

Zoran Hercigonja

**EMOCIONALNA INTELIGENCIJA  
U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

## **IMPRESUM**

*nakladnik:* **Fronta Impress, vl. Saša Kušter**  
*za nakladnika:* **Saša Kušter**  
*autor:* **Zoran Hercigonja**  
*lektor:* **Adela Brozd**  
*naslov:* **EMOCIONALNA INTELIGENCIJA  
U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

*mjesto izdavanja:* **Varaždin**  
*godina izdavanja:* **2018.**  
*graf. priprema:* **Fronta Impress**  
*tisak:* **Fronta Impress**

*kontakt:* **zoran-hercigonja.webnode.hr  
zoran.hercigonja@gmail.com  
091 900 83 67**

**CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne  
i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem ?????.**

**ISBN 978-953-48051-1-4**

**Zoran Hercigonja**

# **EMOCIONALNA INTELIGENCIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Lektor  
**Adela Brozd**

Varaždin, 2018.



# Sadržaj

Predgovor.....	7
1. UVOD.....	9
2. POJMOVNA ODREĐENJA: EMOCIONALNA INTELIGENCIJA .....	11
2.1. Emocionalna inteligencija (EQ).....	13
2.1.1. Niska razina emocionalne inteligencije (spora osoba).....	15
2.1.2. Visoka razina emocionalne inteligencije (dinamična osoba).....	16
3. MODELI EMOCIONALNE INTELIGENCIJE.....	19
3.1. Model Mayera i Saloveya.....	19
1. razina: PERCEPCIJA, PROCJENA I IZRAŽAVANJE EMOCIJA.....	21
2. razina: EMOCIONALNA FACILITACIJA MIŠLJENJA .....	22
3. razina: RAZUMIJEVANJE I ANALIZA EMOCIJA: UPORABA EMOCIONALNIH ZNANJA.....	22
4. razina: REFLEKSIVNA REGULACIJA EMOCIJA U PROMOCIJI EMOCIONALNOG I INTELKTUALNOG RAZVOJA.....	23
3.2. Bar-Onov model emocionalne inteligencije .....	23
3.3. Golemanov model emocionalne inteligencije .....	24
4. NAČINI PROCJENJIVANJA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE.....	27
4.1. Samoprocjene ispitanika .....	27
4.2. Procjene drugih ljudi.....	28
4.3. Neposredno procjenjivanje sposobnosti .....	29
5. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA U KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA... ..	33
5.1. Emocionalna inteligencija kao individualna pretpostavka.....	33
5.2. Emocionalna inteligencija u kontekstu razredne kohezije.....	34
5.3. Emocionalna inteligencija u kontekstu odnosa nastavnik-učenik.....	36
6. POJMOVNA ODREĐENJA: STILOVI VOĐENJA I POJAM GRUPE .....	39
6.1. Stil vođenja.....	39
6.2. Pojam grupe.....	41

7. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA U KONTEKSTU UTJECAJA STILOVA VOĐENJA NA FORMIRANJE I ODRŽIVOST GRUPE.....	45
7.1. Autokratski stil vođenja .....	45
7.1.1. Autokratsko vođenje dominacijom nastavnikove volje.....	45
7.1.2. Autokratsko vođenje bez dominacije nastavnikove volje.....	46
7.2. Demokratski stil vođenja.....	47
7.2.1. Poticanje samoinicijative.....	47
7.3. Laisses faire stil vođenja .....	48
7.3.1. Pasivni odnos nastavnika prema učeniku.....	48
7.3.2. Prijateljski odnos nastavnika prema učeniku.....	49
8. ZAKLJUČAK.....	51
9. LITERATURA .....	53

## Predgovor

Sadržaj knjige „**Emocionalna inteligencija u odgoju i obrazovanju**“ osvještava o važnosti emocionalne inteligencije u nastavi i razvoju pojedinca (učenika). O emocionalnoj inteligenciji se premalo govori, a pogotovo u kontekstu razrednog ozračja, odgoja i obrazovanja. Sadržaj je prvenstveno usmjeren na situacijsko argumentiranje utjecaja emocionalne inteligencije i njezine važnosti kroz osobni razvoj, ali i razvoj grupe. Promišljanje emocionalne inteligencije u odgoju i obrazovanju polazi od individualizacije pojedinca odnosno njenog utjecaja na stvaranje stavova i razvoja odnosa: učenik-učenik i učenik-nastavnik te završava kolektivizacijom odnosno propitivanjem utjecaja emocionalne inteligencije na formiranje i održivost grupe (grupe na razini razreda). Osim što je dat pregled pojmova, razrađeni su i modeli emocionalne inteligencije te načini njenog procjenjivanja, a ujedno je napravljena i paralelna usporedba IQ-a s emocionalnom inteligencijom.





# 1. UVOD

U životu u raznim situacijama, djelujemo sasvim neočekivano i nenadano, a da nismo ni svjesni što nas je potaknulo da postupimo na ovaj ili onaj način. Neprestano se oslanjamo na inteligenciju i kvocijent inteligencije, a ne pitamo se da li postoji što drugo što nam pomaže da se nosimo sa svakodnevnim situacijama, da djelujemo potpuno neočekivano, ali korisno, bez degradiranja drugih. Emocionalna inteligencija upravo je taj veći dio „sante leda“ koja počiva pod površinom vode. Sama pojava konstrukta emocionalne inteligencije primljena je s velikim oduševljenjem i zanimanjem u znanstvenim, a posebno u širim društvenim krugovima.

Glavni segment humanih problema pojedinca danas, svakako je rješavanje nesklada između onoga što misli i onoga što osjeća, odnosno usklađivanja emocije s razumom. Relativno mlad konstrukt emocionalne inteligencije prolazi još uvijek kroz sve neophodne faze da bi bio prihvaćen kao ravnopravan član u obitelji „inteligencija“. Pri tomu nisu rijetka ni kritička gledanja u svezi s opravdanošću njegova egzistiranja. Međutim čini se kako je emocionalna inteligencija ipak dobila za sada popriličnu pažnju od strane znanstvenika te postoji velika „šansa“ da postane ravnopravna s ostalim prihvaćenim modelima inteligencije.



## 2. POJMOVNA ODREĐENJA: EMOCIONALNA INTELIGENCIJA

Za razumijevanje pojma „emocionalna inteligencija“, potrebno je jasno definirati pojmove emocija i inteligencija kako bi se shvatio smisao emocionalne inteligencije. Emocije se mogu definirati kao doživljaj našeg vrednovanja i subjektivnog odnosa prema stvarima, ljudima, događajima, i prema vlastitim postupcima. Emocija je uvijek reagiranje bića na neko zbivanje. Zbivanje se opaža i izaziva osjećaj. Osjećaji se javljaju u situaciji kad biće procjeni da se dešava nešto značajno i važno. Ono što su refleksi za tijelo to su emocije za psihu (Milivojević 1993. ). **Emocija je stanje uzbuđenja organizma izazvano subjektivno značajnim stimulusom ili situacijom na koju on usmjerava aktivnost.** Emocije se ispoljavaju na fiziološkom, doživljajnom i ponašajnom planu.

S druge strane inteligencija je svojstvo uma da ovlada mnogim povezanim sposobnostima kao što je *sposobnost razumijevanja, planiranja, rješavanja problema, apstraktnog mišljenja, stvaranja ideja, korištenja jezika i učenja.* Inače se u klasičnom svijetu inteligencija smatrala apstraktnom sposobnošću svojstvenom i zajedničkom svim umnim procesima, tj. osjećanju, pamćenju, opažanju, maštanju i zaključivanju.

Emocionalna inteligencija nije bila dugo poznata u praksi kao takva i zato ima svoje temelje nastanka kroz otkrivanje takozvane socijalne inteligencije i praktične inteligencije. Naravno godine traganja i istraživanja, dovele su do otkrića emocionalne inteligencije koja je proizlazila i još kroz neke druge naizgled nezamjetne koncepte inteligencija kao na primjer interpersonalna i intrapersonalna inteligencija. Podjele inteligencija za stvaranje slike emocionalne inteligencije, možemo zahvaliti Gardnerovoj podjeli i Sternbergovoj podjeli.

Prema ( Gardner i sur.,1999) i teoriji višestrukih inteligencija, postoji sedam osnovnih oblika inteligencije: glazbenu, tjelesno-kinestetičku, logičko-matematičku, lingvističku, spacijalnu, socijalnu inteligenciju (interpersonalnu i intrapersonalnu). U toj domeni najbitnije su interpersonalna i intrapersonalna inteligencija. Interpersonalna inteligencija se odnosi na sposobnost uočavanja različitosti kod drugih osoba s obzirom na njihov temperament, raspoloženje, motivaciju i namjere. Posebnu važnost za uspješno djelovanje u svakodnevnim životnim situacijama ima

sposobnost da se prepoznaju prikrivene namjere i želje druge osobe, te shodno njima odabere optimalna strategija djelovanja.

No ukoliko sposobnosti koje se ubrajaju pod interpersonalnu inteligenciju, pojedinac usmjerava prema samome sebi, govori se o intrapersonalnoj inteligenciji kao sposobnosti da se razumje i upravlja vlastitim temperamentom, raspoloženjem, motivacijom i namjerama. Prema (Gardner i sur., 1999) intrapersonalna inteligencija je „sposobnost stvaranja točnog i vjernog misaonog modela vlastite ličnosti i sposobnosti“. Najjednostavnijim riječima rečeno, interpersonalna inteligencija omogućuje razumijevanje i rad s drugim osobama, dok intrapersonalna inteligencija omogućuje razumijevanje i rad pojedinca sa samim sobom. Tu se da nazrijeti koliko je intrapersonalan inteligencija zapravo vezana za pojam emocionalne inteligencije. To se može vidjeti iz priloženog odnosno iz priloženih karakteristika intrapersonalne inteligencije „mogućnost pristupa vlastitim osjećajima, poznavanje i veći raspon vlastitih emocija, sposobnost njihova razlučivanja i eventualnog imenovanja, te razumijevanje i primjena u usmjeravanju vlastitog ponašanja“ (Gardner i sur.,1999).

Prema drugoj podjeli (Sternbergovoj) i takozvanoj triarhičkoj teoriji inteligencije, postoji analitička, kreativna i praktična inteligencija. Prema tome (Strenberg, 1999) navodi kako se praktično inteligentna osoba uspješno služi vlastitom metakognicijom, odnosno poznaje jake i slabe strane vlastite inteligencije i shodno tomu pokušava forsirati jake, slabe poboljšati ili izbjegavati situacije u kojima bi se one manifestirale. Prema tome vidljiva je sličnost s navedenom Gardnerovom definicijom intrapersonalne inteligencije. Iz prethodnog se da zaključiti kako se emocionalna inteligencija poistovjećuje s intrapersonalnom inteligencijom i ponekad socijalnom inteligencijom. Emocionalna inteligencija je „priča za sebe“ takoreći. Najčešće kritičari emocionalne inteligencije i pobornici poistovjećivanja emocionalne inteligencije sa socijalnom i intrapersonalnom inteligencijom kao najčešće argumente protiv tog pojma navode sljedeće:

istovjetnost sa socijalnom inteligencijom

- dodatni izraz za samoaktualizirane osobe iz Maslovljeve hijerarhije potreba
- pokušaj spajanja kontradiktornih područja emocija i kognicija
- unošenje dodatne konfuzije u ionako dubiozno područje inteligencije
- pokušaj marketinške strategije djelovanja na široke mase s ciljem stvaranja mogućnosti ostvarivanja profita bez stvarnih i realnih argumenata za takvo djelovanje.
- Ovu ozbiljnu kritiku i osudu da je emocionalna inteligencija samo drugi naziv za socijalnu inteligenciju, Takšić (1998) brani protuargumentom

kako je socijalna inteligencija mnogo širi pojam koji se u nekim aspektima poistovjećuje i s općom inteligencijom. Da bi se emocionalna inteligencija mogla smatrati sposobnošću ona mora zadovoljiti tri uvjeta koji zadovoljavaju do sada sve poznate inteligencije (Mayer, Caruso i Salovey, 2000). Tu se ubrajaju konceptualni, korelacijski i razvojni kriteriji. Konceptualni se kriterij pritom odnosi na neophodnost da emocionalna inteligencija bude odraz mentalnog učinka a ne prioritarno način ponašanja, ili neko neintelektualno postignuće.

Odnosno kognitivni procesi moraju biti mjera, u ovom slučaju, skup sposobnosti vezanih uz emocije. Mayer i Salovey (1999) naglašavaju kako je za određenje emocionalne inteligencije središnji problem bio razlikovati je od obilježja i talenata kao neintelektualnih pojmova. Unošenje dodatne konfuzije u izučavanje inteligencije uvođenjem novih pojmova ako bi i postojalo ne bi smjelo biti smetnja, da se pokuša iz još jednog aspekta objasniti intelektualno djelovanje pojedinca. Nelogično je tražiti da se ne iskušaju nove mogućnosti i ideje samo radi toga da se ne bi unijela pomotnja u postojeće stanje.

