

UNIVERZITET U SARAJEVU - FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

ZAVRŠNI RAD

**RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE UČENIKA U  
OBRAZOVNOM KONTEKSTU**

Mentorica:  
prof. dr. Amela Dautbegović

Studentica:  
Anida Jazvin

Sarajevo, jun, 2024.

UNIVERSITY OF SARAJEVO – FACULTY OF PHILOSOPHY  
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

FINAL EXAM

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN  
AN EDUCATIONAL CONTEXT**

Mentor:

prof. dr. Amela Dautbegović

Student:

Anida Jazvin

June, 2024.

## SADRŽAJ

Sažetak .....	5
Summary .....	6
1.UVOD .....	7
2.ŠTA JE EMOCIONALNA INTELIGENCIJA? .....	12
2.1.Definicije emocionalne inteligencije .....	13
2.2.Modeli emocionalne inteligencije .....	14
2.2.1. <i>Model sposobnosti</i> .....	15
2.2.2. <i>Mješoviti model</i> .....	16
2.2.3. <i>Model osobina</i> .....	18
2.3.Razvoj emocionalne inteligencije u djetinjstvu i adolescenciji .....	19
2.4.Mjerenje emocionalne inteligencije učenika.....	21
2.4.1. <i>MSCEIT</i> .....	22
2.4.2. <i>SREIT</i> .....	22
2.4.3. <i>Bar – On – ov EQ</i> .....	23
2.4.4. <i>ECI</i> .....	23
2.4.5. <i>DANVA i SASQ</i> .....	24
2.4.6. <i>EIQ</i> .....	24
2.4.7. <i>Primjena instrumenata za mjerenje EI u okviru pojedinih istraživanja</i> .....	24
3.KONSTRUKTI POVEZANI S EMOCIONALNOM INTELIGENCIJOM I NJIHOV ZNAČAJ U PROCESU OBRAZOVANJA.....	26
3.1.Samoeфикаsnost.....	26
3.2.Samoregulacija .....	27
3.3.Empatija .....	29
3.4.Vještine socijalnih odnosa .....	31
3.5.Upravljanje stresom.....	34
4.UTJECAJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE NA RAZLIČITE ASPEKTE FUNKCIONISANJA UČENIKA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU .....	37

4.1.Emocionalna inteligencija i akademski uspjeh – rješavanje akademskih izazova .....	38
4.2.Emocionalna inteligencija i motivacija za učenje .....	39
4.3.Emocionalna inteligencija i socio – emocionalna prilagodba učenika u školskom okruženju .....	42
5.FAKTORI KOJI DOPRINOSE RAZVOJU EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U OBRAZOVNOM KONTEKSTU .....	46
5.1.Uloga nastavnika u poticanju emocionalne inteligencije .....	48
5.2.Psihološka podrška i savjetovanje .....	51
6.PRAKTIČNE IMPLIKACIJE .....	54
6.1.Implementacija programa za razvoj emocionalne inteligencije u školama .....	56
6.1.1.Program 'Podizanje svijesti o EI' .....	56
6.1.2.Program alternativnih strategija razmišljanja .....	57
6.1.3.Program tranzicije iz srednje škole na fakultet, vježbe za razvoj EI i program razvoja EI u Infoneziji .....	58
6.2.Obuka nastavnika za poticanje emocionalne inteligencije .....	59
6.3.Saradnja škole, obitelji i zajednice .....	62
7.ZAKLJUČAK.....	66
8.LITERATURA.....	68

## Sažetak

U okviru ovog rada fokus je na razmatranju mogućnosti poticanja razvoja emocionalne inteligencije (EI) u obrazovnom kontekstu i njenom uticaju na različite aspekte prilagodbe učenika. U uvodnom dijelu rada operacionalizirana je EI kroz analizu postojećih modela, identifikaciju ključnih osobnih obilježja povezanih s visokom razinom EI, te utjecaj EI na akademski uspjeh, zadovoljstvo školom, socijalne odnose i ponašanje učenika. Takođe, ukazuje se na važnost uloge nastavnika i školskih psihologa u poticanju razvoja EI kod učenika, te se prikazuju programi usmjereni na razvoj emocionalne inteligencije u školama.

U radu su prikazani i pojedini konstrukti koji su se kroz dosadašnja istraživanja pokazali relevantnim kada je u pitanju EI, te faktori koji doprinose razvoju EI u odgojno-obrazovnom kontekstu. Na kraju rada su ponuđene određene smjernice za praktični rad sa djecom kroz opis pojedinih program te je istaknuta značajnost saradnje škole i roditelja/staratelja. Razvoj EI kroz zajedničke napore škole, roditelja i zajednice može značajno unaprijediti emocionalno zdravlje, akademski uspjeh i socijalne vještine učenika.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, obrazovni kontekst, akademski uspjeh, socijalno-emocionalno učenje, programi

## **Summary**

This thesis focuses on exploring the possibilities of fostering the development of emotional intelligence (EI) in the educational context and its impact on various aspects of student adjustment. In the introductory part of the thesis, EI is operationalized through an analysis of existing models, identification of key personal traits associated with high levels of EI, and the influence of EI on academic success, school satisfaction, social relationships, and student behavior. Additionally, the importance of the role of teachers and school psychologists in promoting the development of EI in students is highlighted, and programs aimed at developing emotional intelligence in schools are presented.

The thesis also discusses various constructs that have been shown to be relevant to EI in previous research, as well as factors contributing to the development of EI in the educational context. In the final part of the thesis, specific guidelines for practical work with children are offered through the description of various programs, and the importance of cooperation between schools and parents/guardians is emphasized. Developing EI through the joint efforts of schools, parents, and the community can significantly improve students' emotional health, academic success, and social skills.

**Keywords:** emotional intelligence, educational context, academic success, social-emotional learning, programs

# 1. UVOD

U savremenom društvu se naglašava važnost da učenici steknu snažnu akademsku podlogu kako bi se istaknuli i napredovali u dinamičnoj sredini, u kojoj se emocionalna predanost za suočavanjem s profesionalnim izazovima ističe kao ključna komponenta. Suprotno, za učenike koji nisu adekvatno pripremljeni, posljedice mogu biti negativne. Na primjer, rano ispisivanje iz srednje škole je povezano s višim razinama nezaposlenosti, nižim primanjima i većim zdravstvenim problemima (Jimerson i sur., 2000; Reyes i sur., 2000; Rumsberger, 1995). Posljednjih godina počinje se obraćati pažnja na ulogu koju emocionalne i socijalne kompetencije imaju u akademskom uspjehu, ali opet ne u dovoljnoj mjeri. Pažnju je privukla veza između obrazovnog uspjeha i emocionalnih i socijalnih kompetencija. Goleman je 1995. godine naveo da je emocionalna inteligencija (EI) važnija od IQ-a u predviđanju uspjeha u životu, uključujući i akademski uspjeh.

Moderne teorije emocija pokazuju da emocije usmjeravaju kognitivne aktivnosti i motivišu ka cilju usmjereno (adaptivno) ponašanje (Strongman, 1987). Emocije, koje doprinose sposobnostima upotrebe informacija, mogu pomoći pojedincu u boljoj prilagodbi, kao i pri motivisanju, planiranju i postizanju određenih ciljeva u životu. Bitno je naglasiti važnost sposobnosti osobe da otkrije svoje osjećaje sebi i drugim ljudima, da živi u skladu s njima i da ih koristi za postizanje sebi važnih ciljeva u životu.

Teorijska osnova emocionalne inteligencije je u Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija i Sternbergovoj triarhičkoj teoriji inteligencije (Takšić, 2001). Emocionalna inteligencije uključuje intrapersonalnu inteligenciju, što se odnosi na samospoznaje i sposobnosti upravljanja osjećajima i interpersonalnu inteligenciju, kao sposobnost prikladnog reagovanja u odnosima s drugim ljudima (Gardner, 1983, 1993, prema Takšić, 2001). Osnova za pojavu konstrukta emocionalne inteligencije bila je u podjeli socijalne inteligencije na interpersonalnu i na intrapersonalnu inteligenciju (Gardner, 1993, prema Takšić, 2001). Interpersonalnu inteligenciju Gardner definiše kao: "... znanje o unutrašnjim aspektima osobe: pristup svojim osjećajima, rasponu emocija, mogućnost razlikovanja tih

osjećaja i eventualno, imenovanja osjećaja i u njima traženje značenja i razumjevanja uzroka vlastitog ponašanja" (str. 24-25, prema Takšić, 2001). Dakle, emocionalna inteligencija je definisana kao proces prepoznavanja svojih i emocionalnih stanja, kao i stanja drugih da bi se što efikasnije mogli riješiti mogući problemi i adekvatno regulisati ponašanje.

U posljednjem desetljeću, brojna istraživanja su istaknula značajnu ulogu emocionalne inteligencije u postizanju uspjeha u različitim životnim aspektima pojedinaca. Utvrđeno je da emocionalno inteligentni ljudi postižu bolje rezultate u svojim poslovima (Joseph i sur., 2015; Joseph i Newman, 2010; O'Boyle i sur., 2011, prema MacCanna i sur. 2019), te imaju bolje zdravstvene rezultate i dobrobit (Martins, Ramalho i Morin, 2010; Schutte i sur., 2007, prema MacCanna i sur., 2019). Također, pokazano je da postoji jaka povezanost između emocionalne inteligencije i postignuća u različitim obrazovnim kontekstima (Elias i sur., 1997; Goleman, 1995; Pasi, 1997, prema Parker i sur., 2004). Kroz istraživanja je pokazano da društvo sastavljeno od pojedinaca s visokom emocionalnom inteligencijom ima niske stope agresivnosti i nasilnih zločina (Parker, 2009).

Danas, obrazovni sistem ne posvećuju mnogo vremena i resursa razvoju društvenih i emocionalnih vještina učenika. Ciljevi programa za unapređenje EI su jednim dijelom lični razvoj, ali također i povećanje akademskog uspjeha. Smatra se da je emocionalna inteligencija važna vještina koju učenici trebaju razvijati, za njihovu buduću dobrobit, ali i za njihov buduću uspjeh na radnom mjestu. Pedagozi i psiholozi ukazuju na potrebu pronalaska načina za promicanje emocionalne inteligencije djece u školama. Uvođenjem pojma emocionalne inteligencije u škole, emocije i društveni život postaju jedni od ključnih tema za učenje i raspravu. Školsko okruženje je jedno od najvažnijih konteksta za učenje emocionalnih vještina i kompetencija (Mayer i Salovey, 1997, prema Zeidner i sur., 2002). Utvrđeno je da je uključivanje emocionalne inteligencije u nastavu i kurikulume osnovnih i srednjih škola učinkovito u podizanju svijesti o emocionalnoj inteligenciji i smanjenju emocionalnih problema i problema u ponašanju koji mogu ometati proces učenja (Caplan i



sur., 1992; Cohen, 1999). Temelj akademskog učenja i uspjeha je upravo znanje o sebi i drugima, kao i sposobnost korištenja tog znanja za rješavanje problema (Cohen, 1999; Goleman, 1995). Učenici s visokim samopoznavanjem će vjerovatnije donositi mudrije izbore u karijeri (Gelso i Fretz, 2001, prema Parker, 2009), što predstavlja vlastitu korist emocionalne inteligencije i naravno, društvena kompetencija će vjerovatnije povećati uspjeh u karijeri. Također je utvrđeno da EI ima značajno pozitivan utjecaj na obiteljski život (Burke, Oberklaid i Burgess, 2003; Stevens, Kiger i Riley, 2002, prema Parker, 2009).

Uvođenjem emocionalne inteligencije u akademsku zajednicu moglo bi se utjecati na prirodu obrazovnog okruženja. Kada bi školsko osoblje imalo i visok IQ i visok EQ (kvocijent emocionalne inteligencije), njihovi međusobni odnosi najvjerojatnije bi bili prijateljski (Parker, 2009). Razlog za to bi bila funkcija dobro razvijenih vještina upravljanja sukobima i prilagodljiviji način suočavanja s različitim razinama moći, kao i drugim međuljudskim problemima. Prema tome i odnosi između nastavnika mogli bi biti zdraviji, što bi dovelo do idealnijeg radnog okruženja. S obzirom na snažnu vezu između negativnih emocija i neprilagodljivih uvjerenja (Beck, 1976; Ellis i Dryden, 1987, prema Parker, 2009), profesori s visokom emocionalnom inteligencijom mogu biti manje skloni usvajanju iracionalnih uvjerenja i prema tome, manja je vjerovatnoća da će takva uvjerenja prenijeti svojim učenicima.

Postoje još mnogobrojne studije koje pružaju empirijske dokaze o važnosti emocionalne inteligencije. Eastabrook i sur. (2005) su utvrdili (kod mlađe djece, od 7 do 12 godina) da su natprosječni učenici postigli značajno veći rezultat od ispodprosječnih učenika na mjerenju ukupne EI, kao i na mjerenju međuljudskih odnosa, prilagodljivosti i upravljanju stresom. Ovi dokazi podupiru ideju da je EI važan prediktor akademskog uspjeha učenika od 7 do 12 godina. Nadalje, Petrides i sur. (2006) utvrdili su da su studenti s višim razinama EI oni koji imaju sposobnosti vođenja i kooperativnost, a manje je vjerovatno da će ti studenti biti disruptivni, agresivni i ovisni. Qualter i sur. (2007, prema Parker, 2009) ispitivali su uspješan prijelaz iz osnovne u srednju školu i otkrili su da su adolescenti s višim razinama EI imali veći uspjeh u prvoj godini srednje škole. Dakle, ono

što nam govore ovi rezultati jeste da bi adolescenti razvili bolje strategije suočavanja potrebno je razviti i njihovu emocionalnu inteligenciju.

Podučavanju emocionalne inteligencije u školskom sistemu može se pristupiti na više načina. Pellitteri i sur. (2006), na primjer, upućuju da se intervencija može desiti na tri različite razine:

- na razini škole (programi koji pokušavaju stvoriti pozitivnu školsku klimu),
- na razini nastave (prilike za učenje koje su u okviru školskog kurikuluma) i
- na individualnoj razini (aktivnosti učenja usmjerene na stvaranje ili promicanje određene sposobnosti povezanih s EI).

Programi temeljeni na nastavnom planu i programu (Cohen, 1999, prema Zeidner i sur., 2002) poučavaju djecu o vrijednostima emocionalnih kompetencija gdje se nastoji poticati razvoj specifičnih vještina u tim područjima (npr. prepoznavanje emocija kod sebe i percepcija emocija kod drugih, podsticanje vještina pri rješavanju sukoba i sl). Također, ono što autori naglašavaju jeste da ti programi mogu biti integrisani u bilo koju nastavnu jedinicu u školama. Iako mnogi programi koji postoje tvrde da pomažu u razvoju emocionalne inteligencije, empirijski podaci često nedostaju s obzirom na to jesu li i koliko su ti programi poboljšali specifične kompetencije kod učenika.

Postavlja se pitanje, kad bi akademska zajednica zaista usmjerila veliku pažnju na emocionalnu inteligenciju, na koje načine bi se takav fokus mogao sprovesti? Ukratko, usmjeravanje pažnje na emocionalnu inteligenciju, kao dio standardnog nastavnog plana i programa obrazovnih ustanova, moglo bi dovesti do raznih pozitivnih osobnih i društvenih ishoda. Povećanje emocionalne inteligencije ne samo da može olakšati proces učenja, poboljšati izbor karijere i vjerovatnoću uspjeha, već također može povećati vjerovatnoću bolje osobne i društvene prilagodbe općenito.

U našem društvu, a pogotovo u školi, uvijek se daje prednost intelektualnom i akademskom aspektu razvoja učenika, s uvjerenjem da su njihovi emocionalni i socijalni

aspekti razvoja dio privatne sfere života, pri čemu je pojedinac odgovoran za svoj lični razvoj. Petrides, Frederickson i Furnham (2004) ispitali su odnose između EI, kognitivnih sposobnosti i akademskog uspjeha na britanskom uzorku od 650 učenika 11. razreda. Rezultati su pokazali da EI moderira odnos između akademskog uspjeha i kognitivnih sposobnosti. Četiri su osnovna područja u kojima nedostatak EI izaziva ili olakšava pojavu problema u ponašanju kod učenika (Fernandez-Berrocal i Ruiz, 2008):

- emocionalna inteligencija i međuljudski odnosi
- emocionalna inteligencija i psihološko blagostanje
- emocionalna inteligencija i akademski uspjeh
- emocionalna inteligencija i pojava disruptivnih ponašanja.

Ova tema predstavlja temelj za istraživanje važnosti razvoja emocionalne inteligencije kod učenika te identificiranje ključne uloge nastavnika, roditelja i stručnjaka u ovom procesu. Cilj ovog rada je predstaviti načine poticanja emocionalne inteligencije kod učenika te prikazati njen utjecaj na različite aspekte učenikovog funkcionisanja u obrazovnom kontekstu. Dakle, važno je stvoriti podržavajuće okruženje koje potiče emocionalnu inteligenciju učenika. Stoga će se u okviru ovog preglednog rada nastojati odgovoriti na slijedeća pitanja:

1. Operacionalizacija emocionalne inteligencije i prikaz postojećih modela EI?
2. Koja su ključna osobna obilježja pojedinca povezana s visokom razinom emocionalne inteligencije?
3. Kakav je uticaj emocionalne inteligencije na različite aspekte funkcionisanja učenika u obrazovnom kontekstu?
4. Koja je uloga nastavnika i školskog psihologa u poticanju razvoja emocionalne inteligencije
5. Programi usmjereni na razvoj emocionalne inteligencije u obrazovnom kontekstu?

## 2. ŠTA JE EMOCIONALNA INTELIGENCIJA?

Najjednostavnije rečeno, emocionalna inteligencija se odnosi na sposobnost prepoznavanja i regulisanja vlastitih emocija i emocija drugih kako bi donosili što učinkovitije odluke (Ciarrochi i Mayer, 2007, prema Vahedi i Nikdel, 2011). Emocije su jako važni i vrijedni signali koji nam pomažu preživjeti i napredovati u svom okruženju.

Počeci emocionalne inteligencije (EI) datiraju iz 1920. godine, kada je Thorndike definisao pojam socijalne inteligencije kao "sposobnost razumijevanja i upravljanja muškaraca i žena, dječaka i djevojčica kako bi se ponašali mudro u međuljudskim odnosima" (str. 228). Dakle, socijalna inteligencija se odnosi na razumijevanje i upravljanje drugima. Nadalje, Gardner je 1983. godine predstavio višestruku teoriju inteligencije pri čemu je inteligencija podjeljena u osam aspekata uključujući intrapersonalnu i interpersonalnu inteligenciju. Upravo intrapersonalna i interpersonalna inteligencija služe kao osnova za razvoj pojma emocionalne inteligencije. Prva definicija emocionalne inteligencije potiče od Salovey-a i Mayer-a iz 1990. godine koja glasi: "Emocionalna inteligencija (EI) je 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).

Veliki značaj za razvoj emocionalne inteligencije imao je Goleman kada je 1995. godine objavio knjigu o emocionalnoj inteligenciji gdje naglašava da se EI stječe učenjem adaptivnih emocionalnih vještina te da se povećava s vremenom.

## 2.1. Definicije emocionalne inteligencije

Kao što je navedeno Thondrike je prvi opisao koncept socijalne inteligencije. Nakon njega David Wechsler je 1943. godine razvio koncept nekognitivne inteligencije odnosno da se koncept inteligencija sastoji i od nekognitivnih faktora. Nadalje, Abraham Maslow je 1950. godine ukazao na to da ljudi mogu izgraditi svoju emocionalnu snagu. Veliki značaj za EI imao je Howard Gardner kada je 1983. u svojoj knjizi ' Okviri uma: Teorija višestrukih inteligencija' predstavio da su interpersonalna i intrapersonalna inteligencija jednako bitne kao i koeficijent inteligencije (IQ). 1990. godine Salovey i Mayer objavljuju članak 'Emocionalna inteligencija', a 1995. godine Daniel Goleman knjigu pod naslovom 'Emocionalna inteligencija' što doprinosi popularizaciji emocionalne inteligencije.

Upravo, Salovey i Mayer su dali prvu definiciju emocionalne inteligencije koja glasi: "Emocionalna inteligencija (EI) je 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). Mayer, Salovey i Caruso (2000) redefinisali su navedenu definiciju EI: "... sposobnost opažanja i izražavanja emocija, asimilacije emocija u mislima, razumijevanja i rasuđivanja emocija te kontrolisanje vlastitih emocija i emocija drugih."

Goleman (1995) definiše EI kao sposobnost koja uključuje samokontrolu, upornost i predanost te sposobnost samomotivisanja. Bar-On (1988) je uveo pojam emocionalni koeficijent kao ekvivalent koeficijentu inteligencije, te pritom i definisao emocionalnu inteligenciju kao niz nekognitivnih sposobnosti, kompetencija i vještina što utječe na sposobnost pojedinca da se nosi sa svim zahtjevima okoline (Bar-On, 1997). Kompetencije u razumijevanju vlastitih i tuđih emocija se odnose na poznavanje uzroka i posljedica različitih emocija (Shutte, Malouff, i Thorsteinsson, 2013). Dakle, srž emocionalne inteligencije su kompetencije percepcije, razumijevanja, korištenja i učinkovitog upravljanja vlastitim emocijama i emocijama drugih.

