

Emocionalna inteligencija i povezanost s pozitivnom psihologijom

Golubić, Sunčica

Undergraduate thesis / Završni rad

2011

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:009753>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-15**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij Psihologije

Sunčica Golubić

Emocionalna inteligencija i povezanost s pozitivnom psihologijom

Završni rad

Mentor prof.dr.sc. Vladimir Takšić

Osijek, 2011.

Sažetak:

Emocionalna inteligencija (EI) je kao konstrukt prvi put predstavljena od strane Mayera i Saloveya 1990.god., no nije zadobila veću pažnju dok Daniel Goleman nije 1995. objavio knjigu »Emocionalna inteligencija« koja je postala *bestsellerom* čime je EI otvoren put prema znanstvenom istraživanju. Teorijski okvir EI bazira se na teorijama Sternberga i Gardnera o prirodi inteligencije, sličnosti s kristaliziranom inteligencijom, kao i kognitivnoj komponenti emocija. Tako su najutjecajniji modeli emocionalne inteligencije oni Mayera i Saloveya, Golemana i Bar-Ona (koji se bavio prvenstveno emocionalnom inteligencijom u industrijskoj i organizacijskoj psihologiji). Brojni su instrumenti razvijeni u pokušaju da izmjere i dodatno teorijski učvrste konstrukt EI kao SEIS, EQ-i, MSCEIT, UEK-45 i mnogi drugi. Razvoj tih instrumenata podrazumijevao je rješavanje široke problematike vezane uz EI koja je također razlogom što je određeni kritičari još uvijek nisu ravnopravno prihvatili u društvo inteligencija. Neki od tih problema su na primjer kontroverza je li EI sposobnost ili crta ličnosti, preklapa li se previše s nekim crtama ličnosti i drugim inteligencijama, kako ju valjano mjeriti, što ona prognozira, može li se učiti, koji su učinci programa dizajniranih za njezino poboljšanje i sl.

No, unatoč svim problemima, istraživanja se provode i zaključci neki od njih su da EI može predvidjeti određeni postotak varijance školskog i radnog uspjeha, da joj je od crta ličnosti korelacija najveća s otvorenosću za iskustva, kao i da visoko emocionalno inteligentne osobe doživljavaju više pozitivnih emocija, *flow*, veću sreću, zadovoljstvo životom, kao i mnoge druge fenomene pozitivne psihologije, u čemu je očita povezanost EI i pozitivne psihologije. Također, mnogi se programi kreiraju za razvoj emocionalnih kompetencija (npr. PATHS, RULER) čiji je cilj ne samo razvijati EI, nego i posredno pružiti određenu vrstu zaštitnog faktora od devijantnog ponašanja, kao i bilo koje druge vrste narušavanja mentalnoga zdravlja.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, pozitivna psihologija, pozitivne emocije, inteligencija

Sadržaj:

| | |
|---|----|
| Uvod..... | 4 |
| Inteligencija..... | 5 |
| Emocije..... | 9 |
| Emocionalna inteligencija..... | 11 |
| Mjerni instrumenti i mjerne karakteristike..... | 13 |
| Pozitivna psihologija i povezanost s emocionalnom inteligencijom..... | 17 |
| Programi razvoja i učenja emocionalne inteligencije..... | 22 |
| Literatura..... | 26 |

Uvod

Cilj ovoga rada je u osnovnim crtama prikazati povijesni razvoj teorijskog okvira emocionalne inteligencije od radova Gardnera i Sternberga, prve operacionalizacije konstrukta od strane Mayera i Saloveya početkom 1990.-ih, istraživanja Bar-On-a; kao i mjerne instrumente i njihovu problematiku koji su razvijeni u pokušaju da zahvate, izmjere i dodatno učvrste konstrukt emocionalne inteligencije.

Nadalje, prikazani su »pozitivni« aspekti emocionalne inteligencije odnosno njezina povezanost s srećom, *flow-om*, empatijom, kao i nekim drugim korelatima koji se na direktan ili indirektan način povezuju s pozitivnom psihologijom.

Također, u radu se govori o mogućnostima razvoja emocionalnih vještina kroz treninge rješavanja problema, prepoznavanja osobnih i tuđih emocija i sl., kao i o njihovoj implementaciji u obrazovni program i radionice za odrasle što predstavlja zaštitni faktor od raznih oblika narušavanja mentalnoga zdravlja i funkcioniranja pojedinca.

1. Inteligencija

Inteligencija najčešće označava svojstvo uspješnog snalaženja jedinke u novim situacijama, u kojima ne pomaže stereotipno nagonsko ponašanje, niti učenjem stečene navike, vještine i znanja (Petz, 2005).

No, još uvijek ne postoji opće prihvaćena definicija inteligencije, s obzirom da svaki autor ima svoju definiciju inteligencije, iako se one u većoj ili manjoj mjeri u svojoj srži podudaraju. Inteligencija stoga predstavlja multidimenzionalni konstrukt koji obuhvaća adekvatno akademsko, logično, apstraktno, perceptivno, socijalno i emocionalno djelovanje na sebe i svoju okolinu.

Alfred Binet 1905. godine konstruira prvi test inteligencije s pokušajem da izmjeri određene učinke toga konstrukta i diferencira mentalno zaostalu od prosječne djece u svrhu prognoziranja školskoga uspjeha. Od tada polako, ali sustavno počinje razdoblje testiranja inteligencije sa ciljem, kako boljeg razumijevanja prirode inteligencije, tako i mogućnosti prognoziranja uspjeha u određenim aktivnostima.

Charles Spearman (1904, 1927) izlaže svoju teoriju o prirodi inteligencije prema kojoj se u osnovi svakog inteligentnog ponašanja nalazi jedan zajednički faktor koji naziva opći ili G-faktor. Kao razumsko objašnjenje takvome zaključku navodi pojavu da osobe koje su dobre u jednome području, su najčešće dobre i u drugim područjima. Ipak, osoba ne može biti jednako dobra u svim područjima, pa Spearman stoga uvodi specifične ili s- faktore.

1938. godine Thurstone koristeći Spearmanovu faktorsku analizu i primjenjujući je na testove specifičnih sposobnosti ne dobiva uvjerljive dokaze o postojanju zajedničkog g- faktora nego o postojanju 9 specifičnih faktora, te stoga uvodi pojam 9 primarnih mentalnih sposobnosti. 9 primarnih mentalnih sposobnosti prema Thurstonu su vizualna i spacijalna sposobnost, perceptivna brzina, numerička sposobnost, verbalno značenje, pamćenje, rječitost, te deduktivno i induktivno rasuđivanje.

Guilford smatra da se svaki mentalni zadatak tj. mentalna aktivnost sastoji od 3 komponente: operacija, sadržaja i produkata. S obzirom da Guilford nalazi 5 vrsta operacija, 5 vrsta sadržaja i 6 vrsta produkata, zamišljenu strukturu inteligencije predstavlja kockasta prizma koja se fraktalno sastoji od 150 manjih prizmi koji predstavljaju 150 faktora. Iako jako kritiziran

zbog svoje valjanosti, kompliciranosti i primjene, model je značajan po tome što je u svoju strukturu inteligencije Guilford uključio i socijalnu inteligenciju.