## 2.1. Emocionalna inteligencija (EQ)

U konačnici se može definirati i dati definicija emocionalne inteligencije. Prema (Goleman, 2004) emocionalna inteligencija je „skup emocionalnih potreba, poriva i istinskih vrijednosti osobe i ona upravlja svim oblicima vanjskih ponašanja“. Zato se **emocionalna inteligencija odnosi na sposobnost prepoznavanja značenja emocija i njihovih veza, korištenja emocija kao temelja razumijevanja i rješavanja problema. Nadalje, uključuje korištenje emocija za poboljšanje kognitivnih aktivnosti** (Mayer i sur.,1999). Gotovo svako područje emocionalne inteligencije se može podijeliti u stotinu bitnih stupnjeva ili razina postignuća. Primjerice 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 toj 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. Nadalje osoba koja ima nizak zbroj bodova, znak je male energije uložene u područje emocionalne inteligencije. Ta osoba ima nisku motivaciju; njezin poriv je slab. Bojažljiva je prije svega i izbjegava odlučnije poteze na tom području.

Osobito visoko plasirani ljudi vrlo su snažno motivirani i posjeduju jak poticaj u tom specifičnom području emocionalne inteligencije. S druge strane opsjednuti su svojim postignućima i djeluju pod prisilom. Vrlo su napeti kako bi se istakli na tom području i prije svega boje se neuspjeha. Gdje se nalazi emocionalna inteligencija? Goleman (2004) navodi „Emocionalna inteligencija poput intelektualne inteligencije, u prvom je redu funkcija mozga“. Dakle emocionalne reakcije one urođene i one naučene, pohranjuju se u limbički sustav mozga. Sudovi o tome što je ispravno, a što nije, što je djelotvorno, a što nije, smješteni su u neokorteksu mozga, no njihove emocionalne vrijednosti i veze, nalaze se u limbičkom sustavu. Iako je emocionalne inteligencija u mozgu, ona obuhvaća cijelu osobu i uzajamno djeluje s njom. Sljedeći primjer dokazuje upravo te činjenice. Primjerice neka osoba koja je inače po prirodi neodlučna, mogla je primijetiti da neki namještenik ne radi na svom radnom mjestu. Njegovo pamćenje govori mu, u skladu s njegovim obrazovanjem, kako to nije u redu. Emocionalno, on osjeća ljutnju, što napinje mišiće, ubrzava rad srca i tome slično. Njegov neokorteks ga podsjeća da ova situacija zahtjeva sučeljavanje sa zaposlenikom. To pritom izaziva vizualnu sliku radnika koji ga ne trpi ili ga ne poštuje, kao što su to činili prije toga ostali, a to u njemu rađa osjećaj beznačajnosti. Ta je misao povezana sa strahom. Lice te osobe počinje blijedjeti, ruke mu postaju ledene, a u želucu ima osjećaj treperenja. Ipak odlučuje da se neće suočiti s tim izazovom i namješteniku ništa ne kaže.

Po pitanju nasljeđa (Goleman, 2004) kaže „svaka osoba putem genetskih procesa nasljeđuje neke karakteristike i tendencije od svojih bioloških roditelja. Neke od njih su unaprijed određene.“ Primjerice to možemo usporediti s visinom, bojom kose ili bojom očiju. Te značajke su genski određene. Ali genetsko naslijeđe samo djelomično utječe na značajke emocionalne inteligencije, poput marljivosti, neprijateljstava, ljubavnosti ili hrabrosti. Goleman (2004) utvrđuje kako „Bez obzira na to tko su nam roditelji, svi mi nasljeđujemo jednake osnovne ljudske potrebe“.

U život krećemo sa svojim naslijeđenim kvalitetama, sklonostima i osnovnim ljudskim potrebama. Od trenutka rođenja, trudimo se ponašati onako kako mislimo da će to odgovarati našim potrebama. Sva naša uvjerenja i stavovi o tome kako ćemo zadovoljiti svoje potrebe razvijaju se onako kako stječemo životna iskustva. Može recimo naučiti nešto iz onoga što nam se dogodilo (neposredno iskustvo) ili iz onoga što smo vidjeli da se dogodilo nekome drugome (posredno iskustvo). Na temelju tih iskustava stvaramo zaključke o tome kakvi smo, kakva je svijet i kako bi bilo najbolje izlaziti na kraj sa zahtjevima života. Uglavnom učimo sve. Učimo što trebamo voljeti, a što izbjegavati.

To je jedna od načina kako razvijamo svoju emocionalnu inteligenciju učeći.

Drugi način kojim možemo opisati kako razvijamo emocionalnu inteligenciju je postupak koji uključuje donošenje odluka. Primjerice zapostavljeno ili često kritizirano dijete stvarati će zaključak da je bezvrijedno. Djeca s kojima se loše postupa mogu odlučiti da će sama voditi računa o sebi, jer se nitko ne brine o njima. Posljedica toga je ozbiljan zaključak da ne mogu vjerovati nikome i prihvatiti će samo onoga tko se najviše ističe. Zatim primjer osobe koja je bila zlostavljana, zasigurno će se odlučiti za osvetu. Djeca koja su bila duševno ili tjelesno maltretirana, često su sklona gnjevnim ili neprijateljskim ispadima. Zaključujemo da se emocionalna inteligencija često stvara svjesnom voljom, no može se razvijati i bez svjesne namjere. Primjerice prirodno je tjelesna bol neugodna. Ako roditelj zlostavlja dijete batinama, pomisao na tog roditelja može biti povezana s boli i dijete će ga izbjegavati. Ili primjerice ako se roditelj ne može igrati sa svojim djetetom jer neprestance radi, dijete može razviti negativne osjećaje prema radu. „Naše emocionalne reakcije mogu biti vrlo općenite ili pak znatno složene“ (Goleman, 2004). Ukoliko je neka osoba emocionalno reagirala na određeni događaj, ona bi mogla isto tako reagirati na slična zbivanja. Ako roditelj odbaci dijete, ono bi moglo razviti strah da će ga svi ljudi odbaciti.

Osim raznih poremećaja na psihičkoj bazi, emocije mogu izazvati i fizičke posljedice. Snažne emocije primjerice mogu uzrokovati mnoge tjelesne poremećaje. Tjeskoba može uzrokovati čir na želucu, grčeve, drhtavicu, ledene ruke i noge te proljevi. Bijes podiže krvni tlak i izaziva glavobolju zbog napetosti. Jednom riječju, stvara se psihosomatika.

### **2.1.1. Niska razina emocionalne inteligencije (spora osoba)**

Pod pojmom „spora osoba“, podrazumijeva se osoba vrlo niske razine motiviranosti, osoba koja često izbjegava suočavanje sa stresnim situacijama i njihovim razjašnjavanjem. Takve osobe mogu se doimati vrlo sporo odnosno kao da štede energiju. Svaka „štednja energije“ predstavlja prikupljanje hrabrosti za sljedeći poduhvat. To je izazvano manjkom emocionalne energije. Niska emocionalna energija može potjecati od manjka stimulacije ili ohrabivanja u djetinjstvu, tijekom važnih razvojnih godina. Taj manjak može usporiti razvoj normalnog stupnja motivacije. Manjak motivacije znači manjak interesa za nešto, a tako i za usavršavanjem vlastitih kognitivnih sposobnosti. To jest uključenost u zbivanja u okolišu i spoznavanja novih činjenica i situacija. Ukoliko su djetetu uskraćeni pažnja i skrb, ono će biti sklono povlačenju i manje će se uključivati u zbivanja u svom okolišu. Nadalje niska emocionalna energija može biti posljedica frustracija zbog surovih okolnosti i općeg povlačenja. Primjerice u situaciji kada ljudi pretrpe emocionalni udarac, oni reagiraju

na taj udarac depresijom i depresivnim ponašanjem. Isto tako niska fizička energija može uzrokovati nisku emocionalnu energiju. Ljudi slabijeg tjelesnog zdravlja, nemaju dovoljno snage da bi udovoljili svojim sklonostima i težnjama. Motivacija za obavljanje nekog teškog fizičkog posla može biti velika, a niska fizička energija može otežati izvođenje zahtjevnog posla te na taj način oslabiti sigurnost i samopouzdanje što vodi povlačenju u sebe i manjku hrabrosti. S druge strane niska emocionalna energija može biti društveno uvjetovana. Sve ovisi o tome tko su bili uzori toj osobi te s kakvom su osobnom energetske razinom djelovali. Primjerice usporena osoba mogla je upiti osjećaje i ta stanja za nju značajnih osoba, iako sama možda nikad nije osobno iskusila uzroke te niske energetske razine.

### **2.1.2. Visoka razina emocionalne inteligencije (dinamična osoba)**

Dinamična osoba je energična osoba, vrlo uspješna u nošenju sa stresom, napetošću i drugim zahtjevnim okolnostima te vrlo imuna na pritisak uvjetovan zahtjevnom svakodnevicom. Stoga dinamična osoba traži dinamično okruženje, bogat dnevni red, velik energetske utrošak, visoke izvedbene standarde, poticaje, izazove, zahtjevne ili stresne situacije i pritisak. Što su zapravo uzroci dinamičnosti? Visoka emocionalna energija do nekog stupnja može biti urođena i genetski predodređena. Dinamična je osoba uglavnom zdrava, a iz tog zdravlja izvire određeni stupanj te snage. Primjerice živahnost može biti posljedica pozitivnih stimulacija ili ohrabriranja u djetinjstvu i tijekom važnih razvojnih faza. Visoka energija također može biti rezultat okoliša u kojem se držalo da je uspjeh moguć unatoč teškoćama ili gdje se uspješnost očekivala i nagrađivala.

No s druge strane dinamičnost i visoka razina emocionalne energije može izazvati moguće teškoće. Primjerice u usporenom ili nezahtjevnom okruženju, dinamična osoba neće se osjećati poticajno i najvjerojatnije će htjeti učiniti više nego što to dopušta posao. Vrlo dinamična osoba može biti u nekim pogledima snažnija nego što su to u stanju prihvatiti njezini nadređeni. Dinamičnu osobu je teško kontrolirati zbog njezine poletne snage. Previsoka razina emocionalne energije stvara dodatni pritisak pod kojim djeluje dinamična osoba, jer je u stalnoj žurbi da nešto učini, u žurbi da ostvari što više poslova, iako to možda nije u stanju ispuniti. Taj stalan pritisak da se postigne više od očekivanog i strah od mogućeg neuspjeha, izaziva još veći stres i napetost. Ukoliko takve osobe nisu obdarene gotovo „neuništivim tijelom“, bit će više izložene opasnosti povezanih sa stresom, kao što su visoki krvni tlak ili bolesti srca. Na temelju toga, može se zaključiti koliku važnost igra emocionalna energija te koliko utječe na karakter čovjeka.



I jedan i drugi oblik i oblik visoke i niske emocionalne energije izazivaju određene bolesti (psihosomatske poremećaje) koje degradiraju ljudsko tijelo i oštećuju cjelinu organizma brojnim poremećajima i time ometaju normalni kontinuitet življenja.

Gdje se nalazi emocionalna inteligencija? Goleman (2004) navodi „Emocionalna inteligencija poput intelektualne inteligencije, u prvom je redu funkcija mozga“. Dakle emocionalne reakcije one urođene i one naučene, pohranjuju se u limbički sustav mozga. Sudovi o tome što je ispravno, a što nije, što je djelotvorno, a što nije, smješteni su u neokorteksu mozga, no njihove emocionalne vrijednosti i veze, nalaze se u limbičkom sustavu. Iako je emocionalna inteligencija u mozgu, ona obuhvaća cijelu osobu i uzajamno djeluje s njom. Primjerice neka osoba koja je inače po prirodi neodlučna, mogla je primijetiti da neki namještenik ne radi na svom radnom mjestu. Njegovo pamćenje govori mu, u skladu s njegovim obrazovanjem, kako to nije u redu. Emocionalno, on osjeća ljutnju, što se registrira na fizičkoj razini kao ubrzavanje rada srca ili napetost mišića. Njegov neokorteks ga podsjeća da ova situacija zahtjeva sučeljavanje sa zaposlenikom. Pritom se stvara vizualizacija situacije, radnika i sučeljavanje te se potiču kalkulacije o razini upuštanja u rizik sučeljavanja. Ta je misao povezana sa strahom. Lice te osobe počinje blijedjeti, ruke mu postaju ledene, a u želucu ima osjećaj treperenja. Ipak odlučuje da se neće suočiti s tim izazovom i namješteniku ništa ne kaže.