## 2.2. Modeli emocionalne inteligencije

Modeli emocionalne inteligencije opisuju EI kao vlastitu inteligenciju što se odnosi na razumijevanje, upravljanje i korištenje vlastitih emocija, te kao socijalnu inteligenciju tj. razumijevanje i upravljanje emocijama drugih. Različite teorije pokušavaju objasniti osobine, sposobnosti i vještine koje su povezane s emocionalnom inteligencijom (Dhani i Sharma, 2016). Svaki model konceptualizira EI kao oblik čiste inteligencije (mentalne sposobnosti) ili kao mješovitu inteligenciju (mentalne sposobnosti i karakteristike ličnosti) (Salovey i Mayer, 1990). Istraživanje EI stalno napreduje, te tako se shvaća i njen značaj za regulisanje i poboljšanje emocija, stavova i ponašanja u radnom okruženju između zaposlenika i menadžera (Devonish, 2016). EI je također visoko povezana s višom kvalitetom života općenito (Morgan, 2003). EI je pozitivno povezana s učinkom smanjenja sagorijevanja i povećanje zadovoljstva poslom, kao i radnog učinka (Prentic i King, 2012, prema Razzaq i sur., 2016).

Modeli emocionalne inteligencije dijele se prema različitom definisanju emocionalne inteligencije na:

- model sposobnosti
- mješoviti model
- model osobina

Dakle, postoje različita stajališta o tome šta čini EI i kako je mjeriti (McCleskey, 2014; Goleman, 1995). Također, postoji puno kontroverzi i neslaganja što se tiče valjanosti bilo kojeg modela EI. Glavni pristupi mjerenju i definisanju EI jesu upravo modeli emocionalne inteligencije. Model sposobnosti pokazuje da je EI čisti oblik inteligencije i prema tome ona je mentalna sposobnost (Hebert, 2010). Mjere sposobnosti procjenjuju direktno upravljanje emocijama, a rezultati se uspoređuju prema podudaranju s rezultatima procjene modela velikog normativnog uzorka ili EI stručnjaka (Geher i Renstorm, 2004, prema Razzaq, Zadeh i Aftab, 2016). Slijedeći mješoviti model prikazuje višedimenzionalnu konceptualizaciju EI, ali priroda i broj dimenzija ostaju nejasni (Devonish, 2016; Tett i Fox, 2006). Mjere temeljene na modelima osobina mjere su

samoprocjene i popularne su posebno u mjerenju EI na radnom mjestu (Petrides i Furnham, 2003). Modeli osobina se također nazivaju modeli kompetencija jer se temelje na određenim kompetencijama, a najutjecajniji model je Golemanov (1995) EI model.

### *2.2.1. Model sposobnosti*

Model sposobnosti se definiše kao skup sposobnosti za obradu informacija koje su grupisane u četiri razine gdje su vještine na višim razinama izgrađene na vještinama koje su na nižim razinama (Mayer, Salovey i Caruso, 2004). Ovaj model su definisali Salovey i Mayer temeljeći ga na radu Gardnera. Model se sastoji od četiri komponente: sposobnost opažanja emocija, sposobnost korištenja emocija za poticanje razmišljanja, sposobnost razumijevanja emocija i sposobnost upravljanja emocijama.

Nadalje, Mayer i Salovey (1997, prema Kanesan i Fauzan, 2019) su redefinisali emocionalnu inteligenciju i tada su predložili četiri njene razine. Prva razina je emocionalna percepcija (procjena i izražavanje emocija) što predstavlja sposobnost samosvijesti emocija i sposobnost izražavanja emocija. Ovaj proces započinje prepoznavanjem vlastitih emocija, unutrašnjih osjećaja i sl. Kada pojedinac ovlada emocijama na temelju vlastitog iskustva, razvija se sposobnost identificiranja emocija drugih. Na kraju, pojedinac može uvidjeti razliku između tačnog i netačnog izražavanja osjećaja. Druga razina je emocionalna asimilacija koja predstavlja razlikovanje različitih emocija koje neko osjeća te identificiranje emocija koje utječu na misaone procese tako što usmjeravaju pažnju na isključivo važne informacije. Emocije igraju veliku ulogu u rješavanju problema npr. sreća olakšava induktivno zaključivanje i omogućava kreativnost pri rješavanju određenih problema. Dakle, pojedinac će koristiti emocije kako bi dao prioritet razmišljanju usmjeravajući se na važne informacije u njegovoj okolini. Emocionalno razumijevanje predstavlja treću razinu, a definiše se kao sposobnost razumijevanja složenih emocija i sposobnost prepoznavanja prelaza iz jedne emocije u drugu (npr. prelaz iz ljutnje u sram). Loše raspoloženje dovodi do pesimističnih misli, a dobro raspoloženje do optimističnih te kako se raspoloženje mijenja promijenit će se i stil razmišljanja. Emocionalno inteligentne osobe sklonije su biti fleksibilnije jer koriste

sposobnost emocionalne promjene raspoloženja (Salovey i Mayer, 1990). Posljednja, četvrta razina predstavlja upravljanje emocijama tj. sposobnost da povežemo ili odvojimo emocije zavisno od toga da li je ona informativna ili korisna te sposobnost da regulišemo emocije kod sebe ili drugih. Na taj način se potiče kognitivni i emocionalni rast pojedinca. Također, pojedinci s dobrom regulacijom emocija skloniji su prihvaćanju i ugodnih i neugodnih osjećaja (Kanesan i Fauzan, 2019).

Mayer i sur. (2001) navode da ove četiri razine funkcionišu hijerarhijski gdje je percepcija emocija osnovna odnosno najniža razina, a upravljanje emocijama je najstroženija odnosno najviša razina. Salovey i Mayer (1990) su EI smatrali oblikom čiste inteligencije koja se sastoji samo od kognitivnih sposobnosti.

### *2.2.2. Mješoviti model*

Osnivač mješovitog modela je Bar – On koji je prvi predstavio pojam emocionalnog koeficijenta (EQ). Ovaj model predstavlja EI kao mješovitu inteligenciju koja se sastoji od kognitivnih komponenti i aspekata ličnosti odnosno zasniva se na sposobnostima i osobinama. Također, EI se odnosi na sposobnost za izvedbu i uspjeh te se smatra da je orijentisana na proces, a ne na ishod (Bar – On, 2002, prema Razzaq i sur., 2016). Originalni model obuhvaća 5 dimenzija sa 15 komponenti. Te dimenzije su: intrapersonalne vještine, interpersonalne vještine, prilagodljivost, upravljanje stresom i raspoloženja. Kasnije, Bar – On (2000, prema Bar – On, 2007) je doradio svoj model tako što je ponovo kategorizirao komponente u sastavne komponente (samopoštovanje, emocionalna samosvijest, asertivnost, empatija, međuljudski odnos, rješavanje problema, fleksibilnost, testiranje stvarnosti, tolerancija na stres, kontrola impulsa) i tzv. olakšavatelje (samoaktualizacija, nezavisnost, društvena odgovornost, optimizam, sreća). Niska emocionalna inteligencija može značiti manjak uspjeha i postojanje emocionalnih problema. Bar – On (2002, prema Kanesan i Fauzan, 2019) smatra da emocionalna inteligencija i kognitivna inteligencija podjednako doprinose općoj inteligenciji osobe, što na kraju doprinosi potencijalnom uspjehu u životu. Također, Bar – On (1997) na emocionalnu inteligenciju gleda kao na



nekognitivne sposobnosti, kompetencije i vještine koje utječu na sposobnost pojedinca da se uspješno nosi s zahtjevima i pritiscima okoline.

Drugi mješoviti model je model Goleman-a, koji je više praktičan model, za razliku od Bar – On-ovog modela koji je više teorijski model. Goleman (1995) je objasnio da je emocionalna inteligencija temeljna karakteristika pojedinca koja nije predstavljena kognitivnom inteligencijom. Goleman-ov početni model sastojao se od pet dimenzija s 25 komponenti emocionalne inteligencije (Goleman, 1998, prema Kanasan i Fauzan, 2019). Prva dimenzija je samosvijest što znači da je pojedinac sposoban prepoznati svoje emocije, snage, slabosti i sl. Druga dimenzija je samoregulacija koja uključuje prepoznavanje, kontrolu i preusmjeravanje negativnih emocije u pozitivniju svrhu. Treća dimenzija su socijalne vještine koje uključuju upravljanje odnosima s drugima. Četvrta dimenzija je empatija koja podrazumijeva uzimanje u obzir osjećaje drugih pri donošenju određenih odluka. Zadnja dimenzija je motivacija odnosno poriv za postignućem.

Bar – On-ov i Goleman-ov model se razlikuje zbog različitih definicija EI i onoga što nju čini (Gayathri i Meenakshi, 2013). Dakle, Bar – On je konceptualizirao model tako da je naglašavao zavisnost aspekata sposobnosti EI o crtama ličnosti. S druge strane, Goleman je kombinovao sposobnosti i ličnost pojedinca implementirajući ih na radnom mjestu pojedinca (Goleman, 2001).

Međutim, problem s mješovitim modelom je sam konstrukt. Ovaj model je više usmjeren na adaptivno funkcionisanje kao što su socijalne vještine, suočavanje sa stresom ili motivacija.

Također, moguće je uočiti razliku između mješovitog modela i modela sposobnosti. Mješoviti model definiše EI uključujući širok spektar konstrukata koji dovode do određenog ponašanja, poput sposobnosti povezanih s emocijama, osobina ličnosti i motivacijskih elemenata. S druge strane, model sposobnosti definiše EI kao kognitivnu sposobnost čiji sadržaj čine emocije.

### 2.2.3. Model osobina

Petrides je predložio razliku između modela EI temeljnog na sposobnostima i modela temeljenog na osobinama. Model osobina se fokusira na percepciju određenih emocionalnih osobina, a osobina EI se odnosi na samopercepciju pojedinca o svojim emocionalnim sposobnostima. Ovaj model temelji se na analizi sadržaja ranijih mjera EI te uključuje sve "facete ličnosti koje su posebno povezane s afektom" (Petrides i sur., 2007., str. 274). Petrides je Goleman-ov model (2001) preoblikovao u četiri dimenzije s 20 komponenti emocionalne inteligencije, a te dimenzije su: samosvijest, samoupravljanje, društvena svijest i emocionalnost (upravljanje odnosima) (Petrides i sur., 2007). Samosvijest je povezana s boljom adaptacijom. Samoupravljanje se odnosi na kontrolisanje poriva i želja. Društvena svijest je povezana s društvenim odnosima i društvenim utjecajem, a visoka emocionalnost se odnosi na percepciju i izražavanje emocija za uspostavljanje i održavanje odnosa. Petrides i Furnham (2001) objasnili su da je EI povezana sa sposobnošću vlastite percepcije i sklonošću ka ponašanju.

Nadalje, mjere koje se temelje na modelu osobina su mjere samoprocjene i popularne su u mjerenju EI na radnom mjestu (Petrides i Furnham, 2003). Iako je Petrides (2011) tvrdio da je emocionalna inteligencija osobina, a ne inteligencija, neki autori smatraju da to nema smisla. Kanesan i Fauzan (2019) navode da inteligencija kao sposobnost služi za rješavanje problema, pa prema tome EI je sposobnost identificiranja, razumijevanja i povezivanja emocija, koja uključuje obradu informacija, kako bi se određeni problem riješio. Prema modelu osobina EI se sastoji od crta ličnosti nižeg reda (Petrides i sur., 2007).

## **2.3. Razvoj emocionalne inteligencije u djetinjstvu i adolescenciji**

Kada je riječ o razvoju EI, određene studije pokazuju da dob nema značajan utjecaj na EI (Cakan i Altun, 2005, prema Esnaola i sur., 2017), dok druge studije ističu vezu između dobi i određene razine EI tj., što su ispitanici bili stariji bila je veća razina EI što pokazuje da se EI uči kroz iskustvo (Bar-On, 2000; prema Bar – On, 2007; Kafetsios, 2004). Bar – On je u svojoj studiji pokazao da osobe u dobi između 40 i 49 godina postižu značajno više ocjene opće EI od onih u dobnoj grupi 20-29 (Bar-On, 1997). Porast emocionalnih kompetencija kod starijih ispitanika je u skladu s očekivanjima prema kojima bi se emocionalne vještine trebale postepeno povećavati s većom zrelošću i većim životnim iskustvom (Mayer, Caruso i Salovey, 1999).

Stalno se nameće potreba za razvojem emocionalne inteligencije, koja je sastavni dio uravnotežene ličnosti. Emocionalna stabilnost pomaže djeci da lakše savladaju prepreke i prihvate različite izazove bez većih smetnji. Visoka emocionalna inteligencija znači viša razina empatije koja može dovesti do niže razine socijalne isključenosti, što ima posljedice na obrazovnu zajednicu i pojedinca jer stvara prijetnju za obrazovanje djece (Salite, 2015). Kako bi pojedinac postao obrazovan i uravnotežen, potrebno je razviti univerzalne vještine i osobine ličnosti kao što su društvena odgovornost, emocionalna i duhovna održivost i kreativnost (Jovaiša, 2011, prema Slušniene, 2019). Istraživanje Goleman (2009, prema Slušniene, 2019) potvrđuje da djeca, koja imaju veću EI, imaju veće šanse postati odgovornija, brižnija i sretnija. Kasnije je veća vjerojatnoća da će te osobe dobiti više pozicije na poslu, zatim biti bolji u savladavanju izazova koji im se javljaju u životu i općenito su sretniji. Također, djeca brže razvijaju proces razumijevanja emocija kada se o njima češće govori (Giedraityte i Raižiene, 2011, prema Slušniene, 2019). Allan (2016, prema Slušniene, 2019) je pokazao da je učenje kako prepoznati, izraziti i kontrolisati svoje emocije jako važno za ciljeve obrazovanja kao što je učenje čitanja, pisanja i brojanja. Također Slušniene (2019) navodi da prema Hoffmann-u (2001) potrebno je da roditelji

svojoj djeci posvete dovoljno pažnje od samog početka za igranje s njima što dovodi do razvijanja njihove emocionalne inteligencije.

Adolescenti imaju poteškoće u razvoju i promjenama koje doživljavaju jer adolescencija predstavlja kritično razdoblje obilježeno i fizičkim i psihičkim razvojem koji se odvijaju jako brzo. Adolescencija je također razdoblje koje je obilježeno potrebom za mentalnu prilagodbu i formiranje novih stavova i vrijednosti. S obzirom na to adolescenti koji imaju razvijenu EI moći će pokazati svoje emocije koje su prikladne u određenim situacijama. Suprotno, adolescenti koji nemaju toliko razvijenu EI često su loše volje ili ne mogu raspoznati svoje emocije. Furqani (2020) je prikupio podatke u periodu od 2004. do 2018. te je pokazano da je EI povezana sa svim aspektima razvoja adolescenata. Na primjer, istraživanje sprovedeno u srednjoj školi Polanhajro u Indoneziji (Indrayana i Hendrati, 2013, prema Furqani, 2020) pokazalo je da je EI povezana s altruističnim ponašanjem. Također, jedno istraživanje je pokazalo da 118 američkih adolescenata postiglo visoke rezultate na MSCEIT skali emocionalne inteligencije ukoliko su imali kvalitetne društvene interakcije s prijateljima. Nadalje, 103 adolescenta u Njemačkoj su imala pozitivne rezultate EI i sposobnost upravljanja emocijama koje utječu na kvalitetu interakcije i percepcije uspjeha (Lopes i sur., 2004). Jedno istraživanje u Australiji je pokazalo da je EI negativno povezana sa stresnim događajima (Furqani, 2020).

Posljednih godina raste interes za EI s obzirom da se pokazuje njen značaj u ranoj dobi za akademski uspjeh (Parker i sur., 2004), društvenu interakciju (Bar-On, 1997), konzumaciju otrovnih tvari, samopoimanje, te za akademsku i socijalnu prilagodbu (Limonero i sur., 2006, Coelho i sur., 2016, Mestre i sur., 2006; Serrano i Andreu, 2016, prema Esnaola, 2017). Različite varijable mogu utjecati na samopouzdanje u mladosti, pa tako kad djeca sazrijevaju, kognitivno i socijalno, sposobniji su da realnije procjenjuju svoje snage i slabosti te da postanu svjesniji uspoređujući se s svojim vršnjacima iz škole (Harter, 2012, prema Esnaola i sur., 2017). Povjerenje adolescenata da imaju sposobnost razumijeti i upravljati svojim emocijama može oslabiti s povećanjem emocionalne osjetljivosti koja se javlja na početku puberteta (Somerville i sur., 2010, prema Esnaola i sur., 2017). Također, promjena iz osnovne u srednju školu može izazvati nove zahtjeve što

potiče adolescente da prihvate više standare pri procjeni svojih kompetencija (Wigfield i sur., 2005).

Neka istraživanja pokazuju da različite komponente EI se mogu različito razvijati do punoljetstva, ali ipak javljaju se određena pitanja koja zahtijevaju dodatna istraživanja.

Esnaola i sur. (2017) sproveli su studiju u Španiji čiji je cilj bio istražiti privremenu stabilnost EI tokom jedne školske godine koristeći prosječne uzorke dobrih grupa šest razina školovanja tj. od 1. razreda srednje škole do 2. godine fakulteta. Rezultati ove studije pokazuju razlike između dječaka i djevojčica, gdje djevojčice postižu veće rezultate nego dječaci što je u skladu s prethodnim istraživanjima (Bar-On, 1997; Joseph i Newman, 2010; Keefer i sur., 2013). Dakle, adolescentice pokazuju veću sposobnost u određenim kompetencijama. Također, u ovoj studiji nije bilo značajnih promjena u samopoimanju tokom vremenskog perioda koji je analiziran što pokazuje da jedna školska godina nije dovoljna da se pojave značajne promjene u EI kod adolescenata. To je u skladu sa očekivanjima da se emocionalne vještine postepeno povećavaju kako adolescent sazrijevaju (Mayer i sur., 1999).

Dakle, autori ističu važnost razvijanja emocionalne inteligencije od ranog djetinjstva jer djeca moraju naučiti povezivati osjećaje s mišljenjem i ponašanjem.

## **2.4. Mjerenje emocionalne inteligencije učenika**

Emocionalna inteligencija kod učenika može se mjeriti na jedan od tri načina. Prvi je samoprocjena, drugi uključuje mjere opažača tj. drugih koji percipiraju pojedince, a treći pristup su mjere sposobnosti ili izvedbe (Mayer, Salovey i Caruso, 2000). U nastavku će biti opisani određeni testovi za mjerenje EI.

#### 2.4.1. MSCEIT

Mayer – Salovey – Caruso test emocionalne inteligencije (MSCEIT) je test za mjerenje EI, a nastao je na osnovu modela sposobnosti. Ovaj test je osmišljen za mjerenje EI procjenom stvarne izvedbe na nizu zadataka (npr. mjerenje tako što osoba ocjenjuje emocionalne izraze na našem licu). Pouzdanost MSCEIT-a testa za mjerenje EI je odgovarajuća, a što se tiče divergentne valjanosti, MSCEIT korelira s testovima osobina, ali su te korelacije niske (Mayer i sur., 2008). Najviše korelira s ugodnosti ( $r = .21$  do  $.28$ ), dok s ostala četiri faktora (savjesnost, emocionalna stabilnost, otvorenost ka iskustvu i neuroticizam) korelira manje od  $.20$  (Mayer i sur., 2008).

Prema Cherniss (2010) MSCEIT ima veliku valjanost svog sadržaja. Njegovi podtestovi su usklađeni s definicijom EI-a, te je ovaj test najbliži IQ testu u kojem ispitanik mora odgovoriti na niz pitanja za koje postoji jedan tačan odgovor. S druge strane konvergentna valjanost MSCEIT-a je problematičnija. Prema istraživanju Mayer-a i sur., (2008), skoro da nema korelacije između MSCEIT-ove skale emocionalne percepcije i drugih testova sa skalom emocionalne percepcije kao što je japanski kratki test prepoznavanja afekta (JACBART), a korelacija između MSCEIT-a i skale emocionalne svijesti (LEAS) bila je samo  $r = 0,20$  (Mayer i sur., 2008).

#### 2.4.2. SREIT

Jedna od najpopularnijih mjera samoprocjene EI je Schutte – ov test samoocjenjivanja emocionalne inteligencije (SREIT). SREIT se temelji, također, na Mayer – Salovey – Caruso modelu, te se sastoji od 33 čestice. SREIT nije povezan s mjerenjem opće inteligencije po Wechsleru (Saklofske i sur., 2003, prema Cherniss, 2010). Iako SREIT ima dobru unutarašnju konzistentnost i pouzdanost test-retest, Petrides i Furnham (2000) kritizirali su njegovu jednodimenzionalnu strukturu i psihometrijska svojstva.