Catell (1971), a potom i Horn (1994) predstavljaju teoriju fluidne (Gf) i kristalizirane inteligencije (Gc), gdje se pod fluidnom inteligencijom (ili inteligencijom tipa A) smatra inteligencija koja je većim dijelom biološki determinirana, razvija se otprilike do adolescencije na kraju koje doseže svoj maksimum, i počinje postepeno opadati; te kristalizirana inteligencija (ili inteligencija tipa B) pod kojom se smatra znanje koje se akumulira tokom cijelog života, u funkciji vremena raste i uglavnom je kulturološki određena. Fluidna inteligencija se ispituje zadacima razumijevanja simboličkih odnosa i sl., s obzirom da zahvaća g faktor, dok se kristalizirana inteligencija ispituje testovima znanja i opće informiranosti.

Navedene teorije inteligencije predstavljaju tzv. strukturalne teorije inteligencije, dok Gardnerova teorija višestrukih inteligencija i Sternbergova triarhaična teorija inteligencije pripadaju u sistemske teorije inteligencije iz razloga što nemaju statističku podlogu (npr. faktorska analiza), imaju relativno manje znanstvenih dokaza i što su usmjerene na širi aspekt ljudskoga djelovanja. Dok su strukturalne teorije uvjetno percipirane krućim teorijama inteligencije i prvenstveno su usmjerene na analitički i logički aspekt kognitivnog funkcioniranja, kod sistemskih teorija inteligencije (Gardner i Sternberg) veliki ili barem veći naglasak je stavljen na aspekt kognitivnog funkcioniranja u praktičnome i svakodnevnome životu. Pod time se misli da autori sistemskih teorija inteligencije socijalni, a posljedično tome i emocionalni aspekt svakodnevnog života uvrštavaju kao bitan aspekt inteligentnog funkcioniranja. No, to je i ujedno i prednost i kritika tim teorijama, s obzirom da istraživanja s takvim teorijskim okvirom pokazuju određene psihometrijske i metodološke nedostatke što u tradicionalnom ispitivanju inteligencije nije prihvatljivo.

Sternbergova trosložna teorija inteligencije

Sternbergova trosložna teorija inteligencije predstavlja odmak od tradicionalnih teorija inteligencije gdje inteligenciju definira kao adaptaciju, selekciju i oblikovanje stvarnih životnih uvjeta i informacija relevantnih za život pojedinca (prema Matthews, Zeidner, D.Roberts, 2002). Dokaze za osnovu takvoga stajališta nalazi u tezama gdje pojedinci koji postižu visoke rezultate na akademskim testovima inteligencije pokazuju određenu razinu socijalne neprilagođenosti u međuljudskim odnosima (Brody, 1992.; prema Matthews, Zeidner, D.Roberts, 2002). Tako se

Sternbergova trosložna teorija inteligencije sastoji od analitičke, kreativne i praktične inteligencije.

Analitička inteligencija kao podteorija trosložne arhaičke teorije inteligencije prema mišljenju autora potrebna je u analizi i evaluaciji potencijalnih opcija i mogućnosti koje su bitne u pojedinčevom životu. Tako nam je ona korisna u prepoznavanju postojanja problema, definiranju prirode problema, pripremanju i smišljanju strategije za njegovo rješavanje, kao i nadziranju njegovog rješavanja.

Kreativna inteligencija sudjeluje u prvome redu u stvaranju opcija potrebnih za rješavanje problema, i pojedince s visokom kreativnom inteligencijom karakterizira mišljenje tipa »kupi jeftino, prodaj skupo« u svijetu ideja (Sternberg i Lubart, 1995, 1996; prema Weiner, 2003). No, Sternberg u svojim istraživanjima nalazi da je kreativnost umjereno specifična što znači da pojedinac može biti kreativan u jednome području (npr. pisanje) a u nekome drugome uopće ne (npr. ekonomsko poslovanje).

Praktična inteligencija podrazumjeva implementiranje opcija rješavanja problema u stvaran život. Srž praktične inteligencije sastoji se u znanju o tome kako uspjeti ostvariti rješavanje problema u svakodnevnome životu. Takva vrsta znanja najčešće se ne može verbalizirati i obuhvaća ono što bi se moglo nazvati životnim iskustvom; no pri tome treba naglasiti da životno iskustvo (ukoliko ćemo upotrebiti taj izraz) ne podrazumjeva doživljeno iskustvo samo za sebe, nego ono što je pojedinac naučio iz doživljenog iskustva i životnih situacija uopće. Kada srž praktične inteligencije definiramo na takav način, onda možemo objasniti zašto određene osobe iako su kroz godine prošle kroz mnoge životne situacije i dalje nisu sposobne naći adekvatna rješenja mnogih problema, kao niti se uspješno »nositi s životom«. Nameće se zaključak da su u stvaranju takvoga znanja uključeni procesi učenja, mišljenja, kao i crte ličnosti odnosno tip osobnosti.

Gardnerova teorija višestrukih inteligencija

Teorija višestrukih inteligencija kao što je ranije spomenuto pripada u tzv. sistemske teorije inteligencije, i iako je stvorena uvjetno rečeno zdravorazumskim logičnim razmišljanjem bez statističke podloge, prihvaćena je od strane velikog broja istraživača, pa čak i psihometričara. Kako navode Matthews, Zeidner i Roberts, Gardner je teoriju višestrukih

inteligencija stvorio uporabom znanstvenih kriterija koje je smatrao važnim za inteligentno ponašanje ili drugim riječima uporabom faktorske analize bez korištenja statistike.

Komponente Gardnerove teorije višestrukih inteligencija čine lingvistička inteligencija (adekvatno korištenje i razumijevanje riječi u govoru i pismu); spacijalna inteligencija (sposobnost snalaženja u stvarnome ili zamišljenom prostoru); logičko-matematička inteligencija (obuhvaća rješavanje matematičkih problema, provođenje statističkih analiza, kao i logičko zaključivanje); muzička (ili glazbena) inteligencija (podrazumijeva sposobnost ili talent u stvaranju ili produciranju glazbenih sadržaja, kao i u širem smislu viđenja ove vrste inteligencije, sposobnost vrednovanja određene vrste glazbe); tjelesno kinestetička inteligencija (sposobnost adekvatnog korištenja tijela u prostoru, u vidu plesa ili sporta); interpersonalna inteligencija (sposobnost razumijevanja ponašanja, mišljenja, motiva i emocija drugih ljudi); intrapersonalna inteligencija (sposobnost uvida i razumijevanje vlastitog ponašanja, mišljenja, motiva i emocija).

Značaj Gardnerove teorije višestrukih inteligencija u odnosu na konstrukt emocionalne inteligencije počiva u takozvanim personalnim (ili socijalnim) inteligencijama tj. interpersonalnoj i intrapersonalnoj inteligenciji. U svojoj definiciji te dvije inteligencije preklapaju se s definicijom emocionalne inteligencije, i zajedno s Sternbergovom praktičnom inteligencijom čine teorijsku pozadinu razvoja konstrukta emocionalne inteligencije.

