



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 55 • Број 1 • Јун 2023 • 73–92  
УДК 159.944.4.072(497.11)"2020/2021"  
159.942-057.875(497.11)

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2301073M>  
Оригинални научни рад

## УЛОГА ЦРТА ЛИЧНОСТИ И ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У ПРЕДИКЦИЈИ АКАДЕМСКОГ СТРЕСА КОД СТУДЕНАТА

Лука Мијатовић\* и Невена Стрижак

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

---

### АПСТРАКТ

Према досадашњим истраживањима, академски стрес је повезан и са базичним особинама личности и са емоционалном интелигенцијом као конструктом који се показао као значајан у бројним студијама у домену стреса и менталног здравља. У овом раду испитан је инкрементални допринос црте емоционалне интелигенције у предвиђању академског стреса, поврх базичних особина личности. Студентима ( $N = 288$ ) су задати следећи инструменти: 1) Скала опаженог академског стреса (PAS), која мери интензитет академског стреса и његова три аспекта; 2) HEXACO ревидирани инвентар личности који садржи скале Поштење–позитивност, Емоционалност, Екстраверзија, Сарадљивост, Савесност и Отвореност и 3) TEIQue, за процену црте емоционалне интелигенције (обухвата факторе добробит, самоконтрола, емоционалност и социјабилност). Тестирана су четири хијерархијска регресиона модела сачињена од HEXACO особина личности (у првом кораку) и фактора црте емоционалне интелигенције (у другом кораку) као предиктора, и варијабли академског стреса као критеријума. Резултати показују да HEXACO особине личности објашњавају 8-25% варијансе, док су предиктори другог блока додатно објашњавали 5-7% варијансе варијабли академског стреса. Налази сугеришу да специфичне емоционалне диспозиције личности које обухвата црта емоционалне интелигенције имају значајну улогу у предвиђању академског стреса и потврђују њену инкременталну предиктивну валидност у односу на базичне димензије личности. Практичне импликације добијених резултата односе се на значај програма за планско, циљано подстицање емоционалне интелигенције у контексту образовања.

---

### Кључне речи:

академски стрес, HEXACO модел личности, емоционална интелигенција, TEIQue, студенти.

---

\* Е-mail: [lukamijatovic@fasper.bg.ac.rs](mailto:lukamijatovic@fasper.bg.ac.rs)

## ■ УВОД

Уписивање факултета углавном се интерпретира као позитиван догађај, испуњен надом и оптимизмом ка остваривању потенцијала и квалитетног одраслог живота. Период студирања поред нових академских изазова доноси и својеврсну транзицију ка одраслом добу и обележен је доношењем одлука везаних за сопствену будућност, лични и професионални развој, као и редефинисањем граница према примарној породици и суочавањем са бројним новим улогама и одговорностима. Понашања, уверења и доживљаји студената према академским захтевима, као и степен у ком ће се на те захтеве успешно прилагодити, значајан су сегмент ове фазе њиховог живота (Karaman *et al.*, 2019; Kitzrow, 2003; Pedrelli *et al.*, 2015). За популацију студената, пред којом су у овом периоду континуирани захтеви да уче, прилагођавају се и напредују, посебан значај имају они стресори који се директно односе на процес образовања.

### Академски стрес

Појам стреса, према класичној дефиницији Лазаруса и Фолкмана, указује на однос између околине и појединца, при чему појединац процењује да захтеви околине премашују његове капацитете (Biggs, Brough, & Drummond, 2017). Стрес називамо академским стресом онда када он представља резултат чинилаца који потичу из академске средине (Pascoe, Hetrick, & Parker, 2020). На пример, то могу бити финансијски захтеви које намећу школарине, испити и колоквијуми, такмичарска клима, сарадња са колегиницама и колегама током израде групних пројеката, притисци породице да се остваре високи резултати, путовања и селидбе због школовања и слично (Karaman *et al.*, 2019). Овај конструкт поједини аутори раздвајају на три компоненте: 1) прву чини стрес изазван академским очекивањима, тј. притисцима који потичу од вршњака, породице, као и наставног особља факултета, 2) друга се односи на стрес који проистиче из количине градива, захтевности задатака и брига да студент неће испунити све обавезе и положити испите, док 3) трећа компонента представља степен академског самопоуздања и уверења која се тичу успеха током студија и будуће професионалне каријере у изабраној области (Bedewy & Gabriel, 2015). Постоје и другачије операционализације овог конструкта – један од старијих инструмената за процену стреса током студентског живота настоји да препозна академске стресоре (фрустрације, притиске, промене, конфликте и самонаметнуте стресоре) и реакције студената на стрес (физиолошке, емоционалне, когнитивне и бихејвиоралне) (Student-Life Stress Inventory-SLSI; Gadzella, 1991, према: Misra & Castillo, 2004).

Студирање ће нужно произвести одређене нивое стреса, те се они у овом периоду подразумевају. Када остаје у оптималним нивоима, стрес је подстицај који чини особу алармираном и респонзивном у односу на захтеве. Но, када нивои стреса премаше ове оптималне нивое, или када ресурси и стратегије превладавања стреса нису адекватни, он постаје отежавајући фактор у свакодневном функционисању. Продужено трајање академског стреса, као и његови високи нивои, негативно се одражавају на постигнуће и добробит студентата, утичући на њихово самопоштовање, концентрацију и односе са другима (Reddy, Menon, & Thattil, 2018). Са сигурношћу се може тврдити да је академски стрес повезан са низом негативних исхода на плану физичког и менталног здравља студентата (Kennett, Quinn-Nilas, & Carty, 2021; Pascoe, Hetrick, & Parker, 2020; Watson & Watson, 2016).

