

2015

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN  
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

ZAKLJUČNA NALOGA

ZAKLJUČNA NALOGA  
ČUSTVENA INTELIGENTNOST: KAJ JE IN ZAKAJ JO  
VKLJUČITI V UČNI PROGRAM?

MEDICA

TINA MEDICA

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN  
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

Zaključna naloga

**Čustvena inteligentnost: kaj je in zakaj jo vključiti v učni program?**

(Emotional intelligence: what it is and why should be part of the study program?)

Ime in priimek: Tina Medica

Študijski program: Biopsihologija

Mentor: prof. dr. Vlasta Zabukovec

Somentor: asist. mag. Vesna Jug

Koper, avgust 2015

## Ključna dokumentacijska informacija

Ime in PRIIMEK: Tina MEDICA

Naslov zaključne naloge: Čustvena inteligentnost: kaj je in zakaj jo vključiti v učni program?

Kraj: Koper

Leto: 2015

Število listov: 34

Število referenc: 65

Mentor: prof. dr. Vlasta Zabukovec

Somentor: asist. mag. Vesna Jug

Ključne besede: čustva, inteligentnost, čustvena inteligentnost, šola, učenci

Izvleček:

Čustva imajo v življenju velik pomen, saj so duševni procesi, ki določajo odnos do predmetov, pojavov, idej, imajo vlogo tako pri motivaciji, kot tudi pri učinkovitemu prilagajanju ter uravnavanju socialnih odnosov. Čustvena inteligentnost je inteligentna uporaba čustev oz. sposobnost razumevanja in obvladovanja le-teh, ima velik vpliv na zdravje, medosebne odnose, poklicne in šolske uspehe. Pojem čustvene inteligentnosti je produkt dveh različnih teoretičnih modelov. Na eni strani pojmuje čustveno inteligentnost, kot mentalno sposobnost, na drugi strani pa je pojmovanje le-te, mešanica mentalnih spretnosti in adaptivnih emocionalnih lastnosti. Ker ima čustvena inteligentnost velik vpliv, je zelo pomembno, da šola pomaga učencem pri razvoju te spretnosti. Poučevanje čustvene inteligentnosti bi pri učencih spodbujalo dobro psihološko počutje in dobre medosebne odnose, boljše učne rezultate ter prenašanje frustracij in stresa, prispevalo pa bi tudi k zmanjševanju pojava motečega vedenja. Šole bi lahko pozitivno prispevale k razvoju čustvene inteligentnosti učencev, z uvedbo le-te, v del rednega učnega načrta, s spodbujanjem področij, kot so: samozavedanje, sposobnost nadzorovanja čustev, samomotivacija, zaznavanje čustev drugih ter vzpostavljanje zadovoljivih socialnih odnosov.

## Key words documentation

Name and SURNAME: Tina MEDICA

Title of the final project paper: Emotional intelligence: what it is and why should be part of the study program?

Place: Koper

Year: 2015

Number of pages: 34

Number of references: 65

Mentor: Prof. Vlasta Zabukovec, PhD

Co-Mentor: Assist. Vesna Jug, MSc

Keywords: emotions, intelligence, emotional intelligence, school, students

Abstract:

Emotions have a great significance in our lives, because they represent mental processes which define our relationship to objects, phenomena, ideas, etc. They play a big role in motivation but they are also important for effective adaptation and in terms of social relationships. Emotional intelligence is an intelligent use of our emotions, or in another words the capability of understanding and managing the emotions. Emotional intelligence has a great impact on health, relationships, achievements in school and work. The term “emotional intelligence” is a product of two different theoretical models. On the one hand emotional intelligence can be interpreted as mental capability, on the other hand can be a mix of mental ability and emotional adaptations. Because emotional intelligence has a great impact on our lives is important, that schools helps students to successfully develop this skill. The appropriate teaching of emotional intelligence will result not only in good psychological well-being, but also in developed personal relationships. Furthermore there will be better learning outcomes and students will face frustrated situations more easily. The studying of emotional intelligence will also reduce the occurrence of disruptive behavior. Schools could contribute positively to the development of students emotional intelligence, mainly just with making the subject a part of regular studying program. Schools could also encourage fields like self-awareness, the ability to control emotions, self-motivation, perception of different kind of emotions and establishment of normal social relationships.

## Kazalo vsebine

1 UVOD .....	1
1.1 Namen in cilji .....	1
2 ČUSTVA.....	2
2.1 Narava čustev .....	2
2.2 Opredelitev čustev.....	3
3 ČUSTVENA INTELIGENTNOST .....	5
3.1 Inteligentnost.....	5
3.2 Zgodovina izraza čustvena inteligentnost .....	5
3.2.1 Znanstveno in laično pojmovanje čustvene inteligentnosti .....	6
3.3 Modeli čustvene inteligentnosti .....	7
3.3.1 Golemanov model čustvene inteligentnosti.....	7
3.3.2 Bar-Onov model čustvene inteligentnosti .....	8
3.3.3 Salovey-Mayerjev model čustvene inteligentnosti.....	9
3.4 Razvoj čustvene inteligentnosti.....	10
4 VPLIVI ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI .....	12
4.1 Čustvena inteligentnost in zdravje .....	12
4.2 Čustvena inteligentnost in delovna uspešnost.....	13
5 ČUSTVENA INTELIGENTNOST IN ŠOLSTVO .....	14
5.1 Vpliv čustvene inteligentnosti na učence .....	14
5.2 Vključevanje čustvene inteligentnosti v učni načrt.....	16
5.3 Poučevanje čustvene inteligentnosti.....	17
5.4 Učinkoviti sistemi za poučevanje čustvene inteligentnosti.....	19
5.5 Program razvijanja čustvene inteligentnosti .....	19
6 SKLEPI.....	22
7 LITERATURA IN VIRI .....	24

## 1 UVOD

Ko pomislimo na povezavo med izobraževanjem in čustvi, potrebujemo več kot le trenutek, da najdemo združitev med tema dvema pojmom. Razlog ne tiči v tem, da slednja nebi bila povezana, temveč ker je kolektivna percepcija dolgo časa ta dva pojma strogo razlikovala in poudarjala le pomen racionalnosti (Stefanini, 2013). Naši možgani so torej preplet misli in čustev, zato študija prvega elementa brez drugega, ne bi nikoli dala natančnega vpogleda v realno situacijo (Mingazzini, 2005). Znanstveniki se še niso dogovorili o tem, kaj je čustvo, njihovi pogledi so različni in si pogosto nasprotujejo. Čustva si lahko predstavljamo kot motiv, ki je temelj našemu obnašanju, saj živimo tako, da si ustvarjamo okoliščine, ki prinašajo veselje in radost ter se izogibamo situacijam, ki prinašajo razočaranje, žalost in bolečino (LeDoux, 2003).

V različnih življenjskih okoliščinah, kot tudi v formalnem izobraževanju, so čustva velikokrat prezrta. S tem, ko pozabimo na njih, damo prednost logičnemu razmišljanju, racionalni inteligentnosti in tehnikam, ki ignorirajo ali podcenjujejo čustveni razvoj in ne delajo na celostnem razvoju in izobraževanju (Rossi, 2004).

Ker pridobivamo in uporabljamo informacije čustvene narave, s pomočjo čustvene inteligentnosti, je razvoj le-te pomemben del vzgoje (Schilling, 2000). Čeprav je potrebnega še veliko dela na tem področju, se hitro širi znanje o tem, kako velik vpliv ima čustvena inteligentnost na šolski uspeh, ponotranjenje znanja in izboljšanje delovne uspešnosti (Stefanini, 2013). S tem ne želimo zanikati potrebe po izobraževanju razuma, temveč le poudariti potrebo po vzporednem delu na razvoju čustev, saj so čustva in razum procesi, ki imajo enakovredno vlogo pri strukturiranju našega uma (Mingazzini, 2005).

### 1.1 Namen in cilji

Namen dela je analizirati pojem čustvene inteligentnosti, kot produkta različnih teoretičnih modelov in poudariti pomembnost spodbujanja te spretnosti v šoli. Raziskati želimo tudi, zakaj bi šolstvo moralo vključiti čustveno inteligentnost v učni program, predstaviti konkretne načine vključitve in preučiti vpliv slednje.

Glavni cilj dela je predstaviti koncept čustvene inteligentnosti in preučiti vpliv le-te na uspešnost učencev. Cilj je tudi spoznati področja, ki bi lahko bila del učnega programa in bi tako spodbujala čustveno inteligentnost.

## 2 ČUSTVA

»Čustvujem, torej sem. Čustva so temeljni in neločljivi del koncepta človeka in človeške družbenosti. Biti človek je biti čustven: po kvaliteti in kvantiteti svojih afektivnih izkušenj je človek najbolj čustven med vsemi živimi bitji. Čustva skupaj z razumom (Mislim, torej sem) predstavljajo tisto, kar definira samo bistvo, človečnost človeka, so bistvena dimenzija njegove subjektivitete in konstitutivna sestavina družbenih odnosov. Kot temeljni vidiki človeške eksistence in družbe(nega) predstavljajo legitimen predmet vseh humanističnih in družboslovnih disciplin« (Šadl, 1999, str. 9).