Iako i Gardnerovoj i Sternbergovoj teoriji inteligencije nedostaje snažna empirijska i psihometrijska potvrda, autori teorija su koristili mnoga saznanja suvremene znanosti u kreiranju tih teorija, te su stoga poslužile kao pozadina mnogih novih istraživanja i programa uključujući i emocionalnu inteligenciju.

2. Emocije

Emocije su doživljaji izazvani nekom vanjskom ili unutarnjom situacijom i karakteristični su ponajprije po tome što su većinom ugodni ili neugodni (Petz, 2005). No, opće prihvaćena definicija fenomena emocija ne postoji, s obzirom da emocije predstavljaju multidimenzionalan fenomen, te još uvijek nije u potpunosti razjašnjena razlika između emocija i motiva, kao niti problem sustavne klasifikacije emocija.

U literaturi ćemo tako najčešće naći podjelu emocija na primarne (osnovne) i sekundarne (izvedene); gdje primarne najčešće čine radost, žalost, srdžba, strah, iznenađenje i gađenje, a sekundarne prema većini autora čine određenu mješavinu osnovnih emocija.

Također, podjela emocija prema intenzitetu i trajanju u konačnici čini raspoloženja i afekte, gdje pod raspoloženjima podrazumijevamo emocije slabijeg intenziteta i dužeg trajanja, dok afekte karakterizira jači intenzitet i kraće trajanje emocija.

Sukladno nedefiniranosti fenomena emocija, kroz istraživanja su stvorene brojne teorije o prirodi emocija, te u najpoznatije pripadaju James-Langeova teorija, Canon-Bardova teorija, Papez-McLeanova teorija i Shachterova teorija.

James-Langeova teorija emocija podrazumjeva proces kod kojeg percepcija neke objektivne situacije izaziva fiziološke reakcije, a emocije predstavljaju reakciju na informaciju o tim fiziološkim promjenama. Dakle, emocije prema James-Langeu nisu ništa drugo nego reakcija na fiziološke promjene u organizmu.

Canon-Bardova teorija emocija pretpostavlja da nakon percepcije neke objektivne situacije živčani impulsi pri prolasku kroz thalamus dovode do paralelnog slanja informacije u korteks i visceralne organe, pa su emocije i fiziološke promjene u organizmu paralelna i istovjetna pojava.

Papez-McLeanova teorija pored već navedenih neuroanatomskih struktura uključuje i limbički sustav, hipokampus i amigdal, te im daje ulogu neuralnog centra emocija.

Shachter s teorijom kognitivne interpretacije navodi kako percepcija fizioloških promjena stvara nedefinirano stanje arousala, a da koja će se emocija u konačnici razviti ovisi o kognitivnoj interpretaciji situacije u kojoj se nalazimo.

S obzirom da je funkcionalna uloga emocija komunikacija i posljedično tome odgovarajuća adaptacija na okolinu, u tome smislu se može promatrati i njihova teorijska i praktična povezanost s inteligencijom.

3.Emocionalna inteligencija

Emocionalna inteligencija je kao konstrukt spojila po mnogima dvije nespojive i dijametralno suprotne stvari : emocije i inteligenciju. Iako su neki autori (npr. Gardner, Sternberg) svojim teorijama postupno stvarali uvjetno rečeno tolerantno okruženje u kojemu se takav konstrukt uopće mogao pojaviti, objavljivanjem članka Mayera i Saloveya 1990.god u kojemu su predstavili konstrukt sa smjernicama za istraživanje nije prošao bez reakcija kritičara. No, tek je objavljivanjem knjige Daniela Golemana pet godina kasnije konstrukt postao središtem zanimanja kako stručne, tako i šire javnosti, te napravio knjigu najprodavanijom u SAD-u.

Prvu operacionalizaciju konstrukta emocionalne inteligencije napravili su Mayer i Salovey 1990.god., gdje su emocionalnu inteligenciju definirali kao »*sposobnost praćenja svojih i tuđih osjećanja i emocija, te upotreba tih informacija u razmišljanju i ponašanju*« (Mayer i Salovey, 1990, prema Matthews, Zeidner, Roberts, 2002), a sam model emocionalne inteligencije se sastojao od : *procjene i izražavanja emocija kod sebe i drugih, regulacije emocija kod sebe i drugih, upotrebe emocija u adaptivne svrhe*. No, s obzirom da u definiciji nije uključeno i razmišljanje o emocijama, autori 1997.god dopunjavaju konstrukt, te emocionalnu inteligenciju operacionaliziraju kao *sposobnost brzoga zapažanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje; sposobnost razumijevanja emocija i znanje o emocijama i sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja*. Navedene sposobnosti tj. facete emocionalne inteligencije su poredane od jednostavnijih prema složenijim sposobnostima gdje svaka sposobnost u sebi sadrži još 4 razine razvoja same sposobnosti.

Bar-On-ov model emocionalne inteligencije (ili emocionalno-socijalne inteligencije) je imao veliki utjecaj prvenstveno na primjenu konstrukta u industrijskoj i organizacijskoj praksi u svrhu prognoziranja radne uspješnosti. Zbog svog viđenja emocionalne inteligencije kao spoja emocija, inteligencije, motivacije, osobina ličnosti, kao i adaptivnog funkcioniranja, Bar-On-ov model se u svojoj empirijskoj provjeri pokazao zadovoljavajući prognozirajući prvenstveno uspjeh na rukovodećim pozicijama, ali i akademski uspjeh. Kako sam autor navodi, Bar-On-ov model emocionalne inteligencije je usko vezan za instrument ispitivanja, te se u skladu s dobivenim rezultatima i modifikacijama instrumenta mijenjao i teorijski konstrukt emocionalne inteligencije. Kroz 20 godina Bar-On je sustavno istraživao konstrukt emocionalno-socijalne

inteligencije (Bar-On, 2005) u vidu empirijskih provjera, proučavanja meta analiza, kao i sustavnih teoretskih dorada modela što je rezultiralo izradom Inventara emocionalnog kvocijenta (EQ-i) koji je u mnogočemu cirkularno utjecao na modifikaciju teorijskih postavki modela emocionalne inteligencije.

Također, jedan od modela emocionalne inteligencije predstavlja onaj Daniela Golemana koji je autor predstavio u svojem bestselleru »Emocionalna inteligencija« i sažeo u pomalo bestsellerovskoj definiciji. Prema Golemanu emocionalna inteligencija uključuje »...sposobnosti kao što je biti sposoban motivirati se u stanju frustracija; kontrolirati impulse i odgoditi gratifikaciju; kontrolirati raspoloženje i biti u mogućnosti spriječiti utjecaj stresa na razmišljanje; biti sposoban za empatiju i nadanje.« (Goleman, prema Matthews, Zeidner, D.Roberts, 2002). Obzirom da Golemanov model kako kritičari navode nije empirijski dokazan, čini mass medijsku novinarsku znanost i predstavlja mješavinu popriličnog broja već poznatih fenomena iz emocija, inteligencija i psihologije ličnosti (Matthews, Zeidner, D.Roberts, 2002), moglo bi se zaključiti da Golemanov model emocionalne inteligencije nije ništa više od upitne »znanstvene« potpore prodaji njegove knjige »Emocionalna inteligencija«.

