

Emocionalna inteligencija kod djece osnovnoškolske dobi

Radošević, Iskra

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:261590>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-29**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

ISKRA RADOŠEVIĆ

DIPLOMSKI RAD

**EMOCIONALNA
INTELIGENCIJA KOD DJECE
OSNOVNOŠKOLSKE DOBI**

Petrinja, rujan 2018.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Petrinja

PREDMET: Psihologija učenja i poučavanja

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Iskra Radošević

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Emocionalna inteligencija kod djece osnovnoškolske dobi

MENTOR: doc.dr.sc. Marina Đuranović

SUMENTOR: dr.sc. Lana Jurčec

Petrinja, rujan 2018.

SADRŽAJ

Sažetak	5
Summary	6
1. UVOD	7
2. INTELIGENCIJA I EMOCIJE.....	8
2.1. Vrste inteligencija.....	10
2.1.1. Interpersonalna i intrapersonalna inteligencija	11
2.2. Klasifikacija emocija	12
3. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA	15
3.1. Definicije emocionalne inteligencije.....	15
3.2. Modeli emocionalne inteligencije	16
3.3. Racionalna i emocionalna inteligencija.....	19
3.4. Povijesni pregled	20
3.5. Mjerenje (testovi i procjene) emocionalne inteligencije	22
4. DJEČJI EMOCIONALNI RAZVOJ	25
4.1. Neke karakteristike djece u dobi od 8 do 11 godina	26
4.2. Društvene vještine	26
4.3. Regulacija emocija u djetinjstvu	28
4.4. Suočavanje s neuspjehom.....	28
5. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA I ŠKOLSKI USPJEH.....	29
5.1. Važnost emocionalne inteligencije za školski uspjeh	29
5.2. Istraživanja u Republici Hrvatskoj	32
5.3. Nedostaci istraživanja.....	35
6. ULOGA UČITELJA.....	37
6.1. Pomaganje učeniku da prepozna i razumije svoje osjećaje.....	39
6.1.1. Empatično slušanje.....	40
6.2. Pomaganje učeniku da upravlja emocijama	42
7. VJEŽBE ZA RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE.....	43
7.1. Tjelesno opuštanje	43
7.2. Koncentracija.....	44
7.3. Smjernice za izvođenje vježbi	44

7.4. Primjer vježbe za progresivno opuštanje mišića	45
8. ZAKLJUČAK.....	48
LITERATURA.....	49
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI DIPLOMSKOG RADA	52
IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA.....	53

Sažetak

Emocionalna inteligencija jest sposobnost uočavanja emocija, pristupa emocijama i priziva emocija kako bi one pomogle mišljenju, sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih značenja te refleksivnu regulaciju emocija kako bi se osiguralo i bolje emocije i bolje mišljenje. Howard Gardner prvi je naveo da postoji sedam različitih vrsta inteligencije te da su interpersonalna i intrapersonalna inteligencija dio njih. Peter Salovey i John D. Mayer uveli su termin emocionalna inteligencija u psihološke krugove, dok je do popularizacije pojma doveo David Goleman.

Emocionalna inteligencija je još uvijek predmet proučavanja. Stručnjake osobito zanima njen utjecaj na različite aspekte čovjekovog života. Kod djece osnovnoškolske dobi najčešće se proučava utjecaj emocionalne inteligencije na školski uspjeh. Emocionalna inteligencija se djelomično stječe genetskim nasljeđem, ali značajnim dijelom i procesom učenja, tako da se razvija tijekom života i s iskustvom pojedinca. Zato važnu ulogu u razvoju emocionalne inteligencije djeteta igraju roditelji i učitelji.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, djeca, školski uspjeh, razvijanje

Summary

Emotional intelligence is the ability to perceive emotions, approach emotions, and invoke emotions in order to help thinking, understanding emotions and emotional meanings, and reflexive emotional regulation to ensure better emotions and better understanding. Howard Gardner first stated that there are seven different kinds of intelligence and that "personal" intelligence is part of them. Peter Salovey and John D. Mayer introduced the term emotional intelligence into psychological circles, while David Goleman brought popularity to the term.

Emotional intelligence is still the subject of study. Experts are particularly interested in its impact on different aspects of man's life. In children of elementary school age, the influence of emotional intelligence on school success is most often studied. Emotional intelligence is partially acquired by genetic inheritance, but also by a significant part of the learning process, so it develops throughout life and with the individual's experience. That is why parents and teachers play an important role in the development of emotional intelligence of the child.

Key words: emotional intelligence, children, school success, development

1. UVOD

Tema ovog preglednog rada je emocionalna inteligencija kod djece osnovnoškolske dobi, osobito u vezi sa školskim uspjehom. Emocionalna inteligencija jest sposobnost uočavanja emocija, pristupa emocijama i priziva emocija kako bi one pomogle mišljenju, sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih značenja te refleksivnu regulaciju emocija kako bi se osiguralo i bolje emocije i bolje mišljenje. Radom se želi ukazati na važnost stjecanja emocionalne inteligencije u ranoj dobi, jer o njoj ovisi uspješnost razvijanja socijalnih i obiteljskih odnosa te postizanja uspjeha u životu.

Na samom početku rada opisane su sastavnice emocionalne inteligencije – inteligencija i emocije. Navode se vrste inteligencija prema Gardneru i klasifikacija emocija. Zatim je definirana emocionalna inteligencija, opisani njeni modeli, povijesni pregled i metode mjerenja. Nadalje, u radu je opisan proces dječjeg emocionalnog razvoja. Roditelji i učitelji koji potiču emocionalno izražavanje, pokazuju empatiju i pomažu djetetu u regulaciji ljutnje, pomažu kod razvoja emocionalne samoregulacije i prosocijalnog ponašanja. Tako pridonose rastu i razvoju kako pojedinaca tako i zajednica.

Važan je dio rada poglavlje *Emocionalna inteligencija i školski uspjeh* u kojem je obrazložena važnost uloge emocionalne inteligencije u školskom i općenitom uspjehu djeteta te su navedena neka od istraživanja provedenih na području Republike Hrvatske koja su proučavala tu temu. Budući da djeca velik dio dana provode u školi s učiteljima, i oni imaju veliku ulogu u učenju djeteta da vlada svojim emocijama i uspješno rješava probleme. Zato je posebno poglavlje posvećeno ulozi učitelja. Također, u posljednjem dijelu rada nalazi se primjer vježbe za razvoj emocionalne inteligencije djeteta.

2. INTELIGENCIJA I EMOCIJE

„U određenome smislu, imamo dva mozga, dva uma – i dvije različite vrste inteligencije: racionalnu i emocionalnu. Kako ćemo proći u životu ovisi o objema – nije važan samo IQ, važna je i emocionalna inteligencija.“ (Goleman, 1997, str. 28).

Da bi se razumio termin *emocionalna inteligencija*, od velike je pomoći razumijevanje njenih sastavnica – emocija i inteligencije. Po uzoru na Davida Golemana (1997), u nastavku ovog rada će se na više mjesta za inteligenciju koristiti izrazi *racionalna* ili *kognitivna inteligencija*, kako bi se izbjeglo miješanje pojmova *inteligencija* (općenito) i *emocionalna inteligencija*.

Psihologijski rječnik (Petz i sur, 1992) navodi da je inteligencija najčešće definirana kao svojstvo uspješnog snalaženja jedinke u novim situacijama, u kojima ne pomaže stereotipno nagonско ponašanje, a niti učenjem stečene navike, vještine ni znanja. Nadalje ju opisuju kao svojstvo osobe da pronalazi nove prilagođene reakcije u prilikama bilo koje vrste. Autori objašnjavaju da se kod definiranja inteligencije javlja problem nesuglasnosti među psiholozima. Tako se određenje inteligencije uvjetno dijeli na psihometrijske i alternativne koncepcije. Psihometrijsko je tradicionalnije shvaćanje i objašnjava inteligenciju kao „sposobnost (snalaženja u novim situacijama, rješavanja problema, apstraktnog mišljenja, itd.) o kojoj ovisi mogući intelektualni doseg pojedinca, odnosno razina njegovih obrazovnih i profesionalnih dostignuća“ (Petz i sur., 1992, str 161). S druge strane se javlja alternativno određenje prema kojem inteligenciju treba definirati sukladno ekološkom i kulturalnom kontekstu u kojem pojedinci djeluju. Prema tome, inteligencija bi bila samo konvencionalni naziv za sklop osobina i dispozicija koje u različitim kombinacijama rezultiraju u reakcijama uspješnog prilagođavanja“ (Petz i sur, 1992, str. 161).

Prema *Rječniku hrvatskoga jezika* inteligencija je „psih. sposobnost shvaćanja i brzog snalaženja u novim prilikama, sposobnost otkrivanja zakonitosti u odnosima među činjenicama i rješavanju problema; oštroumnost, pamet, bistrina uma“ (Anić, 2007, str. 149). Drugo značenje pojma inteligencija je „sociol. društveni sloj visoko

obrazovanih ljudi, intelektualci“ (Anić, 2007, str. 149). *Hrvatski jezični portal* (<http://hjp.znanje.hr/>) potvrđuje dvije navedene definicije i dodaje treću: „ukupnost sposobnosti shvaćanja i uočavanja činjenica u neposrednom snalaženju i borbi za opstanak živih bića [inteligencija kukca; inteligencija ribe]“.

Emocija se obično doživljava kao poseban tip duševnog stanja, obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja kao bitnog za neki cilj, koje katkad prate tjelesne promjene, izrazi i postupci (Oatley i Jenkins, 2003). Definicija pojma *emocije* još je važnija za potpuno shvaćanje koncepta emocionalne inteligencija.

Prema *Psihologijskom rječniku*, emocije su „doživljaji izazvani nekom vanjskom ili unutarnjom situacijom, karakteristični prvenstveno po tome što su većinom ili ugodni ili neugodni“ (Petz i sur., 1992, str. 61). Postoji velika sličnost između emocija i motiva, pa ih neki psiholozi smatraju istoznačnicama. Međutim, razlika je u tome što motivi ovise o fiziološkom stanju organizma, dok su emocije uvjetovane značenjem neke situacije za čovjeka. Dvije su komponente emocija – fiziološka (organske promjene, kao što su ubrzanje pulsa, brže disanje, znojenje itd.) i intelektualna (intelektualni procesi, koji obično određuju naziv emocije: srdžba, veselje, ljubav, strah itd.) (Petz i sur., 1992).

Rječnik hrvatskoga jezika emociju definira kao „psih. snažna duševna pobuđenost, osjećaji kao što su radost, gnjev, strah, ljubav itd., dio su ljudske osobnosti“ (Anić, 2007, str. 95). *Hrvatska enciklopedija* (<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13550>) ju definira kao „čuvstvo ili emocija, doživljaj ili stanje potaknuto nekim događajem, situacijom u kojoj se nalazimo, akcijom koju poduzimamo, drugim ljudima, našim mislima, očekivanjima ili planovima. Prema osnovnome hedonističkom tonu čuvstva se dijele na ugodna i neugodna. Razlikuju se po intenzitetu i trajanju.“ *Hrvatski jezični portal* (<http://hjp.znanje.hr/>) nudi slično objašnjenje: „psih. stanje duševne pobuđenosti obilježeno skupom subjektivnih osjećaja, obično praćenih fiziološkim promjenama, koje potiču osobu na reakciju (radost, gnjev, strah, ljubav itd.) [pun emocija]; čuvstvo, osjećaj“.

David Goleman (1997) se riječju *emocija* koristi kad želi označiti „osjećaj i izrazito njegove misli, psihološka i biološka stanja te niz sklonosti djelovanju“ (Goleman, 1997, str. 299). Iz Golemanove definicije je zaključivo da on emocije

veže uz cjelokupno ljudsko biće, ne samo um, već i tijelo. I u definicijama Psihološkog rječnika te Hrvatskog jezičnog portala je prepoznato da su osjećaji popraćeni fiziološkim promjenama. A to je važno jer svaka emocija vodi do određenog ponašanja - bijega, agresivnosti itd.

2.1. Vrste inteligencija

Američki psiholog i sveučilišni profesor Howard Gardner 80-ih je godina prošlog stoljeća razvio teoriju višestrukih inteligencija, koja je i danas općeprihvaćeni koncept. Ona je temelj većine današnjih radova i istraživanja koja se bave racionalnom i emocionalnom inteligencijom. Prepoznao je da ljudi posjeduju složen skup sposobnosti izvan onoga što se mjeri tradicionalnim kvocijentom inteligencije (Posavec, 2010).

Gardner (1993, prema Gardner, 1999) inteligencijom naziva sposobnost rješavanja problema ili oblikovanja proizvoda koji su važni u određenom kulturalnom okruženju ili zajednici. Izvorno Gardner definira sedam ključnih inteligencija, a kasnije se dodaje i osma (Posavec, 2010):

1. Lingvističku: Učinkovito korištenje riječi, bogat rječnik, izražajnost govora, efikasno manipuliranje jezikom (verbalno i pisano), korištenje riječi u rješavanju praktičnih problema, koriste jezik kao sredstvo za pamćenje podataka.
2. Logičko-matematičku: Učinkovito korištenje brojeva, dobro logičko zaključivanje, lako uočavanja logičke strukture i odnosa te uzročno-posljedičnih veza, sposobnost otkrivanja obrazaca, sposobnost kategorizacije, klasifikacije, zaključivanja, generalizacije, računanja i provjere hipoteza.
3. Prostornu: Točno opažanje i snalaženje u prostoru, sposobnost prostornog oblikovanja, osjećaj za boje, linije i oblike, mogućnost manipulacije i stvaraju mentalne slike s ciljem rješavanja problema, mogućnost grafičkog prezentiranja ideja. Gardner napominje da je prostorna inteligencija formirana i u slijepe djece.
4. Tjelesno-kinestetičku: Korištenje mentalnih sposobnosti za koordinaciju tjelesnih pokreta, sposobnost služenja cijelim tijelom u izražavanju misli i

osjećaja, mogućnost korištenja ruku pri izradi predmeta, dobra koordinacija, ravnoteža.