Od začetkov zahodnega mišljenja je racionalna presoja opredeljevala smisel obstoja človeka. Uveljavljena je bila ideja, da duhovni razvoj družbe temelji na kontroli in zavračanju čustev. Kljub racionalistični usmeritvi, so ljudje vseeno pokazali zanimanje za raziskovanje čustev, in sicer na začetku, kot dihotomno nasprotje razuma, kasneje pa kot življenjski stil. V drugi polovici 20. stoletja je zanimanje za čustva narastlo in s tem pripeljalo do novega vrednotenja človeške čustvenosti. Razvila se je splošna težnja k pozitivnem vrednotenju čustev in zavest o pomembnosti izražanja čustev (Šadl, 1999).

### 2.1 Narava čustev

Izraz emocija, ki je sopomenka čustvom, vsebuje koren latinske besede *motere*, ki pomeni gibati se. Predpona *e-*, ki stoji pred to besedo, poda dodaten pomen izrazu, in sicer gibati se stran, kar nakazuje, da je težnja za dejavnost vsebovana v emociji oz. da so prav čustva tista, ki spodbujajo k dejanjem (Goleman, 1997).

Dogajanje okoli nas doživljamo s čutili, opazovanjem, razmišljanjem ter s čustvi. Čustva lahko prinašajo tako ugodje, kot tudi neugodje, zadovoljstvo ali nezadovoljstvo. Nekateri pojavi nas lahko privlačijo, drugi odbijajo. Za čustva je torej značilna nasprotnost oz. bipolarnost čustev (Musek in Pečjak, 1997).

Čustvena reakcija se razlikuje od drugih načinov odzivanja na dogodke, ker oseba oblikuje odnos do dogajanja s čustvenim odzivom, istočasno pa ustvarja odnos do svojega odziva na dogodek. Človek tako dogodka ne le zazna, ampak ga tudi občuti (Milivojević, 2005).

Emocije imajo v našem življenju velik pomen, saj nas poženejo v akcijo, usmerjajo pozornost ter organizirajo odzive bioloških sistemov, da bi bili pripravljeni za najboljši odziv, da bi se lahko

branili v primeru nevarnosti, da bi varovali stvari, se lahko zaljubili, žalovali ter sledili ciljem. Glede na okolje, ki se nam v življenju pojavlja, so prav čustva tista, ki določajo naš položaj ter nas vlečejo k določenim osebam, idejam, dejanjem ter nas odvrtaajo od drugih, ki v nas vzbujajo negativna čustva (Schilling, 2000). Čustva so duševni procesi, ki nam omogočajo poseben odnos do predmetov, oseb, pojavov, nas usmerjajo in motivirajo. Usmerjamo se k objektom ali dejavnostim, ki v nas povzročajo ugodje in veselje ter se izogibamo tistim, ki povzročajo strah, gnus in žalost (Musek in Pečjak 1997). Čustva imajo vlogo, tako pri motivaciji, učinkovitemu prilagajanju, spremenjeni situaciji, kot tudi pri uravnavanju socialnih odnosov, saj so čustveni izrazi in vedenje posameznika informacija, ki služi drugim ljudem za uravnavanje vedenja (Kompare, Stražišar, Vec, Dogša in Jaušovec, 2002).

## 2.2 Opredelitev čustev

Sodobne skupine teorij se delijo glede na izvor in sestavo čustev. Razlikujemo fiziološke in nevrološke teorije (čustva temeljijo na bazi medmožganskih povezav in fizioloških sprememb), funkcionalne teorije (čustva so prirojeni programi), kognitivne teorije (čustva so psihofiziološki pojavi, ki se spreminjajo na bazi odnosov posameznika in okolja) in socialne teorije (čustva so družbeno pogojene tvorbe) (Smrtik Vitulić, 2004).

Na bazi introspektivnega doživetja, delimo čustva na tri osnovne komponente: vrednostni vidik (neprijetna in prijetna čustva), aktivnostni vidik (pomirjajoča in vzbujajoča čustva) ter jakostni vidik (šibka in močna čustva) (Musek in Pečjak 1997).

Znano je, da afekti (močna in kratkotrajna čustvena stanja) obvladajo celotno osebnost in zmanjšujejo kritičnost mišljenja ter razsodnost. Prav tako imajo razpoloženja (šibka in dolgotrajna čustvena stanja) velik vpliv na obnašanje, saj tvorijo podlago našega doživljanja in s tem zavirajo ali spodbujajo pojav nekaterih čustev. Čustva in razpoloženja torej vplivajo na obnašanje in kognitivne procese. Pomembna so pri presoji situacije, odločitvah, spominu, dojemanju sveta, presojanju drugih, vplivajo na ustvarjalnost reševanja problemov in k strpnosti do drugačnih. Nove raziskave pa prav tako kažejo, da tradicionalno prepričanje o nasprotju med čustvi in mišljenjem, ne drži več. Težko si predstavljamo umsko delo, reševanje problemov ali odločanje, brez uporabe čustev, torej sta mišljenje in čustva povezana in drug brez drugega ne moreta obstajati (Kompare idr., 2002).

Obstajata torej dva vidika našega uma, na eni strani čustveni um, na drugi pa razumni. Obe veji spoznavanja, skupaj oblikujeta naše miselno življenje. Razumni um je tista oblika uma, ki se ga zavedamo, čustveni um pa je poenostavljen pogled na stvari, spontan, silovit ter celo včasih



nelogičen. Hitrost čustvenega uma je bila pomembna za človeško evolucijo v trenutkih, ko je človek potreboval hiter odgovor na dano situacijo, saj mehanizmi, ki so si vzeli preveč časa, niso omogočali preživetja in prenašanja genov iz roda v rod. V večini primerov uma sodelujeta in se prepletata. Razmišljanje je zelo pomembno za občutke, prav tako pa so občutki bistveni za razmišljanje. Odlična usklajenost umov se včasih poruši in čustveni um prevlada nad razumnim umom (Goleman, 1997).

## 3 ČUSTVENA INTELIGENTNOST

### 3.1 Inteligentnost

Opredelitev pojma inteligentnosti ni enostavna, saj se definicije med seboj zelo razlikujejo. Sternberg in Detterman (1986, po Kompare idr., 2002) sta ugotovila, da ima večina psihologov pri definiranju inteligentnosti nekatere skupne točke. Inteligentnost tako opredelijo, kot sposobnost učinkovitega prilagajanja okolju, učenja in mišljenja.

Gardner (1993) pristopi k pojmovanju inteligentnosti z novim načinom, saj meni, da predhodne teorije vsebujejo le jezikovno in logično-matematično inteligentnost. Gardner meni, da inteligentnost ni enotna kognitivna sposobnost. Njegova teorija inteligentnosti vsebuje sedem neodvisnih inteligentnosti: jezikovna inteligentnost, logično-matematična inteligentnost, prostorska inteligentnost, glasbena inteligentnost, telesno-gibalna inteligentnost, medosebna inteligentnost in avtorefleksivna inteligentnost. Gardner (1999) pozneje svoji teoriji inteligentnosti doda še naturalistično in duhovno inteligentnost.

Gardnerjev koncept medosebne ter avtorefleksivne inteligentnosti sovпада s čustveno inteligentnostjo. Na eni strani je medosebna inteligentnost, sposobnost razumevanja drugih in medčloveških odnosov in se kaže kot spretnost komuniciranja, navezave stikov, razumevanje težav, motivov in čustev drugih. Na drugi strani pa je avtorefleksivna inteligentnost, sposobnost razumevanja tako vzrokov, kot posledic in procesa lastnih doživljanj, vedenj in odnosov (Kompare idr., 2002).

### 3.2 Zgodovina izraza čustvena inteligentnost

Čustveno inteligentnost poznamo dolgo, že antični filozofi so trdili, kako pomembna je, čeprav zanjo niso uporabljali tega izraza. Poudarjali so potrebo po učinkovitem izražanju in razumevanju čustev. Reuven Bar-On je tako že leta 1980 uvedel izraz čustveni količnik in razvil ocenjevalno orodje za merjenje le tega (Kanoy, 2014). Prvič je izraz čustvena inteligentnost uporabil Wayne Payne v svoji doktorski disertaciji iz leta 1985. Pet let kasneje sta prvo sistematično raziskavo o čustveni inteligentnosti izvedla psihologa John D. Mayer ter Peter Salovey. Oseba, ki jo najpogosteje povezujemo s tem izrazom, je Daniel Goleman, kateri je leta 1995, po odkritju članka psihologov Mayer in Salovey, uporabil izraz v svoji knjigi Čustvena inteligenca, ki je postala mednarodna uspešnica (Zeinder, Matthews in Roberts, 2009).