### **Повезаност базичних црта личности са академским стресом и сродним варијаблама**

Настојећи да разјасне природу и порекло академског стреса, бројна истраживања посветила су пажњу факторима личности, средине, али и самих академских програма, који би се могли довести у везу са овом појавом, при чему су коришћене различите операционализације академског стреса. Истраживања у вези са разликама у односу на пол у домену академског стреса и стратегија које се примењују са циљем његовог превладавања нису довела до једнозначних закључака. Поједини аутори наводе да је интензитет академског стреса већи код студенткиња, као и да су оне склоније вентилирању и испољавању емоција, док студенти чешће настоје да контролишу емоције у стресним ситуацијама везаним за високо образовање (García-Martínez *et al.*, 2021; Karaman *et al.*, 2019; Misra *et al.*, 2000; Pau *et al.*, 2007; Poon, Lee, & Ong, 2012). С друге стране, у неким истраживањима интензитет академског стреса код студентата и студенткиња је уједначен (Bedewy & Gabriel, 2015). Испитивање повезаности академског стреса и узраста даје сличне резултате: корелација је или негативна, тј. академском стресу су склонији млађи студенти (Pau *et al.*, 2007), или не постоји (Bedewy & Gabriel, 2015).

Истраживања у којима су испитиване разлике у академском стресу у односу на студијске програме показују да студенти психологије углавном извештавају о нижим нивоима академског стреса у односу на студенте других факултета, на пример медицине и стоматологије (Debowska *et al.*, 2022; Neveu *et al.*, 2012), као и да постоји сложена веза између стреса и различитих програма студија. Извор стреса регистрован међу студентима медицине повезан је са психосоцијалним и академским притисцима: високим очекивањима породице, учесталости испита, обимом курикулума, поремећајима спавања и бригада за будућност (Bedewy & Gabriel, 2015).

Нивое академског стреса успешно предвиђају и друге варијабле, попут спољашњег локуса контроле (Karaman *et al.*, 2019), самоефикасности у превладавању (Watson & Watson, 2016), анксиозности, управљања временом и задовољства активностима које се реализују у слободно време (Misra & McKean, 2000). Ради бољег разумевања академског стреса, посебно су значајне студије у којима су разматране везе овог конструкта са структуром личности. Генерално, налази указују да су стрес, анксиозност и депресивност међу студентима позитивно повезани са неуротицизмом, тј. негативно са емоционалном стабилношћу као и екстраверзијом (Milić *et al.*, 2019), а да значајну везу са анксиозношћу у академском контексту и њеним превладавањем остварују и остале црте у оквиру Петофакторског модела личности – отвореност, савесност и сарадљивост (Steinberger, Eshet, & Grinautsky, 2021). Новије студије се све чешће баве изучавањем односа академског стреса и такозваних „емоционалних” црта, међу којима се посебно издваја емоционална интелигенција као црта личности (García-Martínez *et al.*, 2021; Trigueros *et al.*, 2020; Watson & Watson, 2016).

### Емоционална интелигенција

У литератури која се бави емоционалном интелигенцијом издвајају се два доминантна приступа у погледу концептуализације и процене овог конструкта. У оквиру првог приступа, емоционална интелигенција се генерално односи на капацитет да се уоче, обраде и користе емоционално обојене информације (Mayer & Salovey, 1997), а процена овог конструкта се врши путем тестова максималног постигнућа. Наспрам овог модела емоционалне интелигенције као способности издваја се још један начин концептуализације конструкта, који се назива мешовитим моделима емоционалне интелигенције, а у оквиру којих се област емоционалне интелигенције простире кроз различите психолошке домене – и интелектуалне и личносне (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, према: Petrides & Furnham, 2003). У оквиру овог модела утицајни аутори, попут Петридеса и Фурнама, сматрају да концепт емоционалне интелигенције треба свести првенствено на домен личности, а операционализовати путем самопроцене (Petrides & Furnham, 2000). У оквиру овог рада емоционална интелигенција ће бити посматрана у оквиру мешовитог модела, тј. као црта личности.

Према Петридесу, емоционална интелигенција схваћена као црта личности представља сложен конструкт сачињен од 15 фацета: самопоштовање, изражавање емоција, самомотивација, регулација емоција, срећа, емпатија, социјална свесност, импулсивност, опажање емоција, управљање стресом, управљање емоцијама, оптимизам, однос са другима, адаптабилност и асертивност – које се групишу у четири фактора вишег реда: добробит, емоционалност, социјабилност и самоконтрола (Petrides, 2009).

Фактор Добробит односи се на доживљај задовољства и испуњености, позитивне емоције, самопоштовање и задовољство животом. Фактор емоционалност односи се на вештине опажања и изражавања емоција и њихово коришћење приликом успостављања блиских односа. Фактор самоконтрола обухвата могућност уравнотежене контроле сопствених жеља и потреба, флексибилност, и регулацију стреса. Социјабилност је фактор који се односи на доживљај адекватности у социјалним ситуацијама, могућност да се утиче на туђа емоционална стања, стидљивост и резервисаност (Мijatović, 2018).

### Базичне особине личности и емоционална интелигенција

Досадашња емпиријска грађа указује да је положај црте емоционалне интелигенције на нижим нивоима хијерархије црта (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Везе између црте емоционалне интелигенције и Петофакторског модела личности се доследно потврђују у бројним истраживањима. Генерално, црта емоционалне интелигенције је високо негативно повезана са неуротицизмом, умерено са екстраверзијом, а слабије са савесношћу, сарадљивошћу и отвореношћу за искуства (Jolić-Marjanović & Altaras-Dimitrijević, 2014; Petrides *et al.*, 2010). Када су у питању везе црте емоционалне интелигенције са HEXACO димензијама личности, ситуација је нешто другачија, будући да се овај модел личности разликује у погледу садржаја и назива појединих фактора, али и због тога што је додат нови фактор (поштење-понижност). Конкретније, фактор емоционалност садржи поједине аспекте неуротицизма и савесности из модела Великих пет, док су у фактор савесност интегрисане неке одлике неуротицизма. Нови фактор, поштење-понижност, може се схватити као комбинација неуротицизма и сарадљивости из Великих пет (Mededović *et al.*, 2019), а посебно је значајан за разумевање низа критеријума, превасходно оних у домену неетичког/антисоцијалног понашања (Ashton & Lee, 2008). Наведене разлике су донекле измениле односе базичних димензија личности са цртом емоционалне интелигенције: глобална мера емоционалне интелигенције позитивно корелира најснажније са екстраверзијом, слабо до умерено са сарадљивошћу, савесношћу и отвореношћу, док су, по правилу, најслабије везе са цртом поштење-понижност. Повезаност са цртом емоционалност је негативна и углавном ниска (Anglim *et al.*, 2020; Veselka *et al.*, 2010).