5. Glazbenu: Osjećaj za glazbu, razlikovanje glazbe, glazbena kreativnost, glazbeno izražavanje – sposobnost obuhvaća prepoznavanje i sastavljanje glazbenih tonova i melodija osjećaj za ritam, dinamiku, melodiju...
6. Interpersonalnu: Uočavanje i razlikovanje raspoloženja, motivacija i osjećaja drugih ljudi, sposobnost neverbalnog izražavanja i prepoznavanje neverbalnih znakova.
7. Intrapersonalnu: Poznavanje samog sebe i mogućnost djelovanja u skladu s tim, svijest o vlastitim raspoloženjima, namjerama, motivima, temperamentu i željama, samodisciplina, samorazumijevanje, samopoštovanje.
8. Prirodna: Zainteresirani za vanjske prostore, osjećaju duboku povezanost s prirodom, razmišljaju u skladu s okolišem.

Svaki pojedinac istovremeno posjeduje više vrsta inteligencija i one se međusobno nadopunjuju. Posavec (2010) navodi primjer gdje plesač može biti odličan u svojoj umjetnosti ako: a) ima jaku glazbenu inteligenciju – razumije i osjeća ritam i varijacije u glazbi, b) interpersonalna mu inteligencija omogućuje shvatiti kako se ljudi plesom mogu nadahnuti, oduševiti kao i c) tjelesno – kinestetička inteligencija mu omogućuje agilnost i koordinaciju pokreta kako bi sve to uspješno spojio u uspješan pokret.

2.1.1. Interpersonalna i intrapersonalna inteligencija

Gardner je u svoj model višestrukih inteligencija među sedam osnovnih uvrstio i dva oblika „emocionalnih“ inteligencija: interpersonalnu kao sposobnost prikladnog reagiranja u odnosima s drugim ljudima i intrapersonalnu kao bit samospoznaje i sposobnosti upravljanja osjećajima (Takšić, Jurin, Cveni, 2001). Te vrste inteligencija ključne su za razvoj konstrukta emocionalne inteligencije.

Intrapersonalna inteligencija se definira kao upravljanje vlastitim emocijama koje je moguće samo ako djelujemo na svaku emocionalnu komponentu: upravljanje neverbalnim izražavanjem, upravljanje tjelesnim reakcijama, upravljanje ponašajnim reakcijama, upravljanje vlastitim spoznajama i upravljanje emocionalnim osjećajima

(Chabot, 2009). Ona ovisi o procesima koji omogućavaju razlikovanje vlastitih osjećaja, a razvija se iz sposobnosti razlikovanja ugone i neugode te djelovanja na temelju tog razlikovanja. Gardner naglašava ulogu koju ta inteligencija ima u izgradnji vlastitog misaonog modela i sposobnosti da se donose kvalitetne odluke o vlastitom životu te je naziva „središnji ured inteligencije“ koji omogućava čovjeku da spozna vlastite sposobnosti i da ih upotrijebi najbolje što može (Gardner, Kornhaber, Wake, 1999).

Interpersonalnu inteligenciju Gardner definira kao „sposobnost razumijevanja tuđih osjećaja i misli, djelovanja prema tome i mogućnošću njihova oblikovanja. Rabi se kako bi se prepoznali tuđi osjećaji, vjerovanja i namjere“ (Gardner, 1999, str. 227). U svom najranijem obliku, kod male djece, ova sposobnost se očituje u razlikovanju bliske od stranih osoba i način razlikovanja njihovih raspoloženja, dok u najrazvijenijem obliku predstavlja razumijevanje tuđih osjećaja i misli, djelovanje prema tome i mogućnosti njihova mijenjanja (Gardner, Kornhaber, Wake, 1999).

2.2. Klasifikacija emocija

Emocije je teško klasificirati, budući da nisu mjerljive instrumentima niti kojom drugom metodom proučavanja. Još uvijek nije točno određeno koje bi emocije bile primarne, pa čak niti postoje li primarne emocije. Primarnim emocijama se najčešće nazivaju oni osjećaji koju su jednostavni, iskonski, i univerzalno prepoznatljivi - ljutnja, tuga, strah, sreća, iznenađenje i gađenje. Uz njih postoje i sekundarne emocije koje su najčešće kombinacija primarnih emocija te se opisuju kao više sličnih ili čak i suprotnih vrsta doživljaja. Neke od tih kompleksnijih, sekundarnih emocija su ljubomora, nada, ljubav, nostalgija, čežnja (Oatley i Jenkins, 1998). Da bi neka emocija ušla u skupinu primarnih emocija mora zadovoljiti kriterije koji se odnose na univerzalnu ekspresiju, usporednu ekspresiju kod životinja, emocionalnu specifičnu fiziologiju te univerzalni prethodni događaj, kratko trajanje, automatski mehanizam procjene i nepozvano javljanje (Ekman, 1992, prema Brajša-Žganec, 2003).

Prema Golemanu (1997), klasifikacija emocija izgledala bi ovako:

- Srdžba: jarost, ogorčenost, kivnost, gnjev, ozlojeđenost, indignacija, uzrujanost, gorčina, mržnja, uznemirenost, razdražljivost, neprijateljstvo
- Tuga: žalost, bol, neveselost, potištenost, melankolija, samosažaljenje, osamljenost, očaj i, u patološkim slučajevima, depresija
- Strah: tjeskoba, bojazan, nervoza, zabrinutost, konsternacija, zlosutnost, oprez, strepnja, napetost, užasavanje, strava, jeza; kod psihopatologije, fobija i panika
- Radost: sreća, užitak, olakšanje, zadovoljstvo, blaženstvo, slast, zabavljenost, ponos, senzualni užitak, oduševljenost, zanos, veselje, zadovoljenje, euforičnost, zaigranost, ekstatičnost i, u krajnosti, manija
- Ljubav: prihvaćanje, prijateljska naklonost, povjerenje, ljubaznost, sklonost, odanost, zanesenost, obožavanje i platonska ljubav
- Začuđenost: šok, preneraženost, zapanjenost, zadivljenost
- Gađenje: prijezir, omalovažavanje, podcjenjivanje, odvratnost, odbojnost, mrskost, gnušanje
- Stid: osjećaj krivnje, neugoda, žalost, grizodušje, poniženje, žaljenje, jad i kajanje.

„U traženju temeljnih načela, i ja slijedim Ekmana i druge u razmišljanju o emocijama svrstanim u skupine ili dimenzije, uzimajući glavne skupine - srdžbu, tugu, strah, užitak, ljubav, stid i tako dalje - kao tipične primjere beskrajnih nijansi našeg emocionalnog života. Svaka od ovih skupina u svome središtu ima osnovnu emocionalnu jezgru, čiji se srodnici od nje razvijaju u nebrojenim smjerovima mutacijama“ (Goleman, 1997, str. 300).

Nešto jasniju podjelu napisala je profesorica engleskog jezika Kaitlin Robbs. Izradila je kružni diagram emocija, koji pomaže pojedincu u pronalaženju odgovarajućeg izraza za ono što osjeća. U sredini dijagrama nalaze se najjednostavnije, osnovne emocije (strah, ljutnja, gađenje, tuga, sreća, začuđenost), a

kako se dijagram širi, emocije postaju određenije, produbljenije. Iako ovaj dijagram ne predstavlja službenu podjelu emocija, zanimljiv je vizualan prikaz. Treba napomenuti da profesorica Robbs nije stručnjakinja na području psihologije te nije poznato je li dijagram emocija temeljila na radu nekog psihologa ili na vlastitom istraživanju.



Slika 1: Kružni dijagram emocija Kaitlin Robbs na adresi <http://mentalfloss.com/article/64182/improve-your-vocabulary-wheel-feelings> (29.7.2018.)

3. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA

Emocionalna inteligencija je pojam koji se u psihološkoj literaturi pojavio na samom početku devedesetih godina, u radovima Petera Saloveya sa sveučilišta Yale i Johna D. Mayera sa sveučilišta New Hampshire. Kod psihološke javnosti primljen je s dosta kritika, među kojima ima se zamjeralo unošenje dodatne konfuzije u ionako dubiozno područje inteligencije te udruživanje dvaju, po mišljenju strožih kritičara, kontradiktornih područja - kognicije i emocija. Ipak, emocionalna inteligencija je dobila svoje mjesto u ozbiljnim psihološkim krugovima. Autori su malo-pomalo razvijali koncept, na način (uglavnom teorijski, ali u novije vrijeme i empirijski) postavljanja i provjeravanja pojedinih dijelova svojih modela emocionalne inteligencije (Takšić i Smojver-Ažić, 2016). Emocionalna inteligencija povezana je s mogućnostima prepoznavanja emocija, integracijom osjećaja, razumijevanjem njihovih informacija te sposobnošću upravljanja osjećajima (Mayer i Salovey, 1997, prema Matešić, 2003). Za određenje emocionalne inteligencije središnji je problem bio sljedeći: ona se morala razlikovati od obilježja i od talenata. Obilježja su karakteristični ili poželjni načini ponašanja, a talenti neintelektualne sposobnosti. (Mayer i Salovey, 1999).

3.1. Definicije emocionalne inteligencije

Postoji mnogo različitih definicija emocionalne inteligencije, iako je u svijetu psihologije ona razmjerno mlada grana. U nastavku je navedeno nekolicina definicija nekih od najistaknutijih psihologa koji su se bavili proučavanjem emocionalne inteligencije. Poredane su kronološkim redoslijedom pojavljivanja. Primjetno je da su definicije prilično slične, ali se tijekom vremena proširuju te ulaze dublje u srž problema.

Prva definicija emocionalne inteligencije dvojca Salovey i Mayer iz 1990. godine glasi: „sposobnost praćenja vlastitih i tuđih osjećaja i emocija, njihovo razlikovanje i korištenje tih informacija kao vodiča u mišljenju i postupcima“ (Mayer i Salovey, 1990, prema Mayer i Salovey, 1999, str. 27).

Goleman (1997) definira emocionalnu inteligenciju kao sposobnost da prepoznamo vlastite i tuđe osjećaje, da sami sebe motiviramo te da upravljamo našim unutrašnjim emocijama kao i onima koje se odnose na druge ljude.

U daljnjem radu Peter Salovey i John D. Mayer (1999, str. 28) proširuju definiciju na „sposobnost preciznog uočavanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost pristupa i/ili priziva osjećaja kad oni olakšavaju mišljenje; sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih spoznaja te sposobnost refleksivne regulacije emocija u svrhu pomaganja emocionalnom i intelektualnom razvitku“. Shvatili su da njihova prva definicija naglašava samo opažanje i regulaciju emocija, a ispušteno je razmišljanje o emocijama.

„Emocionalna inteligencija skup je emocionalnih potreba, poriva i istinskih vrijednosti osobe i ona upravlja svim oblicima vanjskih ponašanja. Interesi osobe govore o tome što rado čini. Duhovna i tjelesna nadarenost pokazuju nam što je osoba kadra načiniti. No o tome što će netko činiti i što želi načiniti odlučuje emocionalna inteligencija“ (Simmons, 2000, str. 21).

Daniel i Michel Chabot (2009) definiraju emocionalnu inteligenciju kao skup kompetencija koje nam omogućuju da: prepoznamo vlastite i tuđe emocije, točno izrazimo svoje emocije i pomognemo drugima da izraze svoje, razvijemo vlastite i tuđe emocije, upravljamo vlastitim emocijama i prilagođavamo se tuđima te upotrijebimo vlastite emocije i vještine svojstvene emocionalnoj inteligenciji u različitim životnim područjima kako bi bolje komunicirali, donosili dobre odluke, određivali svoje prioritete, motivirali sebe i druge, održavali dobre međuljudske odnose.

3.2. Modeli emocionalne inteligencije

Autori Mayer i Salovey (1997, prema Blekić, 2016) nude prvu definiciju emocionalne inteligencije koja glasi da je emocionalna inteligencija sposobnost osobe da prati, prepoznaje i razumije tuđe emocije i koristi to znanje u ponašanju i razmišljanju. Svoj model emocionalne inteligencije opisuju tako da sam konstrukt

dijele na nekoliko sastavnica te se na temelju ove teorije razvijaju mjere i testovi emocionalne inteligencije koji će biti opisani dalje u tekstu.