Po pitanju nasljeđa (Goleman, 2004) kaže „svaka osoba putem genetskih procesa nasljeđuje neke karakteristike i tendencije od svojih bioloških roditelja. Neke od njih su unaprijed određene.“ Primjerice to možemo usporediti s visinom, bojom kose ili bojom očiju što su zapravo genetski određene značajke. Ali genetsko naslijeđe samo djelomično utječe na značajke emocionalne inteligencije, poput marljivosti, neprijateljstva, ljubaznosti ili hrabrosti. Goleman (2004) utvrđuje kako „Bez obzira na to tko su nam roditelji, svi mi nasljeđujemo jednake osnovne ljudske potrebe“.

U život krećemo sa svojim naslijeđenim kvalitetama, sklonostima i osnovnim ljudskim potrebama. Od trenutka rođenja, trudimo se ponašati onako kako mislimo da će to odgovarati našim potrebama. Sva naša uvjerenja i stavovi o tome kako ćemo zadovoljiti svoje potrebe razvijaju se onako kako stječemo životna iskustva. Mnogo toga se može naučiti iz posrednog (iz onoga što smo vidjeli da se dogodilo nekome drugome) i neposrednog iskustva (iz onoga što se nama lično dogodilo) te na temelju tih iskustava stvoriti zaključke o tome kakvi smo, kakav je svijet te kako izlaziti na kraj sa zahtjevima svijeta.

To je jedan od načina kako razvijamo svoju emocionalnu inteligenciju učeći. Drugi način kojim možemo opisati kako razvijamo emocionalnu inteligenciju je postupak koji uključuje donošenje odluka. Primjerice zapostavljeno ili često kritizirano dijete

stvarati će zaključak da je bezvrijedno. Djeca s kojima se loše postupa mogu odlučiti da će sama voditi računa o sebi, jer se nitko ne brine o njima. Posljedica toga je ozbiljan zaključak da ne mogu vjerovati nikome i prihvatiti će samo onoga tko se najviše ističe. Zatim primjer osobe koja je bila zlostavljana, zasigurno će se odlučiti za osvetu. Djeca koja su bila duševno ili tjelesno maltretirana, često su sklona gnjevnim ili neprijateljskim ispadima. Zaključujemo da se emocionalna inteligencija često stvara svjesnom voljom, no može se razvijati i bez svjesne namjere. Primjerice prirodno je tjelesna bol neugodna. Ako roditelj zlostavlja dijete batinama, pomisao na tog roditelja može biti povezana s boli i dijete će ga izbjegavati. Ili ako se roditelj ne može igrati sa svojim djetetom jer neprestance radi, dijete može razviti negativne osjećaje prema radu. „Naše emocionalne reakcije mogu biti vrlo općenite ili pak znatno složene“ (Goleman, 2004). Ukoliko je neka osoba emocionalno reagirala na određeni događaj, ona bi mogla isto tako reagirati na slična zbivanja. Ako roditelj odbaci dijete, ono bi moglo razviti strah da će ga svi ljudi odbaciti.

Osim raznih poremećaja na psihičkoj bazi, emocije mogu izazvati i fizičke posljedice. Snažne emocije primjerice mogu uzrokovati mnoge tjelesne poremećaje. Tjeskoba može uzrokovati čir na želucu, grčeve, drhtavicu, ledene ruke i noge te proljeve. Bijes podiže krvni tlak i izaziva glavobolju zbog napetosti. Jednom riječju, stvara se psihosomatika.

### 3. MODELI EMOCIONALNE INTELIGENCIJE

Prema Mayeru, Saloveyu i Carusu (2000) mogu se razlikovati dvije osnovne skupine modela emocionalne inteligencije. dijelimo ih na:

#### **modeli emocionalne inteligencije kao mentalnih sposobnosti**

- **miješani modeli**
- Jedna od razlika između ovih modela je u sagledavanju emocionalnu inteligenciju samo kroz emocije i njihovu vezu s kognitivnim aspektom ili se sagledavanje odnosi na osobine ličnosti, motivaciju, socijalnu aktivnost i stanje svijesti. U nastavku će biti prikazani reprezentativni modeli emocionalne inteligencije.

#### **3.1. Model Mayera i Saloveya**

Model Mayera i Saloveya je najčešće navođen model u radovima posvećenima temi upravo emocionalne inteligencije, a emocionalnu inteligenciju tretira kao skup mentalnih sposobnosti. U svojoj prvoj verziji iz 1990. godine uključivao je tri razine sposobnosti, a to su:

- **procjena i izražavanje emocija kod sebe i kod drugih**
- **regulacija emocija kod sebe i drugih**
- **uporaba emocija u adaptivne svrhe**

Opisani model imao je uglavnom heurističku vrijednost, te predstavlja prvi pokušaj konceptualizacije ovog konstrukta. Pokušao je integrirati spoznaje iz različitih područja psihologije. Bitno je da sposobnosti koje sadrži uključuju konceptualno srodne procese obrade emocionalnih informacija, te da su neophodne za minimalnu razinu kompetentnosti i inteligentnog funkcioniranja (Takšić, 1998). Jedan među prvim definicijama emocionalne inteligencije opisujući ovaj model je bila *“sposobnost praćenja svojih i tuđih osjećanja i emocija, i upotreba tih informacija u razmišljanju i ponašanju.”* (Salovey i Mayer, 1990).

Nakon nekoliko godina istraživanja i teorijskog usavršavanja prvobitnog modela emocionalne inteligencije, isti autori su objavili drugu verziju konstrukta u koju

su unijeli neke promjene, te su i predložili revidiranu definiciju prema kojoj "emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećanja koja olakšavaju mišljenje; sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama; i sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja" (Mayer i Salovey, 1996).

Druga verzija konstrukta proširena je za jednu razinu sposobnosti i prikazana u obliku dijagrama, tako da su četiri ogranka dijagrama poredana od jednostavnijih psiholoških procesa prema višim, psihološki objedinjenim procesima. Svaki ogranak ima četiri reprezentativne sposobnosti. Sposobnosti koje se javljaju na razmjerno ranom stupnju razvoja nalaze se na lijevoj strani ogranka, a one koje se razvijaju kasnije, na desnoj. Od ljudi visoke emocionalne inteligencije očekuje se da brže napreduju kroz spomenute sposobnosti i da ih svladaju u većem broju (Salovey i Sluyter, 1997).

<b>4. razina: REFLEKSIVNA REGULACIJA EMOCIJA U PROMOCIJI EMOCIONALNOG I INTELKTUALNOG RAZVOJA</b>			
Sposobnost otvorenosti za osjećaje za one ugodne kao i za one neugodne	Sposobnost refleksivnog uživanja ili odvajanja od emocija ovisno o procjeni informiranosti ili korisnosti	Sposobnost refleksivnog praćenja emocija u odnosu na sebe i druge kao prepoznavanje toga koliko su tipične, jasne, utjecajne ili odmjerene	Sposobnost upravljanja svojim i tuđim emocijama ublažavajući neugodne i pojačavajući ugodne emocije, bez umanjivanja ili prenaplašavanja informacija koje prenose
<b>3. razina: RAZUMIJEVANJE I ANALIZA EMOCIJA: UPORABA EMOCIONALNIH ZNANJA</b>			
Sposobnosti imenovanja emocija i prepoznavanje odnosa između riječi i samih emocija	Sposobnost interpretiranja značenja koje emocije prenose	Sposobnost razumijevanja složenih osjećanja	Sposobnost prepoznavanja vjerojatnih prijelaza između emocija kao prijelaz iz ljutnje u zadovoljstvo ili ljutnje u stid

<b>2. razina: EMOCIONALNA FACILITACIJA MIŠLJENJA</b>			
Emocije određuju mišljenje takod a usmjeravaju pažnju na važne informacije	Emocije su dovoljno jasne i dostupne tako dopomažu u prosuđivanju i pamćenju događaja koji su u vezi s različitim emocijama	Promjene raspoloženja mijenjaju perspektivu pojedinca od optimistične do pesimistične, potičući razmatranja različitih pogleda na istu situaciju	Emocionalna stanja olakšavaju pristupe specifičnim problemima: radost olakšava induktivno mišljenje i krativnost
<b>1. razina: PERCEPCIJA, PROCJENA I IZRAŽAVANJE EMOCIJA</b>			
Sposobnost zapažanja emocija u nečijem tjelesnom stanju, osjećajima i mišljenju	Sposobnost zapažanja emocija kod drugih ljudi, u umjetničkim djelima, jeziku i ponašanju	Sposobnost točnog izražavanja emocija, kao i izražavanja potreba povezanih s tim emocijama	Sposobnost razlikovanja točnog od netočnog, odnosno iskrenog od neiskrenog izražavanja emocija

Tablica 1. Struktura sposobnosti i vještina uključenih u konstrukt emocionalne inteligencije (prema Mayer i Salovey, 1999)

U prethodnoj tablici je izvršeno slaganje sposobnosti prema razini složenosti psiholoških procesa od razine 1 (razina najmanje složenosti) do razine 4 (razina najviše složenosti). Svaka od sposobnosti je definirana s četiri sposobnosti nižeg hijerarhijskog stupnja koje su svrstane na način da se s lijeva prema desno rangiraju sposobnosti koje se najprije i najranije razvijaju, a potom one koje se razvijaju u kasnijoj životnoj dobi. U nastavku slijedi opis podvrsta.

### **1. razina: PERCEPCIJA, PROCJENA I IZRAŽAVANJE EMOCIJA**

Ovo je najniža razina i predstavlja sposobnosti i vještine osobe koja mora točno uočiti emocionalni obrazac. Tako djeca već nauče identificirati vlastita i tuđa emocionalna stanja, te ih razlikovati. Kako dijete raste, ono imaginarno pripisuje osjećaje i živim i neživim pojavama. Takvo imaginarno mišljenje može pomoći djetetu izvoditi opće zaključke od sebe prema drugima. Dakle ta prva razina predstavlja najjednostavniju emocionalnu sposobnost, pomoću koje pojedinac, manje ili više precizno, zapaža koje emocije se kriju iza nečijeg fizičkog stanja, osjećaja i razmišljanja. Ova se sposobnost odnosi kako na zapažanje vlastitih emocije tako i na percepciju emocija drugih osoba. Isto tako pojedinac je u određenoj mjeri sposoban prepoznati emocije u umjetničkim djelima, i u drugim živim i neživim objektima koji ga okružuju. Uz

sposobnost da manje ili više precizno izrazi svoje emocije, čovjek kroz njih izražava i potrebe koje su uz te osjećaje vezane. Sposobnost razlikovanja iskrenih od lažno izraženih emocija stječe se tek nakon što su razvijene sposobnosti percepcije i manifestiranja emocija. Ova sposobnost omogućava pojedincu da spriječi manipulaciju od strane drugih osoba putem lažnog izražavanja emocija.

## **2. razina: EMOCIONALNA FACILITACIJA MIŠLJENJA**

Druga po redu razina uključuje sposobnosti da se emocije koriste na načine koji olakšavaju intelektualne procese. Emocije uvode prioritete u mišljenje time što se usmjerava na važne informacije. One su dovoljno živopisne i dostupne, pa ih se može prizvati po potrebi kao pomoć u prosudbi i pamćenju događaja. Stoga se emocionalna facilitacija mišljenja odnosi na načine na koji emocije mogu pospješiti intelektualno funkcioniranje. Emocije mogu diktirati koji će se misaoni procesi odvijati u CNS-u (centralni nervni sustav), usmjeravajući na taj način pažnju na one informacije koje su važne za pojedinca.

Na taj način fokusiranjem pažnje na određeni događaj emocije pomažu boljem pamćenju tog događaja i time efikasnijoj procjeni slične situacije koja se u životu ponovi. Salovey i Mayer (1999) navode kako emocionalno inteligentna osoba pri planiranju svog djelovanja stvara u glavi «zamišljeno emocionalno kazalište» u kome generira, manipulira i provjerava moguće ishode svojih odluka. Upravo sposobnost pojedinca da može mijenjati svoja emocionalna raspoloženja pomaže mu da neki problem može sagledati iz različitih perspektiva, što povećava vjerojatnost nalaženja rješenja. Upravo zato sreća poboljšava efikasnost induktivnog rezoniranja i kreativnog djelovanja, za razliku od tužnih raspoloženja koja su pogodnija za rješavanje zadataka koji zahtijevaju analitičko mišljenje.