### 2.4.3. *Bar – On – ov EQ*

Najpopularnija mjera za emocionalne vještine i kompetencije je Bar – On – ov test koji obuhvata 15 različitih vještina i osobina uključujući emocionalnu samosvijest, asertivnost, otpornost na stres, empatiju i društvena odgovornost. Bar – On je 1997. objavio Inventar emocionalnog koeficijenta (EQ) koji se sastoji od 133 čestice. Čestice su napisane u prvom licu jednine, te od ispitanika se traži da označe koliko ih određena čestica opisuje (1= ne odnosi se na mene, 5= odnosi se na mene). Zatim rezultati se sabiraju kako bi se dobio ukupan rezultat koji predstavlja ukupnu EI. Bar – On- ov EQ je instrument samoprocjene koji je nastao u kliničkom kontekstu (Bar – On, 1997). Koristi se za procjenu vlastitih kvaliteta koje omogućavaju nekim ljudima da imaju veću EI od drugih. Valjanost je upitna jer uključuje osobine ličnosti koje se ne smatraju sposobnostima EI kao što su emocionalna percpcija i emocionalno razumijevanje (Dawda i Hart, 2000).

### 2.4.4. *ECI*

Mjere koje su temeljene na Goleman – ovom modelu su mjere s procjenom više ocjenjivača i uglavnom spadaju u mjere za model osobina (Shi i Wang, 2007). Goleman – ov Inventar emocionalnih kompetencija (ECI) mjeri 18 kompetencija organizovanih u 4 razine: samosvijest, samoupravljanje, društvena svijest i upravljanje odnosima. Teoretski okvir i kompetencije nastale su integracijom rada Goleman – a (1998) i Boyatzis – a (1994). ECI su razvili Boyatzis, Goleman i Rhee 2000. godine. Konačna verzija instrumenta je od 360 stepeni (Cherniss, 2000). Dakle, ljudi koji poznavaju pojedinca ocjenjuju ga na 20 kompetencija koje je Goleman predstavio kroz svoja istraživanja (Goleman, 1995). Također, ECI se temelji i na stavkama Upitnika samoprocjene (SAQ) kojeg je razvio Boyatzis 1994. godine. Ograničenje ECI je njegova metodologija jer nakon faktorske analize nije se proširila diskriminativna i konvergenta valjanost ljestvice (Cherniss, 2010). Nadalje, procjena '360' se naziva i multirater. Multirater, dakle, zahtijeva da drugi ocijene osobu umjesto da se ona sama oslanja na vlastitu samoprocjenu (Boyatzis i Sala, 2004). Ocjene drugih često znaju biti pristrasne, ali multirater procjena može smanjiti

tu pristrasnost postavljanjem pitanja osobama koje imaju različite uloge kako bi se procjenio subjekt (Cherniss, 2010). Također, multirater procjena je dosta složenija i skuplja.

#### 2.4.5. *DANVA i SASQ*

Nadalje, tu je i dijagnostička analiza neverbalne tačnosti – DANVA, koja mjeri emocionalnu percepciju koja je glavna komponenta EI (Mayer i sur., 2008). Za mjerenje emocionalnih vještina i kompetencija koristi se i Selingman – ov upitnik atribucijskog stila (SASQ), koji mjeri optimizam i otpornost. SASQ je dobar pokazatelj kako ljudi reaguju na neuspjehe, prepreke i izazove koji predviđaju učinak u području sport ili marketinga (Peterson, Maier i Seligman, 1993, prema Cherniss, 2010). DANVA i SASQ su dva dobra testa koji se mogu koristiti za mjerenje EI i emocionalnih vještina i kompetencija. Ove mjere imaju jedno ograničenje, a to je da zanemaruju ulogu konteksta jer testovi pronalaze uzrok ponašanja samo u jednom kontekstu (Cherniss, 2010).

#### 2.4.6. *EIQ*

Jedna od važnijih mjera je Upitnik emocionalne inteligencije (EIQ) koji su razvili Dulewicz i Higgs 2000. godine, a dimenzije uključuju samosvijest, emocionalnu otpornost, motivaciju, interpersonalnu osjetljivost, utjecaj, intuitivnost i savjesnost te integritet. Također, EIQ izostavlja neke aspekte emocionalnih sposobnosti, kao što su emocionalno izražavanje i sposobnost korištenja emocija kako bi se promijenila perspektiva, usmjeravanje pažnje i prosuđivanje (Cherniss, 2010).

#### 2.4.7. *Primjena instrumenata za mjerenje EI u okviru pojedinih istraživanja*

Važno je predstaviti i kako su određeni testovi korišteni u istraživanjima. Pa tako, Kar i sur. (2014) su u svojoj studiji gdje su ispitanici bili srednjoškolci iz urbanih i ruralnih dijelova koristili Inventar emocionalne inteligencije (EII) (Mondal 2014, prema Kar i sur., 2014). Skala se temelji na četiri dimenzije, tj. samosvijest, upravljanje sobom, društvena svijest i upravljanje odnosima s drugima, a nastala je prema Goleman – ovom modelu. Koeficijent pouzdanosti je veći od .70 što znači da je upitnik pouzdan za istraživanje (Hair, 2006,



prema Kair i sur., 2014). Rezultati koje su istraživači dobili pomoću ovog upitnika pokazuju da ne postoji značajna razlika između EI kod dječaka i djevojčica, ali postoji značajna razlika za urbane i ruralne srednjoškolce devetog razreda. To znači da urbani učenici pokazuju više nezavisnosti, asertivnosti, upravljanja i sl. od učenika iz ruralnih sredina. Također je pokazano da su djevojke iz urbanih sredina emocionalno inteligentnije od djevojaka iz ruralnih sredina. Dakle, ono što Kar i sur. (2014) zaključuju jeste da je emocionalna inteligencija ključna za prilagodbu mlađih osoba kako ne bi došlo do problema u ponašanju.

Nadalje, Alhashemi (2013) je u svom istraživanju koristio kvantitativne i kvalitativne metode kroz Wongovu ljestvicu emocionalne inteligencije (WEIS). Wong, Law i Wong (2004) razvili su skalu inteligencije od 40 čestica za kineske ispitanike, a ljestvica se sastojala od dva dijela. Prvi dio je sadržavao 20 scenarija, a od ispitanika se tražilo da izaberu jednu opciju koja najbolje odgovara njihovoj reakciji na tu situaciju. U drugom dijelu se tražilo od ispitanika da odaberu jednu od dvije vrste sposobnosti koje najbolje predstavljaju njihovu snagu. U svakom paru tih sposobnosti jedna sposobnost je povezana s EI, a druga s bilo kojom dimenzijom inteligencije. Wong i sur. (2004) smatraju da WEIS ima prihvatljivu pouzdanost, te konvergentnu i diskriminativnu valjanost. Emocionalna inteligencija se smatra važnom u današnjem obrazovnom sistemu, te je kroz istraživanja pokazano da postiže učenike na bolje učenje i podučavanje. Rezultati koji su dobiveni u Alhashemi (2013) studiji pokazuju da je razina EI kod učenika bila umjerena te da nije bilo povezanosti između EI, prosjeka ocjena i godina. Međutim pokazano je da kultura ima veliki značaj za postavljanje samog instrumenta mjerenje EI gdje neki dijelovi koji su povezani s kulturom moraju biti modificirani kako bi se dobili što precizniji rezultati.

Također, u pitanje se dovode određeni testovi EI jer pokazuju slabu valjanost sadržaja, nestabilne faktorske strukture i imaju nedostatak empirske potpore za divergentnu ili konvergentnu valjanost (Conte, 2005; Matthews i sur., 2006, prema Cherniss, 2010). Mjere samoprocjene EI i emocionalnih vještina i kompetencija imaju posebna ograničenja jer ljudi loše prosuđuju vlastite sposobnosti posebno one koje su visoko cijenjene (Cherniss, 2010).

### **3. KONSTRUKTI POVEZANI S EMOCIONALNOM INTELIGENCIJOM I NJIHOV ZNAČAJ U PROCESU OBRAZOVANJA**

David Goleman (1997) je naglašavao da emocionalna inteligencija ima moć u odnosu na kognitivnu inteligencijom kad je u pitanju uspjeh. Emocionalna inteligencija (EI) postala je ključna komponenta u procesu obrazovanja u današnje vrijeme. Tradicionalni fokus obrazovanja je razvoj intelektualnih sposobnosti učenika, ali sve veći broj istraživanja ističe važnost emocionalnih kompetencija za uspjeh u školi i u životu općenito. U nastavku će biti prikazana povezanost između emocionalne inteligencije i ključnih komponenti obrazovanja, poput samoeфикаsnosti, samoregulacije, empatije, upravljanja stresom i vještina socijalnih odnosa.

#### **3.1. Samoeфикаsnost**

Inteligencija se stalno promovira kao važan faktor akademskog uspjeha i uspjeha u karijeri. Vremenom su istraživanja pokazala da je inteligencija samo jedan faktor, od mnogih, koji su potrebni za uspjeh na radnom mjestu (Reeves, 2005). Prema Goleman – u (2001) emocionalno inteligentni pojedinci su oni koji će vrlo vjerovatno biti unaprijeđeni na određenom poslu ili čak postati vođe.

Kirk, Schutte i Hine (2008) su predstavili konstrukt koji se odnosi na to koliko su ljudi sigurni u svoje emocionalne sposobnosti što se naziva emocionalna samoeфикаsnost (ESE). Istraživanja pokazuju da adaptivno emocionalno funkcionisanje predviđa važne ishode povezane s poslom (Boland i Ross, 2010), zatim da može imati važnu ulogu u akademskom postignuću (MacCann i sur., 2011), te pri zapošljavanju studenata (Pool i Qualter, 2015). Meta-analiza 213 studija u SAD-u (Durlak i sur., 2011) pokazala je da nastavne intervencije za socijalno i emocionalno učenje kod djece (od 5 do 18 godina) mogu biti učinkovite u smislu poboljšanja socijalnih i emocionalnih vještina, stavova,

ponašanja i akademskog uspjeha. Na primjer, Chan (2007) je pokazao da su pojedinci koji su pokazali visoku emocionalnu inteligenciju imali i visoku samoeфикаsnost.

Emocionalna samoeфикаsnost (ESE) definiše se kao vjerovanje u sposobnosti emocionalnog funkcionisanja (Pool i Qualter, 2015). S razvojne tačke gledišta, Saarni (1999) se bazirao na važnosti samoeфикаsnosti u suočavanju s emocionalnim iskustvima. Sposobnost emocionalne samoeфикаsnosti trebala bi dovesti do toga da osoba koristi svoje sposobnosti suočavanja s negativnim emocionalnim iskustvima tako što će moći upravljati njihovim intenzitetom, učestalošću i trajanjem (Saarni, 1999). Neki su tvrdili da je emocionalna samoeфикаsnost (ESE) prikladna alternativna kao obilježlje EI (Petrides i Furnham, 2000; Petrides i sur., 2007). Međutim, Kirk i sur. (2008) tvrde da obilježlja EI obuhvaćaju druge aspekte samopercepcije i dispozicija koje nisu povezane s ESE-om i kao takve ne treba smatrati identičnim. Dakle, i EI i ESE su važni prediktori različitih ishoda.

Određena istraživanja pokazuju da su učenje učenika i njegova akademska postignuća značajno pod utjecajem uvjerenja koja učenici imaju o svojim sposobnostima organizacije i uspješnog obavljanja zadatka, tj. uvjerenja o osjećaju samoeфикаsnosti (Bandura, 1997, prema Bandura 2001). Uvjerenje o samoeфикаsnosti stvara olakšanje učenicima u različitim akademskim i obrazovnim kontekstima (Pajares, 1996; Schunk i Meece, 2005; prema Hashemi, 2011). Nadalje, glavni cilj studije Hashemi (2011) je bio istražiti povezanost između samoeфикаsnosti i emocionalne inteligencije kod studenata Iranskog fakulteta za jezik. Rezultati su pokazali da postoji pozitivna povezanost između ta dva konstrukta. Tačnije, emocionalna inteligencija učenika ojačava njihova uvjerenja o sposobnostima organizovanja i sprovođenja postupaka potrebnih za uspješnu izvedbu.

### **3.2. Samoregulacija**

Danas se velik značaj pridaje sposobnosti regulisanja vlastitih emocija. Ljudi smatraju da regulisanje ima izravne implikacije na kvalitetu pojedinčevog života, a pogotovo za odnose s drugima (Grewal i sur., 2006). Zbog toga se postavlja pitanje kako regulisanje emocija utječe na životne ishode pojedinca?

Regulacija emocija se može definisati kao proces koji dopušta pojedincu da utječe na to koje emocije posjeduje, kada ih posjeduje i kako te emocije doživljava i izražava (Peña-Sarrionandia i sur., 2015). Emocije olakšavaju prilagodbu, poboljšavaju detekciju prijetećih podražaja, pomažu pri donošenju odluka, jačanju pamćenja važnih događaja i u međuljudskim interakcijama (Susskind i sur., 2008; Vermeulen i sur., 2009; Ohman i sur., 2001; Williams i sur., 2004; Pessoa i sur., 2005; Damasio, 1994; Phelps, 2006; Luminet i Curci, 2009; Keltner i Kring, 1998, prema Peña-Sarrionandia i sur., 2015). Regulacijom emocija mijenja se putanja emocionalnih odgovora, pa zato regulacija može utjecati na vrstu emocije koju neko ima, intenzitet emocije, zatim vremenski tok, tj. kada emocija počinje i koliko dugo traje, te na kvalitetu emocije odnosno kako se ona doživljava i izražava (Peña-Sarrionandia i sur., 2015). Nadalje, regulacija može biti automatska ili kontrolisana i svjesna ili nesvjesna (Mauss i sur., 2006), a javlja se kada se aktivira cilj kako bi se utjecalo na proces odabira emocija. Također, regulacija emocija može biti intrinzična/intrapersonalna što predstavlja regulaciju vlastitih emocija ili ekstrinzična/interpersonalna što je regulacija tuđih emocija (Gross i Jazaieri, 2014). Svijest o vlastitim emocijama određuje treba li regulisati emocije ili ne treba (Barrett i sur., 2001). Svaki pojedinac pokazuje određenu dosljednost u vlastitom regulisanju emocija i zbog toga svako ima svoj stil regulisanja emocija koji pridonosi tome da se pojedinac nosi s određenim posljedicama (Salovey i Mayer, 1990).

Prema istraživanju Peña-Sarrionandia i sur. (2015) osobe s visokom EI suočavaju se s negativnim situacijama i rijetko ih izbjegavaju. Dakle, kada se nađu u nepovoljnoj situaciji, te osobe koriste sve mogućnosti kako bi promijenile situaciju i njen emocionalni učinak. Također, traže društvenu podršku, a ako ne mogu promijentitu situaciju pokušavaju na neizravan način (to postižu izražavanjem svojih emocija). Sposobnost regulisanja vlastitih emocija se uklapa u profil emocionalno inteligentne osobe. Osobe s visokom EI uspješno regulišu svoje emocije kada je to potrebno, ali to čine fleksibilno, ostavljajući prostora za pojavu emocija. Neke studije pokazuju da žene bolje upravljaju emocijama (Extremera i sur., 2006), dok druge pokazuju da djeca imaju veću EI u nekim konstruktima (Filella i sur., 2014, prema Arias i sur., 2022). Što se tiče dobi, kako pojedinci stare njihova

kontrola emocija se poboljšava (Karma i Maliha, 2005; Pulido i Herrera, 2017, prema Arias i sur., 2022).

Prema Heshmati i Ahmadkhanloo (2012) emocionalna samoregulacija odnosi se na aktivnu upotrebu motivacijskih strategija koje poboljšavaju učenje i smanjuju strah i tjeskobu. Metoda upravljanja samoregulacijom igra važnu ulogu u akademskim postignućima djece, adolescenata i odraslih. Također, u studiji Heshmati i Ahmadkhanloo (2012) pokazano je da postoji pozitivan i značajan odnos između emocionalne inteligencije i emocionalne samoregulacije kod darovitih učenika (dobi od 14 do 18 godina). Zaključili su da su ti učenici razvijeniji i superiornije od ostalih učenika kod kojih nije prisutna, toliko, samoregulacija i koji imaju nižu EI. Također, daroviti učenici su smatrali da je njihova samoregulacija uzrokovana svješću.

Teorija emocionalne inteligencije (EI) ima za cilj pružiti znanstveni okvir za proučavanje individualnih razlika s obzirom na to kako pojedinci prepoznaju, razumiju, izražavaju, regulišu i koriste vlastite emocije i emocije drugih (Salovey i Mayer, 1990; Petrides i Furnham, 2003). Upravo prema EI mogu se vidjeti individualne razlike u regulaciji emocija za društvene, obrazovne i poslovne ishode. Također, različite razine EI su povezane sa različitim stilovima korištenja regulacije emocije.

### **3.3. Empatija**

Empatija se definiše kao sposobnost razumijevanja i suosjećanja s drugim ljudima (Hojat, 2009), te vještina koja je neophodna za upravljanje odnosima. Empatija predstavlja sposobnost gdje se u obzir uzimaju kognitivni i afektivni/emocionalni aspekti (Garaigordobil i Maganto, 2011). Kognitivni aspekt se odnosi na sposobnosti da se razumiju emocije drugih, dok afektivni aspekt se odnosi na sposobnost suosjećanja s drugim ljudima (Holgado-Tello i sur., 2013). Emocionalna inteligencija se sastoji od skupa vještina koje omogućavaju bolje razumijevanje vlastitih osjećanja, ali i osjećanja drugih (Mayer i sur., 1997).

Prema Por i sur. (2011) studenti s većom EI mogu upravljati svojim emocijama jer su bolje osvješteni o svojim emocijama. Također, osobe s većom EI obično imaju bolje društvene sposobnosti, bogatiju komunikaciju i mnogo učinkovitije strategije suočavanja (Por i sur., 2011). Studiranje može biti jako stresno za mlade studente što može dovesti do fizičkih i psihičkih zdravstvenih problem. Kako bi se suočili sa svim tim izazovima, mladi moraju imati vještine koje olakšavaju suočavanje sa stresom i poboljšavaju učinak. Pokazano je da studenti s visokom EI imaju veću empatiju i veće zadovoljstvo životom (Ciarrochi i sur., 2002). Nadalje, empatija kod učenika negativno je povezana s agresivnošću (Mestre i sur., 2009), pa prema tome EI i empatija su važne emocionalne vještine koje su potrebne za suočavanje sa stresnim događajima i životnim promjenama.

Što se tiče dobi i spola, kroz studije je pokazano da EI ostaje konstantna shodno godinama, dok empatija opada shodno godinama (Shipley i sur., 2010; Beadle i sur., 2012; Grünh i sur., 2008, prema Fernandez – Berrocal i Ruiz, 2008). Prema Fernandez – Berrocal i Ruiz (2008), muškarci imaju veću EI od žena, dok Toussaintu i Webb (2005) pokazuju da žene imaju veću empatiju od muškaraca.

Provedene su i određene studije koje pokazuju povezanost nasilja u školi, EI i empatije. Iako se smatra da je školski kontekst siguran prostor za socijalizaciju i obrazovanje, on je, nažalost, često mjesto na kojem počinje nasilje i maltretiranje. Xue i sur., (2022) istraživali su maltretiranje i druge aspekte kod djece i adolescenata, dok su drugi autori istraživali odnos između maltretiranja i socio – emocionalnih kompetencija koje imaju ključnu ulogu u socijalizaciji djece (Kokkinos i Kipritsi, 2012).

Kroz istraživanja utvrđeno je da je EI negativno povezana s zlostavljanjem (Peachey i sur., 2017), a djeca koja su bila zlostavljana smatrala su se lošijima u upravljanju svojim emocijama i emocijama drugih (Baroncelli i Ciucci, 2014).

Empatija i EI se često smatraju različitim domenama, ali one su međusobno povezane. Djeca s većom EI pokazuju više empatično i prosocijalno ponašanje (Finlon i sur., 2015). Ali iako EI je povezana s empatijom i predviđa je, ta dva fakotra se ne preklapaju u potpunosti (Kokkinos i Kipritsi, 2012).

Nasti i sur., (2023) sproveli su studiju u kojoj su istraživali odnos osobina ličnosti i zlostavljanja te kako EI i empatija posreduju u tom odnosu kod djece u osnovnoj školi. Kako bi ispitali izravnu povezanost između osobina povezanosti modela Velikih pet i nasilja koja je posredovana EI i empatijom, sproveli su pet sekvencijalnih medijacijskih modela koji pokazuju izravne odnose između crta ličnosti i zlostavljanja koji su posredovani EI i empatijom. Pokazano je da je EI značajno povezana s ugodnosti, a empatija s ugodnosti i savjesnosti. Iako taj odnos EI i empatije ne posreduje u odnosu između osobina ličnosti i zlostavljanja, empatija je ta koja posreduje u vezi savjesnosti i zlostavljanja. Dakle, to pokazuje da određene osobine ličnosti su negativno povezane s zlostavljanjem, dok socio-emocionalne kompetencije mogu igrati određenu ulogu u nastanku individualnih razlika u ponašanju.