4. Mjerni instrumenti i metrijske karakteristike

Jedan od glavnih problema koji se javljaju kod istraživanja emocionalne inteligencije jest problem mjerenja konstrukta. Iako su istraživanja emocionalne inteligencije svakom godinom sve brojnija još uvijek nije napravljen konsenzus oko toga je li emocionalna inteligencija crta ličnosti ili sposobnost. Glavni razlog tog neslaganja proizlazi iz načina mjerenja tj. mjernih instrumenata korištenih u empirijskoj provjeri konstrukta.

Glavni način istraživanja odnosno mjerenja crta (osobina) ličnosti su inventari ličnosti i druge samoopisne tehnike, te u skladu sa sličnosti emocionalne inteligencije i određenih crta ličnosti, kao i nepostojanja drugih mjernih instrumenata u svojim počecima konstrukt emocionalne inteligencije provjeravao se samoprocjenama vlastitih sposobnosti. Iako se taj naziv najčešće može naći u literaturi, u ovome radu će se radi jasnoće izražavanja kada se govori o emocionalnoj inteligenciji kao osobini ličnosti umjesto samoprocjena vlastitih sposobnosti upotrebljavati termin tehnika ili skala samoprocjene; iz razloga što uopćeno govoreći sposobnosti pretpostavljaju mogućnost direktnog mjerenja učinka testovima i u tome svjetlu predstavljaju glavnu distinkciju između ranije navedenih načina mjerenja i empirijske provjere konstrukta.

Tehnike samoprocjene od početka su predstavljale metodološki nedostatak mjerenja emocionalne inteligencije zbog: relativno prozirnih čestica i samim tim mogućnosti iskrivljavanja odgovora; činjenice da ljudi često ne poznaju svoje emocije; kao i već spomenutim preklapanjem s osobinama ličnosti (prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006). No, unatoč tome poslužile su u empirijskoj provjeri i povratnome redefiniranju postojećih modela.

Model emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya predstavlja okosnicu većine skala samoprocjene emocionalne inteligencije od kojih je najpoznatija Schutteova skala emocionalne inteligencije (Schutte Emotional Intelligence Scale – SEIS; Schutte i sur., 1998, prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006) koja se sastoji od četiri faktora odnosno 33 čestice čiji je ukupan rezultat moguće formirati kao opću mjeru emocionalne inteligencije.

Nadalje, Inventar emocionalnog kvocijenta (EQ-i; Bar-On, 2000) predstavlja skalu samoprocjene napravljene u svrhu prognoziranja radne uspješnosti na rukovodećim mjestima u industrijskim i organizacijskim djelatnostima, te stoga uključuje osim emocija i inteligencije i crte ličnosti, motivaciju, adaptivnost i sl. Kao takav, EQ-i ima visoku prognostičku valjanost

koja je prisutna i u procjenjivanju akademske uspješnosti (Bar-On, 2000., prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006). EQ-i se sastoji od 15 skala razvrstanih u 5 faktora : *intrapersonalne vještine; interpersonalne vještine; upravljanje stresom; prilagodljivost; opće raspoloženje*; te su sadržani u 133 čestice.

Najčešće korištena skala samoprocjene u Hrvatskoj je Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45; Takšić, 2002) napravljen prema modelu Mayera i Saloveya, te je skraćena verzija Upitnika emocionalne inteligencije (UEK-136; Takšić, 1998). Skala se sastoji od 45 čestica sadržanih u 3 subskale : *sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija; sposobnost izražavanja i imenovanja emocija; sposobnost upravljanja emocijama*. Pouzdanost UEK-45 je dobra do visoka, ovisno o subskalama; gdje je najveća za sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, a najmanja za sposobnost upravljanja emocijama. Korelacije UEK-45 s sličnim skalama namijenjenim ispitivanju konstrukta emocionalne inteligencije su zadovoljavajuće, kao i sa nekim crtama ličnosti (npr. otvorenosti za iskustva tj. intelektom).

Aleksitimija kao poremećaj odnosno nesposobnost imenovanja i izražavanja emocija predmetom je mjerenja Torontske skale aleksitimije (Toronto Alexithymia Scale – TAS-20; Bagby i sur., 1993), te ne mjeri direktno konstrukt emocionalne inteligencije, no s obzirom da je poremećaj aleksitimija suprotan konstrukt emocionalne inteligencije (ili barem njenoj prvoj razini prema modelu Mayera i Saloveya) njezina upotreba se pokazala izuzetno korisnom u utvrđivanjima divergentne valjanosti različitih mjera emocionalne inteligencije.

Shvaćanje emocionalne inteligencije kao sposobnosti i sukladno tome pokušaju mjerenja konstrukta testovima koji sadrže problemske zadatke i posjeduju samo jedan točan odgovor predstavlja aktualni izazov i smjer razvoja mjernih instrumenata emocionalne inteligencije današnjice. Nema dvojbe da su tehnike samoprocjene poslužile svojoj svrsi, te i dalje predstavljaju nezaobilazan aspekt mjerenja emocionalne inteligencije, no ujedno je upravo mjerenje samoopisnim skalama jedan od glavnih prigovora mjerenju i empirijskoj provjeri konstrukta, te samim time razlog neprimanja emocionalne inteligencije u ravnopravnu »obitelj« inteligencija. Razumljivo je da je proces validacije dugotrajan i zahtjevan, stoga ne čudi da su se prvi testovi emocionalne inteligencije napravili kasnije nego skale samoprocjene; uzevši u obzir činjenicu da testovi predstavljaju veći izazov konstrukcije i validacije.

Multifaktorska skala emocionalne inteligencije (Multifactor Emotional Intelligence Scale-MEIS; Mayer i sur., 1999) predstavlja prvi test EI, iako su se pokušaji mjerenja

sposobnosti uočavanja emocija od strane autora konstrukta javljali i ranije (Mayer i sur., 1990., prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006) ili pak od strane drugih istraživača nezavisno od konstrukta emocionalne inteligencije (npr. Paul Ekman). MEIS se sastoji od 12 mjera sposobnosti razvrstanih u 4 područja : *uočavanje emocija; asimiliranje emocija u mišljenje; razumijevanje emocija; upravljanje emocijama*. Metrijske karakteristike govore o lošijoj pouzdanosti kod ekspertnog kriterija i to posebno za sposobnost upravljanja emocijama, što je i za očekivati s obzirom da se radi o kompleksnijem procesu tj. razini u odnosu na druge sposobnosti.