## **3. razina: RAZUMIJEVANJE I ANALIZA EMOCIJA: UPORABA EMOCIONALNIH ZNANJA**

Treća razina uključuje sposobnosti razumijevanja emocija i upotrebe emocionalnog znanja. Tada dijete počinje primjećivati sličnosti i razlike između simpatije i ljubavi, netrpeljivosti i bijesa primjerice. Kasnije se javlja i sposobnost tumačenja značenja koje emocije prenose s obzirom na odnose. Dijete je u stanju uočiti da se u nekim situacijama mogu istovremeno javiti i suprotne emocije (ljubav i mržnja), te da se kombinacijom različitih emocija dobivaju nove kvalitete. Kod zrelih pojedinaca se javlja sposobnost prepoznavanja vjerojatnih prijelaza između emocija, kao što je prijelaz iz bijesa u zadovoljstvo ili iz bijesa u stid. Poznavanje tijekom razvoja

osjećajnosti u međuljudskim odnosima bitan je element emocionalne inteligencije. Emocionalna znanja se počinju stjecati u djetinjstvu i usavršavaju se cijelog života, a ljudi se obično slažu u svojim mišljenjima o tome što izaziva pojedine emocije (Salovey i Sluyter, 1997). Zaključno s tim pojedinac treba biti u stanju diferencirati različite emocije bilo na taj način da je u stanju imenovati potpuno različite emocije ili da je u stanju razlikovati istu emociju prema njenom intenzitetu. Emocionalno inteligentnije osobe imaju istančan osjećaj za ovakvu vrstu osjetljivosti. Naravno postoje i mnogo senzibilnije situacije u kojima svaki pojedinac drugačije odgovara na određeni podražaj. Sposobnost da se pronikne u uzrok nastanka neke emocije je preduvjet za razumijevanje složenih mnogostrukih osjećaja. Tako nije rijetkost da se miješaju istovremeno osjećaji ljubavi i mržnje prema nekoj osobi. Isto tako ovakve kombinacije emocija mogu polučiti novu kvalitetnu emociju, tako je npr. nada spoj vjere i optimizma (Takšić 1998). Emocije nisu statičnog nego dinamičnog karaktera i postoje stalni prijelazi iz jednog u drugi oblik emotivnog stanja.

#### **4. razina: REFLEKSIVNA REGULACIJA EMOCIJA U PROMOCIJI EMOCIONALNOG I INTELEKTUALNOG RAZVOJA**

Najsloženija razina emocionalne inteligencije je svjesna regulacija emocija koja vodi emocionalnom i intelektualnom napretku. Temeljna sposobnost na ovoj razini je otvorenost prema osjećajima, bili oni ugodni ili neugodni. Jedino ako je osoba svjesna svojih osjećaja i otvorena prema njima, može o njima nešto i naučiti. Ova razina emocionalne inteligencije uključuje i sposobnost refleksivnog praćenja emocija u odnosu na sebe i druge, kao što su prepoznavanje koliko su one jasne, tipične, utjecajne ili razborite, odnosno meta-evaluaciju.

Najsloženija sposobnost najviše razine emocionalne inteligencije, prema ovom modelu, je sposobnost upravljanja emocijama u sebi i drugima ublažavanjem negativnih emocija i pojačanjem ugodnih, a da se ne umani ili prenapregne informacija koju one prenose.

### **3.2. Bar-Onov model emocionalne inteligencije**

Bar-Onov model je koncept modela koji predstavlja „...područje nekognitivnih kapaciteta, kompetencija i vještina koje utječu na nečiji uspjeh u suočavanju s okolinskim zahtjevima i pritiscima“ (Kulenović i sur. 2000).

Prema Bar-On (2000) model obuhvaća 5 područja :

**intrapersonalni kapacitet** -sposobnost svjesnosti i razumijevanja samoga sebe, vlastitih emocija i izražavanje vlastitih osjećaja i ideja

- **interpersonalne vještine** -sposobnost svjesnosti, razumijevanja i shvaćanja tuđih osjećaja, kao i uspostavljanja i održavanja uzajamno zadovoljavajućih i odgovornih odnosa s drugima
- **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
- **upravljanje stresom**-sposobnost svladavanja stresa i kontrola jakih emocija
- **opće raspoloženje i motivacija**- sposobnost da se bude optimističan, uživa u sebi i drugima i osjećaju i izražavaju pozitivne emocije

Iz prethodne klasifikacije na pet područja, vidljivo je kako je svako područje dodatno razloženo na 2 do 5 užih komponenata. Usporedbom ovog modela s modelom od Mayera, Carusa i Saloveya vidljivo da i jedan i drugi u sebi sadrže percepciju ili svjesnost i razumijevanje emocija kod sebe i drugih, kao i regulaciju emocija. Očito je kako je Bar-Onov model širi model u smislu ubacivanja nekih osobina ličnosti ako što su optimizam. Prem a tome toga dodane su i vještine rješavanja problema, otpornosti na stres i slično. Kritika ovog koncepta vrlo često se odnosi na činjenicu kako se on ne razlikuje bitno od modela osobina ličnosti tako da je upitan njegov autonomni doprinos objašnjenju čovjekovog psihičkog funkcioniranja.

### 3.3. Golemanov model emocionalne inteligencije

Goleman sagledava emocionalnu inteligenciju na potpuno drugačiji način od Mayera i Saloveya. Tako da naučnim krugovima Golemanove teorije nemaju veliku težinu, štoviše vrlo često je kritizirana kao naučno neutemeljena, kao produkt slobodnih nagađanja ili nešto što već od prije postoji. Pogotovo se to odnosi na Golemanovu tvrdnju kako IQ objašnjava 20 % varijance uspjeha u životu, a ostatak pripisuje utjecaju emocionalne inteligencije onakve kakvom je on sagledava. Autor naglašava kako osobe s visokim IQ-om nisu uvijek uspješne i u realnim životnim situacijama, kako prema kriteriju veličine osobnog dohotka, produktivnosti i statusa u struci, tako i postizanja životnog zadovoljstva i sreće u interpersonalnim odnosima. U svrhu toga je neophodno biti u stanju motivirati samoga sebe da se bude ustrajan unatoč poteškoćama i frustracijama, da se odgodi trenutak primanja nagrade i da se uspije upravljati vlastitim raspoloženjem kako ono ne bi zagušilo sposobnost mišljenja. Ove sposobnosti



Goleman svrstava pod pojam emocionalno inteligentnog ponašanja. On je proširio značenje termina izvan njegovog originalnog značenja i definirao emocionalnu inteligenciju kao:

- poznavanje vlastitih emocija
- upravljanje emocijama
- samomotivacija
- prepoznavanje emocija u drugima
- snalaženje u vezama i odnosima



## **4. NAČINI PROCJENJIVANJA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE**

Emocionalna inteligencija je često, kao i mnogi drugi psihologijski konstrukti, u literaturi nejasno definirana, te tako izaziva znatnu zbrku među istraživačima u području (Roberts, Zeidner i Matthew, 2003).

Smatra se da su u praksi najviše mjerenja odnosno pokušaja mjerenja emocionalne inteligencije napravili upravo Mayer i Salovey. Oni su postavili kriterije kako je emocionalnu inteligenciju moguće valjano mjeriti i procjenjivati.

Istraživanja emocionalne inteligencije odvijaju se uglavnom na tri načina:

- Samoprocjena ispitanika
- Procjena drugih ljudi
- Neposrednim procjenjivanjem sposobnosti

### **4.1. Samoprocjene ispitanika**

Samoprocjene se konstruiraju da bismo pomoću njih procijenili vjerovanja i percepcije pojedinca o kompetencijama u specifičnim područjima. Rano otkrivene skale emocionalne inteligencije su uključivale upotrebu upravo takvih mjera. S druge strane, one se nisu pokazale osobito korisnima u područjima mjerenja emocionalne inteligencije. Uzrok je bio da većina skala samoprocjene emocionalne inteligencije ima slabu pouzdanost. Samoprocjene se inače oslanjaju na samorazumijevanje osobe.

Pitanje je: da li će emocionalno slaba osoba biti u stanju pšrocjeniti samu sebe uzevši u obzir karakteristike osobe s niskom razinom EQ-a? Ako je poznato da osobe s niskom razinom EQ imaju i nisku emocionalnu energiju pitamo se hoće li se ta osoba uopće potruditi napraviti procjenu svoje emocionalne inteligencije i koliko će ta procjena biti „iskrena“ i stvarna, ako ne postoji jasna motivacija i usporen razvoj normalnog stupnja motivacije? Primjerice u drugom slučaju osoba s niskim EQ-om se može identificirati s osobama (najčešće odgojiteljima) kojima je svojstvena niska razina emocionalne energije. Da li će onda samoprocjena biti dovoljno iskrena i

jasna? Slučajevi kod kojih je naglašena niska razina EQ-a su najčešće vrlo nesigurne osobe, osobe koje ne vole donositi odluke, osobe koje se boje pogledati ispod „svoje površine“.

S druge strane osoba s visokom razinom EQ-a u ulozi samoprocjenitelja će možda biti u stanju „bolje“ samoprocjeniti se jer ima više samopouzdanja i sigurnija je u sebe, ali i kod takvih slučajeva dolazi do određenih devijacija u ponašanju. Kao relevantan nedostatak ovih osoba je taj višak energije i pretjerana dinamičnost što ujedno dovodi do pretjerivanja i raznog odstupanja od realnosti. Zbog pretjerivanja i vlastite užurbanosti daju se nerealni podaci. Poznata je činjenica da je dinamičnu osobu teško kontrolirati zbog njezine poletne snage koja joj osigurava živahnost i pretjerano samopouzdanje. Naravno osobe zbog svoje previsoke emocionalne energije pod stalnim su pritiskom da nešto učine ili postignu i taj je faktor glavni utjecatelj na kvalitetu i relevantnost podataka koji se uzimaju za utvrđivanje stvarnog i istinitog u izmjerenoj razini emocionalne inteligencije.

Neke druge vrste poteškoća koje su se javile pri mjerenju emocionalne inteligencije, a ne tiču se slabe pouzdanosti primjerice su upravo one koje često nisu dostupne svjesnoj interpretaciji, podložne su utjecaju cijele skale na pojedine odgovore, na njih utječe faktor socijalne poželjnosti odgovora, te su podložne upravljanju impresijama i varanju.

## **4.2. Procjene drugih ljudi**

Procjenjivanje drugih ljudi je vrlo rijetko korištena mjera emocionalne inteligencije zbog brojnih nedostataka. Primjerice kao nedostatak bi se mogla ubrojiti percepcija. Praćenje tuđeg ponašanja s vlastitog kuta percepcije, isključuje objektivnost i naglašava pristranost. Uz sve to ubraja se i razina EQ-a procjenjivača. Dakle ako je procjenjivač osoba s niskom razinom EQ-a, njezini odgovori neće biti vjerodostojni situacije, jer takva osoba ima problem s prepoznavanjem i procjenjivanjem emocionalne inteligencije osobe s visokom razinom. Njemu doslovno informacije promaknu zbog nemogućnosti prepoznavanja u vlastitim okvirima i definicijama emocionalne inteligencije. Budući da uvijek krećemo od vlastitih iskustava prema kojima prepoznamo iskustva drugih, osobe s niskim EQ-om neće biti us tanju prepoznati EQ ispitanika jer se nikad nije susreo s takvim reakcijama u svojem iskustvenom životu.

Najčešći odgovor će biti: kod ove osobe ne da se procjeniti emocionalna inteligencija. Uključujući prethodno napisano, procjenjivač posjeduje vrlo malu količinu informacija koja isključuje stvarne misli i osjećaje druge osobe. No tu se stavlja u

pitanje i shvaćanja osobe s niskim EQ-om te njezin osoban stav naspram ponašanja osobe s visokim EQ-om.

Uzmimo za primjer kao procjenjivača osobu s visokom emocionalnom energijom da procjenjuje osobu s niskom razinom EQ-a. Postoji ista opasnost kao i kod prvog slučaja da procjenitelj neće biti u stanju prepoznati informacije koje mu pristižu od promatrane osobe. Njemu su informacije koje odašilje ispitanik „strane“ i nema osjećaja za vrijeme i trajanje odaziva informacija, pa može zaključiti kako nije bilo EQ-a kod ispitanika. To znači da procjenjivač zbog svoje užurbanosti neće strpljivo dočekati povoljno vrijeme emitiranja informacija od strane osobe koju se procjenjuje i od rezultata neće biti opet ništa. U krajnjim slučajevima može se desiti „kontaminiranje“ originalnog odaziva ispitanika kroz požurivanje ili bilo koji drugi način utjecanja na njegovo emocionalno stanje stvarajući time negativan učinak.

Ujedno na procjene svakog procjenjivača iz obje razine emocionalne inteligencije mogu utjecati neke osobine procjenjivane osobe, koje nisu u vezi s emocionalnom inteligencijom, primjerice simpatičnost, ljepota, dob, komunikativnost.

### **4.3. Neposredno procjenjivanje sposobnosti**

Neposredno procjenjivanje emocionalne inteligencije obavlja se pomoću psihologijskih instrumenata koji izravno mjere sposobnost osobe za rješavanje problema, a odgovor ispitanika dostupan je za evaluaciju u odnosu na neki kriterij. Emocionalnu inteligenciju smo definirali kao skup sposobnosti pa se stoga nameće mišljenje kako je ovakvo procjenjivanje nužno primjenjivati iako su no testovi su malobrojni i nedovoljno provjereni. Prvi takav instrument konstruirali su autori koncepta emocionalne inteligencije, operacionalizirajući kroz 18 Multi-Factor Emotional Intelligence Scale (MEIS; Mayer, Caruso i Salovey, 1999) svoj, prethodno opisani, model emocionalne inteligencije. Nedavno su razvili i Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Caruso i Salovey, 2000.).