Zbog svega navedenog potrebno je istaknuti važnost razvoja programa obuke za učinkovito emocionalno obrazovanje jer poboljšanje emocionalnih vještina mladih dovodi do povećanje subjektivne dobrobiti.

### **3.4. Vještine socijalnih odnosa**

Emocionalne kompetencije su ključne za prilagodbu u različitim područjima života. Smatra se da su emocionalne sposobnosti važne za društvenu interakciju jer emocije doprinose komunikaciji s drugima, prenose informacije o mislima i namjerama ljudi i koordiniraju društvene odnose (Keltner i Haidt, 2001, prema Keltner i Haidt 2003). Interpersonalni razvoj uključuje odnose s drugim ljudima, socijalne sposobnosti poput empatije, prihvaćanje mišljenja drugih i sl. Društvene vještine se definišu kao sposobnosti koje pojedinac koristi tokom interakcije s drugima na interpersonalnoj razini, pa zbog toga, one su važne i za socijalizaciju i individualizaciju, jer omogućavaju spoznaju sebe i drugih što doprinosi formiranju samopoimanja (Khan, 2016; Sanchez i sur., 2016, prema Trigueros i sur., 2020).

Song i sur. (2010, prema Costa i Faria, 2015) smatraju da EI predviđa akademski uspjeh učenika i kvalitetu njihovih društvenih interakcija s vršnjacima. Rezultati na testovima EI povezani su s različitim pokazateljima socijalne prilagodbe, poput prosocijalnog ponašanja kod djece u školi, veće empatije i manje negativnih interakcija s prijateljima u školi (Brackett i sur., 2004; Rubin, 1999, Ciarrochi i sur., 2000, prema Lopes i sur., 2004).

U studiji Lopes i sur. (2003, prema Lopes i sur., 2004) studenti koji su imali veći rezultat na subskali upravljanja emocijama MSCEIT-a prijavljivali su manje sukoba u odnosu s bliskim prijateljima, te više privrženosti i podrške u odnosima s roditeljima. Nadalje, Lopes i sur. (2004) koristili su MSCEIT test da bi ispitali individualne razlike u emocionalnim sposobnostima i kvaliteti društvenih interakcija u SAD-u i Njemačkoj. Prema modelu Mayer-a i Salovey-a očekivali su da sposobnosti upravljanja emocijama budu najviše povezane s kvalitetom svakodnevne društvene interakcije. Dakle, sposobnost opažanja, upravljanja i razumijevanja emocija može neizravno utjecati na kvalitetu društvenih interakcija.

U studiji 2004. godine Lopes i sur. ispitivali su EI i model Velikih pet osobina ličnosti kao prediktore kvalitete društvenih odnosa jer su smatrali da i emocionalne kompetencije i osobine ličnosti utječu na društvenu prilagodbu. Studija je pokazala da su visoki rezultati na subskali upravljanja emocijama MSCEIT testa povezani s boljom kvalitetom odnosa s prijateljima. Također, pokazano je da je samopercipirana kvaliteta svakodnevnih društvenih interakcija u pozitivnoj korelaciji s MSCEIT rezultatima na skali upravljanja emocijama (za interakciju s osobama suprotnog spola). Zaključili su da će sposobnost upravljanja emocijama vjerovatno doprinjeti toplijim, boljim i lakšim društvenim interakcijama što pojačava pozitivne emocije, sprječava sukobe i olakšava izvršne funkcije. Također je otkriveno da je upravljanje emocijama pozitivno povezano s emocionalnom podrškom prijatelja.

Roditelji i učitelji su često zabrinuti za školski uspjeh i društvenu prilagodbu djece u razredu, ali i van njega. Posljednih godina je shvaćen značaj emocionalnog života djeca i koji utjecaj on ima na ostale životne ishode. Na primjer, cilj studije Marquez i sur. (2006) je



bio ispitati da li je EI, mjerena kao mentalna sposobnost pomoću MSCEIT-a, povezana s društvenim kompetencijama i predviđanjem školskog uspjeha kod srednjoškolaca u Španiji. Također, studija podržava hipotezu o integraciji EI u škole (Lopes i Salovey, 2004, prema Marquez i sur., 2006). Rezultati pokazuju inkrementalnu valjanost EI i važnost EI u akademskom i društvenom razvoju adolescenata. Dakle, učenici s visokom EI bili su prosocijalniji i imali su bolje rezultate u školi. Pokazano je da integracija lekcija o socio – emocionalnim kompetencijama u školi poboljšava izvedbu učenika, smanjuje neprilagodljivo ponašanje i povećava prosocijalno ponašanje.

U adolescenciji proces socijalizacije je iznimno važan jer je to prelazna faza tokom koje mladi doživljavaju pored fizičkih, kognitivnih i emocionalnih promjena i promjene u obrascima ponašanja i društvenih očekivanja (Jackson i Goossens, 2020, prema Triguerosi sur., 2020). Adolescencija je upravo razdoblje početaka vršnjačkog nasilja. Dakle, EI može biti jako značajna u društvenom ponašanju adolescenata. Rezultati studija pokazuju da su ljudi s većom EI oni koji pokazuju veću empatiju koja doprinosi njihovom uključivanju u pozitivne društvene odnose s vršnjacima (Dolev i Leshem, 2017; Beauvais i sur., 2017; Tiwari i Bhat, 2020; prema Trigueros i sur., 2020).

Prema Trinidadu i Johnsonu (2002), adolescenti koji su emocionalno inteligentni sposobniji su otkriti emocionalne pritiske koji se mogu pojaviti u razredu u kontaktu s vršnjacima. Tačnije, veća je vjerovatnoća da će adolescenti s niskom EI pokazati antisocijalno i agresivno ponašanje. Nadalje, cilj studije Triguerosa i sur. (2020) bio je analizirati odnos između EI i socijalnih vještina, te utjecaj te dvije varijable na vršnjačko nasilje učenika u srednjim školama. Rezultati studije pokazuju pozitivnu povezanost EI i socijalne inteligencije, te negativnu povezanost između te dvije varijable i vršnjačkog nasilja. Također, rezultati su bili u skladu s prijašnjim studijama koje naglašavaju da ljudi s većom EI pokazuju i veću empatiju što im olakšava uključenost u društvenu zajednicu (Tiwari i Bhat, 2020; Mayer i sur., 2000, prema Trigueros i sur., 2020).

Dakle, EI može doprinjeti razvoju socijalnih vještina i boljim odnosima sa svojim vršnjacima, te se smatra da EI može biti i protektivni faktor u nasilju jer omogućava bolje emocionalno upravljanje i izražavanje.

### 3.5. Upravljanje stresom

Prema Goleman-u (1995) samosvijest je ključna vještina i dio EI koji je značajan za suočavanje s stresom. Pored samosvijesti, važno je i upravljanje stresom i prilagodljivost. Istraživanja pokazuju važnost percipirane EI u upravljanju stresom.

Stres se definiše kao odnos osobe i okoline (Lazarus, 1966, prema Gohm i sur., 2005). Osjećaj kontrole je prvi korak u suočavanju sa stresnim situacijama, a bez njega napredak nije moguć. Kada je stres iznad umjerene razine, raste tjeskoba i zabrinutost koji mogu naštetiti mentalnim sposobnostima (Ramesar i sur., 2009). Uzmanirenost je ta koja čini ljude manje emocionalno inteligentnim (Yang i Gu, 2007, prema Ramesar i sur., 2009), pa zbog toga ljudi imaju problem s 'čitanjem' emocija drugih osoba, te dolazi do smanjenih socijalnih vještina. Nadalje, kada se razina stresa poveća kod osobe, oslobađaju se tjelesni hormoni stresa, što otežava učenje. Prema Lazarus-u i Folkman-u (1984) suočavanje sa stresom se odnosi na napor osobe da upravlja i kontroliše situaciju koja je stresna ili izazovna za nju. Prema Cox-u (1985), suočavanje je oblik ponašanje koji je usmjeren na rješavanje problema, a stres je rezultat neuspješnog rješavanja problema. Suprotno, suočavanje je uspješno, ako se riješi izvor problema.

Također, odnos između EI i stresa zavisit će od modela EI koji se koristi prilikom njenog definisanja jer postoje razlike u konstruktima poput samosvijesti, motivacije, empatije, aserivnost, optimizma i sl. (Matthews i sur., 2004). Emocije mogu ukazivati na aspekte okoline koji zahtjevaju pojedinčevu pažnju. Zbog toga ignorisanje, zbog niske EI, može rezultirati neprilagođenim suočavanjem sa situacijom. Tada, osoba smatra da nema kontrolu nad životnim događajima. Ali, kada je kod pojedinca prisutno raspoloženje koje je korisno za situaciju, doći će do boljeg suočavanja sa situacijom i većeg osjećaja kontrole (Clore i sur., 2001; Gasper i Clore, 2002; prema Gohm i sur., 2004).

Pokazano je da pojedinci s većom EI doživljavaju manje negativnih emocionalnih odgovora i nametljivih misli nakon akutnog stresa, što omogućava da se lakše prilagode situaciji (Ramos i sur., 2007, prema Ramesar i sur., 2009). "Najveći izazov s kojim se

susrećemo u životu je upravljanje našim emocijama u odnosu s drugima." (Lopes i Salovey, 2004, str. 299).

U istraživanju koje su sproveli Ramesar i sur. (2009) gdje su procjenjivali odnos između EI i upravljanja stresom, pokazano je da je upravljanje stresom sastavni dio EI. Uočene su značajne korelacije na ljestvicama zabrinutosti, optimizma i socijalnog samopouzdanja s EI. Tačnije optimizam i socijalno samopouzdanje se javljaju kada je EI visoka, dok se zabrinutost javlja usljed nedostatka EI.

Gohm i sur. (2004) ispitivali su povezanost EI i percipiranog stresa, moderirajući funkciju osobina kao što su emocionalni intenzitet, emocionalna jasnoća i usmjerenost na emocije. Ispitanici su bili studenti psihologije s američkog sveučilišta. Varijable koje su procjenjivane su stres, samopoštovanje, suočavanje, jasnoća i pažnja, označavanje i praćenje, intenzitet i EI. Rezultati studije Gohm i sur. (2004) pokazuju da EI može pomoći nekim pojedincima. Tačnije, kod svih ispitanika, EI nije bila povezana sa stresom, niti s pažnjom. Jasnoća je bila povezana s manjom razinom stresa, a intenzitet s većim stresom, kao što se očekivalo. Također, niska korelacija između EI i jasnoće ukazuje na to da pojedinci općenito ne mogu tačno procijeniti svoje emocionalne sposobnosti. Iako EI nije predviđjela nizak stres vjerovatno je da pomaže nekim osobama, ali ne i svima. Nadalje, stres je bio u visokoj korelaciji sa samopoštovanjem. Dakle, EI je bila povezana s niskim stresom, ali prisutan je nedostatak povezanosti kod osoba koje su bile preopterećene. Ispitanici su bili prosječno emocionalno inteligentni, ali u situacijama kada su bili zbunjeni i pod stresom pokazivali su nisku razinu EI. Dakle, pojedinci tada nisu imali korist od EI jer nisu imali povjerenja u svoje sposobnosti i smatrali su da je sve izvan njihove kontrole.

Kada je riječ o EI, upravljanju stresom i obrazovanju, pokazano je da je EI u pozitivnoj korelaciji sa samoefikasnosti koja je povezana s većim akademskim uspjehom (Bellanger i sur., 2007, prema Ebrahimi, 2013). Dakle, EI je značajna za uspjeh učenika što dovodi do smanjena stresa koji je vrlo često prisutan u procesu obrazovanju. Stewart i sur. (1997, prema Ebrahimi, 2013) istraživali su depresiju i anksioznost kod studenata prve godine medicine i otkrili su korištenje izbjegavajućih strategija suočavanja što rezultira povećanom depresijom i anksioznosti.

Studija Pau-a i Croucher-a (2003) istraživala je odnos između EI i sposobnosti nošenja sa stresom kod 213 studenata preddiplomskog studija stomatologije. Pokazano je da je EI obrnuto proporcionalna s rezultatima percipiranog stresa, te zaključeno da studenti stomatologije s većom EI mogu bolje riješiti određeni problem u akademskoj ili neakademskoj zajednici. Dakle, veća EI poboljšava sposobnost suočavanja sa stresom.

Ebrahimi (2013) je u svojoj studiji predstavio odnos između EI i pada prosjeka ocjena koji pokazuje da odnos EI i percipiranog stresa može održavati odnos EI i prosjeka ocjena. To znači da je percipirana razina stresa povezana s prilagođavanjem u novom okruženju koje pred pojedinca stavlja nove zahtjeve i očekivanja. Nadalje, kako srednjoškolci povećavaju svoju svijest o zahtjevima okoline, imaju bolji akademski uspjeh, a oni s nižom EI i koji su mlađi imaju poteškoće u upravljanju s vlastitim emocijama, te prijavljuju veću razinu stresa. Oni s visokom EI i koji su stariji imaju bolje upravljanje vlastitim emocijama i prijavljuju nižu razinu stresa.

## **4. UTJECAJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE NA RAZLIČITE ASPEKTE FUNKCIONISANJA UČENIKA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU**

Za učenike je jako važna prilagodba u školi, koja može biti jako izazovna za njih u ranijim godinama jer djeca koriste niz resursa za napredovanje u školskom okruženju. Uspjeh djeteta u školi ne zavisi samo od njegovog koeficijenta inteligencije, nego i od cijele ličnosti učenika koja se može vidjeti iz sposobnosti prilagodbe okolini, upravljanja vlastitim emocijama i sl. Također, razina EI kod djeteta se može sagledati u uspješnosti upravljanja vlastitim emocijama. Ono što otežava taj proces je učenje jer je to naporan i zahtjevan posao koji zahtjeva koncentraciju i motivaciju (Hercigonja, 2018). Razumijevanje emocija je važno zbog prepoznavanja vlastitih snaga, slabosti, želja i potreba pojedinca. Dakle, pojedinac koji je sposoban prepoznati i kontrolisati svoje emocije je pojedinac koji ima razvijenu emocionalnu inteligenciju i kontrolu nad vlastitim ponašanjem. Prema Hercigonji (2018) svaki pojedinac treba osjetiti ugodu prilikom procesa učenja i osjećati se uspješno u tom procesu, a izostanak te ugone može dovesti do neuspjeha, odustajanja i napuštanja škole. Sve više autora tvrdi da danas društvo zahtijeva dodatne vještine kada je riječ o emocionalnoj svijesti, donošenju odluka, društvenim interakcijama i rješavanju sukoba (Romasz i sur., 2004). Dakle, opći uspjeh može zavisiti od učenja i upotrebe socijalnih i emocionalnih vještina.

EI karakteriše veće ukupno blagostanje s manje depresivnih simptoma kod adolescenata (Davis i Humphrey, 2012; Mavroveli i sur., 2007, prema Petrides i sur., 2018). Također, EI je povezana s adaptivnim školskim ponašanjem, kao što je povećavanje društvenih atributa od strane nastavnika ili vršnjaka (npr. vodstvo) (Mavroveli i sur., 2008). Nadalje, EI je negativno povezana s neprilagodljivim ponašanjem poput delinkvencije ili agresije (Santesso i sur., 2006, prema Petrides i sur., 2018). Andrei i sur. (2015, prema Petrides i sur., 2018) su pokazali da EI pozitivno korelira s vršnjačkim prihvaćanjem, a negativno s vršnjačkim odbijanjem kod djece od 8 do 10 godina. Kroz istraživanje, je

pokazano da je upravljanje emocijama jedan od prediktora sudjelovanja u zlostavljanju pri čemu su zlostavljači i žrtve prijavile nisku samoprocjenu upravljanja emocijama (Baroncelli i Ciucci, 2014; Gower i sur., 2014; Lomas i sur., 2012; Polan i sur., 2013, prema Petrides i sur., 2018). Otkrivena je i veza između EI i izostanka iz škole gdje djeca s visokom EI imaju manje izostanaka i manju vjerovatnoću da budu izbačena iz škole nego njihovi vršnjaci s manjom EI (Mavroveli i sur., 2008, Petrides i sur., 2004). Također, socioekonomski faktori, odnosi s vršnjacima i kvaliteta ustanove povezani su s akademskim uspjehom u srednjoj školi (Newcomb i sur., 2002, prema Petrides i sur., 2004). Studije uglavnom prikazuju povezanost EI s akademskim uspjehom, motivacijom i socio – emocionalnom prilagodbom.

#### **4.1. Emocionalna inteligencija i akademski uspjeh – rješavanje akademskih izazova**

Akademski ili školski uspjeh označava se kao postignuće u odgojno – obrazovnom procesu (Mikas, 2012, prema Dautbegović 2020). Najčešće se ostvareni uspjeh učenika u osnovnoj i srednjoj školi prikazuje brojčano kroz školske ocjene od jedan do pet. Prema Dautbegović (2020) na formiranje ocjene utječu mnogi faktori, tačnije sistemski (npr. strožije ocjenjivanje na polugodištu, a blaže na kraju školske godine) i nesistemski (npr. inteligencija, motivacija). Također, školski uspjeh predstavlja jedan od najznačajnijih pokazatelja učenikove školske/akademske prilagodbe u obrazovnom kontekst.

Akademsko postignuće se uglavnom povezuje s kognitivnom inteligencijom (Brody, 2000; Gottfredson, 2003; prema Petrides i sur., 2018), ali istraživači su uključivali i pojedine nekognitivne varijable, kao što je ličnost i društveni konstrukti (Furham i sur., 2002; Petrides i sur., 2005; Poropat, 2009; prema Petrides i sur., 2018).

Također i druga istraživanja pokazuju pozitivan učinak EI na akademski/školski uspjeh poput istraživanja Perera i DiGiacomo (2013) koji su pokazali da je EI povezana sa simpatisanjem od strane vršnjaka, percipiranom društvenom podrškom kao i psihološkom

prilagodбом. Nadalje, EI i akademski uspjeh pokazuju pozitivnu povezanost kada se uzima u obzir prosjek ocjena ili ocjene specifične za predmet (Di Fabio i Palazzechi, 2009, Downey i sur., 2008; prema Petrides i sur., 2018). Prema Fernandez i sur. (2012) EI predviđa važne faktore za uspješno učenje poput kritičkog razmišljanja i saradničkog učenja. U tom istraživanju je učestvovala 81 studentica, te su pohađale studij za medicinske sestre na univerzitetu u Sydneyu. Emocionalna inteligencija mjerena je pomoću prilagođene verzije Upitnika emocionalne inteligencije od 144 stavke. Četiri subskele upitnika korištene su za mjerenje ekstrinzičnih ciljeva motivacije, vršnjačkog učenja, traženja pomoći i kritičkog mišljenja. Za mjerenje akademskog uspjeha korišten je prosjek ocjena koji je dobiven na kraju šestog mjeseca. Dakle, rezultati su pokazali da osim stilova učenja, viša razina svijesti i razumijevanja vlastitih emocija pozitivno utječe na akademska postignuća učenika. Veća EI može omogućiti studentima da što bolje prate svoje interese i šire razmišljaju o tim predmetima, a upravo to objašnjava bolji akademski uspjeh kod ovih studenata.

Nadalje, što se tiče dobi, pokazano je da mlađa djeca imaju veću korist od visoke EI od starije djece (Petrides i sur., 2004). Agnoli i sur. (2012, prema Petrides i sur., 2018) pokazali su utjecaj prisustva EI na matematičke i jezičke sposobnosti, gdje visoki rezultati EI idu u prilog djeci s niskim i srednjim kognitivnim sposobnostima, te je pokazana značajna interakcija između kognitivnih sposobnosti i EI.

Mnogi autori smatraju da je razlog zašto je EI povezana s akademskim usjehom taj što ona olakšava adaptivno suočavanje i regulisanje emocija koji su nužni za suočavanje sa stresom i postizanjem ciljeva (Por i sur., 2011).

## **4.2. Emocionalna inteligencija i motivacija za učenje**

Motivacija se definiše kao višedimenzionalan proces koji se temelji na postojanju motiva ili razloga koji navode osobu da započne, radi i završi određeno ponašanje (Buron, 2006, prema Aries i sur., 2022). Međutim, svaka osoba ne reaguje isto na određenu situaciju niti ih ta motivacija podjednako pokreće, pa prema tome postoje različite vrste motivacije. Prema modelu Ryan-a i Deci-a (2000) razlikuje se intrinzična motivacija (osobi je

zanimljiva neka radnja i zadovoljavajuća), ekstrinzična motivacija (razlog za djelovanje je neka posljedica, nagrada ili kazna) i demotivacija ili odsustvo motivacije. Upravo, intrinzična motivacija je jedan od psihoedukativnih faktora koji je najviše uključen u školsko učenje (Barrientos, 2011 prema Aries i sur., 2022). Ako su učenici motivisani i zainteresovani za razumijevanje onoga što uče i sticanje znanja i vještina, mnogo su istrajniji u traženju rješenja prilikom nailaska na probleme te posvećuju mnogo više vremena i truda od učenika koji nemaju visoku razinu intrinzične motivaciju.