Инкрементална ваљаност мера црте емоционалне интелигенције у предикцији различитих психолошких варијабли је такође била предмет бројних студија. Овај конструкт се показао као значајан у предикцији академског постигнућа поврх пола, когнитивних способности и Петофакторског модела личности (Petrides *et al.*, 2018). Црта емоционалне интелигенције предвиђа и

додатни део варијансе, поврх Великих пет, у предикцији психолошке добробити (Jolić-Marjanović & Altaras-Dimitrijević, 2014), као и кортизолског одговора на стрес (Mikolajczak *et al.*, 2007). Генерално, највеће снаге ефеката у проверама додатних доприноса црте емоционалне интелигенције имају фактори добробит и самоконтрола (Andrei *et al.*, 2016).

### **Повезаност емоционалне интелигенције са академским стресом и сродним варијаблама**

Емоционална интелигенција се показала као битан предиктор широког спектра различитих психолошких конструката и феномена. На пример, установљено је да у домену образовања црта емоционалне интелигенције позитивно предвиђа академско постигнуће (Parker *et al.*, 2004), а негативно школски апсентизам и испољавање девијантних облика понашања (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Конкретније, у контексту високог образовања, црта емоционалне интелигенције је негативно повезана са доживљеним стресом (Miri *et al.*, 2013), анксиозношћу, симптомима депресивности и зависничким понашањем, а позитивно са прихватањем од стране вршњака, опаженом социјалном подршком, прилагођеношћу (Petrides *et al.*, 2018), академским постигнућем (Perera & DiGiacomo, 2013) и академским задовољством (Celik & Storme, 2017). Студенти код којих је црта емоционалне интелигенције израженија ређе напуштају студије, тј. имају веће шансе да са успехом стекну диплому (Keefer, Parker, & Wood, 2012; Wilson, Babcock, & Saklofske, 2019). Поред директних утврђене су и индиректне везе црте емоционалне интелигенције са академским постигнућем: путем повезаности црте емоционалне интелигенције са социјалном подршком и адаптивним стратегијама превладавања стреса, као што су активно превладавање, позитивна реинтерпретација, планирање и слично. Посебно се улоге адаптивног превладавања и регулације емоција истичу као кључне за суочавање са академским стресом и за достизање академских циљева (Petrides *et al.*, 2018).

Поједини аутори истичу да при сусрету са стресорима емоционална интелигенција подстиче креативност, позитивне емоције и процену стресне ситуације као изазовне, а не претеће (Schneider, Lyons, & Khazon, 2013). Саморегулаторни процеси обухваћени конструктом емоционалне интелигенције су повезани и са резилијентношћу (Magnano, Craparo, & Paolillo, 2016), која је добар предиктор адаптивних реакција на стрес (Avey, Luthans, & Jensen, 2009), као и академске истрајности и успеха (Cassidy, 2015).

## Циљ истраживања

С обзиром на налазе који указују на значај одлика личности у доживљају академског стреса код студената, постоји потреба да се детаљније испита њихов предиктивни значај на узорку студената Универзитета у Београду, са посебним освртом на емоционалну интелигенцију као црту, будући да је овај конструкт све заступљенији у истраживањима менталног здравља и добробити (García-Martínez *et al.*, 2021; Trigueros *et al.*, 2020). Имајући у виду да је повезаност базичних димензија личности и црте емоционалне интелигенције доследно потврђивана у бројним студијама (Jolić-Marjanović & Altaras-Dimitrijević, 2014; Petrides *et al.*, 2010), као и да се црта емоционалне интелигенције налази на нижим нивоима у хијерархији личности (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007), важно је значај овог конструкта детаљније испитати и утврдити његов евентуални инкрементални допринос у предикцији академског стреса.

Ради бољег разумевања академског стреса и његове структуре, засебно ће бити посматрана сва три аспекта овог конструкта према операционализацији коју нуде Бедеви и Габријел (стрес повезан са факултетским обавезама, стрес повезан са академским очекивањима и стрес повезан са академском самоперцепцијом) како би била утврђена разлика у њиховом интензитету (Bedewy & Gabriel, 2015).

## ■ МЕТОД

### Узорак и процедура

У овом онлајн истраживању учествовало је 288 студената основних студија на Универзитету у Београду, узраста од 18 до 25 година ( $M = 19.72$ ,  $SD = 1.35$ ). Узорак, који је пригодног типа, је чинило 256 студенткиња (89%) и 32 студента (11%), што представља важан податак за разумевање и интерпретацију истраживачких налаза. Највећи проценат испитаника (80%) су студенти Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, док једну петину чине студенти Географског факултета. Подаци су прикупљени током децембра 2020. и јануара 2021. године путем Google упитника. Од испитаника је тражена сагласност за учешће у истраживању, при чему су били информисани да ће добијени подаци бити разматрани збирно и искључиво у истраживачке сврхе.

## Инструменти

За процену академског стреса коришћена је Скала опаженог академског стреса (The Perception of Academic Stress Scale – PAS, Bedewy & Gabriel, 2015). Овај инструмент садржи 18 ајтема који су груписани у три супске: 1) Стрес повезан са академским очекивањима; 2) Стрес повезан са факултетским обавезама и испитима и 3) Стрес повезан са академском самоперцепцијом. Испитаници су на петостепеној скали изражавали степен (не)слагања са тврдњама. Након рекодирања појединих тврдњи, сабирањем скорова на супскалама могуће је добити збирну меру самопроцењеног стреса у академском контексту. Виши скорови на скали индикатор су вишег нивоа стреса. Аутори скале наводе да су мере поузданости инструмента задовољавајуће – Кронбахов  $\alpha$  коефицијент износи 0,70 (Bedewy & Gabriel, 2015). Поузданост скале је на овом узорку нешто боља –  $\alpha = 0,82$ .