Druga baterija testova MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Tests; Salovey i sur., 2001; Mayer i sur., 2003) napravljena je radi otklanjanja nedostataka prve. Tako je u MSCEIT-u korelacija između konsenzusa i ekspertnog mišljenja od 0,90 naviše (prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006), što predstavlja značajno poboljšanje u odnosu na prvu bateriju testova. MSCEIT mjeri konstrukt emocionalne inteligencije na istome principu kao i klasični testovi inteligencije, te s obzirom da su mu korelacije s ostalim testovima inteligencije, kao i s određenim osobinama ličnosti, empatijom i optimizmom od 0,03 do 0,35 može se reći da ima zadovoljavajuću konvergentnu i divergentnu valjanost. Sastoji se od 8 subskala grupiranih u 4 područja: *percepcija i izražavanje emocija; korištenje emocija kao pomoć u mišljenju; razumijevanje i analiziranje emocija; reflektivno upravljanje emocijama*.

U Hrvatskoj se pojavljuju testovi mjerenja emocionalne inteligencije kao sposobnosti Test analize emocija, Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama i Test rječnika emocija koji su rađeni prema revidiranome modelu emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya iz 1997.god.

Tako je Test analize emocija (TAE; Kulenović i sur., 2001) zamišljen sa svrhom mjerenja razumijevanja i analize emocija (grana C modela EI Mayera i Saloveya). Test se sastoji 100 zadataka sadržanih u 25 problema gdje cilj pronaći 2 najmanje i 2 najviše ispravna rješenja u raspoznavanju sastojaka emocionalne mješavine u složenom afektivnom stanju. Pouzdanost je zadovoljavajuća i test je pokazao samostalan doprinos objašnjenju općeg uspjeha u školi (prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006).

Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama (TOES; Arar i sur., 2000.; Takšić, Arar i Molander, 2004) procjenjuje prvu razinu emocionalne inteligencije odnosno sposobnost uočavanja emocija i sastoji se od 320 skala tj. 16 slika. Pouzdanost testa je oko 0,80 gdje svaka

slika može biti zaseban test, a točnost procjene se vrednuje prema ekspertnom i konsenzus kriteriju čija je međusobna korelacija oko 0,90.

Test rječnika emocija (TRE; Takšić, Harambašić i Velimir, 2004) predstavlja test od 102 zadatka u kojem je ponuđeno 6 alternativnih odgovora na zadanu podražajnu riječ i zadatak ispitanika je izabrati jedan točan odgovor. Test podsjeća na subtest Rječnika iz baterije Kalifornijskih testova mentalne zrelosti (KTMZ; Koren i Mijić, 1976), no podražajna riječ je u ovome slučaju emocija ili raspoloženje. Pouzdanost, kao i konvergentno-divergentna valjanost testa su zadovoljavajuće.

Emocionalna inteligencija kao noviji konstrukt pokušava objasniti jedan dio ljudskog djelovanja koji tradicionalna inteligencija ili pak drugi konstrukti nisu uspjeli i u tome je u većoj ili manjoj mjeri uspjela. Praktična implikacija emocionalne inteligencije stoga je vidljiva i u samim definicijama emocionalne inteligencije, a očituje se u razumijevanju dinamike emocija i emocionalno inteligentnog ponašanja što je za posljedicu imalo kreiranje brojnih programa i treninga poboljšanja emocionalnih i u širem kontekstu govoreći socijalnih kompetencija i vještina. Povećanjem emocionalnih kompetencija uviđa se povezanost emocionalne inteligencije s pozitivnom psihologijom, s obzirom da bolje emocionalne vještine dovode do veće kontrole nad samim sobom, kao i nad okolinom što dovodi do većeg zadovoljstva životom i mnogih drugih pozitivnih posljedica koje su zastupljene u gotovo svim konstruktima pozitivne psihologije.

5. Pozitivna psihologija i povezanost s emocionalnom inteligencijom

Pozitivna psihologija proučava mentalno zdravlje ljudi i kvalitetu njihovih života i pri tome postavlja pitanje: »Što bi moglo biti ?« (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000, prema Reeve, 2010).

Iz same definicije glavnih kreatora pozitivne psihologije vidljivo je da je pozitivna psihologija u svome sadržaju usmjerena na pozitivne aspekte ljudskoga življenja i kao takva se smatra dopunom kliničkoj psihologiji. Iz te perspektive, kada bismo kao zadatak kliničke psihologije shvatili da kvalitetu ljudskog življenja s početnih »minus 10 dovede na 0«; nedvojbeno bi zadatak pozitivne psihologije bio da kvalitetu ljudskog življenja poboljša na »plus 10«.

S obzirom da je pozitivna psihologija najnovija grana psihologije; ona je još uvijek u fazi određenja konstrukata, metodologije, kao i njihovih empirijskih provjera. Najviše dodirnih točaka pozitivna psihologija ima s humanističkom psihologijom i to prvenstveno u sadržaju i predmetu proučavanja, a manje u metodi proučavanja gdje se pozitivnu psihologiju promatra kao znanstveniju i metodološki usuglašeniju tj. valjaniju granu psihologije od humanističke psihologije.

Tako pozitivna psihologija istražuje konstrukte kao što su sreća, samopoimanje, *flow*, optimizam, empatija, humor, zadovoljstvo životom, smisao, nadarenost, kreativnost, mudrost, pozitivne emocije, pozitivni motivi, pozitivan self, odnosi i promjena; kao i emocionalna inteligencija. Veza emocionalne inteligencije i pozitivne psihologije očituje se kod osoba koji su uvjetno rečeno »visoko emocionalno inteligentni«, te imaju kontrolu nad svojim emocijama; posljedično tome, imaju veću kontrolu nad svojim životom što dovodi do osjećaja sreće, *flowa*, optimizma i boljeg samopoimanja što predstavlja predmet proučavanja pozitivne psihologije. Drugim riječima, može se reći da pozitivna psihologija između ostalih stvari proučava pozitivne aspekte utjecaja emocionalne inteligencije.

Sreća

Sreća je podosta neodređen konstrukt i ima velike sličnosti s drugim konstruktima u pozitivnoj psihologiji kao što je *flow*, zadovoljstvo životom, smisao, pozitivan self. Srž konstrukta sreće, kao i drugih već spomenutih konstrukata su pozitivne emocije i osjećaj harmonije i samoaktualizacije, te neki autori kao npr. Seligman pozitivne emocije dijeli u odnosu

na prošlost, sadašnjost i budućnost (prema Carr, 2004). Tako su u percepciji prošlih pozitivnih emocija uključeni konstrukti kao zadovoljstvo životom, ispunjenje, ponos; u percepciji budućih pozitivnih emocija su uključeni optimizam, nada, vjera, kao i povjerenje. Određena tjelesna zadovoljstva koja percipiramo preko naših osjetila kao parfemi, hrana, ili seksualna iskustva, kao i uvjetno rečeno »viša« odnosno trajnija zadovoljstva koja uključuju kompleksnije aktivnosti kao što su učenje, rad ili hobiji i razonoda prema Seligmanu čine pozitivne emocije sadašnjosti i s njima su povezani konstrukti kao što su *flow* ili očaravajuća obuzetost, ekstaza, ushićenje, i sl.