Čeprav izraz čustvena inteligentnost vključuje diametralno nasprotni lastnosti in se meri pogosteje s samoocenjevalnimi testi, kot pa s testi sposobnosti, kar bi lahko prinašalo težave, se je izraz uveljavil v psihološki literaturi in ga lahko zasledimo v vedno več raziskavah (Avsec in Pečjak, 2003).

### 3.2.1 Znanstveno in laično pojmovanje čustvene inteligentnosti

Čustvena inteligentnost je pojem, ki se je razvil kot produkt dveh svetov. Laična kultura je na eni strani prispevala s popularnimi knjigami, revijami in časopisi, na drugi strani pa imamo znanstvene časopise in poglavja v knjigah na to tematiko (Mayer, 1999).

Laična javnost je pojem spoznala preko knjige Čustvena inteligenca, kjer je Goleman zapisal, da čustvena inteligentnost točneje napoveduje posameznikov življenjski uspeh, kot pa klasična inteligentnost. Ljudje, ki poznajo lastna čustva, jih znajo uravnati ter prepoznavati čustva drugih in z njimi ravnati spretno. Osebe z visokimi čustvenimi spretnostmi so bolj uspešne in zadovoljne v življenju kot osebe, z nizkimi čustvenimi spretnostmi (Goleman, 1997).

Problematiko laičnega pojmovanja čustvene inteligentnosti je Mayer (1999) razdelil na tri točke:

- Pojmovanje čustvene inteligentnosti se je razširilo in je sedaj definirano s strani laičnih avtorjev na številne načine. Običajno avtorji pojmujejo čustveno inteligentnost, kot skupek osebnostnih značilnosti, kot so npr. socialna spretnost, toplina, motivacija, vztrajnost in empatija. Mayer, Caruso in Salovey (2008) so poimenovali takšen pristop kot mešani pristop in modele le-tega kot mešane modele.
- Laični modeli čustvene inteligentnosti trdijo, da lahko napovemo življenjsko uspešnost na bazi določenih spremenljivk. Čeprav je trditev pravilna, so spremenljivke, ki jih uporabljajo ti modeli, tako sestavljene, da podajo pod novim imenom že znane popularne osebnostne konstrukte.
- Mayer opozarja, da laični modeli trdijo, da imajo ljudje z visoko čustveno inteligentnostjo neomejene prednosti v življenju, v resnici pa, čustvena inteligentnost napoveduje približno enak uspeh, kot ostale osebnostne spremenljivke.

Znanstvena javnost je pojem čustvene inteligentnosti začela upoštevati z objavo članka Saloveya in Mayerja (1990), kjer sta avtorja prvič dala formalno definicijo čustvene inteligentnosti, kot sposobnosti reguliranja in razlikovanja emocij pri sebi in drugih ter sposobnosti uporabe teh informacij za vodenje lastnega razmišljanja in vedenja. Želja avtorjev, po doseganju znanstvenih

standardov, je kasneje pripeljala tudi do izdelave testa emocionalne inteligentnosti: Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, Caruso, 2002).

Za merjenje čustvene inteligentnosti obstajajo številni različni instrumenti in metode. Testi, ki merijo čustveno inteligentnost, se med seboj razlikujejo na različnih področjih: glede osebe, ki ocenjuje, metode merjenja in osnovnega teoretičnega modela. Pri vseh testih se pojavijo vprašanja veljavnosti, in sicer glede sposobnosti zanesljivega merjenja čustvene inteligentnosti pri posameznikih (Mersino, 2007).

### **3.3 Modeli čustvene inteligentnosti**

Modele čustvene inteligentnosti lahko razdelimo v dve skupini. V prvo skupino spadajo tisti, ki čustveno inteligentnost pojmujejo, kot mešanico mentalnih spretnosti in adaptivnih emocionalnih lastnosti. Drugi skupini pa pripadajo tisti, ki čustveno inteligentnost pojmujejo le kot mentalno sposobnost (Pečjak in Avsec, 2003). Glavna predstavnika teh modelov sta, na eni strani Goleman (1997) in Bar-On (2000), ki čustveno inteligentnost pojmujeta kot osebnostno značilnost. Na drugi strani pa jo Mayer in Salovey (1997) pojmujeta kot kognitiven konstrukt.

#### **3.3.1 Golemanov model čustvene inteligentnosti**

»Čustvena inteligenca zajema zmogljivosti, kot so spodbujanje sebe in kljubovanje frustracijam, nadziranje vzgibov in odlaganje z zadovoljitvijo, obvladovanje razpoloženja in sproščanja stisk, ki zavirajo sposobnost razmišljanja, vživljanje v čustva drugih in upanje« (Goleman, 2007, str. 50).

Goleman (1997) je opredelil čustveno inteligentnost kot konstrukt, ki vsebuje pet čustvenih spretnosti:

- Prepoznavanje emocij: zavedanje sebe in sposobnost prepoznavanja lastnih občutkov;
- Uravnavanje emocij: obvladovanje sebe in uravnavanje emocij tako, da nas ne ovirajo pri delu ter hitro okrevanje po stresu;
- Motiviranje samega sebe: usmerjanje čustev pri zastavljanju pobud, ciljev, premagovanju ovir in razočaranj;
- Prepoznavanje emocij pri drugih: empatija, sposobnost razumevanja stališč in čustev drugih;
- Urejanje odnosov z drugimi: družbene spretnosti oz. sposobnost ustvarjanja in ohranjanja medosebnih odnosov preko uravnavanja čustev drugih.

Goleman v svojem modelu vključuje motivacijske značilnosti, emocije in značilnosti vedenjskega področja. Posledično model zajema skoraj celotno osebnost tako, da sam Goleman sposobnosti poimenuje s starim, že znanim izrazom, karakter (Pečjak in Avsec, 2003).

V svojem drugem delu, Čustvena inteligenca na delovnem mestu, Goleman (2001) emocionalno inteligentnost vidi, kot skupek petindvajsetih različnih čustvenih spretnosti. Čustvene spretnosti razdeli na osebne spretnosti, ki določajo, kako dobro obvladujemo sebe in socialne spretnosti, ki določajo, kako obvladujemo medosebne odnose. Osebne spretnosti se delijo na spretnosti zavedanja sebe (čustvena zavest, natančno ocenjevanje sebe in zaupanje vase), obvladovanja sebe (nadzorovanje sebe, zanesljivost, vestnost, prilagodljivost ter dojemljivost za novosti) in motivacija (težnja k izpolnitvi cilja, zavezanost, pobudo in optimizem). Družbene spretnosti se delijo na empatijo (razumevanje drugih, razvojna rast drugih, ustrežljivost, zavzemanje za različnosti) in družbene spretnosti (vplivnost, sporazumevanje, obvladovanje sporov, pridruženost, vodenje, spodbujanje sprememb, navezovanje stikov in sodelovanje ter timske sposobnosti).

### 3.3.2 Bar-Onov model čustvene inteligentnosti

Po Bar-Onovem modelu je čustvena inteligentnost povezava čustvenih in socialnih kompetenc, sposobnosti in spretnosti. Čustveno-socialna inteligentnost vpliva na sposobnost učinkovitega izražanja sebe, razumevanja sebe in drugih, sposobnost vzpostavljanja medosebnih odnosov ter prilagajanja na spremembe in pritiske okolja. Na podlagi modela je Bar-On sestavil Vprašalnik emocionalnega količnika (EQ), ki je bil prvotno namenjen za meritev psihičnega zadovoljstva (Bar-On, 2006).

Strukturo čustvene inteligentnosti po Baronu (2006) predstavlja pet osnovnih področij oz. pet kompozitivnih lestvic s skupno 15 lestvicami, ki so vključene v vprašalnik EQ :

- Intrapersonalna inteligentnost, ki vključuje: čustveno samozavedanje (sposobnost prepoznavanja lastnih čustev), asertivnost (sposobnost sprejemanja in izražanja lastnih čustev, prepričanj in misli), samospoštovanje (sposobnost sprejemanja pozitivnih in negativnih vidikov sebe), samoaktualizacijo (sposobnost realiziranja lastnih potencialov), neodvisnost (sposobnost zanašanja nase pri sprejemanju odločitev in neodvisnost od drugih);
- Interpersonalna inteligentnost, ki vključuje: empatijo (sposobnost zavedanja, razumevanja in upoštevanja čustev drugih), medosebne odnose (sposobnost ustvarjanja in

vzdrževanja vzajemno zadovoljivih odnosov), družbene veščine (sposobnost biti kooperativen in konstruktiven član socialne skupine);

- Prilagodljivost, ki vključuje: reševanje problemov (sposobnost identificiranja problemov in oblikovanje učinkovitih rešitev), preverjanje realnosti (sposobnost usklajenosti med tem, kar doživljamo in tem, kar obstaja), fleksibilnost (sposobnost prilagajanja emocij, misli in vedenja spreminjajoči situaciji);
- Spoprijemanje s stresom, ki vključuje: frustracijsko toleranco (sposobnost aktivnega in pozitivnega spoprijemanja z neprijetnimi dogodki in stresnimi situacijami), kontrolo impulzov (sposobnost odložitve impulza);
- Splošno razpoloženje, ki vključuje: srečo (sposobnost uživanja v življenju, zadovoljstvo z drugimi in življenjem nasploh), optimizem (sposobnost biti pozitivnega stališča).