Црте личности процењене су HEXACO-PI-R инвентаром (HEXACO Personality Inventory Revised, Lee & Ashton, 2018; српска адаптација Međedović *et al.*, 2019). Инструмент процењује 6 димензија личности: поштење-пониженост, емоционалност, екстраверзија, сарадљивост, савесност и отвореност. Инвентар представља директну операционализацију HEXACO модела личности. Сачињен је од 100 ајтема и садржи петостепену скалу одговора. Инструмент је показао задовољавајуће мере поузданости у ранијим студијама (Međedović *et al.*, 2019), као и у овом истраживању ( $\alpha = 0,74$ ).

За процену емоционалне интелигенције као црте личности коришћена је српска адаптација Упитника о емоционалној интелигенцији као црти (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-TEIQue; Jolić-Marjanović & Altaras-Dimitrijević, 2014). Инструментом је могуће проценити 15 фацета, 4 фактора и глобалну меру емоционалне самоефикасности – црте емоционалне интелигенције. У овом истраживању ће се разматрати фактори црте емоционалне интелигенције: добробит, емоционалност, самоконтрола и социјабилност. Инструмент је тренутно један од најчешће примењиваних инструмената за процену емоционалне интелигенције као црте и има добру конвергентно-дискриминативну ваљаност. Задатак испитаника је да за сваку од 153 тврдње процени степен слагања на скали од 1 до 7. У досадашњим истраживањима се показало да су метријске карактеристике инструмента добре. Мере поузданости се крећу од 0,59 до 0,86 на нивоу фактора, а 0,78 за глобалну меру црте емоционалне интелигенције (Petrides, 2009). Инструмент се показао као високо поуздан и на домаћем узорку:  $\alpha = 0,78 - 0,82$  за факторе црте емоционалне интелигенције и 0,95 за укупан скор (Jolić-Marjanović & Altaras-Dimitrijević, 2014), а сличне мере поузданости су добијене и у овом истраживању ( $\alpha = 0,75 - 0,88$ ).



## ■ РЕЗУЛТАТИ

У истраживању су примењене методе дескриптивне и инференцијалне статистике. Дескриптивне мере испитаних варијабли, као и мере њихове повезаности приказане су у Табели 1. Уочава се да узраст остварује изузетно ниске позитивне корелације само са цртама поштење-понизност и отвореност, док са другим цртама личности и мерама црте емоционалне интелигенције и академског стреса повезаност изостаје. НЕХАСО црте личности корелирају са факторима црте емоционалне интелигенције на очекивани начин: највећи коефицијенти корелације добијени су за екстраверзију (до  $r = 0,65$  са фактором добробит), а најнижи за поштење-понизност. Мере академског стреса доследно негативно корелирају са факторима црте емоционалне интелигенције (до  $r = -0,47$  са фактором добробит), такође негативно (до  $r = -0,40$ ) са цртом екстраверзија, док су са осталим НЕХАСО цртама мере повезаности ниже или нису значајне.

Разлике у просечним скоровима на супскалама Скале академског стреса су провераване путем т-теста за зависне узорке. Стрес повезан са факултетским обавезама интензивнији је од стреса повезаног са академским очекивањима ( $t = -14,63$ ,  $df = 287$ ,  $p < 0,001$ ) и академском самоперцепцијом ( $t = 6,16$ ,  $df = 287$ ,  $p < 0,001$ ). Просечне вредности на супскали Стрес повезан са академском самоперцепцијом значајно су више од вредности на супскали Стрес повезан са академским очекивањима ( $t = 8,80$ ,  $df = 287$ ,  $p < 0,001$ ). Додатним анализама (т-тест за независне узорке) није утврђено постојање разлика у односу на пол у интензитету појединих аспеката и укупно опаженог академског стреса.

**Табела 1:** Дескриптивне мере и коефицијенти корелације узраста, варијабли личности, црте емоционалне интелигенције и академског стреса

Варијабла	М	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1УЗ	19,72	1,35	1													
2Н	3,74	0,65	0,14*	1												
3Е	3,54	0,64	-0,06	0,10	1											
4Х	3,45	0,68	-0,06	0,01	0,06	1										
5А	2,90	0,64	0,00	0,16**	-0,04	0,13*	1									
6С	3,63	0,64	0,10	0,17**	0,17**	0,24**	0,10	1								
7О	3,50	0,70	0,14*	-0,04	-0,08	0,05	0,16**	0,25**	1							
8ЕИ-ДБ	5,31	0,93	0,06	0,16**	0,08	0,65**	0,16**	0,30**	0,07	1						
9ЕИ-СК	4,16	0,85	0,11	0,10	-0,25**	0,32**	0,38**	0,51**	0,21**	0,44**	1					
10ЕИ-ЕМ	5,15	0,81	0,04	0,25**	0,43**	0,50**	0,22**	0,33**	0,13*	0,56**	0,30**	1				
11ЕИ-СО	4,93	0,74	-0,02	-0,09	0,00	0,54**	-0,22**	0,26**	0,11	0,48**	0,30**	0,45**	1			
12АС-АО	2,19	0,78	0,10	-0,21**	-0,02	-0,16**	-0,10	-0,18**	-0,05	-0,28**	-0,19**	-0,23**	-0,20**	1		
13АС-ФО	2,94	0,77	0,04	-0,08	0,14*	-0,26**	-0,21**	-0,16**	-0,13*	-0,27**	-0,33**	-0,23**	-0,27**	0,37**	1	
14АС-СП	2,67	0,71	-0,09	-0,05	0,19**	-0,40**	-0,08	-0,25**	-0,16**	-0,47**	-0,36**	-0,24**	-0,32**	0,24**	0,48**	1
15АС-УК	48,32	10,57	0,01	-0,13*	0,16**	-0,36**	-0,19**	-0,25**	-0,16**	-0,43**	-0,39**	-0,30**	-0,35**	0,61**	0,89**	0,75**