Razine emocionalne inteligencije (Mayer i Salovey, 1999):

1. **Percepcija, procjena i izražavanje emocija** - obuhvaća sposobnost pojedinca da identificira emocije u svojim vlastitim tjelesnim stanjima, osjećajima i mislima. Osim kod sebe samoga, ta razina obuhvaća i identifikaciju emocija kod drugih ljudi, promatrajući njihovo ponašanje, jezik, zvukove, izgled. Ova razina obuhvaća i sposobnost adekvatnog izražavanja svojih emocija i potreba vezanih uz emocije te sposobnost razlikovanja preciznog i nepreciznog ili lažnog i iskrenog izražavanja emocija.
2. **Emocionalna facilitacija (olakšica) mišljenja**- obuhvaća sposobnost korištenja emocija u svrhu određivanja prioriteta i podijele informacija na važne i nevažne. Na toj razini osoba bi trebala emocije doživljavati vrlo živopisno i posjedovati vještinu prizivanja emocija u svrhu bolje prosudbe ili pamćenja događaja. Emocije bi trebale služiti olakšavanju zaključivanja i mijenjaju mišljenja te naposljetku poticati i kreativnost.
3. **Razumijevanje i analiziranje emocija**- odnosi se na sposobnost prepoznavanja emocija i odnosima među riječima koje opisuju emocije, te adekvatno tumačenje značenja koje emocije prenose. Na ovoj razini osoba bi trebala posjedovati vještine razumijevanja složenih osjećaja i onih koji se javljaju istodobno. Također uključuje sposobnost razumijevanja prijelaza iz jednog emocionalnog stanja u drugi.
4. **Refleksivna regulacija emocija**- razina koja uključuje sposobnost otvorenosti prema svim vrstama osjećaja, ugodnim ili neugodnim, sposobnost uključivanja i isključivanja iz emocija i praćenja emocija u odnosu na sebe i druge. Sposobnost shvaćanja koliko su određene emocije jasne, tipične ili raznolike te sposobnost upravljanja svojim i tuđim emocijama da bi se smanjile loše, a pojačale ugodne emocije i da se ne umanju ili preuveliča njihova važnost.

Drugi poznati model je Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije (ESI, 2005, prema Hajncl, 2013). Nastao je na temelju suvremenih spoznaja iz teorija emocija, po kojima emocije imaju glavnu ulogu u razvoju temperamenta, kao i nalaza empirijskih istraživanja iz psihologije ličnosti, koja upućuju na globalnu povezanost crta ličnosti i stabilnih oblika emocionalnih iskustava (Hajncl, 2013). Smatra da su komponente EI osobine ličnosti, usko povezane sa sposobnošću prilagodbe pojedinca zahtjevima okoline, pri čemu su neke od tih osobina samo dijelom saturirane kognitivnim sposobnostima. ESI opisuje kao područje nekognitivnih kompetencija i vještina koje utječu na sposobnost čovjeka da se uspješno nosi sa stresom.

BarOn-ovih pet dimenzija emocionalne inteligencije (Bar-On, 2005, prema Hajncl, 2013):

1. **Intrapersonalni kapacitet** - sposobnost svjesnosti i razumijevanja samoga sebe, vlastitih emocija i izražavanje vlastitih osjećaja i ideja.
2. **Interpersonalne vještine** - sposobnost svjesnosti, razumijevanja i shvaćanja tuđih osjećaja, kao i uspostavljanja i održavanja uzajamno zadovoljavajućih i odgovornih odnosa s drugima.
3. **Prilagodljivost** - sposobnost provjeravanja vlastitih osjećaja na osnovu objektivnih vanjskih znakova i precizne procjene neposredne situacije, fleksibilnost prema prilagodbi osjećaja i mišljenja prema promjeni situacije i rješavanje osobnih i međuosobnih problema.
4. **Upravljanje stresom** - sposobnost svladavanja stresa i kontrola jakih emocija.
5. **Opće raspoloženje** - sposobnost da se bude optimističan, uživa u sebi i drugima i osjećaju i izražavaju pozitivne emocije.

Kombinacija kompetencija i vještina u osnovi je uspješnog ljudskog ponašanja (Bar-On, 2005, prema Hajncl, 2013).

Daniel Goleman je, uz grupu drugih suradnika, osnovao *Radnu skupinu za školsko, socijalno i emocionalno učenje* (CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Udruga, navodi Lantieri (2012), određuje standarde za socijalno i emocionalno učenje (SEL) te pomaže školskim sustavima diljem

svijeta da te sustave integriraju u svoj nastavni plan i program. SEL metodama postiže se kod djece razvijanje koncentracije i sposobnost pamćenja, a misli se oslobađaju impulzivnosti i zabrinutosti.

Prema Lantieri (2012), CASEL navodi pet temeljnih skupina kompetencija koje zajedno čine emocionalnu inteligenciju:

1. **Samospoznaja** - prepoznavanje vlastitih misli, osjećaja i pozitivnih osobina te spoznavanje kako oni utječu na njene odluke.
2. **Socijalna svijest** - prepoznavanje i razumijevanje misli i osjećaja drugih, razvijanje empatije i sagledavanje stvari iz tuđe perspektive.
3. **Upravljanje samim sobom** - postupanje vlastitim osjećajima na način da oni ne smetaju tijekom rješavanja nekog zadatka, već ga pomažu riješiti.
4. **Odgovorne odluke** - pronalaženje pozitivnih i realno utemeljenih rješenja problema te provođenje i ocjenjivanje istih.
5. **Upravljanje vezama** - sposobnost odupiranju pritiska grupe te mogućnost rješavanja konflikata da bi se održale zdrave i korisne veze s pojedincima i skupinama.

Prema Golemanovom modelu emocionalne kompetencije su usvojene vještine, suštinske za prilagođeno funkcioniranje u socijalnom okruženju koje se uče i mogu razvijati. Njegov model emocionalnih kompetencija nije prikazivan u znanstvenim časopisima, jer su podaci koji bi bili temelj za provjeru teorije, osim bliskim Golemanovim suradnicima, drugim znanstvenicima uglavnom bili nedostupni (Hajncel, 2013).

3.3. Racionalna i emocionalna inteligencija

Emocije imaju neugodnu moć da poremete proces razmišljanja. U trenucima emocionalne uznemirenosti čovjek kaže da ne može „normalno razmišljati“. Štoviše, produljena stanja emocionalne uzrujanosti mogu naštetiti djetetovim intelektualnim sposobnostima, ometajući sposobnost učenja. Postoje slučajevi gdje djeca posjeduju natprosječan kvocijent inteligencije, ali u školi ipak postižu lošije rezultate. Usto su impulzivni, nervozni i često ometaju nastavu. Sve to ukazuje na slabiju kontrolu

emocionalnog života. Praksa je da čovjek svjesno i aktivno radi na razvoju racionalne inteligencije, ali emocionalni krugovi su potpuno prepušteni slučaju (Goleman, 1997). Razlog tome je pretpostavka da je proces razvijanja emocija kod djece nešto potpuno prirodno. Shapiro (2007) navodi da je možda najvažnija razlika između racionalne i emocionalne inteligencije u tome što je emocionalna manje genetski uvjetovana. Zato roditelji i učitelji mogu popraviti propuste prirode i utjecati na djetetove izgleda za uspjeh.

3.4. Povijesni pregled

Sve do 80-ih godina dvadesetog stoljeća stručnjaci su smatrali da su za uspjeh svakog čovjeka zaslužni isključivo misaoni procesi, odnosno racionalna inteligencija. Pojavu koncepta emocionalne inteligencije konzervativnim je psiholozima bilo teško prihvatiti jer ona objedinjuje dva potpuno suprotna pojma – razum i emocije. Danas znamo da ta dva pojma nisu oprečna, već se sjedinjuju i nadopunjuju. Ne bi bilo moguće opisati povijesni razvoj pojma emocionalna inteligencija bez da se prethodno uzme u obzir razvoj pojma inteligencija općenito.

Godine 1905. francuski psiholog Alfred Binet razvio je na zahtjev Ministarstva obrazovanja test inteligencije namijenjen otkrivanju djece koja će imati poteškoća u školi i one koja će biti uspješna. Kasnije je njegov rad prilagođen američkoj stvarnosti te je tako nastala Stanford-Binetova skala inteligencije. To je začetak razvoja pojmova inteligencija i kvocijent inteligencije (Chabot, 2009). Upravo je koncept važnosti kvocijenta inteligencije u uspjehu pojedinca „zasmetao“ kasnije psihologe koji su istraživali emocionalnu inteligenciju, kao što je vidljivo u podnaslovu Golemanove uspješnice.

Engleski psiholog Charles Spearman (1904, prema Chabot, 2009) je pretpostavio da postoji jedinstven i opći faktor inteligencije koji je zajednički svim kognitivnim funkcijama – G-faktor. Današnjim testovima opće inteligencije je obuhvaćen samo ovaj vid inteligencije. Nasuprot Spearmanovom g-faktoru Thurstone je razvio višefaktorsku teoriju inteligencije. Za njega se inteligencija sastojala od dobrog verbalnog razumijevanja i verbalne tečnosti, dobre vještine

zaključivanja, numeričke sposobnosti, asocijativno pamćenje, dobre perceptivne brzine te dobre spacijalne sposobnosti (Chabot, 2009).

Američki psiholog i sveučilišni profesor Howard Gardner (Gardner, 1983, prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006) predstavio je svijetu teoriju da postoje različite vrste inteligencija. U svojoj teoriji višestrukih inteligencija navodi i dvije „emocionalne“ inteligencije: interpersonalnu i intrapersonalnu.

„U literaturi se najčešće spominje da je osnova za pojavu konstrukta emocionalne inteligencije bila u podjeli socijalne inteligencije na interpersonalnu i na intrapersonalnu inteligenciju“ (Gardner, 1983, prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006, str. 731).

Njegova teorija kritizira stav da postoji samo jedna ljudska inteligencija koja može biti procijenjena kroz standardne psihometrijske instrumente. Gardnerov rad na teoriji višestrukih inteligencija najdublji je korijen povijesnog razvoja pojma emocionalna inteligencija. Pojmovi interpersonalna i intrapersonalna inteligencije imaju važnu ulogu u otkrivanju koncepta emocionalne inteligencije.

Psiholog sa sveučilišta Yale, Peter Salovey, predstavio je uz Johna Mayera koncept emocionalne inteligencije 1990. godine u članku *Emotional intelligence*. Smatrali su da dotadašnja objašnjenja inteligencije ne mogu biti potpuna bez da se u obzir uzmu i emocije kao važan segment ljudske naravi. Predstavili su emocionalnu inteligenciju kao „sposobnost praćenja i upravljanja našim i tuđim osjećajima kako bismo ih razlikovali i upotrijebili ih da nas vode u našim mislima i akcijama“ (Chabot, 2009). Prema Mayeru i Saloveyu (1999) postoje četiri glavne sposobnosti kojima se emocionalna inteligencija realizira - emocionalna percepcija, emocionalno olakšavanje razmišljanja, emocionalno razumijevanje i upravljanje emocijama. Te su sposobnosti neophodne za točnu procjenu, razlikovanje i izučavanje vlastitih emocija, a isto tako i procjenu tuđih emocija i upotrebu emocija u planiranju i ostvarivanju ciljeva u životu (Ilić, 2008).

Složena teorija emocionalne inteligencije koju su predstavili Salovey i Mayer postala je popularna tema tek 1995. godine objavom knjige Daniela Golemana

„*Emocionalna inteligencija, zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*“. Podnaslov uspješnice je privukao interes javnosti. Daniel Goleman potiče uvjerenost da je uspjeh u životu pojedinca više posljedica emocionalnih, nego intelektualnih osobina. Sve teze potkrepljuje slikovitim prikazima iz stvarnosti, primjerima životnih situacija stvarnih ljudi, što je vjerojatno i pridonijelo popularnosti knjige. Naime, Golemanova „*Emocionalna inteligencija*“ nije bila štivo samo stručnjaka iz područja psihologije, već i šireg spektra čitateljstva. Prevedena je u pedesetak zemalja i prodana u više od pet milijuna primjeraka (Matešić, 2003).

3.5. Mjerenje (testovi i procjene) emocionalne inteligencije

Pojavom emocionalne inteligencije u psihološkoj, ali i u široj općoj javnosti najveći je problem bio što nije postojao način da se izmjere individualne razlike na način na koji se mjeri kognitivna inteligencija. A bez da se procijeni, bilo ju je teško prihvatiti u ozbiljne psihološke krugove. Salovey i Mayer prvi su počeli koristiti sintagmu „emocionalna inteligencija“, te su i učinili najviše pokušaja njenog mjerenja (Takšić i sur., 2001). Oni su postavili i kriterije na koji je način moguće valjano mjeriti i procjenjivati njeno postojanje. Mayer i Salovey (1999) navode da se istraživanja emocionalne inteligencije odvijaju uglavnom na dva načina: prvi, gdje se neposredno procjenjuju sposobnosti i drugi, koji se osniva na samoopisima ispitanika. Vladimir Takšić i suradnici (2006) navode da se u početku emocionalna inteligencija mjerila postupcima samoprocjene. Većina skala samoprocjene emocionalne inteligencije zasniva se na modelu Mayera i Saloveya.

Prva je objavljena i do danas najpoznatija među takvim skalama *Schutteova skala emocionalne inteligencije (Schutte Emotional Intelligence Scale – SEIS)* iz 1998. godine. Zbog visokih korelacija među skalama, na temelju nje je moguće formirati ukupan rezultat kao mjeru opće emocionalne inteligencije. Neke skale, kao što je *Inventar emocionalnog kvocijenta (EQ-i; Bar-On)* osim emocija i inteligencije uključuju i motivaciju, dispozicije, osobine ličnosti, socijalno i adaptivno funkcioniranje itd. Takvi su se upitnici često koristili za prognozu radne uspješnosti ili akademskog uspjeha i imali su dobru prognostičku valjanost zbog svoje raznorodnosti. Od upitnika u Hrvatskoj se upotrebljava *Upitnik emocionalne*

kompetentnosti (UEK-45) konstruiran po modelu Mayera i Saloveya. Upitnikom se procjenjuje sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnost izražavanja i imenovanja emocija i sposobnost upravljanja emocijama (Takšić i sur., 2006).