Određena istraživanja su pokazala da su ljudi u prosjeku sretni i govoreći u kvantitativnim terminima u prosjeku na skali od 0 do 10 (gdje 0 predstavlja krajnje nesretno stanje i 10 krajnje sretno stanje) zauzima 6.75 (prema Carr, 2004). Nadalje studije istraživanja konstrukta sreće i povezanosti sa studijama konstrukata ličnosti su pokazale da su sretni ljudi uglavnom ekstravertirani, optimistični, imaju veliko samopoštovanje i unutrašnji lokus kontrole, dok u suprotnosti nesretni ljudi pokazuju visok neuroticizam kao crtu ličnosti. Nadalje, pokazalo se longitudinalnim studijama razvoja ličnosti da se 50% varijance može objasniti genetskim faktorima kao što je temperament, gdje pobuđeniji temperament u kombinaciji s pozitivnim emocijama u djetinjstvu uvjetno rečeno stvara ekstraverziju koja posljedično u kasnijem životu donosi veću vjerojatnost za pozitivnije poglede i odnose prema okolini tj. sreću. U suprotnosti od toga, pobuđeniji temperament u kombinaciji s negativnim emocijama (npr.strah) stvara neuroticizam koji u kasnijem životu povećava vjerojatnost javljanja negativnih emocija tj. subjektivnog osjećaja nesreće. Sigurna privrženost, autoritativni stil roditeljstva, kao i dobar model roditelja mogu biti ključni faktor za kasniji razvoj optimizma, samopoštovanja i internalnog lokusa kontrole što sve čini osnovu i srž konstrukta sreće.

No, ipak, ne smije se zaboraviti da navedeni faktori ne objašnjavaju u potpunosti konstrukt sreće i bitnu ulogu sadrže socio-ekonomski status, okolina, mediji, odnosi s obitelji, partnerom i prijateljima, stres na poslu, kao i puno drugih faktora koji mogu utjecati na samopercepciju kvalitete života tj. osjećaja sreće.

Flow

Flow ili očaravajuća obuzetost kao jedan od važnijih konstrukata pozitivne psihologije predstavljen i empirijski razvijan od autora konstrukta Mihalya Csikszentmihalyia pokušava objasniti stanje obuzetosti koje se javlja kod obavljanja umjereno teških, ali i dalje upravljivih i izazovnih zadataka i aktivnosti koji su intrinzično motivirani i za njihovo obavljanje je potrebna

određena razina sposobnosti ili bolje rečeno vještine. Takve vrste zadataka zahtjevaju visoku razinu koncentracije, i za vrijeme njihovog obavljanja često nismo svjesni tj. zaboravimo na vrijeme i prostor; okolinu i svakodnevne brige i probleme. Kod obavljanja takvih vrsta aktivnosti cilj je jasno definiran i *feedback* ili povratna informacija je trenutno prisutna. Takve aktivnosti uključuju čitanje, sport, gledanje zanimljivog filma, stvaranje ili uživanje u glazbi ili pak drugim umjetnostima i sl.

Pokazalo se da kulture s ciljevima i pravilima koja bolje odgovaraju ili su bolje prilagođena osobnim preferencijama građana tj. populacije; kao i npr. obitelji s »mentalnom klimom« koja uključuje optimalnu razinu predanosti aktivnostima, mnoge izazove, mogućnosti slobodnog izbora aktivnosti kod djece bez briga o svakodnevnim problemima, kao i jasnoće oko obiteljskih zadataka i uloga (Rathunde, 1988, prema Carr, 2004) kod djece povećava vjerojatnost za javljanje takozvanih »*flow* iskustava«. Takva iskustva povećavaju zadovoljstvo životom i samopoštovanje, te čine bitnu sastavnicu trenutačne percepcije pozitivnih emocija ili sreće. Emocionalna inteligencija može doprinijeti doživljaju *flow* iskustava zbog svoje ključne uloge u emocionalnoj regulaciji koja je sastavni dio *flow-a* (Csikszentmihalyi, 1992, prema Yun Dai, Sternberg, 2004).

Empatija

Empatija je u svojim počecima definirana kao proces humanizacije predmeta kroz naše uključivanje ili osjećanje (Titchener). S vremenom je sve više postajala predmetom znanstvenog istraživanja iz razloga što se smatrala ključnom u procesu psihoterapije, i samim time veoma bitnom od strane psihoanalitičara pa do humanističkih psihologa. Tako je njezina definicija mijenjanja pod utjecajem istraživanja te se pod empatijom smatrala prediktivna točnost odnosno sposobnost pojedinca da točno predviđa ponašanje i osjećaje drugih osoba (Raboteg-Šarić, 1987, prema Mihaljević, 1999). Kasnijim istraživanjima uvjetno govoreći dolazi do podjele empatije na dva pravca odnosno kognitivni i afektivni aspekt empatije, gdje se empatija definira kao sposobnost preuzimanja uloge, stanovišta druge osobe, što predstavlja kognitivnu mjeru empatije (npr. Deutsch i Madle, 1975; Rogers, 1986; prema Duan i Hill, 1996, prema Mihaljević, 1999) ili empatija kao sposobnosti vikarijskog doživljavanja osjećaja drugih čime se empatija identificira kao afektivni fenomen (npr. Allport, 1961; Mehrabian i Epstein, 1972, prema Duan i Hill, 1996, prema Mihaljević, 1999). No, novija istraživanja objedinjuju obje komponente, s obzirom da se uvidjelo da su u fenomen empatije uključena oba procesa i da su u međusobnoj interakciji.

Hoffman postavlja hipotezu o četiri razine empatije koje se razvojno nadovezuju (Emiliani i Molinari, 1985; Hoffman, 1978, 1984; prema Pokrajac, 1994, prema Mihaljević, 1999) gdje ujedinjuje i kognitivan i afektivni aspekt empatije; iz razloga što doživljavanje empatije ovisi o kognitivnom stanju pojedinca, poznavanju drugih osoba, mogućnosti zamišljanja sebe u ulozi ili mjestu drugih itd. Hoffmanov razvojni model empatije čini: *globalna empatija* (obuhvaća percepciju djeteta u prvoj godini života gdje ono ne razlikuje iskustva i emocije koje se događaju njima i koja se događaju drugim osobama); *egocentrična empatija* (obuhvaća percepciju djeteta u drugoj godini života gdje je dijete svjesno razlike između svojih i tuđih iskustava, te postaje svjesno da je netko drugi žrtva, a ne ono samo); *empatija za čuvstva druge osobe* (obuhvaća percepciju djeteta u drugoj ili trećoj godini gdje je dijete svjesno da su njegova emocionalna stanja i misli nezavisna od emocija i misli drugih); *empatija vezana uz uvjete života drugih ljudi* (obuhvaća percepciju djeteta gdje je ono svjesno povijesti, identiteta i stanja drugih i u mogućnosti je empatički zamisliti kako specifičnu, tako i opću sliku svijeta i života drugih).

Istraživanja su pokazala da visoko empatične osobe pokazuju manju agresivnost, veću spremnost za pomaganjem, veći stupanj moralnog razvoja, kao i da je bolje rješavanje konflikata kod takvih ili između takvih pojedinaca. Korelacije emocionalne inteligencije i empatije su pozitivne, te prema Daviesovoj konceptualizaciji empatije – preuzimanje perspektive iznose oko 0,40, dok kod emocionalne empatije variraju od 0,10 do 0,30 (prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006). Empatija je jedna od sposobnosti koja se temelji na emocionalnoj svijesti o vlastitoj ličnosti, te obuhvaća spoznaju da što smo više otvoreniji prema vlastitim emocijama, to ćemo biti vještiji u razumijevanju i prepoznavanju emocija kod drugih (Goleman, 1997) i tu je vidljiva njezina povezanost, kao i doprinos emocionalnoj inteligenciji.