Напомена. М: аритметичка средина; SD: стандардна девијација; УЗ: узраст; Н: Поштење-пониженост; Е: Емоционалност; Х: Екстраверзија; А: Сарадљивост; С: Савесност; О: Отвореност; ЕИ-ДБ: ЕИ-Добробит; ЕИ-СК: ЕИ-Самоконтрола; ЕИ-ЕМ: ЕИ-Емоционалност; ЕИ-СО: ЕИ-Социјалност; АС-АО: академски стрес повезан са академским очекивањима; АС-ФО: академски стрес повезан са факултетским обавезама; АС-СП: академски стрес повезан са академском самоперцепцијом; АС-УК: укупан скор на Скали академског стреса; \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

Хијерархијском регресионом анализом је проверавана предиктивна моћ особина личност из НЕХАСО модела (први корак) и фактора црте емоционалне интелигенције (други корак). На овај начин могуће је испитати инкрементални допринос фактора црте емоционалне интелигенције приликом предвиђања академског стреса, уз контролу базичних особина личности. Изведене су четири хијерархијске регресионе анализе, и то за сва три аспекта и укупну меру академског стреса као критеријумске варијабле. Улога пола и узраста није испитивана у оквиру регресионе анализе, будући да на овом узорку наведене варијабле не остварују везе са мерама академског стреса.

Стрес повезан са академским очекивањима негативно предвиђају црте поштење-понижност и екстраверзија у првом кораку, чиме се објашњава 8% варијансе индивидуалних разлика. Из другог блока варијабли издвајају се фактори црте емоционалне интелигенције добробит и социјабилност као значајни негативни предиктори, при чему овај сет варијабли објашњава додатних 5% варијансе.

Када је у питању стрес повезан са факултетским обавезама, НЕХАСО црте објашњавају 14% варијансе – као значајни предиктори издвајају се екстраверзија и сарадљивост, чија је веза са овим аспектом академског стреса негативна, и црта емоционалност која је у позитивној корелацији са критеријумском варијаблом. У другом кораку фактор црте емоционалне интелигенције социјабилност негативно предвиђа академски стрес повезан са факултетским обавезама. Овај сет предиктора објашњава додатних 5% варијансе индивидуалних разлика.

Скор на скали Стрес повезан са академском самоперцепцијом могуће је предвидети путем НЕХАСО црта, чиме се објашњава 25% варијансе. Као значајни предиктори издвајају се екстраверзија, чија је веза са критеријумском варијаблом најснажнија и негативна, затим црта емоционалност која остварује позитивну везу са стресом који се тиче академске самоперцепције и црта савесност као негативни предиктор. У другом кораку наведену критеријумску варијаблу најбоље предвиђа фактор црте емоционалне интелигенције добробит, такође негативно. Сет предиктора из другог корака регресионе анализе објашњава додатних 7% варијансе за ову критеријумску варијаблу.

Значајни негативни предиктори опште мере академског стреса су, по значају, црта екстраверзија, затим савесност и поштење-понижност, док позитивну корелацију са критеријумском варијаблом остварује црта емоционалност. Сет НЕХАСО предиктора објашњава 23% варијансе индивидуалних разлика. Од значајних предиктора из другог корака издвајају се фактори добробит и социјабилност. И у овом случају фактори црте емоционалне интелигенције додатно доприносе објашњењу академског стреса (8%).

**Табела 2.** Хијерархијска регресиона анализа: Предикција академског стреса путем црта личности и црте емоционалне интелигенције

	АС-АО	АС-ФО	АС-СП	АС-УК
Први корак	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Поштење-понижност	-0,18***	-0,06	-0,05	-0,11*
Емоционалност	0,02	0,17***	0,24***	0,20***
Екстраверзија	-0,12*	-0,22***	-0,37***	-0,31***
Сарадљивост	-0,04	-0,15**	0,02	-0,09
Савесност	-0,12	-0,09	-0,18***	-0,16**
Отвореност	-0,01	-0,06	-0,08	-0,07
R <sup>2</sup>	0,08	0,14	0,25	0,23
F(6,281)	4,30***	7,65***	15,97***	13,76***
Други корак	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Поштење-понижност	-0,17**	-0,05	-0,01	-0,08
Емоционалност	0,03	0,16*	0,25***	0,20***
Екстраверзија	0,10	-0,04	-0,15*	-0,05
Сарадљивост	-0,09	-0,17**	0,05	-0,11
Савесност	-0,08	0,00	-0,11	-0,07
Отвореност	0,01	-0,04	-0,07	-0,05
ЕИ-Добробит	-0,19*	-0,04	-0,31***	-0,20**
ЕИ-Самоконтрола	0,02	-0,10	-0,05	-0,07
ЕИ-Емоционалност	-0,02	-0,08	-0,05	-0,07
ЕИ-Социјабилност	-0,17*	-0,21**	0,00	-0,17*
$\Delta R^2$	0,05	0,05	0,07	0,07
$\Delta F(4,277)$	3,72**	4,59***	6,68***	7,38***

*Напомена.* АС-АО: академски стрес повезан са академским очекивањима; АС-ФО: академски стрес повезан са факултетским обавезама; АС-СП: академски стрес повезан са академском самоперцепцијом; АС-УК: укупан скор на Скали академског стреса; \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

## ■ ДИСКУСИЈА

Уопштено посматрано, израженост укупног академског стреса била је умерена код студената који су учествовали у нашем истраживању. Постоје разлике у изражености стреса између три супске, али оне нису претерано снажне. Питања која се односе на супскалу академских очекивања испитују нереалистична, висока очекивања професора и родитеља и такмичарску атмосферу са колегама. Студенти и студенткиње који су чинили узорак у нашем истраживању на овој скали су имали најмање изражен стрес. С друге стране, о највише израженог стреса студенти су известили путем супске стреса везаног за факултетске обавезе, која се односи на обим градива, време предвиђено за савладавање обавеза, стрес везан за испитне рокове. Супскала стреса везаног за академске самоперцепције испитује уверења која се тичу успешности на студијама, али и у будућој каријери, и вештине доношења одлука релевантних за успешно студирање. На нашем узорку, резултати на овој супскали нашли су се на средини, то јест били су у просеку између нивоа стреса везаног за академска очекивања и оног везаног за факултетске обавезе. Овакав налаз је у складу са резултатима студије коју су спровели аутори примењене скале за процену академског стреса (Bedewy & Gabriel, 2015). Поред тога, у складу са налазима поменуте студије су и резултати да интензитет академског стреса није повезан са узрастом.