Prema Mayer-u i sur. (1997) motivacija je faktor koji je povezan s emocionalnom inteligencijom, ali nije sastavni dio konstrukta emocionalne inteligencije. Koristeći McClelland – ovu (1961) teoriju motivacije, Christie i sur. (2007) pokazali su da su emocije povezane s potrebom za postignućem, dok je procjena tuđih emocija povezana s potrebom za afilijacijom.

Vremenom se došlo do zaključaka da pored inteligencije postoje i drugi faktori koje treba uzeti u obzir kada se posmatraju akademski i vlastiti uspjeh upravo poput EI i motivacije (Ferrándiz i sur., 2012; Filella i sur., 2014; Bisquerra i sur., 2015, prema Arias i sur., 2022). Poenta je u usklađenosti između misli i emocija, a obrazovanje je glavni instrument za postizanje te usklađenosti.

Nadalje, važno je pokazati povezanost EI, motivacije i obrazovanja. Fauziah (2017, prema Bimayu i sur., 2020) navodi ako studenti uče i imaju visoku motivaciju za učenje onda je to jedan od faktora za učinkovitost i uspjeh u životu. Ukoliko je prisutna visoka motivacija za učenje, to omogućuje studentima da imaju i pozitivne ishode učenja. Rezultati istraživanja Bimayu i sur. (2020) pokazuju da emocionalna inteligencija utječe na uspjeh učenika u učenju, što znači da ukoliko je visoka EI, učenička postignuća u učenju će se povećati, a u suprotnom postignuća će se smanjiti. Nadalje, pokazali su da motivacija učenika utječe na njihova postignuća što znači da učenici ukoliko imaju visoku motivaciju za učenjem bit će uspješni i u školi, te obrnuto ukoliko je motivacija niska, učenje se smanjuje. Također, pokazali su da EI i motivacija učenika utječu na postignuća učenika, a ako je EI učenika visoka bit će i njihova motivacija za učenjem visoka i postignuće veliko. Sardiman (2016, prema Bimayu i sur., 2020) navodi da motivacija za učenje uključuje



ustrajnost u suočavanju sa zadacima, otpornost u suočavanju s poteškoćama te rutinski zadaci postaju brzo dosadni. Vremenom se javljaju poteškoće kod učenika kao što su poteškoće u kontrolisanju emocija, nedostatak usredotočenosti na lekcije, nedostatak saradnje pri učenju, nedostatak entuzijazma za učenje i sl.

Pokazano je da postoji jaka povezanost između EI i motivacije posebno kada se radi o ekstrinzičnoj motivaciji (Sontakke, 2016; Usán i Salavera, 2018, prema Aries i sur., 2022). Također, pokazano je da djevojčice imaju veću akademsku motivaciju od dječaka i nema razlike s obzirom na dob (Marumo i sur., 2019, prema Aries i sur., 2022). Poznato je da intinzična motivacija predstavlja jedan od psihoedukativnih faktora koji su najviše uključeni u procese obrazovanja i učenja.

Istraživanje Arias i sur. (2022) pokazalo je da učenici osnovne škole imaju srednje visoku motivaciju i srednje visoku razinu EI. Komponente EI su se odnosile na socijalne vještine, emocionalna postignuća, empatiju i samosvijest. Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi razina školske motivacije i EI učenika, zatim korelacija između konstrukata EI, motivacije za učenje i izvođenje zadataka. Također, cilj je bio utvrditi povezanost ovih konstrukata i nezavisnih varijabli poput spola, dobi i razreda. Uzorak je činilo 541 učenik 5. i 6. razreda osnovne škole iz pokrajne Pontevedra u Španiji u dobi između 10 i 12 godina. Prema rezultatima, utvrđeno je da učenici imaju dobro razvijenu motivaciju i srednje visoku razinu EI. Također, pokazano je da postoji visok stepen korelacije između EI i školske motivacije, te je potvrđeno da učenici s visokom EI su više motivisani za učenje i izvršavanje školskih zadataka. Tačnije, učenici s većom EI su bili vještiji u emocionalnoj percepciji, razumijevanju i kontrolisanju emocija. Zbog toga rezultati podupiru glavnu hipotezu i može se reći da su učenici s visokom razinom EI više motivisani za učenje i izvršavanje školskih zadataka. Kada u obzir uzmemo razrede, rezultati pokazuju da nema značajnih razlika u razinama motivacije i EI između učenika 5. i 6. razreda. Ali ako se u obzir uzme dobi i interakcija EI i školske motivacije dobivena je niska motivacija i EI kod 12-godišnjaka u odnosu na 10-godišnjake i 11-godišnjake. Što se tiče interakcije spolnih varijabli sa školskom motivacijom, nije bilo značajnih razlika između dječaka i djevojčica, pa tako hipoteza prema kojoj djevojčice imaju višu razinu akademske motivacije od

dječaka nije tačna. Međutim, kod EI se može utvrditi statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica jer djevojčice pokazuju bolje upravljanje emocijama od dječaka.

Prema Ferrándizu i sur. (2012, prema Aries i sur., 2022) mlađi učenici nemaju toliku potrebu za primjenom svojih sposobnosti ili vještina kada su u pitanju emocionalni i socijalni odnosi, a dok odrastaju prolaze kroz različita razdoblja koja dovode do zbunjenosti i niske razine samopouzdanja što dovodi do niske razine EI. Mnogi autori zaključuju da EI utječe na motivaciju učenika kada je upitanju izrada školskih zadataka i općenito akademska izvedba (Ogundokun i Adeyemo, 2010; Mavroveli i SánchezRuiz, 2011; Qualter i sur., 2012; Fernandez i sur., 2012 ; Sontakke, 2016; Broc, 2019, prema Arias i sur., 2022).

Iz ovih objašnjena se može zaključiti da emocionalna inteligencija i motivacija učenika igraju vrlo važnu ulogu u obrazovanju učenika. Psiholozi ukazuju na povezanost emocija i motivacije za učenje. Bennet (1991, prema Dautbegović, 2020) je pokazao da iskustvo interakcije u učenju povećava motivaciju pri učenju u grupi i pruža pozitivan osjećaj pripadnosti. Jedan od važnih ciljeva obrazovanja trebao bi biti osposobljavanje emocionalno inteligentnih učenika. Zbog toga, učitelji bi trebali posvetiti pažnju razvoju svakog učenika, posebno za poboljšanje EI i motivacije koje su značajne za postignuće.

### **4.3. Emocionalna inteligencija i socio – emocionalna prilagodba učenika u školskom okruženju**

Emocije se smatraju jako važnim u procesu obrazovanja i procesu socio – emocionalne prilagodbe. Adaptivne emocije poput uživanja u učenju olakšavaju rješavanje problema i preduslov su za efikasnu samoregulaciju učenja, dok neadaptivne poput anksioznosti, dosade i sl., dovode do odustajanja od obrazovanja (Dautbegović, 2020). Prema Dautbegović (2020) osobno – emocionalna prilagodba odražava stepen u kojem pojedinac u obrazovnom kontekstu doživljava neprijatna emocionalna stanja poput tjeskobe, visoke razine stresa i sl. Autorica, također, navodi da se emocije smatraju izvorom

psihološke prilagodbe i zaštite, te su ključne u održavanju identiteta u interpersonalnim odnosima.

Adolescencija je period u kojem je izuzetno važno uspostavljanje kvalitetnih interpersonalnih odnosa. Adolescentima je značajno da imaju što veći broj prijatelja, duže trajanje prijateljstava što im pomaže u boljoj socijalnoj prilagodbi. Na svim razinama obrazovanja izražena je želja za prijateljima s kojima djeca imaju bliske odnose i s kojima razmjenjuju podršku. Autori navode da su poteškoće prilikom prelaska iz srednje škole na fakultet izrazito težak i emocionalno iscrpljujući period u životu (Baker i sur., 2003, prema Dautbegović, 2020). Emocionalno neprilagođeni studenti su pod većim rizikom da se suoče s ozbiljnim psihološkim problemima. Također, adolescenti su više zabrinuti i imaju posebnu želju za prihaćanjem od strane vršnjaka i dokazivanjem. Nadalje, loša prilagodba može dovesti i do utjecaja na akademsko postignuće (Petersen i sur., 2009). Lošija prilagodba je prisutnija kod studentata prve godine u odnosu na student viših godina (McDermott i Pettijhon, 2011), te je također, pokazano da je uspješna socijalna prilagodba povezana sa školskim postignućem.

U studiji Mavroveli i sur. (2008), u kojoj su procjenjivali EI kod djece u dobi od 11 do 12 godina, pokazane su niske negativne korelacije između Upitnika za procjenu EI kod djece i izvještaja učitelja kada se radi o problemima u ponašanju, problemima s vršnjacima i hiperaktivnosti. Također, Mavroveli i Sanchez – Ruiz ispitivali su da li EI može predvidjeti prosocijalno i antisocijalno ponašanje u školi. Pokazano je da u usporedbi s djecom koja imaju nisku EI, djeca koja imaju visoku EI u dobi od 7 do 12 godina smatraju se ljubaznijima, socijalno kompetentnijim i manje agresivnima prema svojim vršnjacima. Nadalje Windingstad i sur. (2011) povezali su rezultate mjerenja EI sa simpatisanjem od strane vršnjaka kod uzorka 10-godišnjaka i dobili su rezultate koji pokazuju da iako EI nije značajno korelirala s dječijom sociometrijom postojala je značajna povezanost sa subskalom EI i procjenom dječijih interpersonalnih vještina.

Malo istraživanja je urađeno koji pokazuju povezanost EI kao individualne osobine s aspektima socio – emocionalne prilagodbe u školi. Međutim, Brouzos i sur. (2014) u svojoj studiji za cilj su imali ispitati odnos između EI i socio-emocionalne prilagodbe djece

u školi i procijeniti potencijalne veze između EI i akademski uspjeh. Istraživanje su sprovedli na uzorku 205 djece između 8 i 12 godina, ali podjeljeni u dvije grupe. Prva grupa od 8 do 10 godina i druga od 11 i 13 godina. Djeca su bila iz 12 državnih osnovnih škola sa Kipra. EI je mjerena pomoću Bar – On-ovog upitnika samoprocjene, a skala za izvješće nastavnika korištena je za procjenu dječjeg adaptivnog funkcionisanja i socio-emocionalnih problema u školi. Rezultati koje su dobili pokazuju da su procjene EI kod djece i procjene učitelja različite. U grupi gdje su djeca dobi od 8 do 10 godina, ukupna EI nije korelirala ni s jednom od mjera adaptivnog funkcionisanja. U grupi gdje je dob djece od 11 do 13 godina bilo je nekoliko značajnih korelacija, tačnije tri indeksa adaptivnog funkcionisanja (učenje, marljivo izvršavanje obaveza i biti sretan u školi) kao i potpuna prilagodljivost bili su u pozitivnoj korelaciji s EI. Dakle, ove korelacije pokazuju da povezanost EI i različitih mjera adaptivnog funkcionisanja zavise od dobi. Kako djeca postaju starija povezanost emocionalne samoučinkovitosti i adaptivnog funkcionisanja je jača u školskom kontekstu. Također, ovi rezultati pokazuju da EI ima značajan utjecaj na percepciju učitelja o tome kako dijete upravlja svojim ponašanjem u školskom okruženju. Učitelji smatraju da djeca koja imaju veće razine EI su više motivisana da se uključe u određena adaptivna ponašanja, dok prema njima djeca s niskim razinama EI imaju poteškoće u prilagodbi i manje socio – emocionalne probleme.

Veliki naglasak se stavlja i na socijalnu prilagodbu koja počinje dolaskom osobe u novo okruženje koje je na početku nesigurno mjesto za nju. Svaka osoba teži prihvaćanju od strane drugih u društvu u kojem se nalazi, pa zbog toga se nastoji i ponašati u skladu s normama tog društva. S obzirom da je svaki pojedinac individua za sebe, to prilagođavanje neće biti isto za svakoga. Ukoliko su zahtjevi s kojima se pojedinac suočava u međusobnoj suprotnosti ili ukoliko se oni sukobe s njegovim ličnim stavovima javljaju se poteškoće u socijalnoj prilagodbi. Nadalje, socijalizacija igra jako važnu ulogu u prilagođavanju osoba jer kroz proces socijalizacije pojedinci se pripremaju za život u određenom društvu u određeno vrijeme. Kod djece proces socijalizacije se posmatra kroz stepen u kojem se slažu sa svojim vršnjacima, manifestuju adaptivna ponašanja te inhibiraju nepoželjna ponašanja (Crick i Dodge, 1994, prema Dautbegović, 2020).

Jedan od načina koji pomaže djeci da razviju svoje sposobnosti prilagođavanja jeste saradničko učenje. Međutim u našem obrazovnom sistemu saradničko učenje je jako rijetko. U interakciji s vršnjacima djeca imaju priliku usvojiti novo znanje i vještine koje su im važne za zdravu prilagodbu.

Moguće je javljanje određenih poteškoća u toku procesa prilagodbe poput pojave anksioznosti, stresa, somatizacije, nezadovoljstva, depresije i sl. Prilagodba studenata, na primjer, na fakultetu podrazumijeva niz problema koji zahtijevaju pravovremeno otkrivanje što pomaže u procesu osposobljavanja za karijeru i osobni razvoj (Orlov i sur., 2018). Adolescenti se suočavaju s raznim problemima kao što su individualne karakteristike, školske obaveze i zahtjevi, odnosi s vršnjacima i sl., što dovodi do tjeskobe i frustracije (Borisova, 2018, prema Shamionov i sur., 2021). Također, povećana anksioznost je okidač za mnoge somatske probleme kao što su poremećaji endokrinog sistema, poremećaji prehrane, imunološki poremećaji, poremećaji nervnog sistema. Javljaju se i psihički poremećaji zbog povećane razine anksioznosti. Prema istraživačima, umjerena anksioznost omogućava razvoj jer djeluje kao adaptivna anksioznost koja doprinosi uspjehu. Međutim, pretjerana smirenost je znak prisustva psihičkih problema (Essau, 2003; Miller i sur., 2011, prema Shamionov i sur., 2021). Također, pojedina ponašanja učitelja poput sarkazma mogu uzrokovati poteškoće u emocionalnoj prilagodbi djece (Hanko, 2016, prema Dautbegović, 2020). Do loše prilagodbe dolazi i zbog toga što djeca ne znaju prepoznati na vrijeme svoje probleme, pa je zbog toga važno da obrazovni sistem emocionalni aspekt tretira podjednako kao i kognitivni što će omogućiti bolju socio – emocionalnu prilagodbu djece.

Učenici dobrobit u školi tumače kao zadovoljstvo sobom, odnosima s roditeljima i dešavanjima u školi. Savremeni obrazovni sistem za cilj ima povećati školska postignuća koja su značajna za osobni razvoj djece kroz život. Također, znak zdravog i dobrog okruženja za djecu u školi je njihovo pozitivno raspoloženje, usmjernost ka budućnosti, opće samopoštovanje, društvena orijentacija, energija, optimalna razina anksioznosti i sl. (Konu i sur., 2002).

## **5. FAKTORI KOJI DOPRINOSE RAZVOJU EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U OBRAZOVNOM KONTEKSTU**

Srednje djetinjstvo (razdoblje od 6 do 12 godina) je razdoblje tokom kojeg se dijetetovo razumijevanje vlastitih i tuđih emocija povećava zbog razvoja kognitivnih sposobnosti (Louw i Louw, 2019, prema Erasmus i sur., 2022). Također, djeca tada mogu govoriti o vlastitim emocija, slušati i opažati emocionalne izraze kod drugih (Harris i Butterworth, 2002, prema Erasmus i sur., 2022), ali često se smatraju i manje emotivnima od mlađe djece upravo iz razloga jer su sposobna regulisati vlastite emocije. Tokom srednjeg djetinjstva, dječija iskustva se proširuju izvan obiteljskog konteksta, a najvažniji od njih je školski kontekst (Eccles i Roeser, 2011).

U razvijenim zemljama poput Ujedinenog Kraljevstva i Sjedinjenih Američkih Država u većoj mjeri se prepoznaje potreba da se djeci omogući što bolji razvoj. Na primjer, UK je to predstavilo kroz tzv. Dječiju agendu i zakon o djeci iz 2004. godine koji pruža osnovu za planiranje sistema reforme i stvaranja novih dužnosti i odgovornosti službi koje se brinu za djecu s ciljem povećavanja dječijih mogućnosti kako bi ostvarili svoje potencijale. Primjer prepoznavanja potrebe za razvijanjem emocionalnih vještina djece i mladih je da budu mentalno i emocionalno zdravi, sigurni od diskriminacije i nasilja, da im se omogući osobni i društveni razvoj, razvijanje smpouzdanja i sl. Razvoj EI je povezan i s učinkovitim učenjem i postignućima, te se smatra ključnim za ispunjavanje osobnih ciljeva (Qualter i Gardner, 2007).

Malo studija je sprovedno na uzorku osnovnoškolske djece (mlađa od 12 godina) zbog nedostatka mjernih instrumenata za tu dobnu skupinu. Ali kroz istraživanja pokazano je da djeca i adolescenti koji postižu visoke rezultate na skali EI su ocjenjeni od strane svojih vršnjaka kao manje agresivni i više prosocijalni, nadalje smatraju se empatičnijim, te manja je vjerovatnoća da će konzumirati alkohol i cigarete (Rubin, 1999, Ciarrochi i sur., 2000, Trinidad i Johnson, 2002, prema Qualter i Gardner, 2007). Otkriveno je da

adolescenti s visokom EI su osobe koje su sretnije od onih koji imaju nisku EI (Petrides i Furnham, 2003), zatim bolje se nose s prelaskom iz osnovne u srednju školu te je manja vjerovatnoća da će biti izbačeni iz škole (Petrides i sur., 2004). Niska EI je povezana s niskim samopoštovanjem, anksioznošću, te konzumacijom alkohola i droge (Summerfeld i sur., 2006, Riley i Schutte, 2003, prema Qualter i Gardner, 2007). Nadalje, Zeider i sur. (2002, prema Qualter i Garden, 2007) smatraju da učitelji igraju značajnu ulogu u emocionalnom razvoju djece jer daju specifične upute učenicima i služe učenicima kao modeli za ponašanje. Također, Roeser i Peck (2003) ističu važnost uloge učitelja kod neadekvatnog socioemocionalnog usmjeravanja i podrške obitelji i zajednice, pa zbog toga glavni psihološki cilj srednjeg djetinjstva je razvoj samopoštovanja, samosvijesti i socijalne usporedbe.

Često se postavlja pitanje da li se može podučavati EI, da li se ona može promijeniti i kako bi se to mogla razviti. Razlog postavljanja ovih pitanja je želja da se EI uvede u obrazovanje odnosno u nastavne planove škola. Neke studije su istraživale kako se EI može razviti. Npr. Jaušovec i sur. (2001) su pokazali genetsku komponentu EI što je dokazano različitim moždanim aktivnostima. Nadalje, Tiwari i Srivastava (2004, prema Qualter i Gardner, 2007) predstavili su pozitivan odnos između EI i percipirane kvalitete okoline obiteljskog okruženja i škole. Također, na sposobnost EI utječe i podučavanje vještina EI koje se odnose na percepciju i upravljanje emocijama. Pojedini istraživači tvrde da se EI može smatrati podlogom socio – emocionalnog učenja tj. učenja socijalnih vještina i emocionalnog znanja kako bi dijete postalo društveno kompetentnije (Elias i sur., 2003; Weare, 2004, prema Qualter i Gardner, 2007). Postoje dokazi iz SAD-a da se aspekti socio – emocionalnog mogu dodati u nastavni plan i program te mogu imati izravne učinke na društvene kompetencije i način na koji djeca upravljaju društvenim interakcijama i emocijama (Greenberg i sur., 1995; Battistich i sur., 1996, prema Qualter i Gardner, 2007). Sprovođenje programa socio – emocionalnog učenja u školama povezano je s boljim akademskim uspjehom, intrapersonalnim vještinama i kvalitetom međuljudskih odnosa (Durlak i sur., 2011). Mnogi istraživači smatraju da je školski kontekst povoljan za podučavanje i učenje emocionalnih vještina.

Iz svih navedenih razloga smatra se da bi se podučavanje EI trebalo uvesti u školske kurikulume. Zeider i sur. (2002, prema Qualter i Garden, 2007 ) predložili su niz smjernica za razvoj, sprovođenje i vrednovanje programa za unapređenje EI u školama. Smjernice su uključivale potrebu razmatranja konteksta u kojem bi se programi trebali sprovesti, integraciju programa u školske kurikulume, potrebu da se osigura da su stečene vještine prenosive u druge kontekste i pripremu onih koji su uključeni u sprovođenje programa poput učitelja. Međutim, pitanje koje se postavlja je da li su programi EI najbolji put prema napretku?