### 3.3.3 Salovey-Mayerjev model čustvene inteligentnosti

Iz Gardnerjevega pojmovanja interpersonalne inteligentnosti sta izhajala Peter Salovey in John D. Mayer, ki veljata za prva, ki sta čustveno inteligentnost opredelila in jo poskušala umestiti v okvir klasične inteligentnosti. Svoj pristop avtorja ločujeta od koncepta, da je čustvena inteligentnost sklop različnih osebnostnih lastnosti, saj opredeljujejo procesiranje informacij, ki so povezane s čustvi, kot mentalno sposobnost (Avsec in Pečjak, 2003). Čustveno inteligentnost sta prvič opredelila kot del socialne inteligentnosti, ki vključuje tri sposobnosti, in sicer sposobnostjo ocenjevanja in izražanja čustev pri sebi (verbalno in neverbalno) in drugih (neverbalna percepcija in empatija), sposobnostjo reguliranja čustev pri sebi in drugih ter sposobnostjo uporabe čustev pri usmerjanju mišljenj in dejanj (fleksibilno načrtovanje, kreativno mišljenje, preusmeritev pozornosti in motivacija) (Salovey in Mayer, 1990).

Salovey in Mayer (1997) sta kasneje objavila preoblikovan model čustvene inteligentnosti. Slednji vsebuje štiri področja, katera sta avtorja razdelila na dve osi. Vertikalna predstavlja kompleksnost čustvenih procesov (od bazičnih, do bolj kompleksih), horizontalna pa razvojno načelo (od tistih, ki se razvojno prej pojavijo, do tistih, ki se kasneje). Štiri vrste hierarhično razporejene sposobnosti poudarjajo kognitivne komponente:

- Prvi in najbolj bazični procesi so sposobnosti zaznavanja, ocenjevanja in izražanja čustev, kjer se razvojno najprej pojavi sposobnost identifikacije lastnih čustvenih stanj, občutij in mišljenj, kasneje pa sposobnost identifikacije čustev drugih, sposobnost natančnega izražanja čustev in izražanje potreb povezanih s tem čustvom, na zadnje pa še sposobnost razlikovanja med natančnim in nenatančnim ali iskrenim in neiskrenim izražanjem čustev.

- Drugo raven predstavlja sposobnost čustvenega spodbujanja mišljenja, kjer prvotno čustva usmerjajo mišljenje z usmerjanjem pozornosti na pomembne informacije. Kasneje so emocije že dovolj jasne, da lahko služijo kot sredstvo za presojanje. Razvoj pripelje do tega, da se emocionalno razpoloženje spreminja na bazi posameznikove perspektive, na zadnje pa emocionalna stanja diferencialno spodbujajo specifičen pristop do problemov (npr. veselje, ki spodbuja induktivno razmišljanje in kreativnost).
- Tretjo raven predstavljata razumevanje in analiziranje čustev. Razvojno se najprej pojavi sposobnost razvrščanja emocij in sposobnost prepoznavanja odnosov med besedami in emocijami. Kasneje se razvije sposobnost razumevanja kompleksnih emocij in na zadnje sposobnost prepoznavanja prehajanja emocij.
- Četrto raven predstavlja sposobnost refleksivne regulacije čustev za spodbujanje čustvene in intelektualne rasti. Razvojno se najprej pojavi sposobnost sprejemanja čustev (prijetnih in neprijetnih), kasneje sposobnost presojanja o čustvih, glede na informacije, ki prinašajo ali uporabnost, sposobnost refleksivnega spremljanja čustev pri sebi in drugih (prepoznavanje jasnosti, tipičnosti, vplivnosti ali smiselnosti čustev), na zadnje pa se razvije še sposobnost upravljanja z lastnimi emocijami in emocijami drugih (ublažitev negativnih ali povečevanje prijetnih čustev).

### 3.4 Razvoj čustvene inteligentnosti

Simmons in Simmons (2000) sta čustveno inteligentnost opredelila, kot preplet umskega, telesnega, čustvenega in vedenjskega dela. Čustveni in osebnosti razvoj sta pri tem posledica delovanja različnih dejavnikov, in sicer narave, vzgoje in poškodb.

Pri prvem dejavniku, dednost ali narava, nam genetska zasnova prinaša določena nagnjenja in lastnosti. Lastnosti so lahko v celoti (višina, barva las, oči) ali delno določene (značajske poteze). Podedujemo prav tako temeljne človeške potrebe, katere zadovoljujemo s spoprijemanjem z okoljem. V procesu zadovoljevanja svojih temeljnih potreb, se razvija naša čustvena inteligentnost (Simmons in Simmons, 2000). Prav tako je bilo dokazano, da genetski dejavniki vplivajo na nadzor čustev, torej, da je možganski odziv, ki je vpleten v nekatera čustvena obnašanja, vsaj deloma genetsko pogojen (Hariri idr., 2002).

Drugi dejavnik je učenje ali vzgoja, kjer je učenje zasnovano tako iz neposredne izkušnje (kar nas doleti), kot iz prevzete izkušnje (kako se vedejo drugi in kaj jih doleti). Sklepamo torej, kakšni smo, kakšen je svet okoli nas, kako se spopasti z zahtevami, kaj je in kaj ni primerno reči in storiti, na podlagi izkušenj. Naše okolje zajema fizično okolje (dom, filmi, televizija, ipd.) in osebe (prijatelji, starši, brati, sestre, učitelji, znanci, ipd.). Oseba bo tako marljiva, ciljno

usmerjena, ljubeča in obzirna, če bo okolje spodbujalo in nagrajevalo prizadevnost, dosežke, ljubeče in obzirno vedenje. Po drugi strani pa bodo ljudje zatirali čustva, če bodo zaradi izražanja čustev kaznovani (Simmons in Simmons, 2000). Mayer, Caruso in Salovey (1999) so dokazali, da je čustvena inteligentnost v korelaciji s starševsko toplino in stilom navezanosti.

Naša sklepanja in odločitve vplivajo na razvoj čustvene inteligentnosti (zanemarjena in kritizirana oseba bo sklepala, da ni vredna), kot tudi podzavestne povezave dražljaj-odziv (otrok lahko razvije negativen odnos do dela, če se oče ne igra z njim, ker neprestano dela). Čustveni odzivi so lahko prav tako posplošeni, razločevalni ali podzavestno prevzeti od drugih (Simmons in Simmons, 2000).

Tretji dejavniki, ki vplivajo na čustveni in osebnostni razvoj, so mehanski in kemični vplivi ali poškodbe, med katere štejemo: možganske okvare (lahko povzročijo izgubo spomina, izgubo nadzora nad telesom in spremenjeno čustvovanje), možganske tumorje in poškodbe glave (povzročijo lahko jezo in sovraštvo), kemične nepravilnosti v delovanju možganov, katere lahko podedujemo ali pa izzovemo z ravnanjem (mamila lahko povzročijo privide, hiperaktivnost ali pretirano mirno stanje) (Simmons in Simmons, 2000).



## 4 VPLIVI ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI

Ne glede na teoretični okvir ali na metode, ki so uporabljene za merjenje čustvene inteligentnosti, je poudarjena pomembnost le-te v različnih področjih družbenega in osebnega življenja, zdravja posameznikov in njihovega uspeha, tako šolskega, kot poklicnega (Takšič, Mohorić, in Duran, 2009). Visoka čustvena inteligentnost naj bi bila dober pokazatelj lastnega zadovoljstva z življenjem in naj bi vodila k uspešnosti na številnih področjih, kot so šola, družina, delo in medosebni odnosi (Palmer, Donaldson in Stough, 2002). Študije so pokazale, da imajo ljudje, z višjo čustveno inteligentnostjo, manjše tveganje za razvoj deviantnih in antisocialnih vedenj (Brackett, Mayer in Warner, 2004), deležni so večjega spoštovanja s strani vrstnikov, so bolj prisotni in dajejo večjo podporo, ko pride do težav bližnjega (Lopes, Brackett, Nezlek, Schultz, Sellin in Salovey 2004), bolje se spoprijemajo z intenzivnimi čustvenimi situacijami, pri tem pa tudi bolje zmanjšujejo stres (Lancaster, Curci in Zatton, 2010). Ljudje z višjo čustveno inteligentnost naj bi bili tudi bolj odgovorni, ustvarjalni, v službi naj bi lažje dosegali vodstvene položaje, promocije, višje plačilo za delo (Lopes, Grewal, Kadis, Gall in Salovey 2006) in imeli boljši šolski uspeh (Sternberg, Wagner, Okagaki, 1993).