Профил резултата указује на то да је испитаницима, који су чинили узорак у нашем истраживању, најизазовније да организују своје време и активности у односу на захтеве студија. Разматрано у комбинацији са ниским стресом од академских очекивања, овакве налазе можемо покушати да разумемо и као ниску компетитивност и одсуство потребе студената да се успешношћу на студијама наметну и истакну у кругу породица и колега, што даље поступно обесмишљава већа одрицања у правцу факултетских обавеза и активности, а затим и подиже стрес у ситуацијама које то захтевају. Иако је начелно психолошки пожељно да нивои стреса буду умерени и нижи, дугорочно посматрано податак о нижој компетитивности може сигнализирати одсуство подстицаја на учење, залагање и напредовање. С тим у вези, овај налаз може бити важан за планирање и програмирање рада високошколских установа, које су на сложеном задатку креирања средине у којој истовремено постоји довољно подстицаја, али и заштите од академског стреса и његових негативних импликација.

Црте личности и емоционална интелигенција у нашем истраживању оствариле су повезаност како са општом мером академског стреса, тако и са њеним посебним компонентама. Значај улоге црте екстраверзија приметан је дуж целокупне мере академског стреса у нашем истраживању, а њен највећи значај препознаје се у предикцији стреса повезаног са академском перцепцијом, као и са општом мером академског стреса. У НЕХАСО моделу екстраверзија је црта која се односи на социјално самопоуздање, социјалну смелост, активитет и дру-

жељубивост (Međedović *et al.*, 2019), те је разумљив допринос ових социјалних и емоционалних капацитета за појединца који је на задатку да дуже успешно функционише у средини засићеној интеракцијама каква је факултетска средина. Будући да је праћен стањима анксиозности, страха и зависности, академски стрес позитивно предвиђа црта емоционалност, у свим доменима осим у домену стреса повезаног са академским очекивањима. Овакви налази срећу се и у ранијим истраживањима односа црта личности и академског стреса (De la Fuente *et al.*, 2021; Milić *et al.*, 2019). Резултати такође указују на значајан ефекат црте поштење-понизност у редуковању стреса повезаног са академским очекивањима. Поједине студије указују на улогу црте понизности у садејству са екстраверзијом у јачању социјалне мреже и капацитета за превладавање стресних ситуација (Carlander & Johansson, 2020; Krause *et al.*, 2016). Интересантно је запажање да је стрес повезан са факултетским обавезама виши у ситуацијама снижене екстраверзије и сарадљивости, а повишене емоционалности. Овакав налаз може да упућује на значај вршњачке подршке и повезивања са колегама као заштитних фактора. Иако НЕХАСО модел личности објашњава значајан проценат варијансе академског стреса (до 25% у случају стреса повезаног са академском самоперцепцијом), кључно питање било је на који начин емоционална интелигенција као црта предвиђа академски стрес и да ли додатно доприноси у предикцији ове варијабле.

Резултати хијерархијске регресионе анализе су показали да црта емоционалне интелигенције, првенствено преко фактора добробит и социјабилност, значајно предвиђа академски стрес када се ефекти НЕХАСО црта личности држе под контролом. Предикторима из другог корака регресионе анализе објашњава се додатних од 5% до 7% варијансе. Приметно је да се у другом кораку хијерархијске регресионе анализе губи значај НЕХАСО црта личности екстраверзија и савесност у предикцији академског стреса. На основу овог налаза се може претпоставити потенцијална медијаторска улога фактора добробит и социјабилност црте емоционалне интелигенције у вези између базичних црта личности и академског стреса. Негативне везе црте емоционалне интелигенције и стреса у академском контексту су потврђене и у претходним студијама (Miri *et al.*, 2013; Petrides *et al.*, 2018). Конкретније, стрес повезан са академским обавезама негативно предвиђају готово подједнако снажно и добробит и социјабилност, а исти предиктори значајну улогу имају и у предвиђању опште мере академског стреса. Стрес повезан са факултетским обавезама значајно је предвидео фактор социјабилност, а стрес повезан са академском самоперцепцијом значајно је предвидео фактор добробит. Ова два фактора редукују интензитет стреса будући да представљају одраз оптимизма, самопоуздања и позитивних емоција (добробит), уз адаптивно управљање емоцијама, повишену асертивност и социјалну свесност (социјабилност). Особе код којих су ови фактори израженији чешће доживљавају задовољство и испуњеност праћену по-

зитивним осећањима, а успешно, самоуверено и са лакоћом ступају у социјалне интеракције (Mijatović, 2018), што их може чинити спремнијим и опремљенијим за превладавање стресних ситуација у академском окружењу. Циљано jaчање ових домена емоционалне интелигенције би могло бити посебно значајно за студентску популацију, будући да истраживачки налази указују на то да се црта емоционалне интелигенције може оснаживати путем различитих интервентних програма, чак и током одраслог доба (Kotsou *et al.*, 2011). На пример, поспешивањем стратегија регулације емоција, тј. подизањем свести о ефектима примене дисфункционалних образаца регулације могу се постићи виши нивои самоконтроле, самопоуздања и бриге у вези са превазилажењем будућих проблема у домену професије и образовања, што води ка повећању академског задовољства (Celik & Storme, 2017). Кроз интервентне програме, развијајући црту емоционалне интелигенције, поспешују се капацитети студената за адаптацију кроз настојања да се на будуће препреке и тешкоће у академском контексту гледа као на изазове, а не као на претње. Очекује се да се овим путем подстакне њихова радозналост, контрола, и самопоуздање, што даље погодује доживљају задовољства и академске резилијентности (Celik & Storme, 2017).