### **5.1. Uloga nastavnika u poticanju emocionalne inteligencije**

Emocionalna inteligencija je nova tema za istraživanja u obrazovanju jer su emocionalni odnosi između nastavnika i učenika najvažniji dio procesa učenja i podučavanja. Uspješne škole osiguravaju da svi učenici ovladaju osnovnim vještinama kao što je čitanje, pisanje, matematika te da imaju jaka predznanja u drugim predmetima poput historije, geografije, stranih jezika i sl. Vremenom nastavnici i roditelji su počeli podržavati obrazovne programe koji poboljšavaju socijalne i emocionalne vještine učitelja i učenika (Greenberg i sur., 2003). Istraživanja pokazuju da su društvene i emocionalne vještine povezane s uspjehom u mnogim područjima života, kao što je i učinkovito podučavanje, zatim učenje učenika, kvalitetni odnosi i akademski uspjeh (Brackett i Salovey, 2004; Mayer i sur., 2004; Sutton i Wheatley, 2003, prema Brackett i Katulak, 2006). Individualna emocionalna iskustva i emocionalna iskustva vršnjaka u razredu utječu na učenikov osobni i akademski razvoj. Prema Beilock i Ramirez (2011), važno je istražiti emocije u tom kontekstu kako bi se bolje razumijela motivacija učenika i stil učenja.

Učenici se osjećaju sigurniji u školama u kojima se brinu za njih i u kojima imaju pozitivne odnose jedni s drugima. Neke studije pokazuju da je moguće razviti EI u bilo kojoj dobi kroz obuku (Goleman, 1988; Bar – On i Parker, 2000, prema Dolev i Leshem, 2017). Visokokvalitetan profesionalni razvoj učitelja smatra se ključnim za učinkovito i visoko kvalitetno podučavanje i školska postignuća (Guskey, 2002; Day i sur., 2007; Ariav, 2008, prema Erasmus i sur., 2022). Smatra se da bi učinkovit profesionalni razvoj za



nastavnike trebao biti temeljen na školskoj saradnji (Darling – Hammond i sur., 2009). Programi stručnog usavršavanja za nastavnike prepoznaju važnost koncepta EI za uspješan profesionalni razvoj (Day i sur., 2007). Društveni i emocionalni aspekt obrazovanja naglašava društvenu i emocionalnu prirodu učionice, vezu između društvenih procesa i učenja, te potrebu za integriranjem emocionalne dimenzije u učenje i podučavanje. Određeni istraživači su primjetili vezu između EI i učinkovitosti učitelja i zaključili da bi se trebale razvijati socio – emocionalne vještine učitelja te da su ti napori jako rijetki pri obuci učitelja (Haskett, 2003; Drew, 2006, prema Dolev i Leshem, 2017).

Brackett i sur. (2011) su pokazali da emocionalno podržavajuća klima u razredu ima pozitivan učinak na izvedbu, dok Landau i Meirovich (2011) smatraju da je razredna klima određena postupcima nastavnika unutar razreda. Prema Allodi (2010), klima u razredu uključuje međuljudske odnose, odnose između učenika i nastavnika, odnose s vršnjacima, komunikacijski stil nastavnika, upravljanje razredom i grupne procese. Također, uključuje i napore nastavnika za uključivanje učenika u nastavne procese. Evans i sur. (2009) smatraju da su najvažniji faktori razredne klime upravljanje razredom i stil podučavanja. Frenzel i sur. (2007) smatraju da način na koji učenici percipiraju okruženje u učionici utječe na njihova emocionalna iskustva unutar učionice. Upravo zbog toga, pozitivna razredna klima je ključna za učenikovu motivaciju i akademski uspjeh. Također, postoji pozitivna korelacija između pozitivne izražajnosti nastavnika i emocionalne kompetencije učenika, a s druge strane učitelji koji su negativni stvaraju u učionici klimu unutar koje se učenici bore da savladaju svoje emocije (Denham i sur., 2012). Eccles i Roeser (2009, prema Erasmus i sur., 2022) pokazuju da je socio – emocionalno blagostanje učenika rezultat odnosa učitelja i učenika i osjećaja pripadnosti.

Erasmus i sur. (2022) su sproveli studiju u osnovnim školama u Južnoj Africi na uzorku učenika od 8 do 12 godina. Učestvovalo je 119 učenika iz šestih razreda iz dvije škole. Podaci EI su prikupljeni uz pomoć Upitnika emocionalne inteligencije osobina koji se temelji na teoriji EI, a sadržaj upitnika je nastao na osnovu socio – emocionalnog razvoja djece u dobi od 8 do 12 godina (Mavroveli i sur., 2008). Rezultati pokazuju visoko značajnu korelaciju između rezultata razredne klime i EI što pokazuje snažnu vezu između

ta dva konstrukta u kontekstu osnovne škole. Pokazano je da su učenici više aktivni u učionicama za koje su karakteristični pozitivni osjećaji uživanja, povezanosti i poštovanja nego u učionicama s negativnom atmosferom (Brackett i sur., 2013). Također, saradnja potiče akademska postignuća i pozitivne odnose između učenika, a ne kompetitivnost (Roseth i sur., 2008, prema Erasmus i sur., 2022). Takmičenje između učenika može motivirati neke učenike da poboljšaju svoj akademski uspjeh, ali većinu to dovodi do smanjenja motivacije (Eccles i Roeser, 2009, prema Erasmus i sur., 2022).

Uključivanje programa za socijalno i emocionalno učenje u školama može biti jako izazovno jer ti programi se moraju baviti različitim temama kako bi bili što bolji i uspješniji. Prema CASEL modelu (spajanje akademskog, socijalnog i emocionalnog učenja), inicijative za integraciju programa u škole trebale bi uključivati obuku o društvenim i emocionalnim vještinama kako za nastavnike tako i za učenike, te bi trebali dobiti podršku na svim razinama uključujući i direktore škole. CASEL preporučuje da bi ti programi trebali pružati razvojne i kulturološke upute, pokušati stvoriti brižnu i privlačnu okolinu za učenje, podučiti djecu primjeni emocionalnih i socijalnih vještina u školi i izvan nje, poboljšati školski učinak baveći se emocionalnom, socijalnom i kognitivnom dimenzijom učenja, poticati saradnju škole i obitelji, te uključivati kontinuiranu evaluaciju i poboljšanje.

Istraživanja pokazuju da su strategije nastavnika u razredu najkritičniji faktori koji predviđaju uspjeh učenika u njihovom učenju (Hattie, 2012; Weisberg i sur., 2009, prema Parinussa i sur., 2023). Razvijanje EI učenika uključuje aktivnu ulogu učitelja, te kvalitetu za stvaranje pojedinca koja je u skladu s kulturalnim vrijednostima. U okviru školskog konteksta dijete se druži sa svojim vršnjacima i upravo je to važno da dijete bude prihvaćeno od strane drugih. Na primjer, pandemija Covid – 19 virusa koja se pojavila u martu 2020. godine natjerala je učenike da uče kod svojih domova te je spriječila susrete lice u lice kako s vršnjacima tako i s učiteljima.

Učitelji su ti koji trebaju dati savjete i pružiti prave primjere koje učenici mogu oponašati, poput svakodnevnih aktivnosti koje su značajne za učenikov razvoj jer kada učenici zamisle stanje drugih osoba ili se postavu u njihovu situaciju, bolje razumiju te osobe. Potrebno je zamoliti učenike da razmisle o sebi, da se prvo zapitaju prije nego izvrše

neko ponašnje. Također, učitelji mogu pitati učenike o stvarima koje su savladali unutar učionice ili koje nisu savladali, pa učenici mogu shvatiti koje su njihove prednosti i nedostaci. Na taj način učenici povećavaju svoju snagu, kao i kognitivni i emocionalni aspekt svog razvoja.

## **5.2. Psihološka podrška i savjetovanje**

Stručni saradnici u školama se mogu definisati kao „specifičan profil prosvjetnih radnika kojima je temeljna zadaća da u saradnji s drugim profilima stručnjaka (učiteljima, nastavnicima, vaspitačima i direktorima) podstiču interni razvoj i pridonose unapređivanju rada i rezultata vaspitno-obrazovnih ustanova“ (Staničić 2006: 520, prema Skopljak i sur., 2020). Stručni saradnici u odgojno - obrazovnim ustanovama su pedagozi, psiholozi, logopedi i socijalni radnici. Oni mogu primjenjuju kognitivne, afektivne i bihevioralne intervencijske strategije kako bi pomogli učenicima da budu mentalno zdravi pojedinci (Myrick, 2003). Dakle, stručni saradnici djeluju u odgojno – obrazovnim ustanovama, pružajući savjetodavnu pomoć učenicima kako bi prepoznali i prihvatili svoju ličnost koja se razvija, kako bi se naučili nositi s problemima i kako bi što bolje iskoristili svoje potencijale za proces samoaktualizacije. Stručni saradnici obavljaju aktivnosti za individualno ili grupno savjetovanje, usmjeravanje, konsultacije, nastavni plan, planiranje programa, za evaluaciju i sl. (ASCA, 2007; prema Yuksel – Sahin, 2012).

Predškolsko razdoblje je kritično razdoblje tokom kojeg se razvoj odvija jako brzo, kao i razdoblje u kojem se počinje oblikovati ličnost, te je dijete pod utjecajem okoline koja može utjecati na njegov proces učenja (Uz-Bas, 2007; prema Yuksel – Sahin, 2012). Također, to razdoblje je važan korak za stjecanje pozitivnih osobina ličnosti i pripremu za srednju školu. Glavni cilj savjetovanja i usmjeravanja je pomoći učenicima da uspješno savladaju razvojne zadatke kroz koje prolaze (Myrick, 2003).

Usluge savjetovanja i usmjeravanja pomažu pojedincima da upoznaju i razumiju sebe, prihvate svoje mane, ali i vrline, da vjeruju u sebe, razvijaju međuljudske odnose, a to

sve pomaže pojedincima u kontinuiranom razvoju tokom različitih razvojnih fazama. Emocionalna inteligencija i rad stručnih saradnika su uvijek bili povezani jer su savjetnici vrlo često usredotočeni na socio – emocionalni razvoj učenika (Sink, 2005).

Kalifornijski odjel za obrazovanje (2008) je sproveo studiju u kojoj se sažimaju istraživanja o učinkovitosti psihološkog savjetovanja. Rezultati su pokazali da usluge savjetovanja učenika imaju pozitivan utjecaj na učenik, utječući i na akademska postignuća i profesionalni razvoj.

Na primjer, cilj studije Yuksel – Sahin (2012) je bio da stručni saradnici procjene usluge savjetovanja koje nude u svojim školama. Tačnije, željelo se saznati koje usluge savjetnici nude, zatim koja je razlika između usluga u osnovnim i srednjim školama, razlikuju li se usluge s obzirom na spol i koji su prijedlozi školskih savjetnika da usluge budu što bolje. Uzorak se sastojao od 49 savjetnika iz osnovnih i srednjih škola u Istanbulu. Rezultati su pokazali da savjetnici nude osobne usluge savjetovanja na većoj razini od akademskih i profesionalnih usluga. Za učenike je važno ispunjavanje svih razvojnih zadataka tj. i osobnih, i akademskih i profesionalnih. Također, pokazano je da usluge koje se nude na razini osnovne škole su neadekvatne, a usluge u srednjim školama su dosta češće. Nadalje, usluge su bile značajne prema spolu (70% žena i 37,5% muškaraca), tj., savjetnice su mnogo svjesnije u području pružanja usluga savjetovanja i usmjeravanja od savjetnika. Također, savjetnici su izrazili želju za unapređenjem svog razvoja kako bi se prilagodili sistemu koji se mijenja iz godine u godinu. Na primjer, u SAD-u svaka država ima vlastite standarde za obučavanje psiholoških savjetnika što je u skladu s pravilima Američke udruge za savjetovanje. Nakon završetka fakulteta, školski savjetnici počinju raditi u školama i tu se susreću s različitim problemima učenika. Vremenom dolazi do potrebe razvijanja njihovog znanja i vještina zbog javljanja određenih problema. Nedostatak podrške od strane učitelja, porodice, ostalih radnika škole može dovesti do sagorijevanja školskih savjetnika i neadekvatnog obavljanja svog posla.

Nadalje, studija Cerit i Simsek (2021) se bavila istraživanjem veze emocionalne inteligencije i faktora psihološke otpornosti. Za cilj istraživači su imali poboljšanje psihološke otpornosti i EI kod adolescenata kroz program osposobljavanja socijalnih

vještina. Učesnici u istraživanju su bili učenici od 14 do 17 godina. Upravo su adolescenti ti koji zahtjevaju psihološku otpornost zbog poteškoća s kojima se suočavaju u tom životnom razdoblju. Rezultati ove studije pokazuju povećane razine psihološke otpornosti kod adolescenata u eksperimentalnoj grupi koji su prošli kroz intervencijski program u poređenju s onima u kontrolnoj grupi koji nisu prošli kroz program. Razne studije pokazuju da programi povećavaju psihološku otpornost (Ritchie i sur., 2014; Peng i sur., 2014; Huang i sur., 2020, prema Cerit i Simsek, 2021). U ovoj studiji što se tiče rezultata EI nije dobivena značajna razlika. Istraživači smatraju da je razlog tome to što je program sproveden tokom socijalnih aktivnosti adolescenata, a kasnija mjerenja su sprovedena tokom sedmice ispita što izaziva veći stres kod učenika. Zaključili su da je potrebno ranije sprovesti programa za suočavanje s problemima, za prilagođavanje i stvaranja psihološke otpornosti. Istraživači su također uočili da je u ovoj studiji došlo do povećavanja razine otpornosti adolescenata, iako one nisu bile značajne, te uočen je porast u komunikacijskim odnosima.

Nekoliko prijašnjih studija pokazalo je su da su razine psihološke otpornosti visoke kod osoba s visokom EI (Aydin, 2010; Malak, 2011, prema Cerit i Simsek, 2021). U školama postoji malo programa koji su organizovani za razvoj zaštitnih faktora kod učenika. Na primjer, studija koju je sproveo Unuvar (2012, prema Cerit i Simsek, 2021) u srednjoj školi pokazala je da je program psihoedukacije učinkovit u poboljšanju psihološke otpornosti učenika. EI je zaštitni faktor u razvoju pojedinca i njegove psihološke otpornosti.

Rajkamal i Prema (2019) su u svojoj studiji pokazali da je došlo do značajnog poboljšanja i povećanja EI nakon procesa savjetovanja. Zaključeno je da je EI vještina koja se može naučiti i koja može poboljšati kavalitetu života učenika, ali i odraslih ukoliko se adekvatno koristi. Rezultati su pokazali da nije bilo spolnih razlika prije procesa savjetovanja, ali nakon savjetovanja djevojčice su bile bolje od dječaka u emocionalnom razvoju. Mogući razlog za to je da su djevojčice spremnije odmah promijeniti svoj stav kako bi se prilagodili društvu ili obitelji ukoliko je to potrebno.

Dakle, učenici često mogu propitivati svoje osobne probleme i pokušat ih riješiti, ali i naučiti vještine za rješavanje tih problema uz pomoć npr. grupnog savjetovanja. Prednosti

grupnog savjetovanja su da se samorazumijevanje može proširiti dijeleći mišljenja s drugim ljudima, samopouzdanje i samopoštovanje se mogu razviti, zatim učenici mogu steći povjerenje i pomagati drugima, te prihvatiti i razumjeti druge ljude. Psihološko savjetovanje i podrška u školama imaju veliku važnost jer se na taj način učenicima pruža emocionalna podrška, pomaže im se u rješavanju problema i osnažuje ih se da postignu svoj puni potencijal kako osobni tako i akademski. Učenici se suočavaju s različitim emocionalnim izazovima tokom školovanja, kao što su stres, tjeskoba, depresija, problemi u ponašanju, problemi u obitelji ili vršnjačko nasilje. Prisutnost školskog psihologa ili savjetnika pruža učenicima siguran prostor gdje mogu razgovarati o svojim osjećajima, tražiti podršku i naučiti učinkovite strategije za upravljanje emocijama. Također, kroz savjetovanje, učenici mogu naučiti bolje razumjeti svoje učenje i raditi na razvoju vještina kao što su organizacija, upravljanje vremenom i rješavanje problema. Psihološki savjetnici mogu raditi s učenicima na razvoju socijalnih vještina i prevenciji nasilja. Ono što je važno jeste da pružanje psihološke podrške u školama može pomoći u stvaranju inkluzivnog okruženja u kojem se svaki učenik osjeća podržanim.

## **6. PRAKTIČNE IMPLIKACIJE**

Za učenike je važno da koriste svoje emocije učinkovito prilikom procesa učenja, a u tome im najviše pomaže emocionalna inteligencija. EI im pomaže da što bolje donesu određene odluke kao i prilikom rješavanja problema u procesu učenja. Poznato je da obrazovanje stavlja naglasak na znanje više nego na samog učenika kao pojedinca. Kroz istraživanje se vidi konstantna povezanost između EI i akademskog uspjeha, pa zbog toga raste i zainteresovanost za programe i aktivnosti u školama, koje za cilj imaju razvoj i poboljšanje kompetencija djece u osnovnim i srednjim školama. Upravo sprovođenje tih programa postalo je prioritet u mnogim školama, ali malo istraživanja se bavi tom temom. Ukoliko studenti na vrijeme ne dobiju smjernice od strane škole tačnije učitelja ili od svojih roditelja, njihove nestabilne emocije npr. u periodu adolescencije mogu rezultirati poremećajima u ponašanju.

Prema podacima iz istraživanja, Holandija je na prvom mjestu kada je riječ o dobrobiti djece, zatim je slijede Švicarska, Danska i Finska. Zemlje poput UK-a i SAD-a nalaze se niže, čak iza siromašnijih zemalja poput Poljske i Češke. Ovo pokazuje da ne postoji linearna povezanost između dobrobiti djece u određenoj zemlji i njenog BDP, odnosno bogatstvo društva nije garancija zadovoljstva građana.

Porodica je mjesto gdje učenici uče i počinju razvijati svoje emocije, ali većina roditelja nije sigurna da su oni najbolji za to i većina ih ne shvaća da je njihova uloga jako značajna za razvoj njihove djece (Boonzaaijer i sur., 2019, prema Fahlevi, 2020). Poslije roditelja, druga važna sredina za djecu je škola i zbog toga bi trebala biti poticajna za učenikov razvoj EI, ali i intelektualnih sposobnosti (Cherry i sur., 2014; Martinez – Marin i sur., 2020, prema Fahlevi, 2020).

Određene škole pružaju školsko savjetovanje i usmjeravanje kako bi poboljšali i intelektualne i emocionalne sposobnosti učenika. Smatra se da su humanistički i egzistencijalni pristupi jedni od učinkovitijih pristupa koji se mogu koristiti za savjetovanje i usmjeravanje učenika (Corey, 2015, prema Fahlevi, 2020). Mogu se primjenjivati za poboljšanje kognitivnih i bihevioralnih izvedbi učenika za što je zaslužna EI. Ovi pristupi se usmjerava na ljudsko stanje kroz koncepte samosvijesti, odgovornosti, stvaranja smisla, te se usmjeravaju na otkrivanje potencijala pojedinaca (Corey, 2015, Gosetti – Ferencei, 2020, prema Fahlevi, 2020). Nadalje, smatra se da su humanistički i egzistencijalni pristupi jedni od najboljih načina za razvoj EI učenika u programima školskog savjetovanja. Programi se fokusiraju na poboljšanje ponašanja učenika kao što je regulacija emocija, emocionalna svijest o sebi, empatija, rješavanje problema, suočavanje sa stresom i sl. (Finlay-Jones i sur., 2015).

## **6.1. Implementacija programa za razvoj emocionalne inteligencije u školama**

Implementacija programa za razvoj emocionalne inteligencije u školama postaje sve važnija u kontekstu obrazovanja. Emocionalna inteligencija se sve više prepoznaje kao ključni faktor uspjeha. U današnjem društvu programi za razvoj emocionalne inteligencije postaju neizostavni dio obrazovnog sistema, a za cilj imaju ne samo podučiti učenike kako bolje razumjeti i kontrolisati svoje emocije, već i kako da izgrade snažne interpersonalne odnose, rješavaju konflikte mirnim putem te kako da donositi ispravne odluke u različitim situacijama. Kroz programe, učenici imaju priliku naučiti važne vještine kao što su komunikacija, saradnja, asertivnost i empatija, koje će im biti od velike koristi.

### *6.1.1. Program 'Podizanje svijesti o EI'*

Mnogi programi tvrde da pomažu u razvoju EI, ali empirijski podaci često nedostaju na tu temu i kada je potrebno odgovoriti na pitanja jesu li i koliko su ti programi poboljšali kompetencije učenika, odgovori nedostaju. Da bi odgovorili na ova pitanja Qualter i sur. (2007) ispitivali su utjecaj intervencijskog programa EI na EI, ponašanje u školi i samopoštovanje. Cilj je bio istražiti nose li se adolescenti s visokom razinom EI bolje s prijelazom iz osnovne u srednju školu i dovodi li uvođenje programa za podizanje EI do povećanja EI i vlastitih vrijednost.