Prvi poznati test emocionalne inteligencije jest *Multifaktorska skala EI* (*Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS*) Mayera i suradnika iz 1999. godine (Takšić i sur., 2006). Izradili su je na temelju svog modela emocionalne inteligencije, a sastojala se od 12 mjera sposobnosti, smještenih u četiri područja sposobnosti:

1. uočavanja emocija
2. asimiliranja emocija u mišljenje
3. razumijevanja emocija
4. upravljanja emocijama.

Autori MEIS-a su uočili određene propuste u svom testu, pa su Mayer i Salovey u suradnji s Carusom konstruirali test MSCEIT (Mayer- Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test). Zasnovali su ga na ideji da emocionalna inteligencija uključuje rješavanje problema kako o emocijama tako i uključujući emocije (Blekić, 2016). To je test emocionalne inteligencije koji je do tada bio najbliži klasičnim testovima kognitivne inteligencije, a sadržava osam subskala, po dvije iz svake od četiri skupine sposobnosti:

1. percepcija i izražavanje emocija
2. korištenje emocija kao pomoć u mišljenju
3. razumijevanje i analiziranje emocija
4. reflektivno upravljanje emocijama

Takšić, Mohorić i Munjas (2006) navode i nekoliko testova emocionalne inteligencije objavljenih u Hrvatskoj. *Test analize emocija* (TAE) Kulenovića i suradnika iz 2001. godine, koji od ispitanika traži da riješe 25 problema tako da pronađu dva najtočnija i dva najmanje ispravna rješenja. Nadalje, *Testom opažanja emocionalnog sadržaja u slikama* (TOES) procjenjuje se najjednostavnija sposobnost iz Mayer-Saloveyova modela, a to je sposobnost uočavanja emocija na slikama. *Test rječnika emocija* (TRE) Takšića, Harambašića i Velemira iz 2004. godine u svojoj konačnoj verziji sadrži 102 zadatka u kojima je zadana podražajna riječ i ponuđeno šest mogućih dogovora. Kasnije je napravljena i skraćena verzija od

35 zadataka, koja je jednako učinkovita u testiranju emocionalne inteligencije kod sudionika.

Još se koriste *Test emocionalne inteligencije* (ATTEI), konstruiran prema Mayerovom modelu emocionalne inteligencije, po uzoru na pojedine domene MSCEIT-a. Sadržajno se odnosi na suočavanje sa svakodnevnim situacijama koje zahtijevaju sposobnost emocionalne inteligencije. Također je poznat *Test razumijevanja emocija* (TraE), konstruiran prema osnovama Rosemanovog modela, prema kojima se na temelju kombinacija sedam dimenzija procjene može odrediti emocija koja će se javiti u procjenjivanoj situaciji (Takšić i Smojver-Ažić, 2016).

Među metode procjena valja spomenuti i autora Simmons (2000), koji u knjizi „*Emocionalna inteligencija: procjene i vrste*“ opisuje dvadeset šest temeljnih tipova emocionalne inteligencije. Ti tipovi predstavljaju ono što je izmjereno na najnižim i najvišim stupnjevima trinaest oblika emocionalne inteligencije, odnosno trinaest glavnih oblika karaktera koje su definirali 1975. godine. Svaki od tipova je detaljno objašnjen uz primjere iz svakodnevnog života, moguće uzroke takvog stanja neke osobe i prijedlog rješenja.

U spomenutoj je knjizi Simmons (2000) obuhvatio procjenu emocionalne energije (spora osoba, dinamična osoba), emocionalnog stresa (opuštena osoba, stresna osoba), optimizma (sumnjičava osoba, pozitivna osoba), samopoštovanja (skromna osoba, samouvjerenja osoba), predanosti poslu (bezbrižna osoba, marljiva osoba), pozornosti prema pojedinostima (spontana osoba, temeljita osoba), želje za promjenom (rutinska osoba, promjenama sklona osoba), hrabrosti (oprezna osoba, hrabra osoba), samostalnosti (neodlučna osoba, odlučna osoba), tolerantnosti (popustljiva osoba, samosvjesna osoba), obzira prema drugima (samovoljna osoba, obzirna osoba), društvenosti (suzdržana osoba, društvena osoba).

„Neka osoba nije po naravi samo odlučna ili samo neodlučna. Osobe koje na ovoj ljestvici ostvare niske rezultate, ovise o tuđoj prosudbi i izbjegavaju donositi odluke. Umjereno uspješni mogu samostalno odlučivati, no rado će čuti tuđe savjete i upute. Visoko plasirani na ljestvici s užitkom će rješavati

probleme, no postupak odlučivanja ipak će podijeliti s drugima. Oni koji postižu osobito visoke rezultate odlučni su donositelji odluka i osjećaju potrebu da imaju pod nadzorom posljedice tih odluka. Općenito, nizak broj bodova znak je male energije uložene u područje emocionalne inteligencije. Ta osoba ima nisku motivaciju – njezin je poriv slab.“ (Simmons, 2000, str. 23).

4. DJEČJI EMOCIONALNI RAZVOJ

Nekoć se dječji mozak smatrao statičnim i nepromjenjivim, no danas ga stručnjaci vide kao dinamičan organ. Smatraju da se hrani podražajima i iskustvom te uzvraća bujnim grananjem isprepletenih neuronskih šuma (Diamond, 2002). Različiti su pristupi proučavanju emocija. Znanstvenici koji se bave emocijama definiraju ih stavljajući naglasak na evolucijski, fiziološki ili psihološki doprinos značenju i objašnjenju emocija.

Brajša-Žganec (2003), tvrdi da se faze emocionalnog razvoja mogu podijeliti u tri skupine: usvajanje emocija, diferenciranje i transformacija emocija. Usvajanje emocija započinje u ranom djetinjstvu te podrazumijeva izražavanje i percepciju emocija. Interakcija s okolinom započinje rođenjem, od kada se uči prepoznavanje i kontrola emocija. Djeca u toj fazi prepoznaju osnovne emocije, kao što su sreća, iznenađenje, ljutnja, tuga i strah. Druga faza započinje između druge i treće godine života, kada se usvaja povezivanje i odvajanje izraza i osjećaja prema kontekstu i danoj situaciji. Djeca postaju svjesnija svog emocionalnog ponašanja vezanog uz primarne emocije te uče složenije emocionalne procese koji su preduvjet za razvoj ponosa, krivnje, srama, zbunjenosti, prkosa itd. Najsloženija i najmanje je istražena faza transformacije ili reorganizacije emocija. Odnosi se na način na koji određeno emocionalno stanje transformira procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju te na to kako se emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem tako da se kontekst i značenje emocija javljaju kao konstrukcija svakog pojedinca. Primjerice, tuga se može pomiješati s krivnjom i strahom, što dovodi do negativne slike o samom sebi, potištenosti, a u krajnjem slučaju može voditi i u depresiju (Haviland-Joned, i sur. 1997, prema Brajša-Žganec, 2003).

4.1. Neke karakteristike djece u dobi od 8 do 11 godina

Djeca u dobi od 8 do 11 godina (osnovnoškolsko razdoblje razredne nastave) još uvijek svijet doživljavaju s čuđenjem i oduševljenjem, a s druge strane se u njihovo razmišljanje uvlači racionalnost. Svjesniji su posljedica svojih postupaka, kao i tijeka svojih misli, pa mogu bolje razmisliti o svom ponašanju i točnije opisati svoje osjećaje. Imaju mnogo energije i bujnu maštu. Važno je tu energiju uspješno usmjeriti na zadatak koji treba svladati, jer im pažnja lako odluta. Ne mogu se predugo koncentrirati na jedan zadatak, osim ako ih to istinski zanima. Zato je dobro nove spoznaje i sposobnosti s kojima ih se želi upoznati podijeliti u zasebne stupnjeve složenosti. Tako će na svakom koraku dijete će imati osjećaj da je postiglo uspjeh. Također moraju biti u stanju prepoznati smisao zadatka koji trebaju obaviti. Osjetljivi su na kritike i ranjivi na tuđe mišljenje o njima, pa im treba davati puno povratnih informacija i redovito ih ohrabrivati. S pohvalama treba nastojati biti što precizniji. Nadalje, djeca ove dobi još uvijek rado razgovaraju s roditeljima i učiteljima. U poznatoj okolini i u okviru nevezanih razgovora slobodno se izražavaju. Ukoliko je s njima uspostavljen odnos povjerenja lako im se otvaraju i povjeravaju. Zato im se treba postaviti kao ravnopravni partner u razgovorima. (Lantieri, 2012).

4.2. Društvene vještine

Goleman (1997) društvene vještine povezuje sa sposobnošću upravljanja tuđim osjećajima, koju opisuje kao „sposobnost čitanja tuđih osjećaja i djelovanja na način koji nadalje oblikuje te osjećaje“ (1997, str. 116). Za uspješno razvijanje društvenih vještina dijete mora naučiti prepoznati, protumačiti i pravilno reagirati na razne društvene situacije te pomiriti svoje potrebe i očekivanja s potrebama i očekivanjima drugih (Shapiro, 2007). Drugim riječima, umijeće održavanja veza zahtijeva zrelost dviju drugih emocionalnih sposobnosti - upravljanja vlastitim postupcima i empatije. Taj složeni proces emocionalnog dozrijevanja počinje u vrlo ranoj dobi. Već u prvim mjesecima dostiže se prva razina društvenih vještina, a to je samokontrola. Ona se kod djece te dobi očituje u početnoj sposobnosti stišavanja

vlastite ljutnje i uzrujanosti, odnosno ovladavanju vlastitim emocijama. Nadalje, prvi znakovi empatije javljaju se oko druge godine života, kada su djeca već sposobna osjetiti sažaljenje nad tugom bliske osobe.

Socijalizacija je još jedna vještina emocionalne inteligencije, koja se temelji na prirođenom temperamentu djeteta, ali i na utjecaju roditelja i učitelja (Shapiro, 2007). Također, ovakva društvena osviještenost javlja se u većoj mjeri kod djece koja imaju više iskustva u interakciji s vršnjacima. Shapiro (2007) naglašava da djeca društvene vještine uče uglavnom kroz međusobnu interakciju, putem pokušaja i pogrešaka, otkrivajući koje su strategije dobre, a koje nisu. Oni potom svjesno razmišljaju o onome što su naučili. To navodi na zaključak da je za razvoj društvenih vještina ključna socijalizacija. Djeca moraju biti redovito u interakciji s vršnjacima i odraslima da bi razvili svoje sposobnosti.

Ajduković i Pećnik (1994, prema Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012) definiraju socijalne vještine kao naučene oblike ponašanja, odnosno uvježbane sposobnosti. Već iz definicije se da iščitati da su to sposobnosti koje se mogu naučiti i uvježbati. Uče se već od najranijeg djetinjstva u obitelji, spontano, imitacijom, metodom pokušaja i pogrešaka. Razvijenost socijalnih vještina od iznimne je važnosti za djelotvorno funkcioniranje pojedinca kada su društveni odnosi u pitanju. Omogućuju da ljudi znaju što reći, kako napraviti dobre izbore te kako se ponašati u različitim situacijama. Njihova uspješnost i postignuća u životu, ponašanja te socijalni i obiteljski odnosi su uvjetovani socijalnim vještinama. Nijedna druga kategorija ponašanja nije toliko značajna za prilagođeno funkcioniranje djece i mladih s poremećajima u ponašanju kao socijalne vještine (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012).

Društvene vještine su ključne za čovjekove uspješne socijalne interakcije jer omogućuje učinkovitost ophođenja s drugima, da doživljava uspjeh u vezama, da uvjerava i utječe, naposljetku, da u drugima izaziva osjećaj ugodne opuštenosti. S druge strane, nedostaci na tom području rezultiraju nesnalaženjem u društvenom svijetu, čak i kod intelektualno najспособnijih ljudi, ostavljajući dojam o bešćutnosti, bezobrazluku i aroganciji (Goleman, 1997). Pokazalo se da je emocionalna ravnoteža neizostavan faktor održavanja međuljudskih odnosa, očuvanja mentalnog zdravlja te razvijanja školskog i poslovnog uspjeha, međutim nije jedini faktor uspjeha.

„Iako je emocionalne inteligencija najvažnija u predviđanju uspjeha u odnosima s ljudima i na poslu, ostali su čimbenici također važni i uvijek ih se mora dobro procijeniti. Ti su faktori: tehničke vještine, specifična znanja, duševne sposobnosti tjelesni izgled, zanimanje za određenu vrstu posla, težnja za napredovanjem i postizanjem cilja u karijeri i životne okolnosti koje ili pospješuju ili otežavaju uspjeh.“ (Simmons, 2000, str. 22).

4.3. Regulacija emocija u djetinjstvu

Prema Brajši-Žganec (2003), sposobnost regulacije emocija razvija se u ranom djetinjstvu i zasniva se na stečenim znanjima, iskustvu, prijašnjim ponašanjima i biološkim čimbenicima. U najranijem djetinjstvu, kada se naruši stabilnost u funkcioniranju roditelji tješe dijete i tako reguliraju njegove emocije. S godinama dijete razvija proces samoregulacije, koji se odvija kroz procjene događaja, vrednovanja konteksta te odabira i kontrole emocionalnog izražavanja, odnosno ponašanja.