Значај ове студије препознаје се преваходно у томе што потврђује улогу црте емоционалне интелигенције у предвиђању релевантог конструкта за домен образовања, какав је академски стрес, као и што представља још једну потврду инкременталне валидности мере црте емоционалне интелигенције операционализоване путем Петридесовог Упитника о емоционалној интелигенцији као црти. С друге стране, имајући у виду да је испитивање спроведено на пригодном узорку студената свега два факултета Универзитета у Београду, као и да узорак није био балансиран када се разматрају разлике у вези са полом, кључно ограничење овог истраживања представља немогућност генерализације налаза на студентску популацију у целини. Испитивање других потенцијално важних фактора (попут мотивације, аспирација, локуса контроле и сл.) би у оквиру будућих студија омогућило дубље разумевање академског стреса.

## ■ ЗАКЉУЧАК

Налази студија доследно указују на снажан допринос црте емоционалне интелигенције у сфери образовања. Ученици и студенти код којих се црта емоционалне интелигенције снажно испољава имају предиспозицију да регулишу своје емоције успешније у ситуацијама учења и процене знања, боље се социјално и емоционално адаптирају у различитим ситуацијама које доноси школовање, и лакше и успешније сарађују са окружењем, што омогућава остваривање жељеног академског постигнућа (Perera & DiGiacomo, 2013). Резултати нашег истраживања у складу су са овим увидима. Посебно бисмо указали на налаз који

истиче инкрементални допринос фактора црте емоционалне интелигенције у предикцији академског стреса. Импликације које ова емпиријска грађа доноси педагошкој пракси односе се на значај препознавања, вредновања и планског и циљаног подстицања емоционалне интелигенције у образовном контексту.

Поједини аутори наглашавају да је због сложености конструкта емоционалне интелигенције, нужно развијати програме тако да буду усмерени на конкретне, појединачне димензије да би били ефикаснији (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002). Поред тога, програми морају имати јасан концептуални оквир, а специфични циљеви програма треба да буду јасни и мерљиви и да прате кључне компоненте самог концепта (нпр. Тренинг емоционалних компетенција, видети у Kotsou *et al.*, 2011). Приликом израде програма неопходно је имати на уму очекивану циљну групу и социокултурни контекст у ком се планира њихова реализација, да би се обезбедила осетљивост на све релевантне чиниоце заједнице у којој треба да заживе, попут узраста, пола, културолошких обележја и јединствених чинилаца заједнице. Курикулум програма би требало да омогући генерализацију вештина на нове предмете и односе, али и у новим ситуацијама. Да би се постигли дугорочни ефекти, квалитетни програми за подстицање емоционалне интелигенције требало би да се не изолују као посебан предмет изучавања који се одвија једнократно, већ би требало да постану део континуиране културе образовних установа у целини и требало би да омогуће развијање емоционалних компетенција кроз различите садржаје и области. Особљу од ког се очекује да реализује програме јачања емоционалне интелигенције требало би обезбедити доступне прилике за професионални развој, учење и подршку. На појединим универзитетима препознати су значај и важност оваквих програма чији је циљ да се оснажи и унапреди емоционална интелигенција и јача академско задовољство, будући да се ради о предикторима будућег академског постигнућа и успеха у каријери (Celik & Storme, 2017; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004).



## ■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 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. DOI: 10.1080/00223891.2015.1084630
- Anglim, J., Morse, G., Dunlop, P. D., Minbashian, A., & Marty, A. (2020). Predicting trait emotional intelligence from HEXACO personality: Domains, facets, and the general factor of personality. *Journal of Personality, 88*(2), 324–338. DOI: 10.1111/jopy.12493
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2008). The prediction of Honesty–Humility-related criteria by the HEXACO and Five-Factor Models of personality. *Journal of Research in Personality, 42*(5), 1216–1228. DOI: 10.1016/j.jrp.2008.03.006
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management, 48*, 677–693. DOI: 10.1002/hrm.20294
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open, 2*(2), 1–9. DOI: 10.1177/2055102915596714
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. In C.L., Cooper, & J., Campbell Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 349–364). John Wiley & Sons DOI:10.1002/9781118993811
- Carlander, A., & Johansson, L. O. (2020). Should trust be stressed? General trust and proactive coping as buffers to perceived stress. *Frontiers in Psychology, 11*, 554962. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.554962
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01781
- Celik, P., & Storme, M. (2018). Trait emotional intelligence predicts academic satisfaction through career adaptability. *Journal of Career Assessment, 26*(4), 666–677. DOI: 10.1177/1069072717723290
- De la Fuente, J., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., Vera-Martínez, M. M., Martínez-Vicente, J. M., & Peralta-Sánchez, F. J. (2021). Resilience as a buffering variable between the big five components and factors and symptoms of academic stress at university. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 600240. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.600240
- Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., & Dolinski, D. (2022). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine, 52*(15), 3744–3747. DOI: 10.1017/S003329172000392x
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences, 11*(7), 95. DOI: 10.3390/bs11070095
- Jolić-Marjanović, Z., & Altaras-Dimitrijević, A. (2014). Reliability, construct and criterion-related validity of the Serbian adaptation of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Psihologija, 47*(2), 249–262. DOI: 10.2298/PSI1402249J
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling, 22*(1), 41–55. DOI: 10.1002/jocc.12113
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Wood, L. M. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes: Using latent profile analysis to identify students at risk for degree noncompletion. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*, 402–413. DOI: 10.1177/0734282912449446