Na realnom primjeru, upotrebom MSCEIT to bi izgledalo primjerice ovako:

Od ispitanika se traži da:

- identificiranja emocije u izrazima lica i slikama
- generiranja raspoloženje i rješava određene probleme u tom raspoloženju
- definiranja uzroke različitih emocija i razumije progresiju emocija
- odredi kako najbolje uključiti emocije u mišljenje u situacijama koje se odnose na njih same ili na druge ljude.

Primjerice poteškoće prilikom identificiranja emocija u izrazima lica i slikama se javljaju najviše kod osoba s niskom razinom EQ-a jer te osobe usporene i povučene u same sebe vrlo često ne otkrivaju svoje nezadovoljstvo ili zadovoljstvo fizičkom ekspresijom lica. Njihovo (ne)odobravanje mogu biti podjednako shvaćeni upravo zbog pasivnosti njihove ekspresije lica. Problem dinamične osobe (užurbanost, silina i vrlo često prevrtljivost) mogu stvoriti krivu sliku stvari kroz niz pretjeranih pokreta i fizičke ekspresije lica koje podliježu učestaloj (pretjeranoj) promjenjivosti.

Ozbiljan problem se stvara u točki definiranja uzroka različitih emocija i razumijevanja progresije emocija. Pitanje je kako uopće doprijeti do pasivne i nezainteresirane osobe koja je zatvorena prema van, prema svijetu? Kako ćemo takvoj osobi generirati raspoloženje koja je uvijek pasivna i reagira na isti način što god učinili? Kako tu utvrditi uzroke kada nailazimo na neku vrstu emocionalne hladnoće. Ako i nešto pokušamo uvijek ćemo naići na istu reakciju i odaziv. S druge strane kod dinamičnih osoba postoji navedena mogućnost da svaki puta reagiraju drugačije na istu situaciju. Njihovo ponašanje često puta nije moguće pratiti! Kako će tu biti moguće utvrditi uzroke emocija kada vlada neprestana promjenjivost i da li je uopće sigurno poticati i generirati neko raspoloženje kada osoba reagira isuviše impulzivno na svaku sitnicu? Da li je uopće moguće takvu osobu kontrolirati? To su najčešće poteškoće koje se javljaju u neposrednom procjenjivanju sposobnosti.

No i kod ovoga modela procjene emocionalne inteligencije, znatne poteškoće stvara objektivno određivanje točnih, odnosno netočnih odgovora u testovima kao ovaj malo prije. Da bi se izbjegle takve pogreške podliježe se posebnom načinu bodovanja odnosno upotrebi posebnih kriterija.

Za to se mogu koristiti tri načina bodovanja, odnosno tri vrste kriterija, a to su:

**1. KONSENZUS** – primjenom ovog kriterija točan odgovor je onaj koji je odabrala većina ispitanika. Primjerice, ako se grupa slaže da lice (ili slika ili glazbeni odlomak) izražava emociju sreće ili tuge, tada taj odgovor postaje točan. Prikladnost korištenja ovog kriterija temelji se na evolucijskim i kulturološkim nalazima koji potvrđuju konzistentnost informacija koje signaliziraju emocije (Bar-On, 1997; Mayer, Caruso i Salovey, 1999). No takvim načinom određivanja točnog odgovora u testovima emocionalne inteligencije mogu utjecati iskrivljena kulturološka vjerovanja, pa u najgorem slučaju takvo bodovanje jednostavno može indicirati stupanj slaganja s kulturološkim ili spolnim stereotipima.

**2. MIŠLJENJE STRUČNJAKA** (expert thinking) – sud o točnom odgovoru donose stručnjaci koji se bave emocijama (npr. psihijatri ili psiholozi), a pri tome se koriste svojim profesionalnim iskustvom. Dakle, točnim odgovorom se smatra onaj kojeg je

izabrao stručnjak. Međutim, istraživači su se složili da procjene stručnjaka ne moraju biti pouzdaniji indikator točnog odgovora od konsenzusa grupe.

**3. MIŠLJENJE CILJNE OSOBE** (target scoring) – točan odgovor određuje osoba koja je uključena u neku emocionalnu aktivnost (pisanje pjesme, sviranje, slikanje), a procjenjivač procjenjuje što ta osoba osjeća. Drži se da ta osoba ima više informacija nego što je dostupno vanjskom promatraču .





## **5. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA U KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Opći uspjeh svakog djeteta u školi ne ovisi samo o njegovom kvocjentu inteligencije, nego cjelokupnom profilu učenika koji se može iščitati iz djetetove vlastite sposobnosti da se prilagodi zajednici i okolini, da bude u stanju upravljati vlastitim emocijama, spriječiti razne emocionalne ispade te prepoznati potrebe, želje i emocije drugih.

### **5.1. Emocionalna inteligencija kao individualna pretpostavka**

Na osobnoj razini emocionalna inteligencija djeteta, može se sagledati u vlastitoj uspješnosti provođenja kontrole nad emocijama. Sve ovisi o tome „ koliko je osoba u stanju držati pod kontrolom ostale, za osnovnu aktivnost irelevantne misli i događanja, to utječe na uspjeh u obavljanju osnovne aktivnosti (Takšić, 1998)“. Težak put učenika u održavanju te kontrole je prilikom učenja. Poznata je činjenica da je učenje vrlo naporan i zahtjevan posao i zahtijeva prije svega dobru motivaciju, ali i koncentraciju. Isto tako je poznato da svaki pojedinac ima potrebu osjetiti ugodu vezanu uz proces učenja i osjećati se uspješno dok uči. No nemogućnost doživljavanja te ugone neizostavno će ga natjerati na odustajanje, neuspjeh i napuštanje škole. Uspješnim poznavanjem emocionalne inteligencije i isto tako primjenom iste učenik bi trebao imati mogućnost motivirati sebe sama i ustrajavati unatoč raznim teškoćama i frustracijama koje se javljaju u pojedinom kontekstu učenja. Ako uspješno može regulirati vlastito raspoloženje to jest ako se uspije nagovoriti da u trenutku određene odbojnosti gradiva ili prikrivene latentnosti uspije postići cilj (natjerati sebe da uči), on je uspio savladati vlastito raspoloženje. Neraspoloženje i odbojnost to jest određena razina frustracije može biti izazvana i nastupom nastavnika. Primjerice (Goleman, 2007) navodi kako „...emocionalna uzrujanost učitelja može utjecati na njihov mentalni život, učenici koji su nervozni, ljutiti ili deprimirani ne uče...“ Takvi trenuci najčešće dovode i do agresivnog ponašanja, a agresivnost zagušuje sposobnost razmišljanja. Učenik koji ima visoku razinu emocionalne inteligencije će uspješno regulirati svoje raspoloženje (to jest ne

dopustiti da ga preuzme agresivnost i prkos) i onemogućiti da upravo ta uzrujanost zaguši njegovu sposobnost razmišljanja. Najčešći odaziv osoba koje su frustrirane nekim oblikom učiteljeve uzrujanosti ili pogrešnim pristupom individualitetu učenika je taj da takve osobe ne primaju na učinkovit način informacije ili s informacijama postupaju vrlo loše. Viša razina emocionalne inteligencije učeniku daje veću moć samokontrole.

Jako je teško sposobno upravljati vlastitim emocijama kako bi se osigurao što produktivniji rad pogotovo kod osoba koje imaju nisku razinu emocionalne inteligencije, kojima svaka pogrešna nastavnikova intervencija može izazvati frustraciju zbog koje se povlače u sebe ili se odaju agresivno subverzivnom, prkosnom ponašanju. Isto je tako važna i razina samosvjesnosti emocija. Upravo time učenik može prepoznati, imenovati i razumijeti razloge pojave vlastitih emocija. Na taj način taj učenik neće reći: "nije mi dobro, osjećam se loše", nego će moći točno navesti da li se osjeća ljutito, povrijeđeno, ljubomorno ili preplašeno i slično tome. To je pogotovo važno kada učenik zapinje ili popušta u učenju. Ako nedovoljno dobro prepoznaje vlastite emocije, teže će se naći uzrok njegovog (defanzivnog) ponašanja i još teže će biti intervenirati u takvi slučaj.

S druge strane javlja se i pojam ispitne anksioznosti. Veći dio ovog straha ovisi o individualnoj razini emocionalne inteligencije učenika. Situacija koja izaziva tjeskobu, uznemirenost i zabrinutost uvelike utječe na interes učenika za učenje novog gradiva primjerice, za iznošenje vlastitog mišljenja. Takvo stanje može jako pogoditi učenika sa slabom razinom EQ-a i dovesti ga do osjećaja nekompetentnosti. Ako se učenik nije u stanju oduprijeti takvoj emocionalnoj napetosti to jest ako ne zna reagirati u sličnoj situaciji, zasigurno će anksioznost smanjiti njegovo samopoštovanje. U takvim situacijama ako se učenik nije u stanju oduprijeti osobnim (pozitivnim) autosugestijama dolazi do blokiranja mentalnih procesa i izazivanja nespretnosti u oblikovanju odgovora primjerice. Učenik sa slabim EQ-om nije u stanju razviti pojačanu toleranciju na frustraciju i postaje pesimističan, a s tim slabi njegova samomotivacija i samopoštovanje.

## **5.2. Emocionalna inteligencija u kontekstu razredne kohezije**

Emocionalna inteligencija nije samo stvar pojedinca nego i stvar drugih. Učenik u svojem razrednom okruženju razvija socijalne vještine kao što su: nošenje s emocijama u društvenim situacijama, razvoj harmonijskih odnosa s drugima, razvoj senzibiliteta za tuđe potrebe i želje, razvoj empatije i razvoj aktivnog slušanja. U razrednoj zajednici učenik ovisno od ovladavanja vlastitim emocijama može naići

na prihvaćanje ili neprihvaćanje od strane zajednice. Ako ovladava emocijama i drži ih pod kontrolom, razvija učeničku socijalizaciju to jest vršnjačku socijalizaciju koja podrazumijeva socijalno ponašanje nasuprot agresivnog ponašanja.

Emocionalna inteligencija je tu potrebna učeniku da bi se prije svega mogao prilagoditi kolektivu, da bi mogao uvidjeti tko mu je "nadređeni", tko „podređeni“ to jest da bi mogao utvrditi gdje se nalazi unutar tog „hranidbenog lanca“ i koje su granice njegovog djelovanja izvan kojih ne smije. Tu je bitna interpersonalna komponenta to jest komponenta međuučeničkih odnosa. Učenici međusobno razvijaju takozvanu međusobnu odanost. To bi značilo da se učenici prilagođavaju jedan drugome, da ispituju granice sposobnosti i reagiranja drugih unutar zajednice, da stvore suradnju i uzajamno povjerenje. Primjerice kada nastavik ispituje nekog od učenika u razredu, svi ostali šute i slušaju i ukoliko dođe do pogrešnog odgovora, nitko se neće usuditi izrugivati ili dobacivati neku pošalicu sa strane, jer taj učenik u sebi zna kako se osjeća onaj koji sada usmeno odgovara pred razredom. Druga situacija je prilagođavanje većini. Slažemo se kao učenik s odlukom većine i ne proturječimo agresivnim ponašanjem (iako nismo pobornik te odluke), jer znamo da ukoliko ovaj puta pristanemo biti djelom odluke većine, imamo mogućnost da neka sljedeća odluka koja ide nama u korist bude isto tako prihvaćena od strane drugih kao izraz poštovanja i zahvalnosti što smo podržali prethodnu odluku zajednice. Znam isto tako da ukoliko podržim nekog od učenika, mogu ubuduće računati na njega. Emocionalna inteligencija u okvirima razredne kohezije podrazumijeva da ne činimo nešto što bi moglo povrijediti drugoga, jer smo svjesni naše vlastite reakcije kada bismo se našli u istoj situaciji. To je upravo ono: „Ne čini drugome ono što ne želiš da tebi bude učinjeno“. Nadalje može postojati situacija osjećaja neprihvaćenosti kada se učenik osjeća neugodno u trenutku nastavnikove prozivke. Učenik zna da će svako njegovo zastranjenje biti predmet izrugivanja od strane drugi učenika. Kako da učenik reagira u takvoj situaciji? Kako može biti tolerantan na takvo ponašanje? Iako posjeduje visoku razinu EQ-a, zasigurno se teško nosi s tom frustracijom koju mu je zadala razredna većina. Pitanje je koliko će učenik biti u buduće motiviran za usmeno odgovaranje i hoće li smišljati određene, naoko uvjerljive razloge zbog kojih ne želi usmeno odgovarati.