Djeca osnovnoškolske dobi već mogu razmišljati o vlastitim osjećajima i mogu koristiti strategije suočavanja usmjerene na emocije i na problem. Razvijena regulacija emocija uvjetuje dobre odnose s vršnjacima i s odraslima. S druge strane, roditelji koji svojoj djeci pružaju toplu podršku, potiču emocionalno izražavanje, pokazuju empatiju i pomažu djetetu u regulaciji ljutnje, pomažu kod razvoja emocionalne samoregulacije i prosocijalnog ponašanja.. Za razliku od njih, roditelji koji su skloniji kažnjavanju i neprimjerenim reakcijama otežavaju djetetov socio-emocionalni razvoj (Berk, 2015, prema Takšić i Smojver-Ažić, 2015).

4.4. Suočavanje s neuspjehom

Neuspjeh je dio ljudske svakodnevice, od sitnih neuspjeha, poput zagorjelog ručka, do onih pogubnijih kao što je propali poslovni projekt. Ipak, koliko god bio čest i normalan, neuspjeh je neizostavno neugodan. Prate ga negativne emocije – tjeskoba, tuga i ljutnja, a djeci je osobito teško suočiti se s takvim osjećajima. Stara

poslovica kaže: „Tko radi, taj i griješi“. Česta je pojava da djeca izbjegavaju suočavanje s izazovima kako ne bi morala okusiti gorak osjećaj negativnih emocija ako dođe do neuspjeha. Veoma su ranjivi na tuđe mišljenje o njima, pa nisu u stanju podnijeti da drugi budu svjedoci njihovog neuspjeha. Još jedna strategija da se prikrije strah od neuspjeha je odgađanje, pri čemu su djeca izrazito snalažljiva. Često će pronaći način da ništa ne čine pretvarajući se da naporno rade. Stručnjaci izjavljuju da je izbjegavanje obavljanja poslova kako bi se izbjegao neuspjeh svojstveno onima koji su se opredijelili za neuspjeh. „Dijete se ne može naučiti ustrajnosti ako ga ne naučite da prihvati neuspjeh“ (Shapiro, 2007, str. 179). Redovito zaobilaženje obaveza vodi u samoporažavajući put k neuspješnosti. Tu dolazi do izražaja uloga roditelja i učitelja u emocionalnom razvoju djeteta.

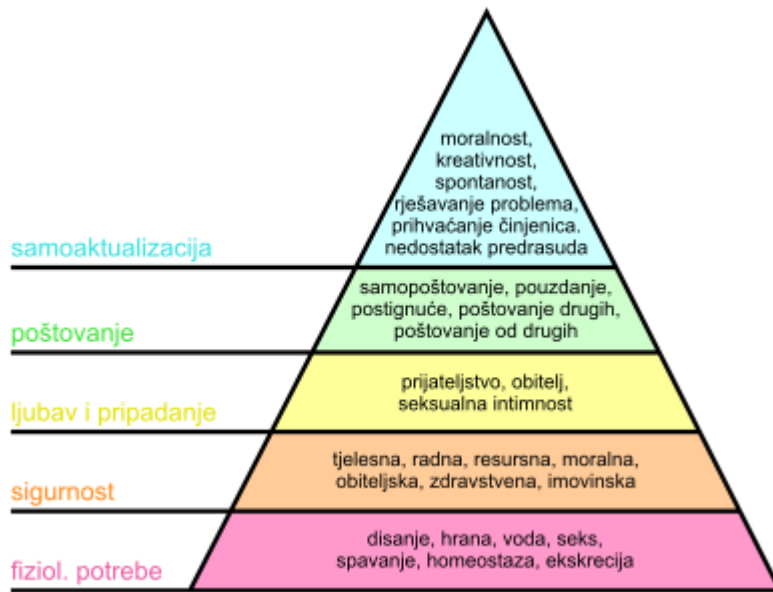
Shapiro (2007) predlaže kooperativne igre kao djelotvornu metodu pomaganja djeci da prihvate i prevladaju neuspjeh. Takve aktivnost uče djecu koja se boje neuspjeha da je važno ustrajati. Ako često doživljava neuspjeh, dijete se može osjećati kao gubitnik. Zato treba aktivno i svjesno učiti djecu da cijene napor i timski uspjeh, kao jedan od načina da se prevladaju tendencije dijeljenja na pobjednike i gubitnike. Kooperativnost također pridonosi društvenoj prihvaćenosti kod djece. Jednostavan primjer kooperativne igre je *Kooperativni robot*. Troje sudionika se prima za ruke. Onaj u sredini je „mozak“, dok se igrači sa strane moraju koordinirati da bi radili ono što želi mozak. Kooperativni robot može pokušati obaviti neki jednostavan zadatak, kao što je metenje prostorije. Ako učitelj želi uključiti cijeli razred u zajedničku igru, odlična je *Kooperativna odbojka*. Cilj igre je održati napuhani balon što dulje u zraku, ali nitko ga ne smije udariti dvaput dok ga svi sudionici nisi jednom udarili.

5. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA I ŠKOLSKI USPJEH

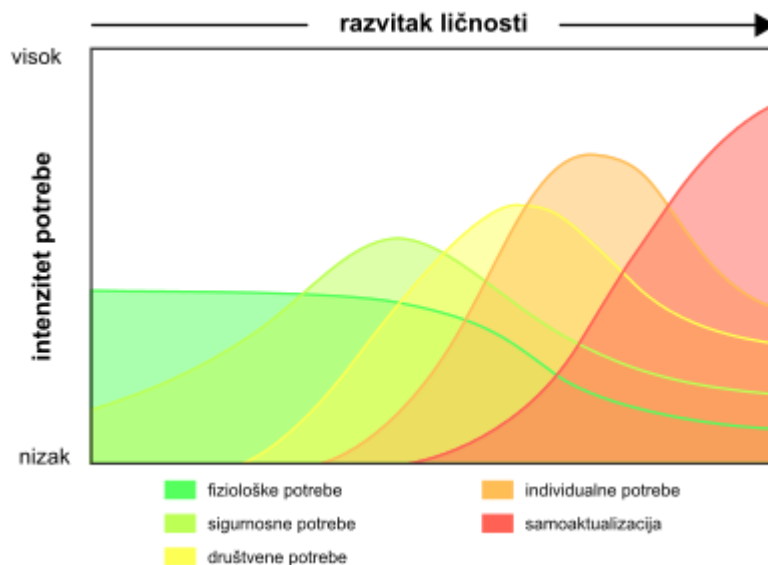
5.1. Važnost emocionalne inteligencije za školski uspjeh

Budući da se devedesetih godina podigla silna prašina oko važnosti emocionalne inteligencije za uspjeh čovjeka, kako poslovni tako i socijalni, javilo se i pitanje uloge emocionalne inteligencije u školskom uspjehu djeteta. David Goleman (1997) je bio siguran u svoju tezu da emocionalna inteligencija ima premoć nad kognitivnom inteligencijom kad je uspjeh u pitanju. Navodi da u najboljem slučaju, kvocijent inteligencije čini tek oko 20 posto faktora koji određuju životni uspjeh, čime je 80 posto ostavljeno ostalim utjecajima. Smatra da učenik koji se neadekvatno nosi s emocionalnim teškoćama ne može u školi biti koncentriran i usmjeren na učenje i praćenje nastave te to izravno utječe i na njegova postignuća.

Uvjet za uspješno učenje jest da se osjećamo dobro. I fizički i psihički. To nam je već poznato iz Maslowljeve hijerarhije potreba. Ljudske potrebe postavljene na dnu prikaza imaju prednost pred onima koje se nalaze više. U podnožju piramide smještene su fiziološke potrebe, poput gladi, žeđi i odmora. Zatim slijede tri središnje stepenice piramide koje predstavljaju **emocionalne potrebe** - sigurnost, ljubav i pripadanje, poštovanje. Tek na zadnjem mjestu nalazi se samoaktualizacija. Osim što je vidljivo da su fiziološke potrebe važnije od emocionalnih potreba, što je razumljivo zbog potrebe za preživljavanjem, piramida potreba pruža vizualni uvid u nadmoć emocionalnih potreba nad potrebom za samoaktualizacijom. Budući da se potrebe neprestano preklapaju, hijerarhija potreba ima i svoj dinamički prikaz, koji je možda točniji od piramidalnog. Uvijek je u istom trenutku prisutno više potreba, i ne mora svaka potreba biti u potpunosti ispunjena da bismo osjetili potrebu za sljedećom „stepenicom“. Zato, primjerice, neki učenici ostvaruju uspjeh u školi, iako im obiteljski dom ne ispunjava potrebu za ljubavlju i pripadanjem.



Slika 2: Maslowljeva hijerarhija potreba prikazana u obliku piramide na adresi https://sh.wikipedia.org/wiki/Maslowljeva_hijerarhija_potreba (17.7.2018.)



Slika 3: Dinamički prikaz hijerarhije potreba – moguća su preklapanja i u nekom trenutku često je aktivno nekoliko potreba (iz različitih kategorija) na adresi https://sh.wikipedia.org/wiki/Maslowljeva_hijerarhija_potreba (17.7.2018.)

Brdar i Bakarčić (2006) smatraju da su emocionalno inteligentniji učenici skloniji rješavanju problema i traženju roditeljske pomoći u trenucima suočavanja sa

školskim neuspjehom, dok su učenici s manjom emocionalnom kompetencijom neskloniji traženju pomoći drugih osoba. Istraživanja pokazuju da učenici s boljom regulacijom negativnih emocija imaju manje neprilagođenih emocionalnih reakcija na školski neuspjeh i pokazuju manju sklonost zaboravljanju, odvlačenju pažnje pomoću humora, zabave, opuštanja i sl. (Brdar i Bakarčić, 2006).

Definiranje školskog uspjeha odvija se kroz dvije perspektive: vanjsku i unutarnju (Bašić i Krančelić-Tavra, 2004, prema Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012). Vanjska perspektiva odnosi se na akademski uspjeh (školske ocjene), a unutarnja perspektiva odnosi se na unutarnji doživljaj djece (subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i interpersonalnom planu).

5.2. Istraživanja u Republici Hrvatskoj

Povezanost kognitivne inteligencije (mjerene “klasičnim” psihometrijskim testovima, zasićenim g faktorom) i osnovnoškolskog obrazovanja je intenzivno istraživana. S druge strane, odnos između crta ličnosti i uspjeha u osnovnoj školi nije istraživan tako mnogo. Matešić (2015) navodi da je to vjerojatno zbog činjenice da nisu postojali odgovarajući psihološki mjerni instrumenti za rana razvojna razdoblja. Postoji nekolicina nedavnih istraživanja provedenih u Hrvatskoj koja su se bavila istraživanjem takvih efekata no rezultati nisu bili jednoznačni. Teško su usporedivi jer istraživači koriste različite operacionalizacije crta ličnosti, odnosno različite instrumente koji mjere ponekad i nominalno iste konstrukte.

Buško i Babić (2006) tvrde da nema mnogo dokaza koji govore u prilog prediktivnoj vrijednosti mjera emocionalne inteligencije u školskom i akademskom uspjehu. Istraživanja koja su do sada provedena uključivala su srednjoškolske i studentske ispitanike, a osnovnoškolske vrlo malo. Ako su i provedena takva istraživanja uglavnom uključuju starije osnovnoškolce, odnosno učenike predmetne nastave. Rezultati takvih istraživanja u manjoj ili većoj mjeri potkrepljuju tvrdnje o vezama različito definiranih i operacionaliziranih sposobnosti emocionalne

inteligencije i školskog postignuća. Doduše, ako su u predikciju uključene i mjere općih kognitivnih sposobnosti, onda je samostalan značaj vrijednosti mjera emocionalne inteligencije umanjen (Papić, 2003; Takšić, 1998, prema Buško i Babić, 2006).

Među prvim istraživačima na našim prostorima koja pronalaze značajne doprinose mjera emocionalne inteligencije školskom uspjehu javljaju se Takšić i Papić (Takšić, 1998; Papić, 2003, prema Brebić, 2008). Dokazuju da bolja emocionalna regulacija olakšava i sposobnost neovisnog učenja novih informacija prezentiranih od učitelja. Učenici sa slabijom emocionalnom regulacijom, tj. sa slabijim emocionalnim vještinama, imaju poteškoće u učenju kako u razrednom okružju, tako i na individualnim testovima (Brebić, 2008). U istraživanju koje je proveo Takšić 1998. godine emocionalna inteligencija povećala je za 13,5% postotak varijance školskog uspjeha objašnjene općom inteligencijom, a slične rezultate dobio je i Papić 2003. godine (prema Buško i Babić, 2006).

Godine 2008. Mihaljević i Rijavec provode istraživanje kojim žele utvrditi povezanost strategije suočavanja sa stresom i školskog uspjeha kod učenika s višim i nižim strahom od škole i ispitivanja. Očekivano, rezultati su pokazali da učenici s visokim strahom od ispitivanja imaju loše strategije suočavanja sa stresom i lošije ocjene, a djeca koja primjenjuju pozitivne strategije suočavanja sa stresom imaju bolji školski uspjeh (Mihaljević i Rijavec, 2008).