- 📖 Kennett, D. J., Quinn-Nilas, C., & Carty, T. (2021). The indirect effects of academic stress on student outcomes through resourcefulness and perceived control of stress. *Studies in Higher Education, 46*(11), 2460–2472. DOI: 10.1080/03075079.2020.1723532
- 📖 Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 41*(1), 167–181. DOI: 10.2202/1949-6605.1310
- 📖 Kotsou, I., Nelis, D., Gre'goire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology, 96*, 827. DOI: 10.1037/a0023047
- 📖 Krause, N., Pargament, K. I., Hill, P. C., & Ironson, G. (2016). Humility, stressful life events, and psychological well-being: Findings from the landmark spirituality and health survey. *The Journal of Positive Psychology, 11*(5), 499–510. DOI: 10.1080/17439760.2015.1127991
- 📖 Lee, K., & Ashton, M. C. (2018). Psychometric properties of the HEXACO-100. *Assessment, 25*, 543–556. DOI: 10.1177/1073191116659134
- 📖 Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- 📖 Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: Which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research, 9*, 9–20. DOI: 10.21500/20112084.2096
- 📖 Međedović, J., Čolović, P., Dinić, B. M., & Smederevac, S. (2019). The HEXACO Personality Inventory: Validation and psychometric properties in the Serbian language. *Journal of Personality Assessment, 101*, 25–31. DOI: 10.1080/00223891.2017.1370426
- 📖 Mijatović, L. (2018). *Emocionalna inteligencija kao prediktor reaktivnosti i regulacije emocija situaciji koja provocira uznemirenost* (doktorska disertacija). NaRDUS
- 📖 Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., & de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology, 32*(8), 1000–1012. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2007.07.009
- 📖 Milić, J., Škrlec, I., Milić Vranješ, I., Podgornjak, M., & Heffer, M. (2019). High levels of depression and anxiety among Croatian medical and nursing students and the correlation between subjective happiness and personality traits. *International Review of Psychiatry, 31*(7–8), 653–660. DOI: 10.1080/09540261.2019.1594647
- 📖 Miri, M. R., Kermani, T., Khoshbakht, H., & Moodi, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and academic stress in students of medical sciences. *Journal of Education and Health Promotion, 2*, 40. DOI: 10.4103/2277-9531.115836
- 📖 Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management, 11*(2), 132–148. DOI: 10.1037/1072-5245.11.2.132
- 📖 Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*(1), 41.
- 📖 Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal, 34*, 236–245.
- 📖 Neveu, D., Doron, J., Visier, L., Boiché, J., Trouillet, R., Dujols, P., & Ninot, G. (2012). Students perceived stress in academic programs: Consequences for its management. *Revue D'epidemiologie et de Sante Publique, 60*(4), 255–264. DOI: 10.1016/j.respe.2012.01.008

- 📖 Pau, A., Rowland, M. L., Naidoo, S., AbdulKadir, R., Makrynika, E., Moraru, R., Huang, B., & Croucher, R. (2007). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates: a multinational survey. *Journal of Dental Education*, *71*(2), 197–204. DOI: 10.1002/j.0022-0337.2007.71.2.tb04266.x
- 📖 Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond., J.B., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, *37*(7), 1321–1330. DOI:10.1016/j.paid.2004.01.002
- 📖 Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 104–112. DOI: 10.1080/02673843.2019.1596823
- 📖 Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: mental health problems and treatment considerations. *Academic Psychiatry*, *39*, 503–511. DOI: 10.1007/s40596-014-0205-9
- 📖 Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, *28*, 20–33. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.08.002
- 📖 Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0\_5
- 📖 Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*(2), 313–320. DOI: 10.1016/s0191-8869(99)00195-6
- 📖 Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*(1), 39–57. DOI: 10.1002/per.466
- 📖 Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36*(2), 277–293. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- 📖 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. DOI: 10.1348/000712606x120618
- 📖 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 K. Keefer, J. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 49–81). Springer Cham DOI: 10.1007/978-3-319-90633-1\_3
- 📖 Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, *48*(8), 906–910. DOI: 10.1016/j.paid.2010.02.019
- 📖 Poon, W. C., Lee, C. K. C., & Ong, T. P. (2012). Undergraduates' perception on causes, coping and outcomes of academic stress: Its foresight implications to university administration. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, *8*(4), 379–403. DOI: 10.1504/ijfip.2012.049809
- 📖 Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, *11*(1), 531–537. DOI: 10.13005/bpj/1404
- 📖 Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, *55*, 909–914. DOI: 10.1016/j.paid.2013.07.460

- 📖 Steinberger, P., Eshet, Y., & Grinautsky, K. (2021). No anxious student is left behind: Statistics anxiety, personality traits, and academic dishonesty-lessons from COVID-19. *Sustainability*, *13*(9), 47–62. DOI: 10.3390/su13094762
- 📖 Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet. A study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6), 2071. DOI: 10.3390/ijerph17062071
- 📖 Veselka, L., Petrides, K. V., Schermer, J. A., Cherkas, L. F., Spector, T. D., & Vernon, P. A. (2010). Phenotypic and genetic relations between the HEXACO dimensions and trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, *13*(1), 66–71. DOI: 10.1375/twin.13.1.66
- 📖 Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, *37*(4), 215–231. DOI: 10.1207/s15326985ep3704\_2
- 📖 Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, *53*(3), 371–399. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x
- 📖 Watson, J. C., & Watson, A. A. (2016). Coping self-efficacy and academic stress among Hispanic first-year college students: The moderating role of emotional intelligence. *Journal of College Counseling*, *19*, 218–230. DOI: 10.1002/jocc.12045
- 📖 Wilson, C. A., Babcock, S. E., & Saklofske, D. H. (2019). Sinking or swimming in an academic pool: A study of resiliency and student success in first-year undergraduates. *Canadian Journal of Higher Education*, *49*(1), 60–84. DOI: 10.47678/cjhe.v49i1.188220

Примљено 20.03.2023; прихваћено за штампу 25.05.2023.