Nadalje, drugi konstrukti pozitivne psihologije (ili njihove podkomponente) također imaju određene značajne korelacije s emocionalnom inteligencijom i njezinim aspektima (mjerene UEK-45) kao što su zadovoljstvo životom ($r = 0,41$), pozitivno raspoloženje ($r = 0,59$), otpornost ega ($r = 0,55$), vrijednosti samoaktualizacije ($r = 0,35$), integracija kao rješenje konflikta ($r = 0,30$). Također su nađene određene negativne značajne korelacije s percepcijom stresa ($r = -0,37$) i negativnim raspoloženjem ($r = -0,32$) (prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006). Sažeto govoreći, emocionalna inteligencija se pokazala kao najbolji prediktor zadovoljstva životom (točnije skala upravljanja emocijama), no i produktivnosti tima (Takšić, Sušanji i Main, 2003, prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006) ili je imala značajan samostalni doprinos varijanci

školskog uspjeha što iako nije direktno vezano uz konstrukte pozitivne psihologije, zasigurno na njih ima utjecaja.

Iz detaljnije analize bitnijih konstrukata pozitivne psihologije, kao i svega ostalog što je navedeno, nedvojbeno se može zaključiti da određena povezanost pozitivne psihologije i emocionalne inteligencije postoji, te da je ona uvjetno govoreći »pozitivna«. Pod time se misli da što je osoba emocionalno inteligentnija, to je vjerojatnije njezino doživljavanje sreće, *flowa*, i dr., kao i veće percepcije pozitivnih emocija i zadovoljstva životom, što su sve konstrukti koji su predmetom mjerenja pozitivne psihologije.

6. Programi razvoja i učenja emocionalne inteligencije

Emocionalna inteligencija kao noviji konstrukt u psihologiji pretrpjela je mnoštvo kritika vezano uz definiciju, metodologiju (sposobnost ili crta ličnosti), načine ispitivanja (samoprocjene ili testovi učinka), preklapanje s mnogim konstruktima i fenomenima, no sigurno je da je potaknula brojna znanstvena istraživanja, kao i brojne programe za razvoj emocionalnih kompetencija.

Iz razloga neprihvaćenosti jedinstvene definicije, jasnog načina ispitivanja, kao i kontroverze radi li se o crti ličnosti ili o zasebnoj vrsti inteligencije (koja se za razliku od tradicionalne može razvijati – i unatoč tome što emocionalna inteligencija ima određene dodirne točke s kristaliziranom inteligencijom), mnogi autori izbjegavaju upotrebljavati taj termin, nego ga radije nazivaju emocionalna pismenost (npr. Goleman), emocionalna kompetentnost (npr. Dulewic i Higgs, Takšić) ili emocionalni kvocijent (npr. Goleman) (prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006); što zasada zasigurno ima više smisla upotrebljavati (barem dok se kontroverze ne riješe), i to posebno kada govorimo o programima za razvoj emocionalne inteligencije odnosno emocionalnih vještina.

Iako neki kritičari (npr. Matthews, Zeidner i Roberts) naglašavaju da nije isto govorimo li o razvoju emocionalne inteligencije ili razvoju emocionalnih kompetencija s obzirom da bi emocionalne kompetencije trebale predstavljati posljedicu emocionalne inteligencije, a ne sinonim za emocionalnu inteligenciju (pogotovo kod rasprave o konstruktnoj valjanosti). Svrha tih programa ili treninga jest povećati sposobnost rješavanja problema, poboljšati komunikacijske vještine, donošenje odluka, produktivnost pojedinca bilo u osobnome životu ili na poslu, prepoznavanje i reguliranje vlastitih i tuđih emocija što posljedično dovodi do većeg akademskog i poslovnog uspjeha, prevencije devijantnog ponašanja i očuvanja mentalnog zdravlja u vidu otpornosti na negativne utjecaje okoline i mnogih drugih pozitivnih posljedica. Problem je kako navode neki kritičari (npr. Matthews, Zeidner i Roberts) što su edukacijski programi kreirani prerano s obzirom na sve manjkavosti i nedorečenosti konstrukta, te što nije napravljena sustavna i temeljita analiza učinaka takvih programa, a i ako su napravljene, njih je premalo za donošenje znanstveno utemeljenog zaključka o učincima takvih programa kao direktne posljedice »treniranja« emocionalne inteligencije. Također, mnogi programi nisu dizajnirani uvjetno rečeno direktno za razvoj komponenti emocionalne inteligencije (npr. prema

modelu Mayera i Saloveya), nego za prevenciju upotrebe droga, rješavanje problema i sl.; što su metodološki gledano dvije odvojene stvari.

No, to nije spriječilo kreiranje programa razvoja emocionalnih vještina i pokušaje njihove implementacije prvenstveno u školski kurikulum, ali i u širu zajednicu (gdje su ciljana skupina osim djece i adolescenti, studenti i odrasli). Treninzi emocionalnih vještina prvenstveno su kreirani za djecu iz razloga što se na taj način na mnoge probleme može djelovati preventivno, kao i iz potrebe za kvalitetnijim sustavom odgoja koji je osim obrazovanja prisutan u školstvu. Određeni autori (Taylor, Parker, Bagby, 1999, prema Matthews, Zeidner, Roberts, 2002.) koji na emocionalnu inteligenciju gledaju kao na sposobnost smatraju da će osobe s niskom emocionalnom inteligencijom u kasnijem životu teže stvoriti emocionalne kompetencije, iz razloga što je emocionalna inteligencija dijelom genetski određena, i kao takva relativno stabilna kroz faze razvoja, dok drugi autori (npr. Goleman) zaključuju da je kritički period za usvajanje emocionalnih kompetencija dječja dob. Studijama je utvrđeno da su razvijenije niže razine emocionalne inteligencije (prepoznavanje i imenovanje emocija) u dječjoj dobi dobar prediktor višeg akademskog uspjeha, kao i boljeg odnosa s vršnjacima (Denham, 1998, prema Matthews, Zeidner, Roberts, 2002), ali i manjeg devijantnog ponašanja. Takva istraživanja mogu implicirati zaključak da rano učenje socijalnih i emocionalnih kompetencija ima dalekosežne posljedice na kasniji život i stoga nedvojbeno treba poticati njihov razvoj. Iako je obitelj primarno okruženje u kojem djeca stvaraju emocionalne kompetencije, školsko okruženje je također izuzetno bitan aspekt toga učenja i stoga predstavlja idealno mjesto u kojemu se određeni eventualno negativni aspekti roditeljskog odgoja i modeliranja potencijalno mogu ispraviti.