U istraživanju koje je provela Brebić (2008) pokušalo se otkriti može li se na temelju izmjerenih komponenata emocionalne inteligencije, a korišteni su prepoznavanje emocija i odgoda zadovoljstva, u predškolskoj dobi ispitanika predvidjeti njihov kasniji školski uspjeh. U ispitivanju, koje se provelo u dva dijela, sudjelovali su isti ispitanici prije upisa u školu u dobi od sedam godina te četiri godine kasnije, tada učenici četvrtog razreda. Testovi su prilagođeni dobi sudionika. Test prepoznavanja emocija sadržavao je sličice sunca na kojemu su prikazane četiri osnovne emocije (radost, tuga, ljutnja i strah). Zadatak ispitanika je bio prepoznati i imenovati emociju sa slike. Iz rezultata ovog dijela istraživanja bilo je vidljivo da je bolje prepoznavanje emocija povezano s boljim općim školskim uspjehom te s boljim uspjehom iz nastavnih predmeta: matematike, hrvatskog jezika, stranog jezika te prirode i društva.

Test odgode zadovoljstva sastavljen je i prilagođen na temelju istraživanja na Stanfordu (Goleman, 1997, prema Brebić, 2008). Pred ispitanike je stavljen bombon i rečeno im je da ga mogu uzeti odmah, a ako se strpe do kraja istraživanja mogu ih uzeti više od jednog. Ispitanici koji su uspijevali odgoditi zadovoljstvo u dobi od 6 godina su imali bolji uspjeh iz matematike i hrvatskog jezika u četvrtom razredu. Također su procijenjeni kao više prosocijalni te manje agresivni u dobi od 10 godina. Ti rezultati slični su rezultatima izvornog istraživanja odgode zadovoljstva provedenog na Stanfordu s četverogodišnjim ispitanicima, o kojemu govori Goleman (1997). On zaključuje da sposobnost odgađanja primanja nagrade snažno doprinosi intelektualnome potencijalu posve odvojeno od samog kvocijenta inteligencije. Također smatra da je neučinkovita kontrola nagona u djetinjstvu snažan čimbenik predviđanja. U rezultatima testova se očitava ne samo karakter, nego i put kojim će dijete u životu vjerojatno krenuti (Goleman, 1997).

Više godina kasnije, 2015. objavljeni su rezultati istraživanja o kognitivnoj i emocionalnoj inteligenciji kao prediktorima uspjeha u školi. U istraživanju su sudjelovali učenici starije osnovnoškolske dobi, 6., 7. i 8. razreda (između 11 i 15 godina). Cilj istraživanja bio je otkriti moguće prediktore školskih ocjena. Korišteni su BarOnov inventar emocionalnog kvocijenta inteligencije (verzija za mladež) i uz to mjera kognitivne inteligencije (NNAT). Do tada nisu postojala slična istraživanja u na uzorcima osnovnoškolaca u Republici Hrvatskoj. Kriterijske varijable su opći prosjek, hrvatski jezik i matematika. Istraživači smatraju da te varijable predstavljaju širok pregled školskog postignuća, za koji je potrebno imati razne sposobnosti. Rezultati ovog istraživanja slažu se s drugim istraživanjima u tome što nije pronađena korelacija između kognitivne i emocionalne inteligencije. Za sve tri kriterijske varijable se kognitivna inteligencija pokazala kao značajan prediktor, dok EI model emocionalne inteligencije nije ostvario niti jedan značajan prediktor (Matešić, 2015).

Iste godine Babić-Čikeš i Buško (2015) istražuju sposobnost upravljanja emocijama kao vrhunca razvoja emocionalnih kompetencija u ranom adolescentskom razdoblju, kao i ulogu tih sposobnosti u predikciji školskog uspjeha. Ispitanici su učenici svih viših razreda jedne osnovne škole (između 10 i 15 godina). Korišteni instrumenti su Test opažanje emocionalnog sadržaja u slikama (TOES), adaptirana verzija Testa analize emocija, Test upravljanja emocija, Upitnik empatije

te hrvatski prijevod Rosenbergove skale samopoštovanja. Neki instrumenti su prilagođeni dječjem uzrastu, dok drugi nemaju verziju namijenjenu adolescentima. Tako su u ovom istraživanju prvi puta korišteni Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama i Test analize emocija na uzorku mladih adolescenata. U rezultatima se sposobnost upravljanja emocijama pokazala značajnim, iako slabim, prediktorom školskog uspjeha, koji se mjerio prosječnom ocjenom iz matematike i stranoga jezika. Autorice su primijetile da stariji učenici imaju niži školski uspjeh, a to pripisuju povećanim zahtjevima u višim razredima te većem stupnju pubertetskih promjena, koje mogu ometati ispunjavanja školskih obveza. Uz to, potvrdile su zaključke dotadašnjih istraživanja da su se sposobnosti razumijevanja emocija, uz sposobnost upravljanja emocijama, od svih mjera emocionalne inteligencije pokazale naj snažnijim prediktorom školskog uspjeha.

Zanimljivo je istraživanje koje je provela Blekić (2016) u sklopu diplomskog rada. Temeljni cilj istraživanja je bio ustanoviti razvoj emocionalne inteligencije u funkciji dobi. Uz to ispitana je i povezanost emocionalne inteligencije sa socijalnim vještinama, kao i udio emocionalne inteligencije u objašnjavanju akademskog uspjeha. U istraživanju je sudjelovalo 509 ispitanika. Od učenika osnovne škole je ukupno u četvrtom razredu bilo 55 ispitanika, u petom 57 ispitanika, šestom 65 ispitanika, sedmom 53 ispitanika i osmom 57 ispitanika. Ostalih 222 su bili učenici srednjih škola. Od varijabli su korišteni Test emocionalne inteligencije (ATTEI) i to skale Emocionalna facilitacija mišljenja i Razumijevanja emocija, Test rječnika emocija (TRE), Sustav procjene socijalnih vještina (SPSV) i upitnik o općim podacima ispitanika. U rezultatima je akademski uspjeh povezan s dvije mjere emocionalne inteligencije – emocionalnom facilitacijom mišljenja i razumijevanjem emocija i to niskim pozitivnim korelacijama. Također niskim i pozitivnim korelacijama, akademski uspjeh povezan je i s kooperativnosti i samokontrolom.

5.3. Nedostaci istraživanja

U zaključcima svojih istraživanja većina autora je iznijela teškoće s kojima su se susretali tijekom rada te svoje pretpostavke o mogućim nedostacima istraživanja do kojih je zbog toga došlo.

Pojedini istraživači naveli su kao moguće objašnjenje nejednoznačnosti rezultata korištenje samo nekih segmenata emocionalne inteligencije, umjesto cjelokupnog modela emocionalne inteligencije (Brebić, 2006; Blekić, 2016). Tako je Blekić koristio samo dvije razine emocionalne inteligencije prema Mayeru i Saloveyu (1999) – facilitaciju mišljenja i razumijevanje emocija, stoga za daljnja istraživanja preporučuje i ispitivanje regulacije i prepoznavanja emocija.

Također se istraživači žale na manjak instrumenata prilagođenih mlađim uzrastima ispitanika. (Babić-Čikeš i Buško, 2015; Matešić, 2015). Matešić (2015) navodi da je to vjerojatno zbog činjenice da nisu postojali odgovarajući psihološki mjerni instrumenti za rana razvojna razdoblja.

Valja napomenuti da većina istraživanja nije kontrolirala kognitivnu inteligenciju. Ako su u predikciju uključene i mjere općih kognitivnih sposobnosti, onda je samostalan značaj vrijednosti mjera emocionalne inteligencije umanjen. Prema Babić-Čikeš i Buško (2015), moguće je da je povezanost Testa upravljanja emocijama sa školskim uspjehom dijelom posredovana Testom analize emocija. Jer, istraživanja pokazuju da je sposobnost razumijevanja emocija najsnažnije povezana s općim kognitivnim sposobnostima (npr. Barchard, 2003; MacCann i Roberts, 2008, prema Babić-Čikeš i Buško, 2015), koje su pak najvažniji prediktor školskog uspjeha u osnovnoj školi. U istraživanju Matešića (2015), gdje je postajala kontrola kognitivne inteligencija, na uzorku učenika srednjih škola, jedini dobiveni značajan faktor je bila prilagodljivost.

Kao razlog neslaganja istraživanja s ispitanicima različitih dobnih skupina pretpostavlja se da s dobi raste emocionalna inteligencija, jer se osobe sve više okreću prijateljima i partnerima u adolescentskoj dobi. Intrapersonalne vještine se općenito razvijaju s dobi (Bar-On, 1997, prema Matešić, 2015). „Stoga, moguće je da konstrukt emocionalne inteligencije u mlađoj dobi nema povezanosti s kriterijskim varijablama zbog činjenice da u mlađoj dobi osobe nemaju koncepciju i razvijene emocionalne vještine“ (Matešić, 2015, str. 88). Blekić (2016) se slaže s time, dodavši da je akademski uspjeh povezan s dobi i to negativno što naslućuje da će

akademski uspjeh biti viši kod učenika nižih razreda. Važno je i spomenuti da je varijabla dob, očekivano, značajno povezana sa svim mjerama emocionalne inteligencije isto kao i s akademskim uspjehom. Ne smije se zanemariti činjenica da najveći samostalni doprinos u objašnjenju varijance kriterija svih modela ima dob (Blekić, 2016).

Konačno, budući da su u različitim istraživanjima dobiveni kao značajni različiti prediktori, čak i kada se radi o istoj dobi, navodi na mogući zaključak da sudionici različito tumače pitanja koja su im postavljena u ovom inventaru (Matešić, 2015). Matešić predlaže da bi daljnja istraživanja trebala uključiti longitudinalno praćenje sudionika, kako bi se imala veća mogućnost praćenja promjena u razumijevanju i shvaćanju koncepta emocionalne inteligencije, naročito kod osoba koje se tek razvijaju i prolaze kroz bitne psihološke, fiziološke i sociološke promjene u svom životu.

I ostali istraživači predlažu smjernice za daljnja istraživanja potaknute iskustvom provođenja vlastitih istraživanja. Blekić (2016) tako navodi da su mogući izvor i razlike s obzirom na školu u kojoj je ispitivanje provedeno, jer su učenici u nekim školama vidljivo više disciplinirani od drugih. Sve ove nekontrolirane varijable mogle su utjecati na rezultate ispitivanja. Za daljnja istraživanja se preporučuje osigurati bolje uvjete za ispitivanje i pronaći način za bolju motivaciju učenika na rješavanje testova i upitnika. Babić-Čikeš i Buško (2015) predlažu za neke od primijenjenih instrumenata dodatne elaboracije, što posebno vrijedi za Test upravljanja emocijama, i to poglavito u smislu povećanja unutarnje konzistencije testa. Odgoj koji dijete ima u školi ne bi trebao biti nimalo zanemaren, te bi stručnjaci u odgojnim ustanovama trebali biti svjesni toga da se uz akademski razvoj i uz opću inteligenciju treba poticati i emocionalna inteligencija mlade osobe.

6. ULOGA UČITELJA

Osim roditelja, ključna ličnost u životu djeteta je učitelj. On mora svakom učeniku pružiti potporu i vodstvo u procesu ovladavanja emocionalnim

sposobnostima. Kada je vodstvo u pitanju, oduvijek su se prihvaćale teorije da su emocije nepoželjne, jer navodno otežavaju racionalno razmišljanje i onemogućavaju produktivno djelovanje. Novije spoznaje govore u prilog emocija kao ključne varijable uspješnog vođenja. No, Ilić (2008) upozorava da emocije mogu poslužiti kao medij za ostvarenje ciljeva u vođenju, samo ako su razvijene odgovarajuće emocionalne vještine koje će to omogućiti. „Uspješno je vođenje više emotivan, nego kognitivni proces, jer je dokazano da se bolji rezultati u motiviranju suradnika ostvaruju njihovim emocionalnim angažiranjem, nego logičkim i kognitivnim mehanizmima“ (Ilić, 2008, str. 587).

Vrlo je važno da učitelj osigura pozitivnu atmosferu u učionici te je poželjno da kad god se pruži prilika u svoje poučavanje unese poticaje/podražaje koji će u učenicima pobuditi pozitivne emocije. Zašto? Ljudska je priroda takva da dugoročno pamtimo one događaje koji su ostavili snažan utisak na nas.

„Činjenica je da – kad dozovemo iz pamćenja sjećanja, kao što su prvi poljubac, prvi dan škole, smrt neke drage osobe, važna proslava – ti događaji imaju nešto zajedničko. Ispunjeni su emocijama.“ (Chabot, 2009, str. 52.)

Chabot (2009) navodi da je proces učenja vrlo osjetljiv na učenikova emocionalna stanja. Stoga navodi empatiju i suosjećanje kao ključne osobine koje učitelji moraju posjedovati, zbog njihove važne uloge u poticanju učenika na učenje. Empatija je, prema Raboteg-Šarić (1995, str. 51), „emocionalni odgovor koji proizlazi iz emocionalnog stanja i uvjeta druge osobe i koji je sukladan njenoj situaciji ili emocionalnom stanju“. Definicija nam govori da je empatija zapravo proživljavanje emocija koje su izazvane tuđom situacijom, ne našom. Ona podrazumijeva dijeljenje učenih emocija druge osobe.

