ово може имати импликације за наставничку едукацију и професионални развој, посебно у контексту програма који имају за циљ развој социјално-емоционалних компетенција код наставника. Иако ово истраживање пре свега анализира основне особине личности наставника, добијени резултати могу се делимично размотрити у контексту важности емоционалне интелигенције у образовању наставника. Један од могућих праваца примене овог истраживања јесте укључивање садржаја о емоционалној интелигенцији у програме иницијалног образовања наставника.

Развијање способности регулације емоција, емпатије и комуникационих вештина код наставника може индиректно утицати на емоционалну климу у учионици и на тај начин допринети бољем емоционалном развоју ученика (Jennings, Greenberg 2009). Поред тога, резултати сугеришу да би програми менталног здравља у школама могли да укључе и наставнике, а не само ученике. Наставници са израженим неуротицизмом или ниском емоционалном регулацијом могу имати користи од професионалне подршке која би им помогла да боље управљају стресом и емоционалним изазовима у учионици.

Ово истраживање има и одређена ограничења која треба узети у обзир приликом тумачења. Узорак учитеља био је релативно мали и углавном су га чиниле учитељице, што значи да налази можда нису репрезентативни за популацију учитеља у целини. Додатно, будући да је у питању кроссекциона студија, добијени резултати представљају само индикацију потенцијалних односа, али не пружају доказ о узрочно-последичним везама. Вероватно је да иза ових односа стоје сложене интеракције различитих фактора, што указује на потребу за даљим истраживањима, посебно лонгитудиналним приступом. Додатно ограничење односи се на статистичке претпоставке и облик дистрибуције појединих варијабли. Овакви резултати су очекивани с обзиром на специфичност узраста и контекст школског окружења, где неке емоционалне димензије природно показују асиметричну расподелу. Ипак, имајући у виду релативно велики број испитаника и стабилност параметарских техника при умереним одступањима од нормалности, анализе су спроведене коришћењем параметарских метода које су се показале као довољно робусне у односу на блага нарушавања претпоставки. Овај приступ омогућио је поређење резултата са претходним истраживањима у истом методолошком оквиру, али налазе треба тумачити уз опрез, уз свест да дистрибуционе неправилности могу делимично утицати на добијене коефицијенте и ниво значајности.

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање скроман је допринос бољем разумевању односа између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика, од посебног значаја за контекст образовања у Србији у ком се спроводи, али истовремено указује на потребу за даљим истраживањима. Будуће студије требало би да укључе квалитативне методе како би се дубље разумели механизми кроз које наставници остварују допринос развоју емоционалне интелигенције код ученика. Такође, важно је размотрити и друге факторе који обликују емоционалну интелигенцију деце, као што су породично окружење, карактеристике наставног процеса и вршњачке интеракције.

ЛИТЕРАТУРА

Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Институт за педагошка истраживања.

Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Савез педагошких друштава Војводине.

Обрадовић, Б., Динић, Б. (2010). Особине личности, пол и старост као предиктори здравствено-ризичних понашања. *Примењена психологија*, 3(2), 137–153.

Петровић-Ђековић, Д. (1997). Динамичке особине личности наставника и успешност у настави. *Психологија*, 30(1–2), 93–110.

Смедеревац, С., Митровић, Д., Чоловић, П. (2010). *Великих њећ њлус два: њримена и њнѡерѡреѡација*. Београд: Центар за примењену психологију.

Сузић, Н. (2008). Емоције и афективни стилови у настави. *Пегаѡѡјска исѡѡраживања*, 5(2), 153–163.

Чоловић, П., Смедеревац, С., Митровић, Д. (2014). Великих пет плус два: валидација скраћене верзије. *Примењена психологија*, 7(3–1), 227–254. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.3-1.227-254>

Крупѡћ, Д., Ручевић, С. (2015). Факторска структура и валидација упитника *Димензионална ѡројена особина личносѡи (DiPOL)* за адолесценѡе. *Психолоѡјске ѡеме*, 24(3), 347–367.

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), 195–215.

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.

Bechter, A., Sideridis, G. D., Kauffman, J. M. (2023). Engaged teachers with high emotional intelligence are better able to handle stress and build positive relationships with their students, fostering a supportive and fulfilling work environment. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1572070. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1572070>

Blessing, M. (2024). Impact of emotional intelligence on learning outcomes in elementary education. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/383949053>

Blishen, E. (1969). *The school that I'd like: Children and their schools*. Penguin Books.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Chen, X., Cheng, L. (2023). Emotional intelligence and creative self-efficacy among gifted children: Mediating effect of self-esteem and moderating effect of gender. *Journal of Intelligence*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010017>

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-pro-

moting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>

Fried, L., Mansfield, C., Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415–441.