Ako uzemo za primjer da učenik sa slabom razinom EQ-a doživi takvo razočaranje, neće se moći zaštititi od sebe sama, od osjećaja krivnje i očaja. To bi moglo u većini slučajeva dovesti do agresivnog ponašanja i ispražnjavanja agresije nad suučenicima u obliku sukoba. Emocionalno sposoban učenik u razrednom okruženju doživljava emocionalni uspjeh u obliku sposobne kontrole emocija kada na svaku situaciju koja ga provocira, izaziva i poziva na fizički obračun, reagira mirno, sa samo verbalnim obračunom i to vještim verbalnim obračunom, koji opet ne prelazi u verbalno nasilje.

Ili ako je doživio poraz putem nekog oblika izravnog izrugivanja od strane suučenika, postići će uspjeh na emocionalno planu samo ako shvati da nema koristi od osvećivanja te da postupi suprotno od očekivanog. Svakako učenik koji ga je izazvao i emocionalno pogodio, očekuje osvetu i neki oblik obračuna, ali biva iznenađen neočekivanom reakcijom tog učenika. Umjesto da mu taj učenik uzvrati istom mjerom, on će mu rađe pokazati bolje nemjere to jest pomoći oko nečeg u čemu „izazivač“ nije uspješan.

### **5.3. Emocionalna inteligencija u kontekstu odnosa nastavnik-učenik**

Poznata je činjenica da ukoliko su djetetu uskraćeni pažnja i skrb, ono će biti sklono povlačenju i manje će se uključivati u zbivanja u svom okolišu. Nadalje niska emocionalna energija može biti posljedica frustracija zbog surovih okolnosti i općeg povlačenja. Iz toga proizlazi da svako nastavnikovo djelovanje može utjecati na razvoj emocionalne inteligencije. Škola je poligon za učenje socijalnih vještina, ali iza razvoj emocionalne inteligencije u sličnom obliku kao i u roditeljskoj kući iako tu ima nekoliko nijansi razlika.

Jedan od primarnih zadataka nastavnika ili učitelja je ohrabrivati i poticati učenike te razviti razredni optimizam. Primjerice obična poruka nastavnika učeniku: „od tebe neće postati ništa“ može uzrokovati negativno ponašanje učenika. Učenik će se kao prvo povući u sebe što je svojstveno za slučajeve niske EQ i početi će uzmicati pred obvezama i u narednim trenucima će odustati od rada. Zatim nastavnik koji koristi ocjenu kao sredstvo kažnjavanja, može stvoriti subverzivno prkosnu reakciju učenika. Ako nastavnik daje učeniku ocjenu „negativan“ s razlogom što nije napisao zadaću, učenik će posegnuti za agresivno prkosnim ponašanjem i početiće prkositi nastavniku i započinjati nered tokom nastavnog procesa. No da je taj isti nastavnik postavio samo pitanje učeniku: „Što namjeravaš učiniti kako bi to popravio?“ ili da je upitao razred kao zajednicu što učini u slučaju kada je jedan od njihovih suučenika zaboravio napisati zadaću, stvorilo bi se drugačije raspoloženje. Tada bi svi učenici kao u sklopu razredne kohezije pokušali pozabaviti se tim problemom i djelovati u skladu s razinama emocionalne inteligencije. Tada bi problem jednog učenika postao problem čitave razredne zajednice i dalo bi se više prostora za potporu i međusobnu pomoć. U takvoj reakciji učenik i učenici bi dobili udjela u odlučivanju i time bi se povećala njihova motivacija za rad jer bi shvatili koliko su značajni u procesu učenja. Tu bi učenici naučili samodisciplinu i stvorili osjećaj jedna za drugoga.

Ili slučaj kada nastavnik pohvali učenika porukom: „Vjerujem u tvoju sposobnost; pokušaj, ti to možeš, izvrsno si započeo“. Ta poruka zasigurno stvara visoku

razinu motivacije učenika i potiče ga na rad. Ne postoji potencijalna opasnost od subverzivnog ili osvetničkog ponašanja od strane učenika. Nastavnikova neprimjerena reagiranja mogu stvoriti snažan strah od škole i školskog uspjeha. Najgora je situacija kada se nastavnik stavi u poziciju „okrivitelja“. On jednostavno izbjegava svaki oblik pohvale i hrabrenja, a prečesto moralizira i naglašava krivnju. U takvoj situaciji i okruženju učenik će jednostavno „zanijemiti“ i neće se osjećati dovoljno vrijednim. Njegovo samopoštovanje će se spustiti ispod ničice, a motivacija će biti samo usmjerena na to da što prije završi nastava i dođe kući daleko od škole i nastavnika. Najgori oblik reagiranja nastavnika je kritika. Iсуviše oštra kritika može imati kobne posljedice na mladog čovjeka pogotovo čovjeka koji nije emocionalno vješt. Ako su kritike i komentari nastavnika negativni, podrugljivi, strogi, napadački i nametljivi, učenik postaje sklon depresiji i očaju. On više nema interesa za školu i učenje. Isto tako i „prazni“ pohvalni komentari neće izazvati poticaj za daljnji rad i odgovorno ponašanje. Svaki „iskreni“ pohvalni komentar je značajan motivator uz obilježje zasluge.

Nedostatak smisla za humor, loša komunikacija i sjetno raspoloženje najčešće tjera učenike u očaj i u njihovim glavama stvara da je cijeli svijet crn te da su oni bez ikakve vrijednosti i koristi u njemu. Nedostatak humora u nastavi stvara određenu napetost i pretjeranu formalnost koja potiče nervozu i anksioznost. Sam entuzijizam nastavnika održava nastavu dinamičnom, poticajnom i interesantnom. S druge strane nastavnikova intervencija može igrati presuđujuću ulogu u njegovom načinu mišljenja, reagiranja i djelovanja u skladu s emocionalnom inteligencijom. Ukoliko nastavnik krene okrivljavati i optuživati učenika pred cijelim razredom, svakako će povrijediti njegov osjećaj samopoštovanja i vrijednosti. Učenik će se osjećati kao prognanik kojem je potkopan autoritet i uloga u razrednoj zajednici; osjećati će stid, poniženje i strah. U takvoj situaciji, učenik se oboruzava vrlo negativnim mislima i planovima za osvetu nastavniku. Ponajprije osjeća da je nastavnik krivac jer ga je doslovno porazio pred njegovom zajednicom, pred ljudima koji ga poštuju, kojima je predstavljao neki „autoritet“, neku važnu ulogu. Da je nastavnik postupio drugačije, izbjegla bi se takva neugoda. Sljedeći primjer je vezan uz pisanje testa. Jedna od učenika kasni sa zadatkom i nastavnik ga opomene pred svima. Nastaje komešanje i podsmjehivanje. Učenik koji kasni sa zadatkom je frustriran i vremenskim pritiskom, a sad i mišljenjem o tome što njegovi suučenci misle o njemu nakon onog podsmjehivanja. Naravno da će takvom učeniku popustiti mentalni procesi blokirani frustracijom i neće biti u stanju ispuniti test.

Vodi ga osjećaj krivnje što nije dovoljno brz da stigne na vrijeme riješiti zadatak, a da ga nastavnik ne mora upozoravati, a s druge strane, boji se da jenjegovo dostojanstvo u zajednici povrijeđeno. Te dvije frustracije su dovoljne da zablokiraju tok njegovih

misli. No nastavnik je to mogao izbjeći upotrebom jednostavnih neverbalnih kretnji; nastavnik se mogao samo nagnuti prema učeniku i učenik bi shvatio što to znači (da treba ubrzati). Time bi izbjegao osjećaj krivnje i povrijeđenog samopoštovanja.

## 6. POJMOVNA ODREĐENJA: STILOVI VOĐENJA I POJAM GRUPE

### 6.1. Stil vođenja

Izvorno Likert (1967) definira stil vođenja kao „...sposobnost utjecanja na druge, određeni način ponašanja i stvaranja odnosa s ljudima...“. Stil vođenja je prema tome način na koji pojedinac distribuira svoju socijalnu moć. Socijalna moć se može definirati kao sposobnost pojedinca da utječe na ponašanje i volju drugih pojedinaca. Nastavnik stječe svoju socijalnu moć preko uloge nastavnika koja mu daje određene ovlasti nad učenicima. Ovlasti se mogu odnositi na ocjenjivanje učenika te korištenje ocjena kao manipulativnog sredstva u svrhu nagrađivanja ili kažnjavanja.

Likertova podjela stilova vođenja prepoznaje samo dvije domene vodstva: autokratsku i demokratsku. Sastoji se od dimenzioniranja autokratskog i demokratskog stila vođenja. To znači da se autokratski stil dijeli na benevolentan i ekstremni, dok demokratski podrazumijeva participativni i konzultativni stil vođenja.

Prema (Andrilović, Čudina, 1991) razlikujemo:

- **Autokratski stil.** Sve odluke o aktivnosti i postupcima u grupi donosi rukovodilac, bez objašnjavanja, obrazloženja i bez određivanja plana akcije. Rukovodilac ne obrazlaže kriterije uspješnosti, koje sam postavlja. Drži se „po strani i iznad“ grupe, a aktivan je samo kad pokazuje i zadaje zadatke.

Nastavnik u ulozi vođe-autokrata zapovijeda primjenjujući kazne i nagrade. To podrazumijeva jednosmjernu vezu gdje nastavnik zapovijeda i zadaje zadatke, a učenici bespogovorno rade i izvršavaju njegove naloge. Da bi se dodatno potvrdila nastavnikova moć, nastavnik zadaje kazne u obliku moraliziranja ili grubog nekonstruktivnog kritiziranja ili u drugom slučaju prijetnjom slabih ocjena. Učenik se uči strogoj poslušnosti i dodvoravanju autoritetu.

U usporedbi s ekstremno autoritativnim stilom i benevolentnim stilom, autokratski stil prema (Andrilović, Čudina, 1991) objedinjava obje dimenzije Likertove podjele. Uspostavljanje potpune kontrole, vođenje primjenom kazne i straha u različitim oblicima, su izraženi i u autokratskom stilu vođenja.

- **Demokratski stil.** Sve odluke donose se zajednički, na osnovi diskusije, uz pomoć stimulacije rukovodioca. Rukovodilac rezimira i razjašnjava ciljeve, sugerira nekoliko alternativa za rješenje problema, slobodan izbor suradnika, podjela odgovornosti unutar grupe. Rukovodilac postavlja objektivan, na činjenicama osnovan kriterij procjenjivanja i kritike. On je član grupe u punom smislu.

Za demokratski je stil karakteristično da se suradnici uključuju u proces donošenja odluka. To rezultira otvaranjem mogućnosti samoinicijative, kreativnosti i osjećaja vlastitog doprinosa. Nastavnik predstavlja u neku ruku konzultanta koji vodi i usmjerava učenike povratnom informacijom bez moraliziranja.

Upravo tu se prepoznaje dimenzija **konzultativnog stila** spomenutog kao zaseban stil u Likertovoj klasifikaciji stilova vođenja. Dakle prema (Likertu, 1967) „...dopuštaju da se specifične odluke donose na nižim razinama“ odlučivanje se izvodi na razini grupe čiju diskusiju vodi i usmjerava nastavnik kao konzultant koji se poziva na pojedinačnu osobnu odgovornost. Moguće je prepoznati i **participativnost** demokratskog stila kroz „...konstruktivno koriste ideje i mišljenja podređenih...“ (Likert, 1967). To bi se moglo protumačiti kao nastavnikovo prihvaćanje i provođenje sugestija i prijedloga učenika u nastavnom procesu.

- **Laissez-faire stil.** Rukovodilac ima pasivnu ulogu i ostavlja punu slobodu grupi ili pojedincima. On pruža pomoć i informacije samo kad se to od njega traži. Ne poduzima nikakvu inicijativu, ne procjenjuje i ne kritizira članove grupe. Pasivan je, iako je njegov odnos više prijateljski nego „važan“.

Ovakvim stilom, učeniku se daje potpuna sloboda djelovanja i samoostvarenja kroz samoinicijativni rad. Nastavnikov potencijal u vođenju grupe je minimalan; učenici zapravo vode nastavnika, a ne obrnuto. Učenici će samoinicijativni rad najčešće svesti na aktivnosti koje su njima po volji to jest aktivnosti kojima će pokušati upravljati nastavnikom. Potpuna sloboda opisuje i pasivnost od strane učenika. Učenici su možda aktivni, ali ne u pravom smislu te riječi. Njihova aktivnost je usmjerena kreativnom pronalaženju načina izbjegavanja obaveza. To može dovesti do pomanjkanja inicijative i dosade. Učeničke sposobnosti i samoostvarenje stagniraju. Ovdje je naglasak na tome da nastavnik pasivizira učenike, dok je kod autokratskog vođenja naglasak bio na nastavnikovom uspostavljanju atmosfere potpune kontrole. I sami autori Andrić i Čudina (1991) potvrđuju ovu tvrdnju vezanu za Laissez-faire stil vođenja: „... nesamostalnost, pomanjkanje inicijative u atmosferi potpune slobode...“.