Učitelji koji posjeduju visoku razinu empatije imaju sposobnost sagledati učenika izvan okvira učionice. Ako učenik ima poteškoća u učenju, učitelj ga može usmjeriti i voditi kroz nekoliko zadataka koje će mu pomoći u rješavanju školskih problema. Ali, može učiniti i mnogo više ako sagleda učenikove emocionalne teškoće u vezi s njegovim pristupom učenju. Umijeće empatičke komunikacije očituje se u sposobnosti da se posegne u dubinu problema, do temeljnih elemenata teškoće, a ne na lakom prihvaćanju prvih elemenata koje učenik spomene. To je

ponekad dugotrajan proces jer je učenicima bolno razgovarati o pravom problemu, pa se izbjegavaju suočiti s njime ili ga čak potiskuju (Chabot, 2009).

Prema Buljubašić-Kuzmanović (2008), emocionalna pismenost nastavnika ogleda se u prihvaćanju i razumijevanja djeteta sa svim njegovim problemima, potrebama, željama i sklonostima te korištenju strategija rada koje podržavaju, potiču i pojačavaju socijalni i emocionalni razvoj djeteta, a izbjegavanju onih koje ga koče i potkopavaju (usporedbe, prijetnje, neprimjerene pohvale, kazne, zabrane).

Učenici kojima je potrebna emocionalna izobrazba najčešće potječu iz obitelji koji nemaju dobru emocionalnu komunikaciju te su takvi pojedinci već usvojili neprilagođene emocionalne reakcije (Salovey i Sluyter, 1999). Kako bi se došlo do razumijevanja i upravljanja vlastitim emocijama, potrebno ih je najprije prepoznati, a zatim i znati izraziti. Kod djece je tu ponekad potrebna pomoć učitelja.

Chabot (2009) objašnjava da postoje tri razine izražavanja emocija: iskustvo, ponašanje i osjećaji. Primjerice, ako je učenik tijekom učenja gradiva iskusio poteškoće, negativna reakcija kao što je odustajanje dovodi i do negativnih osjećaja – frustracija, pa ljutnja, koja prelazi u posramljenost zbog osjećaja bespomoćnosti. U konačnici takva situacija može dovesti do samoponiženja, kojeg se teško osloboditi. Istim redoslijedom, tijekom učiteljevog truda da se otkrije problem, učenik će lako govoriti o svom iskustvu s teškoćama, priznat će i da je odustao od učenja, ali osjećaje je teško izraziti. U početku će reći da je bio frustriran i ljut, a oklijevat će s priznanjem da je bio razočaran, posramljen i na kraju bezvrijedan (Chabot, 2009) .

6.1. Pomaganje učeniku da prepozna i razumije svoje osjećaje

Weisbach i Dach (1999) navode da kad je prepoznavanje vlastitih osjećaja u pitanju, ljudi se dijele u tri kategorije. Postoje ljudi koji vjeruju da nemaju utjecaja na vlastiti osjećajni život, lako ih preplave emocije i oni im se bespomoćno prepuštaju. Druga vrsta ljudi je svjesna svojih osjećaja, ali smatraju da na njih nemaju utjecaja, pa prihvaćaju svoja raspoloženja. Oni uspješni imaju moć svojim osjećajima svjesno upravljati. Osluškuju svoja raspoloženja i osjećaje koji se javljaju koriste u

produktivne svrhe, a ne destruktivne. Čak i kad smo obuzeti snažnim osjećajima, imamo mogućnost izbora (Weisbach i Dach, 1999).

Jedan od osnovnih načina da se poveća emocionalna pismenost djeteta jest povećanje njegovog emocionalnog rječnika (Shapiro, 2007). Treba od djeteta tražiti da imenuje svoje osjećaje, ali nikako prisilno, već najbolje kroz igru. Emocionalno oštećena djeca nemaju korist od toga da se od njih traži da izraze svoje emocije u razrednoj raspravi, jer im je to neprirodno i mogu se još više povući (Salovey i Sluyter, 1999). Njima treba pristupiti nasamo, prijateljskim tonom.

Chabot (2009) jasno opisuje najčešće pogreške u postupku pomaganja osobi da osvijesti i razumije svoje osjećaje. Ključni element je slušanje. Treba znati slušati bez da se prijevremeno prosuđuje. Prvi problem koji se javlja je najčešće refleksna potreba pružanja podrške kada se čuje tuđi problem, odnosno pokazivanje pretjeranog suosjećanja. Chabot to opisuje kao ponašanje kameleona koji preuzima tuđu emocionalnu boju. Takva reakcija je usmjerena na vanjski sistem umjesto na samu srž problema. Takva podrška kratkoročno može imati pozitivnu posljedicu da se osoba osjeća shvaćeno, ali dugoročno joj se daje dojam da umanjujemo značenje njezinog doživljaja. Osoba koja sluša treba dopustiti drugoj osobi da izrazi sve što osjeća prije pružanja pomoći. Također je potrebno suzdržati se od predlaganja neposrednih rješenja. Ona znaju biti površna i vode u krivom smjeru. Često smo skloni davati nečemu naše tumačenje, koje može biti pogrešno. Učenik koji se povjerava učitelju ranjiv je i osjetljiv na sve što učitelj kaže, osobito na učiteljevo tumačenje njegove situacije. Na posljetku, Chabot napominje i da treba biti oprezan kod postavljanja pitanja. Ona bi trebala biti otvorenog tipa i formulirana tako da pozivaju na objašnjenje i razvoj. Najveća je pogreška nasilno ispitivanje koje zadovoljava znatiželju više nego što otkriva ključne probleme.

6.1.1. Empatično slušanje

Empatično slušanje je naizgled jednostavan čin, ali iziskuje znatan napor. Razgovor s osobom kojoj se želi pomoći nikada nije lak zadatak. Zahtijeva potiskivanje egoističnih poriva da se naprečac zaključuje i iznose površna rješenja koja bi odgovarala nama više nego osobi koja traži pomoć. Ako je pravilno izvedeno,

empatično slušanje može imati snažan utjecaj na osobu koja govori jer joj se pruža nova perspektiva na njen problem, ali od velike je pomoći već i sam osjećaj da se netko istinski trudi razumjeti tvoju situaciju i biti uz tebe.

Chabot (2009) predlaže nekoliko metoda empatičnog slušanja:

1. **Preoblikovanje** je tehnika aktivnog slušanja koja se sastoji od reformuliranja rečenice koju je sugovornik upravo izrekao. Rečenicu treba preoblikovati svojim riječima što je točnije moguće, bez da se sadržaj izokrene. Može se sastojati od jednostavnog ponavljanja onoga što je druga osoba rekla kao poticaj da nastavi govoriti dalje, upotrebom drugih riječi (sinonima ili analogija) da bi se potvrdio sadržaj rečenice ili jednostavno oblikovanje sadržaja koji smo čuli u pitanje.
2. **Refleksija** je metoda koja podrazumijeva odražavanje tuđih emocija i osjećaja u razgovoru. Slično kao i kod preoblikovanja, može se odnositi na reformuliranje onih dijelova rečenice koji se tiču osjećaja i emocija, upotrebu druge riječi kako bi se izrazili sugovornikovi osjećaji ili postavljanje pitanja o emocijama.
3. Sljedeća metoda je **usredotočenje**, odnosno usmjeravanje na specifičan emocionalni element u izjavama sugovornika. Pozornost se usmjerava na onaj aspekt razgovora za koji se osjeća da je osobito važan i da osoba o njemu ima potrebu govoriti.
4. Najteža tehnika slušanja je **konfrontacija** jer prisiljava sugovornika na preispitivanje pojedinih aspekata problema kao i njegovo osvješćivanje. Chabot napominje da se ona ne odnosi na stvaranje neprijateljske atmosfere, već je cilj konfrontacije dobronamjerno i prijateljsko prisiljavanje sugovornika da dublje istraži svoj problem. Tehnika mora biti dobro isplanirana i oprezno izvedena jer može navesti sugovornika na opravdavanja i povlačenje.
5. Posljednja tehnika empatičnog slušanja je **sinteza**. Njome se bitni elementi problema sažimaju u cjelovitu sliku. To omogućava sugovorniku da dobije jasniju opću sliku svoje situacije i rasvijetli mu novi put do prepoznavanja mogućeg rješenja problema. Ključno je da se u jednom razgovoru s osobom kojoj se želi pomoći mogu koristiti sve metode empatičnog slušanja. Treba

samo prepoznati u kojem trenutku bi neka od tehnika bila od pomoći da se razgovor usmjeri u novom pravcu.

6.2. Pomaganje učeniku da upravlja emocijama

Nakon pomaganja učeniku da prepozna, izrazi i razumije svoje osjećaje, može se ispitati kako mu se može pomoći da njima upravlja. Weisbach i Dach (1999) tvrde da naše misli određuju odnos prema drugim ljudima, uspjeh u poslu i samopouzdanje. Djeci je često neobično preuzeti odgovornost za vlastite misli, no odrasli ih moraju podučiti da nas nitko ne može natjerati da se bavimo neugodnim mislima. Uvijek se može izabrati opcija da pokušamo tijekom misli usredotočiti na nešto pozitivno.

Onaj tko želi naučiti dijete da vlada svojim emocijama i uspješno rješava probleme, prije svega mora pružiti dobar primjer. Djeca prirodno oponašaju i usvajaju i pozitivna i negativna ponašanja svojih roditelja i učitelja (Shapiro, 2007). Kad vide roditelje da mirno razgovaraju o nekom problemu, sagledavaju ga i predlažu mogućnosti rješenja, djeca će prihvatiti takav način funkcioniranja kad se i sami suoče s problemom.

Postoji niz vježbi koje pomažu upravljanju neverbalnim izražavanjem te fiziološkim i ponašajnim reakcijama. Treba ih provoditi kada učitelj tijekom nastave primijeti na učenicima neverbalne znakove frustracije i dosade, kao što su neispravan položaj tijela, izraz gađenja na licu, trzajući pokreti i sl.

Neke od vježbi koje predlaže Chabot (2009):

- a) **Proširenje perceptivnog (osjetilnog) polja** – Ispružiti ruke ispred sebe s palčevima okrenutima prema gore, polako širiti ruke i svoje vidno polje. Ili, zažmiriti i izoštriti svoja ostala osjetila: sluh, njuh, dodir.
- b) **Duboko disanje** – Udobno se smjestiti na stolici, nekoliko puta duboko udahnuti tako da se podignu ramena i trbuh te polako izdahnuti.
- c) **Izbacivanje** – Stajati zatvorenih očiju. Duboko disati, polagano spustiti glavu prema prsima, a zatim se cijelim tijelom nagnuti naprijed. Ostati tako presavijen nekoliko sekundi, zatim polako ispravljati kralježnicu.

- d) **Istezanje** – Ustati i istezati se što je više moguće pretvarajući se da rukama pokušavamo dohvatiti zvijezde. Sjesti na pod ispruženih nogu i pokušati povući nožne prste prema natkoljenici.
- e) **Stvaranje pozitivnih misli** – Ustati pored svog stola, dignuti ruke u zrak i glasno viknuti: „Ja sam kralj/kraljica svijeta!“
- f) **Smijanje** – staviti olovku među zube i tako se pokušati nasmijati. Zatim izvesti vježbu skakanja na mjestu.

7. VJEŽBE ZA RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE

Linda Lantieri bila je Golemanova suradnica i suosnivačica CASELA (CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Kasnije je uz Golemanovu pomoć objavila priručnik u kojem nudi niz korisnih vježbi za razvoj emocionalne inteligencije. Knjiga obuhvaća tri različite dobne skupine predškolske i školske djece, svaka u posebnom poglavlju. Vježbe se odnose na dvije vrste metoda pomoću kojih se mogu ojačati i poboljšati unutarnja otpornost i emocionalna inteligencija kod djece (Lantieri, 2012):

1. **Tjelesno opuštanje** (putem progresivnog opuštanja mišića)
2. **Duhovna koncentracija** (putem vježbi pozornosti).

7.1. Tjelesno opuštanje

Prvom navedenom vrstom vježbanja, opuštanjem, djecu se podučava načinu utvrđivanja koliko je njihovo tijelo napeto te kako na djelotvoran način opustiti mišiće. Liječnik Edward Jacobson već je 1938. godine objavio knjigu o progresivnom opuštanju mišića. On tvrdi da napetost mišića uzrokuje sveopću fizičku napetost koja povećava osjećaj straha. Tehnikama opuštanja mišića napinju se i opuštaju velike mišićne skupine. Za najbolje rezultate svaka se od njih dvaput

napne i dvaput opusti. Koristi opuštanja mišića su mnogobrojne, a one fizičke su usporavanje pulsa, snižavanje krvnog tlaka i usporavanje disanja (Lantieri, 2012).

7.2. Koncentracija

Prema Lantieri (2012), svatko do nas ima sposobnost koncentracije, odnosno pozornosti, ali se ona vježbom može dodatno razviti. Pozornost je tehnika smirivanja kojom se pažnja potpuno usmjerava na ono što se radi, čak i najjednostavnije svakodnevnih aktivnosti. Korisna je strategija za suočavanje sa zahtjevima svakodnevnog života jer potiče osjećaj opuštenosti, usporava razmišljanje te pruža potrebnu energiju za rad. Tijekom vježbanja pozornosti smo tihi i smireni, a sve misli koje nam se pojavljuju prihvaćamo, imenujemo ih. Treba se usredotočiti na disanje, koje služi kao sidro, kako ga Lantieri naziva. Napominje da je važno ne kritizirati se ako misli odlutaju, jer je to prirodno. Djeci je najlakše prihvatiti tehniku koncentracije ako se uči kroz dnevne aktivnosti, kao što su pranje zubi, odijevanje, objedovanje i sl.