U programu su učestvovala dvije grupe učenika (u dobi od 11 do 12 godina) iz srednje škole u sjeverozapadnoj Engleskoj. Prva grupa je bila generacija od 2002. do 2003. godine koja je bila kontrolna grupa jer tokom te godine nije bilo podizanja svijesti o EI. Generacija od 2003. do 2004. bila je eksperimentalna grupa tj. učestvovali su u aktivnostima osmišljenim za unapređenje razvoja, vježbanja strategija suočavanja, a posebno u domeni emocionalne inteligencije. Učitelji su također prisustvovali sesijama programa 'Podizanje svijesti o EI'. U junu 2003. svi mentori su prisustvovali sesiji 'Podizanja svijesti o EI', a vlasti su osigurale obuku za mentore i učenike starijih razreda koji su bili vršnjački mentori za učenike od 11 do 12 godina. U okviru programa korišten je materijal koji uključuje: knjigu za svakog učenika, 'Cool kartice' za mentore i pakete



podrške koji pomažu učiteljima da učenicima omoguće korištenje svojih resursa. Kartice su pružale informacije i savjete na jasan i jednostavan način o raznim pitanjima i temama koje se odnose na socio-emocionalne vještine koje su obuhvaćene konceptom emocionalne inteligencije kao što su prijateljstva, zlostavljanje, briga za druge, vlastiti i obiteljski problemi, samopoštovanje, emocije i sl.

Rezultati pokazuju da je eksperimentalna grupa pokazala značajna poboljšanja kod osoba koje su na početku godine imala nisku EI. Eksperimentalna grupa je također pokazala promjene u svojoj percepciji školskih sposobnosti i društvenih kompetencija tokom akademske godine. Također, pokazno je da učenici s višim razinama EI se bolje nose s prijelazom u srednju školu. Također, grupa s visokom i prosječnom EI postigle su značajno bolje ocjene u odnosu na učenike s nižim razinama EI. Nadalje, kontrolna grupa je pokazala smanjenje svojih srednjih vrijednosti EI u što je u skladu s dokazima koji pokazuju da je prijelaz često povezan s negativnim ishodima (Fenzel, 2000; Harter i sur., 1992; Watt, 2000; prema Qualter i sur., 2007). Što se tiče ekperimentalne grupe pokazane su značajno povećane razine EI tokom godine samo za one koji su imali nisku EI na početku godine. Razine EI za one koji su na početku imali visoke i prosječne rezultate na skali EI su pale. Taj pad je bio neočekivan i pokazuje da program nije bio učinkovit za one s već visokim razinama EI.

#### *6.1.2. Program alternativnih strategija razmišljanja*

Program alternativnih strategija razmišljanja (PATHS) je program za razvijanje EI koji privlači mnogo pažnje. Cilj programa je pomoći djeci da razviju svoje emocionalne i socijalne vještine poput empatije i samosvijesti kroz predavanja, nastavne predmete i sl. (Kelly i sur., 2004). Kelly i sur. (2004) opisali su program PATHS tokom jedne godine u razredu koji se sastojao od 25 djece u dobi od 9 do 10 godina. PATHS se temelji na četiri pretpostavke:

- Na dječijoj sposobnost razumijevanja emocija i rasprave o njima što je povezano s njihovim ponašanjem;

- Na njihovim sposobnostima upravljanja, razumijevanja i rasprave o emocijama što utječe na proces socijalizacije;
- Na njihovoj sposobnosti razumijevanja vlastitih i tuđih emocija što je glavna komponenta učinkovitog rješavanja problema;
- Na školskom okruženju jer može biti mjesto promjena.

Nadalje, PATHS se fokusira na niz procesa, a to su:

- razvijanje i korištenje većeg broja emocija;
- povećanje sposobnosti raspravljanja o emocijama;
- razvijanje razumijevanja meta-kognitivnih aspekata emocija

Podaci su pokazali da je program koristan dodatak i učitelji su smatrali da program pomaže u razvoju emocionalnih vještina posebno sposobnosti razumijevanja i upravljanja emocijama. Također, učitelji su izvjestili o tome da su učenici dosta više sarađivali, uživali u programu, ali i smatrali da im je program pomogao da se nose s vlastitim emocijama bolje i da bolje razumiju druge.

### *6.1.3. Program tranzicije iz srednje škole na fakultet, vježbe za razvoj EI i program razvoja EI u Indoneziji*

Studija Parker i sur. (2006) istraživala je utjecaj programa za upravljanja koji je nastojao promicati različite emocionalne i socijalne komeptencije kod studenata prve godine menadžmenta. Uspoređivani su rezultati EI na početku i na kraju programa i da li je bila prisutna ikakva promjena u odnosu na studente koji nisu učestvovali u programu. Rezultati su pokazali da su studenti imali znantno veće razine EI na kraju godine u poređenju s kontrolnom grupom prve godine. Dakle, Parker i sur. (2006) su pokazali učinak programa koji je sproveden na studentima prve godine na sveučilištu u Ontariju. Studija je uključivala 635 studenata prve godine koji su započeli studij unutar 24 mjeseca od završetka srednje škole. Na početku akademske godine studenti su popunili Inventar postignuća za mjerenje EI (CAI; Wood i sur., 2005, prema Wood i sur., 2006). Program je održan tokom ljeta, a sastojao se od redovnog kontakta između mentora (studenti koji imaju

više iskustva) i rizičnih učenika (276 učenika koji su na osnovu Inventara identifikovani kao rizični za akademski uspjeh ili odustajanje od školovanja). Taj telefonski kontakt bio je usmjeren na pomoć učenicima u prepoznavanju i razvoju ciljeva za prevazilaženje osobnih ili akademskih izazova. Također, pokazano je da je vjerovatnije da će rizični studenti koji su učestvovali u ljetnom programu nastaviti svoje obrazovanje za razliku od rizičnih studenata u kontrolnoj grupi.

Na primjer, Morris i sur. (2005) razvili su vježbe za razvoj EI koje se koriste za studente preddiplomskog i diplomskog studija. Kako bi došlo do razvoja emocija, autori su predstavili aktivnosti koje se usmjeravaju na vizualne umjetnosti (npr. poezija se koristila za razvoj emocionalne samosvijesti).

U Indoneziji programi za razvoj EI učenika se sprovode na malo drugačiji način, odnosno ne sprovode se u obliku SEL kurikuluma (socio-emocionalno učenje), već se sprovode kao individualno ili grupno školsko savjetovanje (Ginting i sur., 2020, prema Fahlevi, 2020). U Indoneziji glavni cilj obrazovanja je poboljšati i razviti potencijal učenika za izgradnju snažnog karaktera (Nurdin, 2015, prema Fahlevi, 2020). Kako bi se postigao ovaj cilj učenici trebaju biti pripremljeni za proces samoregulacije, samousmjeravnja i sl., a učitelji su ti koji su odgovorni za taj cilj.

## **6.2. Obuka nastavnika za poticanje emocionalne inteligencije**

Visokokvalitetan profesionalni razvoj učitelja smatra se ključnim za učinkovito i kvalitetno poučavanje i školska postignuća učenika (Day i sur., 2007). Smatra se da se učitelji moraju kontinuirano usavršavati tačnije usavršavati svoje profesionalne vještine, proširivati svoje znanje i biti u toku s novim idejama (Avdor, 2008, prema Dolev i Leshem, 2017). Učinkovit profesionalni razvoj za nastavnike trebao bi biti temelj za škole (Darling – Hammond i sur., 2009). Na osnovu veze između EI i učinkovitog poučavanja, smatra se da nastavnici koji žele postati učinkoviti mogu imati korist od profesionalnih prilika za razvoj svoje EI (Brackett i sur., 2009). Iako se prepoznaje važnost EI kako za učenike tako i za

nastavnike, ali programi za osobni razvoj i razvoj EI još uvijek su rijetki. Poučavanje se smatra društvenom i emocionalnom profesijom. Učitelji osjećaju različite aspekte školskog života i u usporedbi s drugim profesijama, emocije se mnogo češće manifestiraju i u većem intenzitetu kod učitelja (Back, 2008, prema Dolev i Leshem, 2017). Dakle, društvene i emocionalne vještine su jako važne za učinkovitost nastavnika.

Istraživači koji su utvrdili vezu između EI i učinkovitosti učitelja zaključili su da je potrebno razvijati socio – emocionalne vještine učitelja i da to nije često slučaj prilikom obuke učitelja (Haskett, 2003; Drew, 2006, prema Dolev i Leshem, 2017). Prema Brackett i sur. (2009), većina učitelja i nastavnika ima korist od programa tokom kojih dolazi do razvoja EI.

Dolev i Leshem (2017) su sproveli istraživanje o obuci nastavnika u Izraelu. Studija je sprovedena u jednoj srednjoj školi, a u istraživanju je učestvovala 21 osoba (4 muškarca i 17 žena) u dobi od 33 do 64 godine, odnosno svi aktivni nastavnici u toj školi. Tokom istraživanja škola je imala 600 učenika u dobi od 13 do 18 godina, koji su bili i iz ruralnih i iz urbanih sredina, kao i različitih etničkih pripadnosti i različitog ekonomskog statusa. Direktor škole je pokrenuo grupni program osposobljavanja nastavnika kao dio programa stalnog stručnog usavršavanja. Značaj EI je bio prepoznat odnosno koliko EI doprinosi učinkovitosti nastavnika. Obuka se sprovodila u školi, nakon nastave, a sprovedena je od strane tri stručnjaka. Program se temeljio na Bar – On – ovom modelu EI, te je trajao dvije godine. Sastojao se od niza grupnih radionica i pojedinačnih sesija. Tokom prve godine program se sastojao od niza grupnih radionica (12 radionica) koje su trajale nekoliko sati po danu svaki mjesec. Te grupne radionice su se temeljile na teoretskim i empirijskim rezultatima EI, odnosno njenoj važnosti za pojedinca, nastavnika, školu i sl. Tokom druge godine sprovedeno je 10 individualnih sesija, 2 do 3 sedmično. Svakom sudioniku je bio dodjeljen trener koji ih je poticao na razvoj vlastite EI. Također, prije obuke izmjerena je EI kod nastavnika.

Ovaj dvogodišnji program imao je pozitivan utjecaj na sve nastavnike koji su učestvovali, te su mnogi rekli da je trening imao jako velik utjecaj na njih. Utjecaj programa je bio različit za sve osobe te na osnovu toga istraživači su istaknuli 5 tema:

svijest o EI, samosvijest, razvoj vještina EI, utjecaj na svakodnevnicu i utjecaj na stav nastavnika.

Obuka je promicala svijest o EI i njenom utjecaju na obrazovanje. Nadalje, javila se samosvijest kod nastavnika, te su izvjestili da ih je obuka motivisala da istražuju pitanja o sebi, te da se uključe u procese koji će ih dovesti do novih otkrića. Što se tiče razvoja vještina EI, većina nastavnika je uvjeren da je poboljšala svoju EI te da je to praćeno s pozitivnim posljedicama kada je riječ o njihovim kompetencijama koje su željeli ugraditi u svoje ponašanje. Nastavnici su izvjestili o razvoju kompetencija koje su povezane s poučavanjem, kao što su na primjer kontrolisanje nagona, asertivnost, empatija, društveni odnosi, ali i samoaktualizacija. Kad je riječ o utjecaju na svakodnevnicu, mnogi nastavnici su primijetili poboljšanje emocionalne samosvijesti, te su postali osjetljiviji na emocije učenika i bili su svjesni emocionalne situacije u razredima. Na primjer, jedna nastavnica je uspjela smanjiti svoju previsoku razinu empatije što joj je pomoglo u održavanju discipline u razredu. Također, mnogi nastavnici su izvjestili o tome da im je kontrola impulsa omogućila da regulišu svoje emocije, da djeluju manje impulzivno, te da izbjegavaju povređivanje osjećaja učenika. Na taj način su uspjevali da održe pozitivniju atmosferu u razredu i da što bolje upravljaju njima. Poboljšanje vještina pomoglo im je za ostvarenje ciljeva u karijeri i u poboljšanju učinkovitosti u školi. Na kraju što se tiče utjecaja na stav nastavnika, svi nastavnici su usvojili stav da se EI treba razvijati, kako kod njih tako i kod učenika. Nastavnici su izvjestili o tome da su poboljšali svoju samosvijest, ali i kompetencije i EI te da su uspjeli te kompetencije integrirati u svoj profesionalni i lični identitet. Nastavnici su prepisivali jačinu svoje samosvijesti utjecaju EI, a na taj način su bili odgovorniji za svoje ponašanje u razredu.

Malo je programa koji su usmjereni na emocionalne kompetencije nastavnika i učitelja (Cohen i Sandy 2007; Jennings i Greenberg 2009, prema Dolev i Leshem, 2017). Dakle, ovi rezultati pokazuju da se EI može razviti kod nastavnika i da programi za EI mogu biti učinkoviti i pozitivno utjecati na rad nastavnika i njihove odnose s učenicima. Čitav taj proces motiviše nastavnike da mnogo šire razmišljaju o svom profesionalnom

razvoju i da se razvija njihova svijest o drugima što mijenja pedagoške poglede i percepciju uloga.

### **6.3. Saradnja škole, obitelji i zajednice**

Škola, obitelj i zajednica su tri različita sistema, ali međusobno su zavisna, a između njih je jako bitna komunikacija. Zajednica predstavlja podsistem našeg društva i u ovom kontekstu uzima se zajednica u kojoj postoje obitelj i škola i unutar koje oni djeluju. Zajednica je ta koja podržava rad škole i obitelji i na taj način im olakšava rad, te čini da rad bude što učinkovitiji. Na taj način njihove akcije postaju mnogo jače. Cjelokupan razvoj učenika (emocionalni, kognitivni i socijalni) je jedan od najtežih zahtjeva koji se postavlja pred školu u današnjem obrazovnom kontekstu. Škola, obitelj i zajednica ulažu zajednički napor kako bi postigli što značajniji rezultat za sve one koji su uključeni u njihove sisteme (učenici, roditelji, učitelji i sl.). Jako je važna potreba za funkcionalnom interakcijom između škole, obitelji i zajednice. Škola je ta koja ima usmeravajuću ulogu i teži ka tome da stvori okruženje i podrži aktivnosti porodice i zajednice. Također, škola, obitelj i zajednica ne mogu djelovati u periodu izolacije. Takav slučaj se desio 2020. godine u periodu epidemije.

Istraživanja su pokazala da su ishodi učenja (akademska postignuća i izvedbe) pod utjecajem obitelji, škole, faktora motivacije i društva (Aremu i Sokan, 2003; Aremu i Oluwole, 2001, prema Vahedi i Nikdel, 2011). Također, istraživanja su pokazala da su akadmeski uspjeh i uključenost roditelja u obrazovanje djeteta jako povezani jer uključenost roditelja kako pomaže djeci tako pomaže i samim roditeljima i školama (Tella i Tella, 2003; Campbell, 1995, prema Vahedi i Nikdel, 2011). Nadalje, Rasinki i Fredrick (1988, prema Vahedi i Nikdel, 2011) zaključili su da roditelji imaju važnu ulogu u postavljanju temelja za učenje djece, a Zang i Carrasquillo (1995) su pokazali da kada su djeca okružena brižnim i sposobnim roditeljima sposobni su za razvoj bez poteškoća.

Schickedanz (1995, prema Vahedi i Nikdel, 2011) je pokazao da su djeca pasivnih roditelja imala slabe akadmeske rezultate.

Prema Khajehpour (2011), na primjer, učenici srednjih škola u Iranu svakodnevno se suočavaju s izazovima kada je riječ o njihovom obrazovanju jer osjećaju veliki emocionalni napor uzrokovan lošim školskim okruženje i podučavanjem od strane nemotivisanih nastavnika. Škole se počinju usmjeravati na sprovođenje reforme škola kako bi restrukturirali školske kurikulum i usmjerili se što više na učenike. Kao dio reforme od škola se traži da se udruže sa zajednicama učenika kako bi mobilizirali ljudske i materijalne resurse potrebne za akademski uspjeh (Sanders i Harvey, 2002). Međutim, škole se nalaze u teškoj poziciji jer nemaju jasne smjernice za uspostavljanje i održavanje saradnje s obiteljima i zajednicama učenika, te također često nemaju adekvatno osoblje ili sredstava za sprovođenje tih reformi. Studija Sanders i Harvey (2002) pokazala je četiri faktora koja omogućavaju jednoj školi da razvije i održi saradnju sa zajednicom, a to su: velika posvećenost procesima obrazovanja učenika, podrška uključivanju zajednice, ugodna školska klima i dvosmjerna komunikacija o razini i vrsti uključenosti zajednice. Ova vrsta podrške važna je za poboljšanje funkcionisanja škola, posebno za škole u visokorizičnim, urbanim zajednicama od kojih se sve više traži da poboljšaju akademske rezultate i rezultate ponašanja učenika, često bez povećanja materijalnih i ljudskih resursa. Dakle, saradnja škole, obitelji i zajednice je važna strategija za poboljšanje rada škola što je značajno za razvoj učenika.

Dakle, zajednica može igrati ključnu ulogu u procesu poboljšanja ponašanja učenika i njihovog akademskog uspjeha. Za saradnju škole i roditelja jako je važno da škola ima potporu zajednice i da se omogući stvaranje prikladnog poticajnog konteksta. Na primjer, direktorima je potrebno predstaviti prednosti učinkovite saradnje škole i zajednice, kako bi se organizovale odgovarajuće aktivnosti i kako bi se stvorilo školsko okruženje koje potiče i podržava učenike. Nadalje, školsko osoblje, treba profesionalni razvoj i obuku kako bi razumjeli svoju ulogu u saradnji sa zajednicom. Bitno je učinkovitije povezati školu s roditeljima i zajednicom kako bi poboljšali rezultate učenika.

Roditeljima je potrebno pokazati i dati upute o tome kako da budu učinkovito uključeni u razvoj djece. Prema Vahedi i Nikdel (2011) postoji šest vrsta programa koje bi škole mogle koristiti za izgradnju što boljih roditeljskih vještina:

- škola može pomoći roditeljima u odgoju djece i vještinama roditeljstva
- škole mogu komunicirati s obiteljima o školskim programima i potrebama učenika
- škole mogu potaknuti obitelji da budu uključene u procese učenja djece kod kuće
- škole mogu uključiti roditelje u donošenje školskih odluka
- škola može raditi na uključivanju roditelja kao volontera u aktivnosti škole
- škole mogu surađivati s udruženjima koja pružaju usluge obiteljima, učenicima i općenito zajednici.

Važnost svih ovih programa je u tome da akademski uspjeh učenika zavisi od veze između škole i roditelja. Adeyemo (2005) je naglašavao saradnju škole, roditelja i zajednice, te kako djeca uče i rastu kroz ta tri sistema. Zbog toga ta tri sistema moraju surađivati kako bi zadovoljili potrebe djeteta. Epstein (1997, prema Epstein i Sanders, 2002) je predstavio šest tipova uključenosti na temelju odnosa između škole, obitelji i zajednice, a to su: roditeljstvo, komunikacija, učenje kod kuće, donošenje odluka, saradnja sa zajednicom i volontiranje. Dakle, ovih šest vrsta uključenosti moraju biti aktivni kako bi njihova saradnja bila uspješna.

U našem obrazovnom sistemu načini saradnje škole s roditeljima su: roditeljski sastanci, individualna komunikacija s učiteljima i stručnim saradnicima te određene pisane poruke roditeljima. Iz praksa se zna da ovi načini saradnje nisu zadovoljavajući ni za učitelje ni za roditelje. Učestvovanje roditelja, u procesu obrazovanja, je samo formalno, bez mogućnosti utjecaja na važne odluke. Centralizacija i standardizacija nastavnog plana i programa ne ostavlja školama dovoljno prostora za prilagodbu potrebama lokalne zajednice (Tavas i Bilač, 2011). U našim školama još uvijek prevladavaju tradicionalni oblici saradnje s roditeljima. Međutim, savremeni načini komunikacije mogu dodatno poboljšati



komunikaciju između roditelja i škole. Ipak, tehnologija ne smije zamijeniti komunikaciju licem u lice roditelja i učitelja, a odgovornost za dobru saradnju i dalje je na školi.

Saradnja škole i roditelja, kao i uključenost zajednice, igra ključnu ulogu u unapređenju emocionalnih kompetencija učenika. Saradnja je važna jer se na taj način ostvaruje holistički pristup obrazovanju koji podrazumijeva integrisano učenje. Emocionalne kompetencije se pored škole razvijaju i kod kuće i u širem okruženju. Kada škola i roditelji rade zajedno, djeca uviđaju poruke o važnosti tih vještina (Epstein, 2001). Zatim, bitno je podržati različitosti jer svako dijete je jedinstveno, a roditelji i učitelji zajedno mogu bolje uočiti specifične potrebe svakog učenika (Henderson i Mapp, 2002).