Garcia-Peinado, R. (2023). The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i1.1868>

Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hattie, J., Clarke, S. (2020). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.

IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0* [Computer software]. IBM Corp.

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2021). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 91(2), 287–324. <https://doi.org/10.3102/0034654320981076>

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. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

Kumschick, I. R., Thiel, F., Goschin, C., Froehlich, E. (2020). Decision-making in teaching processes and the role of mood: A study with preservice teachers in Germany. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 56–72. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-29811>

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

Lucas, B., Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing. https://books.google.com/books/about/Teaching_Creative_Thinking.html?id=IwMBtAEACAA

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct validity and measurement invariance of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

McDowell, D. J., McDowell, C. L., McDowell, M. L. (2022). Parental influence on child social and emotional functioning. *Journal of Child Development and Education*, 48(2), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.jcde.2022.04.001>

Mukherjee, S., Kittur, J. (2025). Learning through cognitive, affective, and psychomotor domains: Understanding undergraduate engineering students' perspectives in the United States. *Engineering Education Research Journal*, 3(3), 1–15.

Orr, S., Lavy, S. (2024). Teaching who you are: Preliminary findings linking teachers' and students' social-emotional skills. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100062.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280.

Raver, C. C., Garner, P. W., Smith-Donald, R. (2007). Promoting emotional competence in preschool children: An intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 387–405. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.002>

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Spilt, J. L., Vervoort, E., Verschueren, K., Koomen, H. M. Y. (2018). Teacher-child dependency and teacher sensitivity predict engagement of children with attachment problems. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 419–427. <https://doi.org/10.1037/spq0000215>

Terwogt, M. M., Stegge, H. (2001). The development of emotional intelligence. *The depressed child and adolescent*, 24–45.

Tok, S., Yalçın, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research*, 55(2), 137–146. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801063>

Van der Sande, J., Hendrickx, M., Schuitema, J. (2024). Teachers' role model behavior and the quality of the student-teacher relationship as prerequisites for students' attitudes toward peers with learning difficulties. *Frontiers in Education*, 9, Article 1400471. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400471>

Verschueren, K., Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

Wan, S., Lin, S., Li, S., Qin, G. (2023). The relationship between teacher-student relationship and adolescent emotional intelligence: A chain-mediated mediation model of openness and empathy. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1349–1359. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S399824>

Xiang, Y., Qin, H., Zheng, X. (2022). The influence of student-teacher relationship on school-age children's empathy: The mediating role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13, 823240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.823240>

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.

Zajac, K., Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear, K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, 379–389.

Nataša R. Lazović

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Psychology

Anida R. Vrcić Amar

State University of Novi Pazar

Department of Philosophical Sciences

Nikola R. Goljović

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Psychology

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERSONALITY TRAITS AND ASPECTS OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

Summary: Emotional intelligence (EI) represents a key construct in understanding children's social and emotional development. The present study aimed to examine the associations between teachers' personality traits and the emotional intelligence of primary school students. The sample included $N = 354$ students (aged 9–11 years) and 38 teachers (M years of teaching experience = 24.42). Students' emotional intelligence was assessed using the *Questionnaire for Assessing Children's Emotional Intelligence*, while teachers completed the *Big Five Plus Two Personality Questionnaire*. Correlation and regression analyses were conducted to investigate the relationships between teacher personality dimensions and student EI outcomes. The results revealed predominantly low and statistically insignificant correlations between teacher personality traits and students' emotional intelligence. Nonetheless, several noteworthy associations emerged. Teachers' openness to experience was negatively associated with students' emotional disposition, but positively related to their self-confidence. Conversely, teacher neuroticism was negatively associated with students' self-confidence. Other personality dimensions, such as extraversion, conscientiousness, and agreeableness, did not demonstrate consistent or significant predictive power for students' EI. These findings suggest that while individual personality traits of teachers may contribute to specific aspects of students' emotional intelligence, their overall explanatory power appears limited. The explained variance of significant regression models remained small, underscoring the likelihood that a broader network of contextual and relational factors plays a more prominent role. For instance, teaching style, classroom climate, peer interactions, and family support may act as important mediators or moderators in the link between teacher personality and student EI. The study contributes to the growing literature

on socio-emotional learning by emphasizing the complexity of teacher–student dynamics in shaping children’s emotional development. The implications are discussed in terms of teacher education and professional development programs, which could benefit from integrating training in emotional competencies alongside traditional pedagogical skills. The limitations of the study include the relatively small teacher sample and cross-sectional design, which restrict causal inferences. Future longitudinal studies with more diverse samples are recommended to clarify the mechanisms underlying these relationships.

Keywords: emotional intelligence of children, personality traits of teachers, early primary school age.