7.3. Smjernice za izvođenje vježbi

Vježbe bi roditelji/učitelji najprije trebali isprobati sami. Autorica Lantieri (2012) predlaže da se neko vrijeme samostalno izvode vježbe za stariju dobnu skupinu, kako bi se tehnike mogle bolje prenijeti na dijete. Jer, najbolji vođe treba i sam biti marljivi učenik. Potrebno je naučiti tehnike i živjeti te strategije kako bi bili uzor djetetu. Da bi najbolje naučila, djecu treba aktivno uključiti u proces učenja. A taj proces učenja zahtijeva vrijeme. Vježbe u početku mogu izgledati usiljeno i umjetno, ali s upornošću će postati dio djetetove stvarnosti. Prije uvođenja vježbi u obiteljsku svakodnevicu, treba uvesti rituale koji će olakšati i pripremiti dijete, a i odrasle. Korisni su ritualni kao smirivanje uz svijeću, uvođenje mirnog kutka, vježbe disanja, puštanje umirujuće glazbe i sl.

Prije početka vježbanja dobro je da odrasla osoba pročita do kraja aktivnosti koje će provoditi s djetetom da bi bolje razumjela ideju vježbi. Treba unaprijed pripremiti sve materijale potrebne za izvođenje određene vježbe. Sve vježbe zahtijevaju zvonce pomoću kojega se signalizira početak i kraj vježbanja te po jedan dnevnik za svakoga tko sudjeluje u vježbi. Nadalje, potrebno je odrediti mjesto i vrijeme provođenja vježbi, kako bi se osigurali mir i tišina za bolju koncentraciju. Poželjno je da se između vježbi opuštanja i koncentracije ostavi određeni vremenski period, da se vježbe ne izvode neposredno jedna za drugom. Bilo bi idealno da vježbe postanu stalna stavka u kalendaru obitelji, odnosno da se isplanira vrijeme za redovito vježbanje (Lantieri, 2012).

7.4. Primjer vježbe za progresivno opuštanje mišića

Potreban materijal:

1. Zvonce
2. Balon
3. Upitnik „Kako se osjećam kada sam pod stresom?“
4. Dva dnevnika meditacije
5. Mirno i tiho mjesto

Potrebno vrijeme: 30 minuta

Najprije dijete treba upoznati s namjenom i ciljem vježbi koje će se provoditi. Vježbi prethodi mentalna priprema kojom dijete uviđa važnost tjelesne opuštenosti i oslobađanja stresa. Lantieri (2012) u knjizi predlaže vođenu fantaziju. Započinje se zatvaranjem očiju i uvođenjem djeteta u zamišljanje mjesta na kojoj se osjeća potpuno sigurno i opušteno. Voditelj opušta dijete rečenicama poput: „Ogledaj se oko sebe i obrati pozornost na ono što vidiš, boje, oblike, mirise.“ „Uzmi s malo vremena da se posve uživiš u to mjesto.“ Vođena fantazija se prekida zvoncem, nakon čega se razgovara o onome što je dijete zamišljalo. Zatim se provodi još jedna vođena fantazija u kojoj se zamišlja situacija u kojoj je dijete bilo pod stresom. I voditelj priča svoje stresno iskustvo. Razgovara se o fizičkim znakovima stresa i popunjava se upitnik „Kako se osjećam kada sam pod stresom“. Važno je dijete

upoznati s evolucijskom ulogom stresa da bi shvatilo kako stresna situacija nije uvijek opasna.

Duh i tijelo različito reagiraju na stres pa se objašnjava kako može prepoznati znakove stresa i umiriti ih. Jedna od mogućnosti je duboko disanje. Sjeda se opušteno i udobno te se zatvaraju oči. Prati se kako dah ulazi u tijelo i izlazi iz njega. „Ulazi li ti dah kroz nos ili kroz usta? Šire li ti se prsa tijekom udisaja? Pomiču li se neki drugi dijelovi tijela?“ Obraća se pozornost i na dubinu disanja te se demonstrira uz pomoć balona. Kada dišemo plitko, balon se napuni samo za četvrtinu, a kada dišemo iz trbuha, pluća, a i balon, punimo do njegove maksimalne veličine. Tijekom cijelog procesa se razgovara s djetetom o tome kako se osjeća.

Nakon pripreme provodi se vježba opuštanja cijelog tijela. U ležećem položaju napinju se i opuštaju skupine mišića uz upute: *„Zamisli da u šakama imaš mekane komadiće gline. Stisni ih najjače što možeš... Sada ih naglo otvori i pusti da glina ispadne.. Osjeti kako su ti ruke tople i opušteno... Sada podigni ramena što bliže svojim ušima, što više možeš... Sada ih počni spuštati i neka ti se u potpunosti opuste... Sada napni sve mišiće na licu. Stisni oči što čvršće možeš, podigni nos, naberi čelo, čvrsto stisni zube i zadrži tu napetost... Sada polako opusti, samo oči neka ostanu blago zatvorene...“* Daljnje upute odnose se još na trbuh, grudi, noge, stopala te na kraju na cijelo tijelo. Svaka kontrakcija se zadržava pet sekundi, a mišići se opuštaju dok voditelj ne nabroji do deset. Nakon svih provedenih vježbi, u dnevnik meditacije se zapisuje iskustvo, osobni doživljaj vježbe, osjećaji i razmišljanja. Također dijete može to sve iskazati i crtežom.

Autorica Lantieri (2012) navodi kako vježbe ove vrste mogu provoditi roditelji kako bi u okrilju doma unijeli mir i uravnoteženost u sva područja života svoje obitelji, ali i nastavnici ih mogu uvesti u nastavu. Da bi se postigao najbolji mogući učinak potrebno je vježbe redovito provoditi. Sve više provedenih istraživanja potvrđuje da postoji ogromna razlika u zdravstvenom stanju djece ako im se od najranije dobi pomogne da razviju dobre socijalne i emocionalne sposobnosti (Kabat - Zinn i sur., 1992, prema Lantieri, 2012). Istraživanja također pokazuju da se socijalni i emocionalni mehanizmi zajedno s mehanizmima ponašanja učvršćuju u dobi od osam godina. Zato je osobito važno da djeca do te dobi nauče izražavati

osjećaje i stvarati veze prožete ljubavlju i poštovanjem, kako bi kasnije lakše izbjegli depresiju, nasilje i ozbiljne psihičke probleme.

8. ZAKLJUČAK

Kada je emocionalna inteligencija u pitanju, tek se u posljednje vrijeme počinje nadilaziti sveopći skepticizam koji je mutio sliku o važnosti tog područja ljudske osobnosti. Još uvijek je potrebna veća senzibilizacija društva za rješavanje problema zapostavljenosti emocionalne inteligencije kao sposobnosti koju je potrebno svjesno i aktivno razvijati. Razvijenost emocionalne inteligencije od iznimne je važnosti za djelotvorno funkcioniranje pojedinca kada su društveni odnosi u pitanju. Omogućuje ljudima da znaju što reći, kako napraviti dobre izbore te kako se ponašati u različitim situacijama. Dokazano je da se usvaja već od najranijeg djetinjstva u obitelji, spontano, imitacijom, metodom pokušaja i pogrešaka. Djeca prirodno oponašaju i usvajaju ponašanja svojih roditelja i učitelja, zato onaj tko želi naučiti dijete da vlada svojim osjećajima, prije svega mora pružiti dobar primjer.

Važnost kontekstualnih utjecaja za dječju psihosocijalnu prilagodbu naglašava se u nizu istraživanja emocionalnog razvoja. Na našem području je provedeno tek nekolicina istraživanja koja proučavaju odnos emocionalne inteligencije i školskog uspjeha kod djece osnovnoškolske dobi. Rezultati pokazuju da emocionalna inteligencija poboljšava školski uspjeh na način da svrhovito kod djece razvija vještine slušanja i usmjeravanja pažnje, odgovornosti i predanosti u radu i nošenja s događajima koji ih uznemiravaju. Najveća zapreka je bio manjak psiholoških mjernih instrumenata prilagođenih mlađim uzrastima ispitanika. Za daljnja istraživanja se preporučuje osigurati bolje uvjete za ispitivanje i pronaći način za bolju motivaciju učenika na rješavanje testova i upitnika. Dječji emocionalni razvoj je uvelike uvjetovan spremnosti i sposobnosti roditelja i učitelja da ciljano ulože napor u poticanje djeteta da iskazuje i regulira svoje emocije.

LITERATURA

1. Anić, V. (2007) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Babić-Čikeš, A., Buško, V. (2015) Emocionalna inteligencija u ranoj adolescenciji: korelati sposobnosti upravljanja emocijama i predikcija školskog uspjeha. *Društvena istraživanja Zagreb*, 24 (1), 21-45.
3. Blekić, M. (2016) *Razvojne komponente emocionalne inteligencije*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.
4. Brajša-Žganec, A. (2003) *Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Brdar, I., Bakarčić, S. (2006) Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju?. *Psihologijske teme* 15 (2006), 1, 129-150.
6. Brebić, Z. (2008) Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149 (3), 296-311.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008) Odnos emocionalne pismenosti i ponašanja učenika. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 301-313.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V., Botić, T. (2012) Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, 27, 38-54.
9. Buško, V., Babić, A. (2006) Prilog empirijskoj provjeri uloge emocionalne inteligencije u školskom postignuću osnovnoškolaca. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 313-327.
10. Chabot, D., Chabot. M. (2009) *Emocionalna pedagogija: osjećati kako bi se učilo - Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa.
11. Diamond, M. (2002) *Čarobno drveće uma : kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Lekenik: Ostvarenje.
12. Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W.K. (1999) *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Goleman, D. (1997) *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

14. Hajncl, Lj. (2013) Emocionalna inteligencija: modeli i mjerenje 20 godina poslije. *Suvremena psihologija*, 16 (1), 95-113.
15. *Hrvatska enciklopedija* na adresi: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13550> (30.6.2018.)
16. *Hrvatski jezični portal* na adresi: <http://hjp.znanje.hr/> (30.6.2018.)
17. Ilić, E. (2008) Emocionalna inteligencija i uspješno vođenje. *Ekonomski pregled*, 59 (9-10), 567-592.
18. Lantieri, L. (2012) *Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije*. Split: Harfa
19. Matešić, K. (2003) Zašto emocionalna inteligencija?. *Napredak*, 144 (4), 421-432.
20. Matešić, K. (2015) Kognitivna i emocionalna inteligencija kao prediktori uspjeha u višim razredima osnovne škole. *Suvremena psihologija*, 18, 79-90.
21. Mayer, J.D., Salovey, P. (1999) Što je emocionalna inteligencija?. U: P.Salovey i D. Sluyter (Ur.) *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije* (str. 19-54). Zagreb: Educa.
22. Mihaljević, Š., Rijavec, M. (2008), Strategije suočavanja sa stresom i školski uspjeh kod učenika s višim i nižim strahom od škole i ispitivanja. *Napredak*, 2, 183-194.
23. Oatley, K., Jenkins, J.M. (2003) *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Petz, B. i sur. (1992) *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
25. Posavec, M. (2010) Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, 24, 55-64.
26. Raboteg-Šarić, Z. (1995) *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
27. Salovey, P., Sluyter, D. J. (1999) *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
28. Shapiro, L.E. (2007) *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
29. Simmons, S. (2000) *Emocionalna inteligencija: vrste i procjene*. Zagreb: Izvori.
30. Takšić, V., Jurin, Ž., Cveniće, S. (2001) Operacionalizacija i faktorsko-analitička studija konstrukta emocionalne inteligencije. *Psihologijske teme*, 8/9, 95-109.

31. Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006) Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Psihologijske teme*, 84/85, 729-752.
32. Takšić, V., Smojver-Ažić, S. (2016) *Promocija zdravlja razvojem socio-emocionalnih kompetencija u školskom okruženju*. Rijeka: Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
33. Weisbach, C., Dach, U. (1999) *Kako razviti emocionalnu inteligenciju?: put do osjećajne zrelosti*. Ljubljana: DSZ; Zagreb: Knjiga i dom.

SLIKE:

Slika 1. Kružni dijagram emocija Kaitlin Robbs na adresi <http://mentalfloss.com/article/64182/improve-your-vocabulary-wheel-feelings> (29.7.2018.)

Slika 2. Maslowljeva hijerarhija potreba prikazana u obliku piramide na adresi https://sh.wikipedia.org/wiki/Maslowljeva_hijerarhija_potreba (17.7.2018.)

Slika 3. Dinamički prikaz hijerarhije potreba na adresi https://sh.wikipedia.org/wiki/Maslowljeva_hijerarhija_potreba (17.7.2018.)

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI DIPLOMSKOG RADA

I Z J A V A

Ja, dolje potpisana, Iskra Radošević, kandidatkinja za magistricu primarnog obrazovanja ovime izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojeg vlastitog rada te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojeg necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava.

Studentica: _____

IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA

Naziv visokog učilišta

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasan/suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj rad

naslov

vrsta rada

u javno dostupnom institucijskom repozitoriju

i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U _____, datum

Ime Prezime

OIB

Potpis