Budući da najčešće korištena klasifikacija stilova vođenja prema (Andrilović, Čudina, 1991) rezultira održivošću grupe, smatram je relevantnom za potrebe analiziranja utjecaja stilova vođenja na formiranje grupe i održivost iste.

## 6.2. Pojam grupe

Grupom možemo smatrati određen broj osoba koje se nalaze na jednom mjestu i izložene su zajedničkim aktivnostima. Taj određen broj osoba nazivamo članovima grupe i oni međusobno mogu utjecati jedni na druge. Haralambos (1980) definira pojam grupe kao: „...dva ili više lica koja stoje u uzajamno zavisnim odnosima odnosno ponašanje jednog utječe na ponašanje svakog drugog gdje postoji i zajednička ideologija, vrijednosti i norme koje reguliraju njihovo uzajamno ponašanje...“ Iz ove definicije „zajedničku ideologiju“ možemo protumačiti kao zajednički cilj, interes ili sudjelovanje u zajedničkoj aktivnosti. Zbog postojanja zajedničkog cilja i aktivnosti „...svaki član grupe ima svoje mjesto i svoju ulogu...“ (Haralambos, 1980). Time su definirani i odnosi, komunikacija i interakcija. Iz Haralambosove definicije možemo razabrati da grupu sačinjavaju članovi koji su u međusobnim odnosima usmjereni prema zajedničkoj aktivnosti.

Prema Psihologijskom rječniku (Furlan i sur, 2005) grupa predstavlja: „skupinu od dvije ili više osoba čiji odnosi imaju neka od sljedećih obilježja: članovi se nalaze na nekom mjestu, među članovima postoji interakcija, uzajamno djelovanje, imaju zajedničke ciljeve i ideale, sudjeluju u sustavu međusobno povezanih uloga i položaja...“. Ovdje se za pojam grupe stavlja naglasak na obilježje postojanja „mjesta“ ili lokacije.

Da bi grupa mogla biti formirana, svi njezini članovi moraju biti okupljeni na jednom zajedničkom mjestu unutar određenih vremenskih okvira. To je glavni preduvjet za stvaranje odnosa, komunikacije i međusobnog utjecanja članova jednih na druge.

Definicija koja objedinjava spomenute karakteristike (stvaranje odnosa, komunikacije i međusobnog utjecanja članova jednih na druge) je Tylorova definicija. Taylor (1973) definira grupu kao „...skup ljudi koji su trajno povezani vršenjem određene djelatnosti u cilju zadovoljavanja ličnih i društvenih potreba i između kojih postoji komunikacija te se razvija svijest o pripadnosti grupi“. Tylorovom definicijom, obuhvaćena su ključna obilježja grupe: **skupina ljudi, vršenje određene djelatnosti, postojanje komunikacije te svijest o pripadnosti grupi**. Jasno se vidi da jedno obilježje zavisi o drugome. Postojanje skupine ljudi implicira na postojanje određene lokacije koja okuplja ljude. Lokacija podrazumijeva i vršenje određene radnje koja se odvija u vremenskim okvirima. Za izvršenje radnje mora postojati

zajednički interes i zajednička aktivnost kojoj prethodi komunikacija i međusobni odnosi. Komunikacijom se razvijaju međusobni odnosi i stvara svijest o pripadnosti grupi. U službi komunikacije stoji i znatizelja koja potiče pojedinca na otkrivanje karakteristika ostalih pojedinaca grupe. Ovakav povezani niz međusobno zavisnih obilježja formira grupu.

### 6.3. Obilježja grupe

Prethodno citirane definicije autora Tylora, Haralambosa i Furlana dale su naznake o postojanju obilježja grupe. Prema tim naznakama, Kregar je klasificirao i imenovao četiri obilježja grupe u kojima su sadržane i naznake obilježja prethodnih definicija.

Prema (Kregar, 2008) razlikujemo sljedeća obilježja grupe:

- **Ljudi i njihovo povezano djelovanje** koje možemo sagledati s aspekta prethodno navedenih elemenata definicija poput boravka na istome mjestu koji uzima u obzir i vremenske okvire. Povezano djelovanje učenika, određeno je zajedničkim boravkom u učionici u određenom vremenskom okviru trajanja nastavnih aktivnosti i odmora.
- **Trajnost i stabilnost djelovanja** koja podrazumijeva sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima i izloženost zajedničkim ugrozama. Škola i učionica su pogodno mjesto odvijanja nastavnih aktivnosti koje se manifestiraju kroz zajednički rad na konkretnom zadatku, rješavanju problema, savladavanju vještina, učenju ili izloženosti ugrozama koje za učenika predstavljaju pismeno ili usmeno ispitivanje te ocjenjivanje.
- To zajedničko sudjelovanje u nastavnim aktivnostima stvara potrebu za suradnjom i međusobnom pomoći oko savladavanja zadataka. S druge strane izloženost ugrozama potiče suradnju učenika radi stvaranje vlastite i zajedničke sigurnosti.
- **Međusobna komunikacija** koja podrazumijeva komunikaciju, interakciju i usmjerenost prema nekoj osobi. U razredu se to očituje kroz učestalu komunikaciju i usmjerenost prema drugima. Učenici su najčešće usmjereni na druge učenike sličnih stavova i uvjerenja ili učenike prema kojima gaje simpatije.
- **Stvaranje zajedničke svijesti** gdje su uključeni elementi sudjelovanja u zajedničkim aktivnostima, komunikacije, upoznavanje drugih kroz stavove i ostale karakteristike osobe.

Usporedbom Kregarove klasifikacije, Tylorove, Haralambosove i Furlanove definicije grupe mogli bismo izvesti sljedeća obilježja grupe:

- Boravak zajedno

- Interakcije i komunikacija
- Izloženost zajedničkim ugrozama
- Sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima
- Otkrivanje i razotkrivanje s usmjerenjem prema nekoj osobi

Proces formiranja grupe će se odvijati ovisno o uspješnosti ostvarenja nabrojanih obilježja. Različiti stilovi vođenja, različito djeluju na formiranje grupe i njezinu održivost. To znači da će pojedini stil imati specifičan utjecaj na ponašanje pojedinaca unutar grupe što će rezultirati postepenim formiranjem grupe ili potpunom razjedinjenosti razreda.



## **7. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA U KONTEKSTU UTJECAJA STILOVA VOĐENJA NA FORMIRANJE I ODRŽIVOST GRUPE**

U poglavlju će se razmatrati kako pojedini stil vođenja utječe na emocionalnu inteligenciju učenika u smjeru formiranja i održivosti grupe. Cilja se na poveznicu odnosno vezu utjecatelja. Naime pojedini stil vođenja drugačije utječe na emocije odnosno emocionalnu inteligenciju učenika. Jak utjecaj na emocije učenika, odraziti će se na njegovu prilagodbu unutar grupe, a tako i na formiranje i samu održivost grupe. Kroz tri navedena stila vođenja, biti će razmotrene situacije s primjerima.

### **7.1. Autokratski stil vođenja**

Prema osnovnim karakteristikama autokratskog stila vođenja (izdavanje naredbi, prekidanje drugih aktivnosti i inicijativa, česta nekonstruktivna kritika i kažnjavanje), identificirao sam i izdvojio dva primjera utjecaja na obilježja grupe. Pritom sam uzeo u obzir i činjenicu da se autokratski stil može manifestirati kroz dominaciju volje nastavnika ili kroz autokratsko vođenje bez dominacije volje nastavnika.

#### **7.1.1. Autokratsko vođenje dominacijom nastavnikove volje**

Svaki pokušaj nastavnikovog nametanja vlastite volje učenicima stvara strah, odbojnost i nezainteresiranost učenika. Učenicima pod presijom nastavnikove volje samo okruženje postaje frustrirajuće i odbojno. Atmosfera koju je stvorio nastavnik, otežavajuća je okolnost pobuđivanja bilo kakvog interesa za druge učenike i stvaranja međusobne interakcije. Zbog slijepe poslušnost nastavnikovojoj volji ne daje se dovoljno prostora za komunikaciju. Komunikacija s nastavnikom se izbjegava jer se učenici boje kazne zbog „pogrešnog“ odgovora koji nije u skladu s nastavnikovom voljom. Učenici se boje kritiziranja, gubitka socijalnog ugleda i grubog moraliziranja. Zbog toga oni međusobno vrlo slabo komuniciraju, jer svaki pokušaj komunikacije i interakcije mogao bi za nastavnika predstavljati ofanzivu protiv njegove volje. Učenici su zatvoreni u sebe i nezainteresirani za druge učenike. Pokušavaju se

zaštititi ograđivanjem od nastavnika. No ograđivanjem od nastavnika, ograđuju se i od drugih učenika. Iako su ograđeni jedni od drugih ipak sudjeluju u zajedničkim aktivnostima koje je zadao nastavnik u obliku zadataka. Učenici sudjeluju u istoj aktivnosti rješavanja zadataka s tim da su međusobna komunikacija i pomaganje izrazito slabo zastupljeni, pogotovo komunikacija s nastavnikom. Dakle, učenici iznimno malo međusobno komuniciraju jer se ne žele dovesti u situaciju u kojoj bi nastavnik pomislio da se bave sadržajima koji nisu povezani s rješavanjem zadataka. Isto tako učenici rijetko postavljaju pitanja nastavniku jer se boje da nastavnik učestala pitanja protumači kao provokaciju.

Kroz zajedničke aktivnosti, učenici međusobno otkrivaju i upoznaju stavove i osobne karakteristike drugih učenika. No u slučaju nametanja nastavnikove volje to izostaje. Od navedenih obilježja grupe (boravak zajedno, interakcija i komunikacija, izloženost zajedničkim ugrozama, sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima, otkrivanje i razotkrivanje s usmjerenjem prema nekoj osobi), izrazito jako dominira izloženost zajedničkim ugrozama. Učenici su cijelo vrijeme izloženi jednoj ugrozi: nastavnikovoj volji. No ovo dominirajuće obilježje samo po sebi nije preduvjet za stvaranje grupe jer isključuje ostala obilježja. Formiranje grupe u ovakvom primjeru je nemoguće.

### **7.1.2. Autokratsko vođenje bez dominacije nastavnikove volje**

Ukoliko ne postoji nametanje nastavnikove volje, ne postoji ni sumnja u nedostatnost učenikove samoinicijative. Nastavnik se ne mora bojati da učenici svojim aktivnostima kuju planove protiv njegove volje. Zbog toga nastavnik neće posizati za kažnjavanjem učenika. Kod autokratskog vođenja u kojem nastavnik ne kažnjava učenike, ne postoji opasnost da učenici izbjegavaju međusobnu komunikaciju zbog straha pred kaznom. Nastavnik sve svoje aktivnosti i poduhvate obrazlaže i objašnjava te na taj način potiče učenike na interakciju. Učenicima se daje prostora za iznošenje vlastitih stavova i odluka. Time oni postaju sudionici u zajedničkim aktivnostima. Zajedničke aktivnosti nisu samo zadaci koje zadaje nastavnik, nego iznošenje ideja i prijedloga načina rješavanja zadatka. Pritom se iznose vlastiti stavovi i mišljenja čime se otkrivaju karakteristike pojedinog učenika. Zajednički boravak u razredu više nije odbojan niti frustrirajuć, jer ne postoji strah od teroriziranja zbog nepoštivanja volje nastavnika. Učenici putem komunikacije imaju mogućnost i slobodu međusobnog upoznavanja stavova i ostalih karakteristika učenika. Isto tako učenici imaju udjela u određivanju plana akcija u obliku zajedničke aktivnosti iznošenja prijedloga, ali nastavnik je taj koji naposljetku donosi posljednju odluku, ali ne na temelju vlastite volje. Primjerice nastavnik argumentira zašto je

odlučio odabrati određeni način rješavanja zadatka. On procjenjuje što je najbolje za učenike uz obrazloženje i argumentaciju. Dakle, nastavnik potiče učenike na komunikaciju, interakciju i međusobno pomaganje putem zajedničkih aktivnosti, ali sve to radi isključivo vanjskim poticajem bez produbljanja interesa za predmet učenja. To znači da nastavnik mora neprestano zadavati zadatke, osmišljavati teme za raspravu i brojna potpitanja kojima bi osigurao održavanje komunikacije učenika na satu.

Ne postoji interes za zadatkom ili predmetom učenja što bi rezultiralo učenikovim samoinicijativnim vođenjem diskusije ili postavljanjem pitanja nastavniku. Učenici će komunicirati i sudjelovati u zajedničkoj aktivnosti tako dugo dokle traje rješavanje zadatka. Pretpostavke za stvaranje grupe postoje i većina obilježja grupe je uključena u formiranje grupe. Nesumnjivo grupa će se formirati, ali neće biti održiva. Formirana grupa traje za vrijeme prisustva nastavnika koji zadaje zadatke, osmišljava aktivnosti ili teme za raspravu. Bez nastavnika i njegovog poticanja, ne postoji ni interes za međusobnim druženjem te otkrivanjem karakteristika drugih učenika.