### 4.1 Čustvena inteligentnost in zdravje

Čustva močno vplivajo na zdravje. Visoka čustvena inteligentnost nam omogoča lažje razumevanje svojih občutkov in tako pomaga pri reševanju težav in obvladovanju stresa. V nasprotju, potlačena čustva obremenjujejo naš razum in telo pripeljejo do napetosti, stresa in zaskrbljenosti (Bradberry in Greaves, 2008). Pellitteri (2002) poroča, da ljudje z višjo čustveno inteligentnostjo, uporabljajo bolj pogosto prilagodljiv obrambni slog, kar nakazuje na zdravo psihološko adaptacijo. Ljudje z višjo čustveno inteligentnostjo se bolje spoprijemajo s stresom, so manj nagnjeni k depresiji in samomorilnemu mišljenju (Ciarrochi, Deane in Anderson, 2002). Zatiranje in omejevanje čustev povzročata večje tveganje za mnoge zdravstvene probleme (Schilling, 2000).

Pri zdravstveni oskrbi pacienta, je čustvena inteligentnost prav tako pomembna. Kadar se zdravniško osebje ne ozira na čustveno stanje pacienta in pozornost usmerja le na njegovo telesno počutje, zanemarja povezanost možganov, živčnega in imunskega sistema. Prav tako je pomoč ljudem, pri obvladovanju razburljivih čustev (jeza, tesnoba, depresija, pesimizem in osamljenost), oblika preprečevanja bolezni. Tako bi poučevanje osnovnih spretnosti čustvene inteligentnosti imelo dobre posledice na splošno zdravstveno stanje ljudi (Goleman, 1997).

## **4.2 Čustvena inteligentnost in delovna uspešnost**

Čustvena inteligentnost preko uravnavanja čustev ustvarja in ohranja pozitivna čustvena stanja, ki imajo pozitiven učinek na delovno uspešnost (George, 1991). Fredrickson (2001) meni, da pozitivna čustvena stanja izboljšajo vedenjsko prilagodljivost in povečajo pozornost, kar vpliva na učinkovitost dela. Tsai, Chen, in Liu (2007) so razvili model odnosa med pozitivnim razpoloženjem in delovno uspešnostjo, kjer pozitivna čustvena stanja spodbujajo medosebne procese, kot je pomoč sodelavcem in motivacijske procese, kot sta samoučinkovitost in vztrajnost.

Čustvena inteligentnost je še posebej povezana z vodenjem. Nespretnost vodje v medosebnih odnosih negativno vpliva na storilnost v skupini, saj zmanjšuje motivacijo, kvari navezanost ter spodbuja sovraštvo in brezbržnost. Bolj je učinkovit vodja, ki vzbuja zaupanje, je sposoben pozornega poslušanja in prepričevanja (Goleman, 2001).

## 5 ČUSTVENA INTELIGENTNOST IN ŠOLSTVO

### 5.1 Vpliv čustvene inteligentnosti na učence

V preteklosti je bil šolski uspeh raziskovan v zvezi s kognitivnimi procesi in osebnostnimi dejavniki. Mnenja so bila, da uspešen kognitiven proces ni povezan s čustveno predelavo. Kasneje je bilo dokazano, da kognitivne in čustvene predelave ne moremo popolnoma ločiti in da je čustveni proces pomembna komponenta v racionalnem razmišljanju (Humphrey, Curran, Morris, Farrell in Woods, 2007). V zadnjih letih se je povečalo zanimanje za vlogo čustvene inteligentnosti v šolskem uspehu in za spodbujanje le-te v učencih. Nekateri avtorji celo trdijo, da je pridobitev teh sposobnosti predpogoj, ki ga moramo razviti v učencih, še preden imajo dostop do tradicionalnega gradiva, ki je predstavljen v razredu (Romasz, Kantor, in Elias, 2004).

Bar-on je v svojih raziskavah ugotovil, da imajo bolj uspešni učenci, tudi višjo čustveno in socialno inteligentnost. Torej imajo pomemben vpliv na šolski uspeh različne sposobnosti, kot so upravljanje s svojimi čustvi, reševanje osebnih in medosebnih problemov, sposobnost, da določimo osebne cilje in smo dovolj optimistični in motivirani, da jih dosežemo (Bar-On, 2006). Raziskave poročajo o povečanju akademskega uspeha, izboljšanju kakovosti odnosov med učitelji in učenci ter zmanjšanje problematičnega vedenja v šolah, kjer se spodbuja socialni in čustveni razvoj učencev (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011). Učenec, ki ima visoko čustveno inteligentnost, bo imel višjo motivacijo, več časa bo vztrajal ob težkih nalogah, bolj bo discipliniran pri opravljanju domačih nalog ter bo prej razumel, da potrebuje pomoč in tudi prosil za le-to (Kannoy, 2014). Obvladovanje čustvenih spretnosti učencev pomeni tudi veliko več časa za razlaganje in navodila učiteljev, saj čustveno spretni otroci manj motijo pouk in dobijo manj disciplinarnih ukrepov (Schilling, 2000).

Prehod iz srednje šole na fakulteto je zapletena in občutljiva faza, katero veliko mladih preživlja, kot čustveno stresno situacijo (Gall, Evans in Bellerose, 2000). V tej fazi prehoda so zelo pomembne sposobnosti učenca za upravljanje s težavami in strahovi, povezanimi s spremembami. Med te težave sodijo tiste, ki so povezane s potrebo po vzpostavljanju novih odnosov s sošolci in učitelji, ureditev prejšnjih odnosov v primeru, da obiskujejo fakulteto izven kraja kjer živijo, razvijanja novih metod učenja, naučiti se upravljati s tesnobo in možno izpitno frustracijo, postati bolj odgovorni in se naučiti upravljati s časom in finančnimi viri, izpopolniti sposobnosti reševanja problemov, načrtovanja ciljev in upoštevanja rokov (Parker, Summerfedt, Hogan in Majeski, 2004). Raziskava je pokazala, da so študenti, ki so zapustili fakulteto po prvem letniku, imeli nižjo čustveno inteligentnost v primerjavi s tistimi, ki so nadaljevali s študijem (Parker, Hogan, Eastabrook, Oke in Wood, 2006). Študenti z visoko čustveno

inteligentnostjo imajo manj socialne anksioznosti, depresije, bolje uporabljajo strategije za reševanje problemov ter se bolje spoprijemajo s stresom (Salovey, Stroud, Woolery in Epel, 2002). Petrides, Frederickson in Furnham (2004) trdijo, da je čustvena inteligentnost še posebej pomembna za študente, ki imajo težave pri študiju, saj se soočajo z bistveno večjimi pritiski, kot njihovi vrstniki. Pri tem pa lahko visoka čustvena inteligentnost zmanjšuje učinke stresnih situacij in dovoljuje, da bolje izkoristimo adaptacijske dispozicije za reševanje takšnih težav.

Prav tako so na fakulteti družbena odgovornost, nadzor svojih impulzov in empatija močni pozitivni napovedniki diplomiranja študentov (Sparkman, Maulding in Roberts, 2012). Torej, če študent ve preložiti zadovoljstvo na kasneje in daje prednost učenju, zna sodelovati v skupini, zna vzpostaviti dobre odnose z vrstniki ter se zaveda, kaj bi moral storiti za boljše rezultate, potem ima večjo možnost, da izboljša ocene in diplomira (Kannoy, 2014).

Učenci z visoko čustveno inteligentnostjo imajo boljše odnose s sovrstniki, saj so jih zmožni razumeti, vedo, da je potrebno ravnati spretno in pri tem ne žrtvovati svoje vrednote ali potrebe. Gre za to, kako se socialno sposoben učenec odziva na besedna in nebesedna sporočila drugih in se zaveda, da njegova dejanja prinašajo odgovornost, ker njegovo vedenje vpliva na druge (Schilling, 2000). Raziskava povezanosti, med sposobnostjo uravnavanja emocij in socialnim delovanjem otrok (od četrtega do osmega leta) je pokazala, da učenci, ki bolje regulirajo čustva, se obnašajo socialno bolj sprejemljivo, so manj agresivni in bolj priljubljeni med vrstniki (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith in Karbon, 1995). Asher in Rose (1997), ki preiskujeta sposobnost uravnavanja emocij, v zvezi z socialno nespretnostjo ugotavljata, da učenci, ki niso sprejeti s strani sovrstnikov, imajo manj virov čustvene podpore in pomoči, kar povzroča nižje samospoštovanje, večjo anksioznost in depresivnost. Veščine, kot so razumevanje lastnih čustev, kako vplivati na druge in optimizem, vplivajo na uspeh v družbi in priljubljenost učencev (Kannoy, 2014). Predšolski otroci z višjo čustveno inteligentnostjo, so manj vključeni v agresivne interakcije ter boljše sprejeti s strani sovrstnikov (Arsenio, Cooperman, in Lover, 2000). Trend se nadaljuje tudi v osnovni šoli, kjer so učenci z višjo čustveno inteligentnostjo bolj opisani s strani učiteljev in sošolcev, kot bolj sodelovalni, z vodilnim položajem ter brez nagnjenja k destruktivnemu ali agresivnemu obnašanju (Petrides, Sangareau, Furnham, in Frederickson, 2006). Učenci z višjo čustveno inteligentnostjo manj posegajo po alkoholu in tobaku (Trinidad in Johnson, 2002).