Postoji nekoliko modela programa koji se mogu svrstati u 6 kategorija (Elias i sur.,2001, prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006) i to su: *organizacijske strategije na razini škole* (cilj su produktivniji odnosi između lokalne i školske zajednice u vidu promoviranja učenja i mentalnog zdravlja); *struktura i klima u učionici* (cilj im je aktivno sudjelovanje u učenju i poboljšanje odnosa s odraslima i vršnjacima); *programi povećanja socijalne kompetentnosti* (cilj im je razvoj vještina samokontrole, upravljanja stresom, rješavanja problema i dr.); *ciljani programi prevencije* (cilj im je prevencija identificiranog problematičnog ponašanja); *programi zdravstvene edukacije* (cilj je promoviranje mentalnog i fizičkog zdravlja kod učenika); *multikomponentne strategije prevencije* (cilj im je zahvaćanje više aspekata funkcioniranja i provode se na razini školskog okruga, zajednice ili oboje).

Postoji mnogo programa čiji je cilj razvoj emocionalnih kompetencija kao PATH ili PATHS, RULER, RCCP, ISA/SPSP, Seattle Social Development Project, Yale-New Haven Social Competence Promotion Program, Oakland's Child Development Project i mnogi drugi, no ne zahvaćaju svi razvoj svih faceta emocionalne inteligencije niti su usmjereni na direktan razvoj emocionalne inteligencije.

Jedan od najpoznatijih programa PATHS (Promotive Alternate Thinking Strategies) čiji su autori Kusche i Greenberg namijenjen je prvenstveno djeci predškolske i osnovnoškolske dobi, a cilj mu je poboljšanje socijalne i emocionalne kompetencije, razvijanje svijesnosti o emocijama, poboljšanje interpersonalnog rješavanja problema, prevencija nasilja i agresije, kao i reduciranje bihevioralnih i emocionalnih problema. S obzirom na svoje ciljeve, PATHS je podijeljen u tri dijela: *prepoznavanje i samokontrola*; *osjećaji i odnosi* (fokusira se na interpersonalno razumijevanje odnosa i emocija); *interpersonalno kognitivno rješavanje problema* (sadrži 9 koraka za interpersonalno rješavanje problema). Rezultati evaluacije od strane autora programa pokazali su da su polaznici programa pokazali bolje prepoznavanje emocija i socijalnih problema, veće poštovanje prema sebi i drugima, veću empatiju i manju frekvenciju nasilničkog ponašanja od kontrolne skupine.

RULER, kao jedan od relativno novijih programa čiji su autori Brackett i Rivers usmjerava se na učenje djece prepoznavanju, shvaćanju, imenovanju, izražavanju i reguliranju emocija (**r**ecognising, **u**nderstanding, **l**abeling, **e**xpressing and **r**egulating emotions). RULER tako predstavlja rezultat višegodišnjih istraživanja iz područja emocionalne inteligencije, i kako autori programa navode, usmjerava se prvenstveno na razvoj emocionalnih vještina, a ne onih sličnih konstrukata (kako npr. samopoštovanja) što ga može se zaključiti čini vrlo metodološki jasnim i nedvojbenim. Gledište autora RULER-a je da se u pokušaju stvaranja emocionalno pismenih škola osim učenika, mora usmjeriti i na profesore i ostalo osoblje, ali i na roditelje s obzirom da oni također predstavljaju bitne modele emocionalnog ponašanja na koje učenici reagiraju. Sam program podijeljen je u 3 faze odnosno početna faza (slobodni prijevod), implementacija i održivost.

U prvoj fazi školu se upoznaje s ciljevima i konstruktima projekta sa svrhom shvaćanja važnosti emocionalne pismenosti odnosno emocionalne inteligencije, te se formira Odbor koji će pratiti razvoj programa i njegovu implementaciju i trajnost u školskom kurikulumu.

Faza implementacije obuhvaća treniranje emocionalnih vještina profesora i administratora škole, upoznavanje članova obitelji s programom, pokretanje samog programa učenja emocionalne pismenosti i učenje osobnih trenera odnosno »*program coaches*«. U ovome dijelu programa veliki se naglasak stavlja na cijelokupno školsko okruženje koje obuhvaća učenike, profesore i roditelja, i cilj mu je stvoriti pozitivno i tolerantno okruženje u kojemu će na neki način učenje biti interakcionističko; učitelj će učiti učenika, učenik će učiti roditelje i druge učenike, a osobni ili programski trener će pomagati učitelju. Zdravorazumski se može zaključiti da su pravi rezultati mogući jedino ako se zahvate svi sudionici škole, ali i šire, što ovaj program, barem u tome pogledu čini jako kvalitetnim.

U zadnjoj fazi održivosti očekuje se vidljivost rezultata, i ona obuhvaća adaptaciju i evaluaciju programa, kao i treniranje »*master*« trenera s ciljem postizanja samostalnosti škole od početnih pokretača programa i naravno održivosti rezultata.

Određene evaluacije programa pokazuju da su polaznici programa imali bolji uspjeh u čitanju i znanosti (s obzirom da se radi o američkim školama), kao i bolje radne navike od kontrolne skupine što autori programa navode u prilog pozitivnog utjecaja programa na akademski uspjeh (Brackett, Rivers, Salovey, 2008, prema Hughes, Thompson, Terrell, 2009).

Iako su za sada programi razvoja emocionalne inteligencije ili emocionalnih kompetencija dizajnirani uglavnom za mlađu populaciju, nisu samo na njih ograničeni. Trening emocionalnih kompetencija kod menadžera (Slaski, Cartwright, 2003, prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006) također donosi poboljšanja u vidu mjera emocionalne inteligencije, kao i posredno; poboljšanja u vidu smanjenja stresa i povećanja menadžerskih sposobnosti što opet vodi većoj produktivnosti, većoj radnoj uspješnosti i dr.

Sumirajući navedena istraživanja može se zaključiti da iako određene kritike programa razvoja emocionalne inteligencije postoje, mnogo više dokaza može se navesti koji opravdavaju postojanje, kao i daljnji razvoj navedenih programa.

Literatura:

Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.

Carr, A., (2004). *Positive Psychology*. Hove and New York: Brunner-Routledge.

Goleman, D., (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Hughes, M., Thompson, H.L., Terrell, J.B., (2009). *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence*. San Francisco: Pfeiffer.

Jensen, S., et al., (2007). *Emotional Intelligence – A Literature Review*. University of the Pacific

Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D., (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge and London: The MIT Press and A Bradford Book.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, Vol. 15, No. 3, 197-215.

Mihaljević, S., (1999). *Emocionalna inteligencija i njen odnos s nekim interpersonalnim značajkama*. Diplomski rad. Zadar: Filozofski fakultet.

Petz, B., (2005). *Psihologijski riječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Reeve, J., (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Salovey, P., Sluyter, D., (1997). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.

Takšić, V., (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.

Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R., (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, God. 15, Br. 4-5, 729-752.

Yun Dai, D., Sternberg, R.J., (2004). *Motivation, Emotion and Cognition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.

Weiner, I.B., (2003). *Handbook of Psychology – Educational Psychology (Vol. 7)*. New Jersey: John Wiley and Sons. Inc.