## **7.2. Demokratski stil vođenja**

Karakteristike demokratskog stila vođenja stvaraju najpogodnije tlo za formiranje i održivost grupe ukoliko uključimo vođenje nastavnika kroz sugestije i stimuliranje samoinicijative.

### **7.2.1. Poticanje samoinicijative**

Ovdje nastavnik ništa ne nameće, nego osvještava učenika o posljedicama njegovog ponašanja. Time stvara unutarnji poticaj za poduzimanje akcije. Ovdje zajednička aktivnost ne mora biti nužno potaknuta nastavnikovim zadavanjem zadataka ili određivanjem načina rješavanja istih, već samoinicijativnim udruživanjem svijesti učenika za poduzimanje zajedničkih aktivnosti. Prema (Kregar, 2008.) to nazivamo „stvaranjem zajedničke svijesti“. Tu je vidljivo da će grupa postojati i nakon što nastavnik napusti razred. Dakle učenici su svjesni posljedica određene situacije. Ta svjesnost posljedica određene situacije stvorena je međusobnom interakcijom, razgovorima, prijedlozima i otkrivanjem specifičnog ponašanja pojedinih učenika. Učenici upoznati s potrebama i pretenzijama drugih učenika, mogu postati svjesni štetnih posljedica njihovih radnji i akcija te poduzeti odgovarajuću zajedničku aktivnost. Primjerice ukoliko jedan od učenika pretendira kolektivno markiranje s nastave, ostatak razreda svjestan negativnih posljedica takve akcije će se organizirati u zajedničku aktivnost sprječavanja markiranja. Prema tome grupa djeluje kao cjelina

u kojoj su učenici odgovorni jedni za druge. Budući da grupa opstaje i nakon što nastavnik napusti razred, ona ima veće mogućnost biti izložena drugim situacijama koje otkrivaju neke nove karakteristike, pretenzije i ponašanja učenika. Takva grupa nije ograničena jednim mjestom boravka. Dakle takva grupa će biti održiva i kada se učenici nalaze u razredu ili na hodniku škole ili u dvorištu škole. Zajedničke aktivnosti se samostalno generiraju, jer učenici prepoznaju potrebu za njima. U takvoj grupi uključena su gotovo sva obilježja: boravak u nekom vremenu i prostoru, interakcija i komunikacija, zajedničke aktivnosti, otkrivanje i razotkrivanje s usmjerenjem prema nekoj osobi. Na isti način na koji učenici samoinicijativno generiraju zajedničke aktivnosti, oni prepoznaju i ugroze. Nastavnik i njegovo zadavanje zadataka ne moraju nužno biti ugroza kojoj su izloženi učenici. Oni sami prepoznaju određenu ugrozu ovisno o situaciji u kojoj su se našli kao grupa.

Primjerice markiranje može biti zajednička ugroza. Ukoliko su učenici markirali s nastave, gube povjerenje nastavnika s čijeg su sata markirali, a time i stvaranje „lošeg glasa“ što bi se moglo negativno odraziti na ugled razreda u školi. Svjesni posljedica markiranja koje se mogu protumačiti ugrozama, učenici će djelovati u vidu neke aktivnosti sprječavanja da dođe do ugroze. Prema tome ugroze su identificirani problemi čijih su posljedica učenici postali svjesni, da bi na temelju toga mogli poduzeti određene aktivnosti. Demokratski stil vođenja pogoduje formiranju grupe i održivosti grupe upravo zbog osvještavanja učenika o posljedicama njihovog ponašanja. Takva grupa je funkcionalna jer uključuje puno međusobne interakcije i komunikacije.

### **7.3. Laisses faire stil vođenja**

Kod Laisses faire stila vođenja nastavnik „...pruža pomoć i informacije kad se to od njega traži...“ (Andrilović, Čudina, 1991.). Na taj način on postaje pasivni promatrač koji ne upotrebljava ni jedan oblik poticaja (unutarnjeg ili vanjskog poticaja). Nastavnik može biti pasivan u odnosu na grupu, a s druge strane pretjerano prijateljski nastrojen.

#### **7.3.1. Pasivni odnos nastavnika prema učeniku**

Prema (Andrilović, Čudina, 1991.) naglašeno je da „Laisses faire“ stil vođenja podrazumijeva da „...rukovodilac ima pasivnu ulogu i ostavlja punu slobodu grupi ili pojedincima.“ Zato nedostatak inicijative zbog pasivnog odnosa nastavnika prema učenicima umanjuje interakciju i komunikaciju. Nastavnik se ne trudi izložiti učenike nekom obliku vanjske motivacije kao na primjer zadavanju zadatka i nagrađivanju



nakon rješavanja istog. Nastavnik se ne trudi ostvariti ni unutarnji poticaj u obliku osvještavanja učenika o posljedicama vlastitog djelovanja i ponašanja. Zbog toga učenici neće sudjelovati u zajedničkim aktivnostima kao cijeli razred, te neće biti sposobni sami prepoznati zajedničke aktivnosti ili ugroze kao što je to primjer kod demokratskog vođenja. Učenici su prepušteni sebi samima, a nastavnika i njegovo ponašanje nije moguće interpretirati kao ugrozu. Oni mogu sudjelovati u zajedničkim aktivnostima, ali to ne znači da će u njima sudjelovati baš svi pripadnici tog razreda. Stoga će interakcija i komunikacija biti ograničena na određeni broj učenika. Takav razred ne može se zvati grupom. Zbog nedostatka tih zajedničkih aktivnosti, učenici neće imati priliku međusobno upoznati pojedinačne stavove, razmišljanja i ostale karakteristike učenika. Kroz raznovrsne zajedničke aktivnosti učenici međusobno otkrivaju i druge karakteristike učenika, ali i specifična ponašanja osim onih na koje su navikli u svakodnevnoj rutini boravljenja u istom prostoru.

Sam zajednički boravak u istom prostoru neće biti od velike koristi ako izostaje komunikacije i interakcije svih učenika u razredu, mogućnosti otkrivanja novog specifičnog ponašanja pojedinog učenika zbog nedovoljno zajedničkih aktivnosti u kojima bi sudjelovao cijeli razred. Pasivnost nastavnika u pogledu usmjeravanja razreda ili poticanja inicijative imati će isti ishod na formiranje i održivost grupe kao i kod autokratskog vođenja prilikom nametanja volje nastavnika. U oba slučaja grupa neće biti formirana. Pretjerana pasivnost nastavnika te nedostatak „brige“ za učenike, neće omogućiti formiranje grupe.

### **7.3.2. Prijateljski odnos nastavnika prema učeniku**

Nastavnikovo nastojanje da bude „prijatelj“ učenicima potiče učenike na prepoznavanje koristi od takvog ponašanja nastavnika. To potiče učenike na organiziranu manipulaciju nastavnikom. Učenicima je u interesu izbjeći učenje i dobivanje slabih ocjena. Ocjenjivanje i ispitivanje znanja se u ovom kontekstu mogu smatrati ugrozama. Nastavnik je svojim prijateljskim ponašanjem prema učenicima podosta popustljiv. Popustljivošću on daje prostora prepoznavanju prigodnih zajedničkih aktivnosti kojima će svi učenici ostvariti zajedničku korist i ukloniti spomenute ugroze. Dakle zajednička aktivnost bi se zapravo oformila oko cjenkanja i nagovaranja na poduzimanje neke aktivnosti oko pismenog i usmenog ispitivanja te ocjenjivanja. Primjerice učenici mogu utjecati na nastavnika da odgodi ispitivanje ili da im unaprijed da zadatke pismenog ispita. Pritom mogu koristiti neke zajedničke dogovorene argumente kojima će „ucjenjivati“ nastavnika. Zajednička aktivnost bi oformila i komunikaciju u obliku slobodnog iznošenja ideja, prijedloga i savjeta vezanih uz manipulaciju nastavnikom. Interakcija je pritom

vrlo jaka te učenici međusobno otkrivaju nova specifična ponašanja koja donosi sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima. Ovdje prevladava i vrlo jaka znatiželja. Grupa će biti znatiželjna u ispitivanju granica nastavnikovog ponašanja. Znatiželja potiče nove diskusije oko organiziranog poduzimanja aktivnosti za ispitivanjem granica nastavnikove popustljivosti. Grupa bi zasigurno bila oformljena, jer poprima gotovo sva obilježja grupe. Trajanje takve grupe je kratkog vijeka jer isključivo ovisi o zajedničkim aktivnostima proizašlim iz prisutnosti nastavnika.

## 8. ZAKLJUČAK

Dugo skrivena i nepoznata, emocionalna inteligencija kao nova potencijalna vrsta inteligencije proživjela je prvih dvanaest godina velikih napora za njeno znanstveno dokazivanje kao zasebnog konstrukta za čije mjerenje su razvijeni testovi sa zadovoljavajućim metrijskim karakteristikama. Iako još uvijek nije doživjela toplu dobrodošlicu u obitelji drugih, klasičnih vrsta inteligencije, njen uspjeh je očit.

Naravno kao i kod svakog noviteta, valja vrednovati i preispitati dosadašnji model te poduzeti korektivne mjere, kako bi se u sljedećem nizu godina mogao doraditi i kvalitetno poslužiti za buduća istraživanja na području emocionalne inteligencije.

Emocije su glavni pokretači svih ljudskih zbivanja pa i onih u afektu; one nas tjeraju da poduzimamo ponekad mjere zbog kojih možemo i zažaliti. One su prirodni mehanizmi obrane, ali i ponekad mehanizmi koji nas doslovno tjeraju na „glupost“ u poduzimanju nekog nerazboritog postupka. Emocionalnom inteligencijom, možemo ovladati emocijama ne na način da ih sputavamo ili obuzavamo, već da spoznamo svoje granice i mogućnosti, svoje prednosti i nedostatke te da se na osnovi toga pripremimo za suživot i razumijevanje emocionalne inteligencije ljudi pokraj sebe, da spoznamo emocionalnu različitost. Emocionalna inteligencija ne degradira IQ ili neke druge vrste inteligencija već ih obogaćuje i jača. Ukoliko želimo postići uspjeh, onda u jednadžbu uspjeha moramo utkati i varijablu emocionalne inteligencije, jer u suprotnom ne možemo očekivati uspjeh ako ignoriramo „prirodnu inteligenciju“ kojom nas je obdarila sama priroda koja je poznata kao savršen i inteligentan kreator.



## 9. LITERATURA

- [1] Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences* 28
- [2] Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, K.W. (1999). *Inteligencija - različita gledišta*. Naklada Slap, Jastrebarsko
- [3] Golema D. (2004.), *Emocionalna inteligencija: zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije*, Zagreb: Mozaik knjiga
- [4] Goleman D. (2007) *Social Intelligence: The New Science of Social Relationships*, Bantam Books
- [5] Kulenović, A., Balenović, T. i Buško, V. (2000) *Test analize emocija: jedan pokušaj objektivnog mjerenja sposobnosti emocionalne inteligencije*. *Suvremena psihologija*.
- [6] Mabe P.A, & West S.G. (1982.) *Validity of self-evaluation of ability: A review and metaanalysis*. *Journal of Applied Psychology*
- [7] Zoran Milivojević (1993) *Psihoterapija i razumijevanje emocija*
- [8] Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). *Emotional Intelligence as a Standard Intelligence*.
- [9] Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). *Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0*.
- [10] Mayer, J. D. i Salovey, P. (1999). *Što je emocionalna inteligencija ?*. U: P.Salovey
- [11] Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion*. *Intelligence*
- [12] Roberts, R. D., Zeidner, M., Matthews, G. (2003). *Does Emotional Intelligence Meet*
- [13] Sluyter (ured.). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije*. EDUCA, Zagreb
- [14] Sternberg, R. J. (1999): "The theory of successful intelligence." *Review of General Psychology*

- [15] Salovey, P. i Sluyter, D. J.(1997). Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije. Educa, Zagreb. Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions
- [16] Takšić, V.(1998). Validacija konstrukta emocionalne inteligencije. Doktorska dizertacija. Filozofski fakultet, Zagreb
- [17] Andrilović V, Čudina M (1991) Psihologija učenja i nastave. Zagreb: Školska knjiga.
- [18] Furlan I, Kljaić S, Kolesarić V, Krizmanić M, Petz B, Szabo S, Šverko B (2005) Psihologijski rječnik. Zagreb: Naklada Slap.
- [19] Haralambos M, Heald R, (1980) Uvod u sociologiju. Zagreb: Globus.
- [20] Kregar J, (2008) Uvod u sociologiju. Zagreb: Pravni fakultet.
- [21] Likert R, (1967) Ljudska organizacija: (*Menadžment i vrijednosti*). New York: McGraw-Hill.
- [22] Tylor E. B, (1973) Primitive Culture. New York: High Points in Anthropology.