Novejša literatura opozarja, da razlike v čustveni inteligentnosti lahko vplivajo na učence, tako v šoli, kot izven nje. Osnovna področja so tako, vpliv čustvene inteligentnosti na psihološko dobro počutje, medosebne odnose, šolski uspeh in pojav motečega vedenja (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner in Salovey, 2006).

## 5.2 Vključevanje čustvene inteligentnosti v učni načrt

Na čustveno inteligentnost otroka veliko vplivajo starši, kako ravnajo z njim, kako mu pomagajo pri pametnem ravnanju s čustvi, koliko spoštujejo njegova čustva in koliko se jim zdijo primerni čustveni odzivi. Otroci, ki imajo srečo, so obkroženi z osebami, ki jim posvečajo pozornost, jih poslušajo, dajejo vzor za odgovorno vedenje, spodbujajo zavedanje in izražanje čustev, pri tem pa otroci razvijajo čustvene spretnosti, kot so sposobnosti zavedanja sebe, obvladovanja jeze, krotjenja impulzov in spretnosti v medosebnih odnosih (Schilling, 2000). Ker družine ne zagotavljajo vsem otrokom iste pogoje, je skrb za odpravljanje pomanjkljive čustvene in družbene zrelosti, preložena na šolo. Večina otrok obiskuje šolo, zato je primerno mesto za pridobitev osnovne vzgoje za življenje. Ker veliko družin ne zagotovi pravilnega razvoja čustvene inteligentnosti otrok, je tako šola odgovorna, da nadomesti, kar so družine zanemarile (Goleman, 1997). Z vključevanjem poučevanja čustvene inteligentnosti v šolah, pomagamo tudi učencem pri ustvarjanju povezav med področjem akademskega znanja in življenjskimi izkušnjami ter jih spodbujamo k uporabi različnih vrst inteligentnosti (Schilling, 2000). Šolski programi, ki preko razvoja čustvene inteligentnosti učencev, vplivajo na njihov učni uspeh, so prav tako preventivni programi, ki poskušajo mlade zadržati od problematičnega vedenja, kot je prestopništvo in uporaba mamil ter spodbujati dobro psihološko počutje (Goleman, 2007).

Šolsko okolje, vzporedno s sposobnostjo posameznika, da se sooča s težkimi situacijami, vpliva na učno uspešnost učenca. Pomemben del šolskega okolja so učitelji, ki obdajajo otroka v celotnem procesu, tako čustvenega, kot kognitivnega razvoja in so tako odgovorni za vzpostavljanje čustvene klime, ki bo v korist učencem. Pomembno je, da učitelji ne pozabijo, da predstavljajo konstantno vzor učencem, saj se otroci učijo razumevanja in izražanja čustev od odraslih oseb, ki jih obkrožajo. Prav tako je pomembno, da sami učitelji, kot odrasle osebe, ki so del življenja učencev in sodelujejo pri razvoju njihove čustvene inteligentnosti, delujejo skladno s tem oziroma, da se sami zavedajo lastnih čustev in vedo upravljati z njimi (Denham, 2001).

Izvedeni šolski programi za razvoj čustvene inteligentnosti, so že pokazali koliko zelo učinkoviti so pri izboljšanju šolskih rezultatov, kot tudi odnosov znotraj razreda. V raziskavi, ki je imela vključenih tristo enajst študentov, iz trinajstih razredov, od sedem do šestnajst let, so rezultati pokazali:

- 100% učiteljev je poročalo, da izveden program izboljšuje sodelovanje in boljše odnose med sošolci;

- 92% učiteljev se strinja, da je program pomagal k povečanju pozornosti učencev ter izboljšanju odnosa med učitelji in učenci;
- 85% učiteljev se je strinjalo, da je program prav tako pomagal pri razvijanju sodelovanja, boljšemu učenju ter razvijanju pozitivnih in zmanjšanju negativnih sodb pri učencih (Freedman, 2003).

Durlak in Weissberg (2005, po Cherniss, Extein, Goleman, Weissberg, 2006) poročata v svoji meta-analizi, ki je zajemala tristo devetinsedemdeset programov, da imajo programi raznolike pozitivne učinke na učence, vključno z uspehom. Programi izboljšajo osebnostne veščine, zmanjšujejo socialno nesprejemljiva obnašanja in agresivnost ter hujše disciplinske težave in šolske izključitve, povečajo sprejemanje v skupini, povečajo prisotnost učencev pri pouku ter povečajo povprečno oceno.

Goleman (1997) je analiziral vpliv programov za razvijanje čustvene inteligentnosti in ugotovil, da imajo učenci v takih programih konkretne prednosti v petih različnih področjih in imajo pozitivne učinke, tako v šoli, kot izven nje. Poveča se:

- Čustvena zavest (napredek v prepoznavanju in imenovanju čustev, razumevanju vzrokov za le-te ter razlikovanje med občutki in dejanji);
- Obvladovanje čustev (boljše obvladovanje jeze, stresa in frustracije, manj žaljivk, pretefov in motenja pouka, manj izključitev iz razreda ali šole, manj agresivnega vedenja, manj osamljenosti in zaskrbljenosti ter več pozitivnih občutkov o sebi, šoli in družini);
- Boljše izkoriščanje čustev (večja odgovornost, zbranost, pozornost, več samonadziranja ter boljši rezultati na sposobnostnih testih);
- Empatija (bolj dovzetni za občutke drugih, večja pripravljenost poslušanja in sposobnost ocenjevanja stališč drugih);
- Uravnavanje odnosov (večja pripravljenost za delitev, sodelovanje, pomoč, večja naklonjenost drugim, skrbnost, uvidevnost, večja priljubljenost, večja sposobnost za razreševanje sporov, pogajanje v nesporazumih, večja spretnost v pogovoru in močnejše uveljavljanje sebe).

### **5.3 Poučevanje čustvene inteligentnosti**

Učni programi, ki bi pomagali učencu pri razvoju čustvene inteligentnosti, naj bi se osredotočili na razvoj petih različnih sposobnosti. Zavedanje lastnih čustev in čustev drugih, je ena od teh

spodobnosti. Učenci naj bi s tem razvili sposobnost zaznavanja, prepoznavanja in poimenovanja lastnih in tujih čustev ter občutkov. Pri tem naj bi se učili besedišča, ki je povezan s čustvi in razvijali tehnike pozornega opazovanja okoliščin, verbalnega in neverbalnega sporočanja (Alzina, Escoda, Bonilla, Cassa`, Guiu in Soler, 2010).

Druga sposobnost je zmožnost obvladovanja čustev, kjer naj bi se učenec naučil primernega opravljanja s čustvi. Obvladovanje čustev pomaga pri soočanju s kritikami in napetimi situacijami. Učenca naj bi tako učili iz sebe izzvati pozitivna čustva, da se samovoljno odloči, kako bo razpoložen, da zna obvladovati čustva in ohraniti mirno kri, da se zaveda katero čustvo doživlja, da ne eksplodira in ne obupa takoj. Slabo obvladovanje čustev je tako pogosto povezano z nasiljem, spori in slabimi medosebnimi odnosi (Alzina idr., 2010).

Tretja sposobnost je čustvena samostojnost oz. ustvarjanje ustreznih lastnih čustev. Pri tem naj bi učenec razvijal samospoštovanje, samozaupanje, samomotivacijo, čustveno samoučinkovitost, sposobnost pozitivnega odnosa do življenja, kritičnega pogleda na norme ter vrednotenja sporočil, ki jih prejema. Čustveno samostojen učenec bi tako razvil pozitivno podobo o sebi, začel ceniti svoje sposobnosti in omejitve, spoznal bi svojo identiteto in vrednote, izražanja, kar čuti do sebe in drugih, zaupal v lastne zmožnosti in poiskal pomoč, če jo potrebuje. Čustveno samostojen učenec začne tako odgovorno spoštovati druge in razvija pozitivne socialne veščine (Alzina idr., 2010).

Četrta sposobnost so čustveno-socialne veščine oz. zmožnost ohranjanja dobrih odnosov. Učenci bi tako razvili veščine, kot je sposobnost poslušanja (naučili naj bi se poslušati, razumeti, kaj jim druga oseba želi sporočiti in pokazati, da je bilo sporočilo prejeto), opredeliti težavo (naučili bi se analizirati okoliščine in upoštevati vse elemente), pogajanja (naučili bi se poiskati sprejemljivo rešitev, ki bi bila pravična in ustrezala interesom vpletenih), vrednotiti rešitev (naučili bi se analizirati posledice možnih rešitev), empatijo (razumeti stališča drugih in pokazati, da jih razumejo) ter asertivnost (naučili bi se izražati svoja prepričanja, braniti svoje pravice, obenem spoštovati pravice in razmišljanja drugih) (Alzina idr., 2010).