Nadalje, istraživanja pokazuju da su učenici sa razvijenim emocionalnim kompetencijama uspješniji u školi. Oni imaju bolju koncentraciju, motivaciju i socijalne vještine (Weissberg i sur., 2015). Emocionalne kompetencije pomažu u smanjenju stresa, anksioznosti i agresivnog ponašanja kod učenika (Goleman, 1995). Također, kroz saradnju dolazi do jačanja porodičnih veza jer se povećava komunikacija i poverenje između roditelja i škole što pozitivno utiče na porodičnu dinamiku (Epstein, 2001). Zajednica može pružiti određene dodatne resurse i podršku kroz razne programe i aktivnosti. Uključivanje zajednice učenika može pomoći u pokazivanju pozitivnih vrijednosti i ponašanja, pružajući djeci više uzora (Henderson i Mapp, 2002). Kontinuirano učenje kroz različita okruženja pomaže djeci da stabilizuju i primijenu emocionalne vještine u različitim kontekstima (Weissberg i sur., 2015). Dakle, kroz saradnju, problemi sa emocionalnim zdravljem mogu se prepoznati u ranom stadiju, smanjujući rizik od ozbiljnijih problema (NASP). Škola, roditelji i zajednica mogu zajedno raditi na stvaranju podržavajućeg okruženja koje promovise mentalno zdravlje i dobrobit učenika (CASEL).

Saradnja škole i roditelja te uključenost zajednice su ključne za stvaranje okruženja koje podstiče emocionalni razvoj učenika. Ovaj sinergijski pristup omogućava sveobuhvatniju podršku djeci, čime se poboljšavaju njihovi akademski uspjesi, emocionalno zdravlje i socijalne vještine (Goleman, 1995; Epstein, 2001; Weissberg i sur., 2015).

## 7. ZAKLJUČCI

U okviru ovog rada je ukazano na važnost EI kada su u pitanju različiti aspekti prilagodbe djeteta u odgojno – obrazovnom procesu. Istraženi su različiti aspekti EI, prikazana je operacionalizacija EI kroz analizu modela što omogućuje dublje razumijevanje njenog koncepta. Model sposobnosti, model osobina i mješoviti model prikazuju sveobuhvatan okvir za razumijevanje EI kao skupa sposobnosti koje se mogu mjeriti i razvijati.

Ključna obilježja pojedinca, koji ima visoku razinu EI, uključuju samoregulaciju, samosvijest, empatiju, motivaciju i socijalne vještine. Nadalje, osobe s razvijenom EI pokazuju bolju sposobnost upravljanja stresom, efikasnije rješavanje konflikata kao i uspostavljanje kvalitetnijih interpersonalnih odnosa. Upravo zbog toga, EI je ključna za uspjeh u školskom okruženju.

Utjecaj EI na različite aspekte funkcionisanja učenika u odgojno – obrazovnom procesu je veoma značajan. Učenici s visokom razinom EI pokazuju bolju akademsku uspješnost jer su sposobniji da regulišu svoje emocije što im omogućava efikasnije učenje. Ti učenici imaju veće zadovoljstvo školom, lakše se prilagođavaju školskom okruženju, te imaju pozitivne odnose s vršnjacima i nastavnicima što doprinosi njihovoj prilagobi s obzirom da su empatičniji i bolje razumiju osjećanja drugih. EI doprinosi smanjenju antisocijalnog ponašanja jer učenici koji imaju razvijenu EI manje su skloni konfliktima, imaju više samokontrole, te izbjegavaju negativne obrasce ponašanja. Nadalje, takvi učenici razvijaju strategije za suočavanje stresom što pozitivno djeluje na njihov akademski uspjeh.

Uloga nastavnika i stručnih saradnika u poticanju razvoja EI učenika je veoma značajna. Oni mogu kroz posebne strategije i aktivnosti omogućiti razvoj EI učenika. Na primjer, nastavnici služe učenicima kao model u načinima upravljanja emocijama. Nadalje, nastavnici i stručni saradnici, kroz npr. tehniku aktivnog slušanja, pomažu učenicima da razumiju različite perspektive i razviju vještine efikasnog rješavanja problema. Integracija

SEL aktivnosti u nastavne planove i programe omogućava učenicima da kroz različite tehnike razvijaju svoje socijalne i emocionalne vještine koje su korisne za razvoj EI.

Programi koji su usmjereni na razvoj EI u obrazovnom kontekstu, poput CASEL modela, pružaju pristupe za integraciju EI u školske kurikulume. Također, programi omogućavaju sveobuhvatan razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija kod učenika. Mnoge škole počinju s implementacijom ovih programa koji mogu uključivati određene interaktivne radionice i projekte koji potiču socijalne i emocionalne vještine djece. Pored navedenog, ističe se i važnost programa za nastavnike i stručne saradnike kako bi naučili koristiti adekvatne strategije za poticanje EI učenika. Svi ovi programi moraju uključivati proces evaluacije i praćenja napretka učenika.

Postavlja se pitanje koliko je važno integrisati emocionalnu inteligenciju u nastavne planove i programe? Iako se možda posvećuje pažnja EI, programi za razvoj EI se teže uvrštavaju u procese obrazovanja, te se zanemaruje njihovo procjenjivanje efikasnosti. Većina škola se fokusira na akademske ishode, pa zbog toga bitno je postaviti EI kao osnovu učenja. Dakle, emocionalna inteligencija ima pozitivan utjecaj na različite aspekte funkcionisanja učenika u obrazovnom kontekstu. Kroz saradnju nastavnika, roditelja i stručnih saradnika škole mogu značajno doprinjeti razvoju socijalnih i emocionalnih vještina učenika. Ulaganje u programe za razvoj EI predstavlja kvalitetnu budućnost za učenike, pa zbog toga još uvijek je potreban napor za dodatnim oživljavanjem emocionalne inteligencije kao sposobnosti. Ključno je prepoznati važnost emocionalnog razvoja učenika i raditi na njegovom unapređenju kako bi se osigurao uspjeh u životu.

## 8. LITERATURA

1. Adeyemo, D. A. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria.
2. Alhashemi, S. E. (2013). Measuring emotional intelligence of university students: A comparison between China and Bahrain. *International Journal of Social and Organizational Dynamics in IT (IJSODIT)*, 3(4), 59-76.
3. Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89-104.
4. Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 14.
5. Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and individual differences*, 39(8), 1395-1405.
6. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
7. Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being.
8. Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory* (Vol. 40). Multi-health systems.
9. Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*.
10. Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815.
11. Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724.

12. Beilock, S. L., & Ramirez, G. (2011). On the interplay of emotion and cognitive control: Implications for enhancing academic achievement. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 137-169). Academic Press.
13. Bimayu, W., Kristiawan, M., & Fitriani, Y. (2020). The effect of emotional intelligence, student's motivation toward student's achievement. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20(1), 6-16.
14. Birknerova, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248.
15. Boland, M. J., & Ross, W. H. (2010). Emotional intelligence and dispute mediation in escalating and de-Escalating situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(12), 3059-3105.
16. Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI).
17. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
18. Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2013). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In *Applying emotional intelligence* (pp. 1-27). Psychology Press.
19. Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies*, 329-358.
20. Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99.
21. Cerit, E., & Şimşek, N. (2021). A social skills development training programme to improve adolescents' psychological resilience and emotional intelligence level. *Archives of psychiatric nursing*, 35(6), 610-616.

22. Chan, D. W. (2007). Leadership competencies among Chinese gifted students in Hong Kong: The connection with emotional intelligence and successful intelligence. *Roeper Review*, 29(3), 183-189.
23. Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105.
24. Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and organizational psychology*, 3(2), 110-126.
25. Christie, A., Jordan, P., Troth, A., & Lawrence, S. (2007). Testing the links between emotional intelligence and motivation. *Journal of Management & Organization*, 13(3), 212-226.
26. Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105-1119.
27. Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32(2), 197-209.
28. Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
29. Costa, H., Ripoll, P., Sánchez, M., & Carvalho, C. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy: Effects on psychological well-being in college students. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E50.
30. Cox, T. (1985). The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 28(8), 1155-1163.
31. Craparo, G., Magnano, P., & Faraci, P. (2014). Psychometric properties of the Italian version of the self-report emotional intelligence test (SREIT). *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 21(2).
32. Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, 12(10).

33. Dautbegović, A. (2020). *Prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu*. Filozofski fakultet Univerziteta.
34. Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and individual differences*, 28(4), 797-812.
35. Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
36. Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
37. Devonish, D. (2016). Emotional intelligence and job performance: the role of psychological well-being. *International Journal of Workplace Health Management*, 9(4), 428-442.
38. Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence; history, models and measures. *International journal of science technology and management*, 5(7), 189-201.
39. Dhieni, N., Mayuni, I., & Juriana, J. (2022). Emotional Intelligence of Early Childhood Parents During the Covid-19 Pandemic in Indonesia. *Psychosophia: Journal of Psychology, Religion, and Humanity*, 4(1), 1-9.
40. Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39.
41. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
42. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

43. Ebrahimi, A. (2013). The relationship between emotional intelligence, perceived stress and academic performance among Iranian high school students. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2s), pp-509.
44. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241.
45. Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
46. Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 407-437.
47. Erasmus, S., van Eeden, R., & Ferns, I. (2022). Classroom factors that contribute to emotional intelligence in the case of primary school learners. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1072.
48. Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence.
49. Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
50. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish journal of psychology*, 9(1), 45-51.
51. Fahlevi, R. (2020). The humanistic and existential approach to improve students' emotional intelligence in school counseling program. *Konselor*, 9(1), 29-35.
52. Fernandez, R., Salamonson, Y., & Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students. *Journal of clinical nursing*, 21(23-24), 3485-3492.
53. Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education.
54. Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S., & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PloS one*, 10(7), e0133481.



55. Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Ewing, E. S. K., & Morgan, J. K. (2015). Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and psychopathology*, 27(4pt1), 1353-1365.
56. Forushani, N. Z., & Besharat, M. A. (2011). Relation between emotional intelligence and perceived stress among female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1109-1112.
57. Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
58. Furqani, Z. N. N. (2020, January). The role of emotional intelligence in adolescent development. In *5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2019)* (pp. 277-280). Atlantis Press.
59. Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista latinoamericana de psicología*, 43(2), 255-266.
60. Gayathri, N., & Meenakshi, K. (2013). A literature review of emotional intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(3), 42-51.
61. Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant?. *Personality and individual differences*, 39(6), 1017-1028.
62. Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1(1), 27-44.
63. Goleman, D., & Intelligence, E. (1995). Why it can matter more than IQ. *Emotional intelligence*.
64. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development

- through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
65. Grewal, D., Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 37–55). American Psychological Association.
  66. Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical psychological science*, 2(4), 387-401.
  67. Hajibabae, F., Farahani, M. A., Ameri, Z., Salehi, T., & Hosseini, F. (2018). The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International journal of medical education*, 9, 239.
  68. Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL university students. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-16.
  69. Hebert, E. B. (2010). *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals*. Georgia State University.
  70. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002.
  71. Hercigonja, Z. (2018). Emocionalna inteligencija u odgoju i obrazovanju. *Fronta Impress, Varaždin*.
  72. Heshmati, R., & Ahmadkhanloo, E. (2017). Emotional intelligence, emotional self-regulation and dispositional mindfulness in high school intelligent students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 5(2).
  73. Hojat, M. (2009). Ten approaches for enhancing empathy in health and human services cultures. *Journal of health and human services administration*, 31(4), 412-450.
  74. Holgado Tello, F. P., Delgado Egidio, B., Carrasco Ortiz, M. A., & Del Barrio Gandara, M. V. (2013). Interpersonal reactivity index: Analysis of invariance and gender differences in Spanish youths. *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 320-333.

75. Jaušovec, N., Jaušovec, K., & Gerlič, I. (2001). Differences in event-related and induced EEG patterns in the theta and alpha frequency bands related to human emotional intelligence. *Neuroscience Letters*, *311*(2), 93-96.
76. Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, *95*(1), 54.
77. Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and individual Differences*, *37*(1), 129-145.
78. Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-BANGI Journal*, *16*(7).
79. Kar, D., Saha, B., & Mondal, B. C. (2014). Measuring emotional intelligence of secondary school students in relation to gender and residence: An empirical study. *American Journal of educational research*, *2*(4), 193-196.
80. Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological assessment*, *25*(4), 1255.
81. Kelly\*, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, *20*(3), 221-240.
82. Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and emotion*, *17*(2), 297-314.
83. Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1081-1086.
84. Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and individual Differences*, *45*(5), 432-436.
85. Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, *15*, 41-58.

86. Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health education research, 17*(6), 732-742.
87. Landau, J., & Meirovich, G. (2011). Development of students' emotional intelligence: Participative classroom environments in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal, 15*(3), 89-104.
88. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
89. Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say, 76-93*.
90. Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin, 30*(8), 1018-1034.
91. MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary educational psychology, 36*(1), 60-70.
92. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 146*(2), 150.
93. MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion, 14*(2), 358.
94. Márquez, P. G. O., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18*, 118-123.
95. Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). TARGET ARTICLES:" Seven Myths About Emotional Intelligence". *Psychological inquiry, 15*(3), 179-196.
96. Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2006). How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective

- responding to anger provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 589-602.
97. Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European child & adolescent psychiatry*, 17(8), 516-526.
  98. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *intelligence*, 17(4), 433-442.
  99. Mayer, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P. (1997). *Emotional Intelligence Meets*. 1997.
  100. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
  101. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420.
  102. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: "emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 19
  103. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
  104. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. 7-215.
  105. McCleskey, J. (2014). Emotional intelligence and leadership: A review of the progress, controversy, and criticism. *International Journal of Organizational Analysis*, 22(1), 76-93.
  106. McDermott, L. A., & Pettijohn, T. F. (2011). The influence of clothing fashion and race on the perceived socioeconomic status and person perception of college students. In *Poster presented at the 23rd Annual Association for Psychological Science Convention, Washington, DC*.
  107. Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 76-83.

108. Milivojević, Z. (2000). *Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija*. Prometej.
109. Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Abd Halil, N. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
110. Morris, J. A., Urbanski, J., & Fuller, J. (2005). Using poetry and the visual arts to develop emotional intelligence. *Journal of Management Education*, 29(6), 888-904.
111. Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
112. Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(1).
113. Myrick, R. D. (2003). Accountability: counselors count. *Professional School Counseling*, 6(3), 174-179.
114. Nasti, C., Intra, F. S., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: the mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *International journal of clinical and health psychology*, 23(2), 100359.
115. Orlov, A. A., Pazukhina, S. V., Yakushin, A. V., & Ponomareva, T. Y. M. (2018). A study of first-year students' adaptation difficulties as the basis to promote their personal development in university education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 71-83.
116. Othman, A. K., Abdullah, H. S., & Ahmad, J. (2009). The influence of work motivation on emotional intelligence and team effectiveness relationship. *Vision*, 13(4), 1-14.
117. Parinussa, J. D., Taryana, T., Ningtyas, A. A., Rachman, R. S., & Tannady, H. (2023). Developing student emotional intelligence by involving the active role of teacher. *Journal on Education*, 5(3), 8528-8533.
118. Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does

- emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
119. Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual differences*, 41(7), 1329-1336.
120. Parker, J. D., Saklofske, D. H., Wood, L. M., & Collin, T. (2009). The role of emotional intelligence in education. *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*, 239-255.
121. Pau, A. K., & Croucher, R. (2003). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates. *Journal of dental education*, 67(9), 1023-1028.
122. Paul Morgan. (2003). *Managing yourself: Coach yourself to optimum emotional intelligence*. Pearson Education.
123. Peachey, A. A., Wenos, J., & Baller, S. (2017). Trait emotional intelligence related to bullying in elementary school children and to victimization in boys. *OTJR: occupation, participation and health*, 37(4), 178-187.
124. Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 130633.
125. Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and individual differences*, 28, 20-33.
126. Perez, L. G., & Johnson, J. F. (2008). California continuation high schools: A descriptive study. Retrieved July, 12, 2009.
127. Pérez, M. C., Gerónimo, E. M., & Castilla, I. M. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29.
128. Petersen, I. H., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational psychology*, 29(1), 99-115.

129. Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence.
130. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
131. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57.
132. Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
133. Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology*, 98(2), 273-289.
134. Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M. J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts. *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*, 49-81.
135. Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and individual Differences*, 22(3), 306-312.
136. Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse education today*, 31(8), 855-860.
137. Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral care in education*, 25(1), 11-20.
138. Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational psychology in practice*, 23(1), 79-95.
139. Rajkamal, A., & Prema, N. (2019). Effectiveness of Counselling on Emotional Intelligence of School Students. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(11), 1-7.



140. Ramesar, S., Koortzen, P., & Oosthuizen, R. M. (2009). The relationship between emotional intelligence and stress management. *SA Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 39-48.
141. Rastogi, M. R., Kewalramani, S., & Agrawal, M. (2015). Models of emotional intelligence: Similarities and discrepancies. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(2).
142. Razzaq, F., Zadeh, Z. F., & Aftab, F. (2016). A Theoretical Evaluation of Four Influential Models of Emotional Intelligence. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 15(2).
143. Reeves, A. (2005). Emotional intelligence: recognizing and regulating emotions. *Aaohn Journal*, 53(4), 172-176.
144. Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2003). Patterns and pathways of educational achievement across adolescence: A holistic-developmental perspective. *New directions for child and adolescent development*, 2003(101), 39-62.
145. Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
146. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
147. Sa, B., Ojeh, N., Majumder, M. A. A., Nunes, P., Williams, S., Rao, S. R., & Youssef, F. F. (2019). The relationship between self-esteem, emotional intelligence, and empathy among students from six health professional programs. *Teaching and learning in medicine*, 31(5), 536-543.
148. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
149. Salīte, I. (2015). Searching for sustainability in teacher education and educational research: Experiences from the Baltic and Black Sea Circle Consortium for educational research. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 6(1), 21-29.
150. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

151. Sanders, M. G., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers college record*, 104(7), 1345-1368.
152. Sanchez-Ruiz, M. J., Mavroveli, S., & Poullis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance: An examination. *Personality and individual differences*, 54(5), 658-662.
153. Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions.
154. Shamionov, R. M., Grigoryeva, M. V., Sozonnik, A. V., & Grinina, E. S. (2021). The role of junior adolescents' school well-being/ill-being characteristics in school anxiety variations. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(3), 878-893.
155. Shi, J., & Wang, L. (2007). Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students. *Personality and individual differences*, 43(2), 377-387.
156. Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2005). My Class Inventory-Short Form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9(1), 2156759X0500900112.
157. Slušnienė, G. (2019). Possibilities for development of emotional intelligence in childhood in the context of sustainable education. *Discourse and communication for sustainable education*, 10(1), 133-145.
158. Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in psychology*, 11, 556582.
159. Takšić, V. (2001). Teorijsko ishodište i modeli emocionalne inteligencije.
160. Takšić, V., Mohorić, T., & Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4-5 (84-85)), 729-752.
161. Tavas, Dejana, and Sanja Bilač. "School websites: A possibility of cooperation with parents?." *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* 6, no. 12 (2011): 23-33.

162. Tett, R. P., & Fox, K. E. (2006). Confirmatory factor structure of trait emotional intelligence in student and worker samples. *Personality and Individual Differences, 41*(6), 1155-1168.
163. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research, 1*(5), 329-337.
164. Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of social psychology, 145*(6), 673-685.
165. Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., ... & Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students. *International journal of environmental research and public health, 17*(12), 4208.
166. Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences, 32*(1), 95-105.
167. Turculeț, A., & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142*, 592-596.
168. Tyagi, G., & Gautam, A. (2017). An Impact of Emotional Intelligence on the Academic Achievement of the student: A case study on students of Career Point University. *International Journal of Advanced Scientific Research and Management, 2*(7), 88-93.
169. Vahedi, M., & Nikdel, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 331-335.
170. Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences, 113*, 193-200.
171. Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*(1), 101.
172. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future.

173. Wigfield, A., Lutz, S. L., & Wagner, A. L. (2005). Early adolescents' development across the middle school years: Implications for school counselors. *Professional school counseling, 9*(2), 2156759X0500900206.
174. Wilkens, C. L., & Wilmore, E. (2015). Does Implementing an Emotional Intelligence Program Guarantee Student Achievement?. *Education Leadership Review of Doctoral Research, 2*(1), 34-46.
175. Windingstad, S., McCallum, R. S., Mee Bell, S., & Dunn, P. (2011). Measures of emotional intelligence and social acceptability in children: A concurrent validity study. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(2), 107-126.
176. Wong, C. S., Law, K. S., & Wong, P. M. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence measure for Chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management, 21*, 535-559.
177. Xue, J., Hu, R., Chai, L., Han, Z., & Sun, I. Y. (2022). Examining the prevalence and risk factors of school bullying perpetration among Chinese children and adolescents. *Frontiers in psychology, 13*, 720149.
178. Yuksel-Sahina, F. (2012). School counselors' assessment of the psychological counseling and guidance services they offer at their schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 327-339.
179. Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist, 37*(4), 215-231.1