Peta sposobnost so veščine za čustveno blaginjo, kjer bi učenci razvijali spretnosti za uspešno soočanje z življenjskimi izzivi. Učenci bi se tako naučili premagovati vsakodnevne izzive in biti pripravljeni soočanja z nepredvidljivimi situacijami. Pri tem naj bi se naučili tudi uživati v zadovoljujočih trenutkih in se počutiti dobro sami s sabo in drugimi. Naučili naj bi se, da lahko počnejo nove stvari, ki jih bodo pripeljala do tega, da se bodo dobro počutili, poiskali v spominu prijetne dogodke, da bi jih uporabili za vzbuditev prijetnih občutkov, kako se odzvati v različnih

okoliščinah, kako sprejemati odločitve in se optimistično spoprijemati z življenjem (Alzina, 2010).

## 5.4 Učinkoviti sistemi za poučevanje čustvene inteligentnosti

Učinkoviti učni sistemi, ki vključujejo poučevanje čustvene inteligentnosti, imajo naslednje lastnosti (Elias idr., 1997):

- Temeljijo na teorijah in raziskavah, ki so bile skrbno načrtovane;
- Učijo, kako uporabiti spretnosti v vsakdanjem življenju;
- Vključujejo družino, izobraževalni sistem ter skupnost;
- Zagotovijo strokovno poučevanje učiteljem;
- Izvajajo postopno spodbujanje čustvene inteligentnosti, ki je primerna za stopnjo razvoja in kulturno okolje učencev;
- Je sestavni del učnega programa (strukturirane učne ure in vključevanje v ostale učne predmete);
- Učno okolje temelji na zaupanju in spoštljivem odnosu;
- Prisotno je stalno spremljanje in ocenjevanje izvajanja, za konstantno izboljšavo;
- Vključujejo tako podporo, kot spodbujanje (izvajanje je vodeno in okrepljeno v razredu, šoli, izven šole ter z dejavnostmi, ki se izvajajo doma).

## 5.5 Program razvijanja čustvene inteligentnosti

Najboljši programi za čustveni in socialni razvoj, so programi, kjer razvijajo celoten spekter sposobnosti čustvene inteligentnosti. Takšni programi so bolj poznani v mednarodnem kontekstu kot SEL (Social emotional learning - Socialno in emocionalno učenje) in so programi, kjer razvoj čustvene inteligentnosti poteka vsa leta otrokovega šolanja in kjer se spoštuje razvojno stopnjo otroka ter se popolnoma prilagaja učnemu programu. Razvoj teh programov veliko dolguje neprofitni organizaciji CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - Sodelovati za akademsko socialno in emocionalno učenje), ki posreduje informacije za kakovostne programe, ki pomagajo šolam po celem svetu opredeliti in izvajati učne načrte. CASEL organizacijo so leta 1994 ustanovili Goleman, Eileen Growld, Tim Shriverin in majhna skupina vzgojiteljev in psihologov. Cilj organizacije je širjenje in spodbujanje raziskav na področju socialnega in čustvenega izobraževanja, saj menijo, da je bistven del šolskega učnega programa, ki bi morali spodbujati že od vrta dalje (Morganti, 2014).



Program za razvoj čustvene inteligentnosti CASEL se izvaja na bazi spretnosti, ki smatra bistvene za socialno-čustveno učenje:

- Zavedanje sebe in drugih: za razvoj te sposobnosti uporabljajo vaje za zavedanje čustev (kjer učenci prepoznajo in označujejo čustva), vaje za odgovornost (kjer učenci razumejo, da se morajo držati etičnih, varnostnih in zakonsko predpisanih obnašanj), vaje za prepoznavanje lastnih prednosti (kjer učenci morajo opredeliti in razvijati eno pozitivno lastnost);
- Odgovorno odločanje: za razvoj te sposobnosti uporabljajo vaje za upravljanje s čustvi (kjer učenci morajo uravnavati čustva tako, da jih ne ovirajo, ampak pomagajo pri obravnavi določenih razmer), vaje za razumevanje situacije (učenci morajo natančno razumeti okoliščine, v katerih se znajdejo), vaje za določevanje ciljev in načrtov (učenci delajo v smeri za doseganje posebnih kratkoročnih in dolgoročnih rezultatov), vaje za odpravljanje težav na ustvarjalen način (učenci se vključijo v ustvarjalen in discipliniran proces raziskovanja alternativnih možnosti, ki vodijo do odgovornih, ciljno usmerjenih ukrepov za premagovanje ovir, pri doseganju ciljev);
- Skrb za druge: za razvoj te sposobnosti uporabljajo vaje za prikazovanje empatije (učenci morajo prepoznati in razumeti misli ter čustva drugih), vaje spoštovanja drugih (učenci morajo razumeti, da si drugi zaslužijo, da jih obravnavamo prijazno in s sočutjem), vaje za sprejemanje različnosti (učenci morajo razumeti, da nam individualne ter skupinske razlike pomagajo dopolnjevati, nam dajati moč ter so prilagoditev svetu okoli nas);
- Vedeti kako ravnati: za razvoj te sposobnosti uporabljajo vaje za učinkovito komunikacijo (učenci uporabljajo verbalne in neverbalne spretnosti za komunikacijo z drugimi), vaje za razvoj odnosov (učenci morajo vzpostavljati in ohranjati zdrave povezave z skupino in posamezniki), vaje poštenega pogajanja (učenci morajo dosegati obojestransko zadovoljivo rešitev v konfliktih, z obravnavo potreb vseh vpletenih), vaje nesprejemanja provokacij (učenci se morajo naučiti, da ne smejo sodelovati pri vedenjih, ki so neželena, nevarna in neetična), vaje za iskanje pomoči (učenci ugotavljajo, kdaj se pojavi potreba po pomoči in kako primerno dostopati do (učenci se naučijo, da njihove odločitve ter obnašanja vodijo določena načela ali standardi, ki izhajajo iz priznanega pravnega/poklicnega kodeksa, morale ali iz verskega sistema vodenja) (Elias, 2003).

Leta 2013 je začel European Assessment Protocol for Children's SEL Skills (EAP\_SEL – Evropski ocenjevalni protokol za otroško socialno in emocionalno učenje) projekt, ki deluje v petih državah (Slovenija, Italija, Hrvaška, Švica in Švedska) in sodi v evropski program financiranja na področju izobraževanja in usposabljanja ter se imenuje Lifelong Learning

Programme (LLP – Program vseživljenjskega učenja). Namen projekta je širiti konkretne načine delovanja za vse učitelje, vključno s podpornimi, uporabljati programe socialnega in čustvenega izobraževanja ter ustvariti bolj integriran pristop k učenju teh sposobnosti. S projektom želijo uvesti SEL v nacionalne šolske programe in oblikovati protokol, ki bi bil sposoben oceniti čustveno zrelost in socialni razvoj otrok, v prvotnem ciklu osnovnošolskega izobraževanja. Presoja znanja in metode, za izvajanje take presoje, so danes šibka točka na mednarodnem področju, zato trenutne študije izvajajo eksperimentalno skupino, ki je deležna vzgojne intervencije ter kontrolno skupino in primerjavo le-teh. (Morganti, 2014).

## 6 SKLEPI

V zadnjih letih se je začelo veliko pisati in govoriti o čustveni inteligentnosti, rezultat tega pa je veliko število znanstvenih študij in različnih teoretičnih modelov. V zaključnem delu smo povzeli različne teoretične modele, ki so nam lahko podlaga za preučevanje konstrukta iz različnih zornih kotov. Razdelili smo jih v dve skupini, in sicer v skupino tistih, ki čustveno inteligentnost pojmujejo, kot mešanico mentalnih spretnosti in adaptivnih emocionalnih lastnosti ter skupino, ki čustveno inteligentnost pojmuje le kot mentalno sposobnost. Na bazi teorij smo tako ugotovili, da je osnova čustvene inteligentnosti, sposobnost razumevanja in obvladovanja čustev. Da bi se naučili izboljšati naše čustvene odločitve, se moramo zadržati takojšnjega odreagiranja in prvotno identificirati naša čustva in razpoloženja, razpoloženja drugih, možne ukrepe in posledice ter se tako primerno odzvati. Čustva torej niso ovira, ampak vir informaciji, ki jih moramo obdelati.

V zaključnem delu smo preučili vpliv čustvene inteligentnosti na bazi izvedenih znanstvenih raziskav in ugotovili, da čustvena inteligentnost vpliva na zdravje, medosebne odnose, poklicne in šolske uspehe oz. vsa življenjska področja. Posebej smo poudarili vpliv le-te na učence in pomembnost spodbujanja te spretnosti v šoli, kraj kjer otroci preživljajo velik del svojega življenja in področje relacijskih izkušenj. Šola naj bi tako pomagala učencem pri razvoju kompetentnosti na področju čustev in razpoloženj ter tako izvedla preventivni program pri preprečevanju notranjih kriz učencev, izolacije, spodbujala naj bi dobro psihološko počutje, dobre medosebne odnose, tako med sovrstniki, kot med učenci in učitelji, boljše učne rezultate, boljše prenašanje frustracij in stresa. Poučevanje čustvene inteligentnosti predstavlja tako spodbujanje dobrega počutja v šoli, kot tudi preprečevanje nelagodja pri učencih. Na tak način naj bi šola skrbela za osebni razvoj učencev ter sodelovala pri boljši kakovosti življenja na šoli in izven nje. Opustiti moramo idejo, da je čustvena inteligentnost sekundarnega pomena, v primerjavi s predmeti v učnem načrtu in da ni le dodatna obremenitev za učitelje, ki vidijo svojo prvotno funkcijo drugje. Pomembnost vključevanja čustvene inteligentnosti v učni program je nekaj, kar šole ne bi smele ignorirati, saj je del njihove vloge učiti in spremljati učence pri spoznavanju samih sebe (prepoznavna in prilagoditev čustev za doseganje najboljšega možnega uspeha).

Šole bi lahko pozitivno prispevale k razvoju čustvene inteligentnosti, z uvedbo le-te, v del rednega učnega načrta. Pouk naj bi zasnovale tako, da bi spodbujale področja, kot so: samozavedanje, sposobnost nadziranja čustev, samomotivacijo in pri tem spodbujale samospoštovanje, samoučinkovitost in optimizem, učile naj bi zaznavanja čustev drugih oz. empatijo ter vzpostavljanja zadovoljivih socialnih odnosov.

Naša ideja je, da bi izvedba takega programa lahko potekala tako, da bi na primer, pri določenem predmetu med predelavo napisanega besedila, učenci morali identificirati dele, ki označujejo čustva likov. Učenci bi lahko opisali tudi, ustno ali pisno, osebne čustvene epizode ali epizode, ki so se zgodile v razredu. Koristno bi bilo razlikovati med objektivno in subjektivno realnostjo, da bi razumeli, da ne dojamemo vsi stvari na enak način. Pouk naj bi bil strukturiran tako, da bi bilo veliko sodelovanja med sošolci, kjer bi se razvijala sposobnost komunikacije z drugimi, razpravljalo in izražalo bi se lastna mnenja, učenci naj bi sodelovali pri izpeljevanju skupnih ciljev, spodbujala bi se sposobnost za pregled posameznih in skupnih stališč ter identifikacijo tistih, ki bi lahko motili šolsko harmonijo.

Vendar smo tudi mnenja, da je glavni pogoj za to, da bi šole lahko vključevale čustveno inteligentnost v učni program, sprememba nacionalne izobraževalne politike. Prvotno bi morali učitelje pravilno izobraževati na tem področju, ponuditi vse možnosti, da posvetijo pozornost za razvoj čustvene inteligentnosti učencev in se zavedati, da tako izobraževanje ne more biti prepuščeno odgovornosti posameznih šol. Celotna izobraževalna politika bi se morala zavzeti za postopni razvoj čustvene inteligentnosti, ki bi potekala večletno in ki bi bila primerna glede na stopnjo razvoja ter spremljala otroke v odraslost.

## 7 LITERATURA IN VIRI

Alzina, R.B., Escoda, N.P., Bonilla, M.C., Cassa, E.L., Guiu, G.F. in Soler, M.O. (2010). *Čustvena inteligenca otrok: priročnik za učitelje in starše z vajami*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Arsenio, W.F., Cooperman, S. in Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers aggression and acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36 (4), 438-448.

Asher, S.R. in Rose, A.J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. V P. Salovey in D.J. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication* (str. 196–230). New York: Basic Books.

Avsec, A. in Pečjak, S. (2003). Emocionalna inteligentnost kot kognitivno-emocionalna sposobnost. *Psihološka obzorja*, 12 (2), 35-48.

Bar-On, R (2000). Emotional and social intelligence. Insight from the Emotional Quotient Inventory. V R. Bar-On in J.D.A. Parker (ur.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assesment, and application at home, school and in the workpace* (str. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

Brackett, M., Mayer, J.D. in Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. in Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

Bradberry, T. in Greaves, J. (2008). *Čustvena inteligenca: kratek vodnik*. Ljubljana: Tuma.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. in Weissberg, R.P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate?. *Educational Psychologist*, 41 (4), 239-245.

Ciarrochi, J.V., Deane, F.P. in Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.

Denham, S.A. (2001). *Lo sviluppo emotivo dei bambini*. Roma: Astrolabio Ubaldini Editore.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. in 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.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Carlo, G. in Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.

Elias, M. (2003). Academic and social-emotional learning. *International Academy of Education*, 11, 5-31.

Elias, M., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. in Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: A Guide for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gall T.L., Evans D.R. in Bellerose S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 544-567.

Gumora, G. in Arsenio, W.F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.

Freedman, J. (2003). Key Lessons from 35 Years of Social-Emotional Education: How Self-Science Builds Self-Awareness, Positive Relationships, and Healthy Decision-Making. *Perspectives in Education*, 21(4), 69-80.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

George, J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76 (2), 299–307.

Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Hariri, A.R., Mattay, V.S., Tessitore, A., Kolachana, B., Fera, F., Goldman, D., Egan, M.F. in Weinberger, D.R. (2002). Serotonin transporter genetic variation and the response of the human amygdala. *Science*, 297 (5580), 400-403.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell., P. in Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.

Kanoy, K (2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih*. Ljubljana: Vita.

Kompare, A., Stražičar, M., Dogša, I. in Jaušovec, N. (2002). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.

Lanciano T., Curci A. in Zaton E. (2010). Individual Differences on Mental Rumination: The role of Emotional Intelligence. *Europe's Journal of Psychology*, 2, 65-84.

LeDeux, J. (2003). *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.

Lopes P.N., Brackett M.A., Nezlek J.B., Schultz A., Sellin I. in Salovey P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.

Lopes P.N, Grewal D., Kadis J., Gall M. in Salovey P. (2006). Evidence that emotional

intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-138.

Mayer, J.D. (1999). *Emotional intelligence: popular or scientific psychology*. Pridobljeno 12.5.2015, s [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Claims/EI1999MayerAPAMonitor.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Claims/EI1999MayerAPAMonitor.pdf)

Mayer, J.D., in Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? V P. Salovey in D. J. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (str. 3-34). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P. in Caruso, D. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J.D., Salovey, P. in Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-MCSEIT*. Toronto: Multi-Healty System.

Mayer, J.D., Salovey, P. in Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63, 503-517.

Mersino, A.C. (2007). *Emotional intelligence for project managers: the people skills you need to achieve outstanding results*. New York: AMACOM.

Milivojević, Z. (2005). *Emocije, psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.

Mingazzini, L. (2005). *La sorgente delle emozioni*. Perugia: Morlacchi.

Morganti, A. (2014). Dove sono le emozioni?. *La ricerca*, 2(7), 6-13.

Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Palmer, B., Donaldson, C., in Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33 (7), 1091–1100.



Parker, J.D.A., Hogan, M.J., Eastabrook, J. M., Oke, A. in Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. in Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.

Pečjak, S. in Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihološka obzorja*, 12 (1), 55-66.

Pellitteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *Journal of Psychology*, 136(2), 182-194.

Petrides, K. V., Frederickson, N. in Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2004), 277-293.

Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. in Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15 (3), 537-547.

Romasz, T. E., Kantor, J. H., in Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.

Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti: prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Unicopli Edizioni.

Salovey, P. in Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. in Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Sternberg, R.J., Wagner R.K. in Okagaki L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. V H. Reese, J. Puckett (ur.), *Advances in lifespan development* (str. 205–227). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Stefanini, A. (2013). *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Simmons, S., in Simmons J.C. (2000). *Merjenje čustvene inteligence*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Smrtnik Vitulič, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sparkman, L. A., Maulding, W. S. in Roberts, J. G. (2012). Non-cognitive predictors of student success in college. *College Student Journal*, 46(3), 642-652.

Šadl, V. (1999). *Usoda čustev v zahodni civilizaciji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Takšič, V., Mohorić, T. in Duran, M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Psihološka obzorja*, 18(3), 7-21.

Trinidad, D.R. in Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.

Tsai, W.C., Chen, C.C. in Liu, H. L. (2007). Test of a model linking employee positive moods and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1570–1583.

Zeider, M., Matthews, G. in Roberts, R.D. (2009). *What we know about emotional intelligence: how it acts learning, work motivation, relationships, and mental health*. Massachusetts: The MIT Press.