

Važnost emocionalne inteligencije odgojitelja

Pejić, Lorena

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:412481>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Lorena Pejić

**VAŽNOST EMOCIONALNE
INTELIGENCIJE ODGOJITELJA**

ZAVRŠNI RAD

Petrinja, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Lorena Pejić

VAŽNOST EMOCIONALNE
INTELIGENCIJE ODGOJITELJA

Završni rad

MENTOR:

dr. sc. Ema Petričević

Petrinja, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	4
SUMMARY.....	5
1. UVOD.....	6
2. EMOCIJE.....	7
2.1. Definiranje emocija.....	7
2.2. Razlika između raspoloženja i emocija.....	7
2.3. Podjela emocija.....	8
2.4. Funkcije emocija.....	9
3. EMOCIONALNI RAZVOJ DJECE.....	11
3.1. Privrženost.....	11
3.2. Temperament.....	12
3.2.1. Stilovi emocionalnosti kod djece.....	13
3.3. Faze emocionalnog razvoja.....	14
4. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA.....	16
4.1. Mayer-Saloveyev model emocionalne inteligencije.....	16
4.2. Bar-Onov model emocionalno-socijalne integracije.....	17
4.3. Golemanov model emocionalnih kompetencija.....	17
4.4. Kritika koncepta emocionalne inteligencije.....	18
5. PROGRAMI RAZVOJA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KOD DJECE.....	18
5.1. PATHS.....	20
5.2. RULER.....	21
5.3. INCREDIBLE YEARS.....	21
6. VAŽNOST EMOCIONALNE INTELIGENCIJE ODGOJITELJA.....	22
6.1. Važnost emocionalne inteligencije sa stajališta odgojitelja.....	23
6.2. Sagorijevanje na poslu.....	25
7. PREPORUKE ZA RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U VRTIĆU.....	27
8. ZAKLJUČAK.....	29
9. LITERATURA.....	30
10. Izjava o izvornosti završnog rada.....	34

SAŽETAK

Odgajateljski posao uključuje svakodnevnu izloženost višestrukim interakcijama: s djecom različitih dobnih skupina i potreba, s roditeljima, s drugim djelatnicima vrtića. Osim toga, odgojitelji su i model, uzor koji djeca oponašaju u posebno osjetljivom razvojnem periodu. S obzirom na vrlo složene zahtjeve posla, odgojitelji mogu doživljavati veliku razinu stresa te sagorijevanje na poslu. Za uspješno obavljanje posla odgojitelja kao i prevenciju sagorijevanja važno je uspješno upravljanje emocijama što obuhvaća koncept emocionalne inteligencije. Stoga je cilj ovoga rada istražiti važnost emocionalne inteligencije za odgojitelja. Emocionalna inteligencija predstavlja sklop nekoliko sposobnosti, a to su: sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i kontrole emocija. Stjecanje sposobnosti emocionalne inteligencije kod djece predškolske dobi važan je temelj za razvoj. Pregled istraživanja je pokazao da je poticanje razvoja emocionalne inteligencije koje uključuju komponentu emocionalnog znanja (prepoznavanje i imenovanje osjećaja) te komponentu kontrole emocija povezano s poboljšanjem emocionalnih i socijalnih kompetencija djece kao i smanjenjem agresivnog ponašanja. Osim što razvijena emocionalna inteligencija odgojitelja pomaže u kvalitetnijem poticanju i razvoju emocionalne inteligencije djece, visoko razvijena emocionalna inteligencija odgojitelja je važna i za dobrobit odgojitelja jer je povezana s manje sagorijevanja na poslu. Nadalje, istraživanja pokazuju da odgojitelji emocionalnu inteligenciju smatraju važnom, no sami nemaju dovoljno znanja o različitim komponentama emocionalne inteligencije. Postoje različiti modeli emocionalne inteligencije, no neki autori osporavaju važnost koncepta zbog preklapanja sa drugim konceptima i poteškoća u mjerenju. No, unatoč tome, usmjeravanje na razvoj prepoznavanja, razumijevanja i regulacije emocija od predškolske dobi, ima višestruke koristi i za djecu i odgojitelje kao i šire društveno okruženje.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, odgojitelj, djeca, programi emocionalne inteligencije

SUMMARY

The preschool teachers' job involves daily exposure to multiple interactions: with children of different ages and needs, with parents, and other employees from kindergarten. In addition, preschool teachers' are also a model, a role model that children imitate in a very sensitive period in child development. Considering that preschool teachers' have very complex job requirements, they can experience high levels of stress and burnout at work. For successful burnout prevention is important to manage emotions, which encompasses the concept of emotional intelligence. Therefore, the aim of this study is to explore the importance of emotional intelligence for preschool teachers'. Emotional intelligence is a set of several abilities: the ability to recognize, understand and control emotions. Developing emotional intelligence in preschool is important foundation for child development. A review of research has shown that encouraging the development of emotional intelligence that includes a component of emotional knowledge (recognition and labeling of emotions) and an emotional control component is associated with improving children's emotional and social competencies as well as reducing aggressive behavior. Beside the fact that the developed emotional intelligence of preschool teachers' help them to encourage and develop children's emotional intelligence, highly developed emotional intelligence of preschool teachers' is also important for their well-being because emotional intelligence it is associated with less burnout at work. Furthermore, research shows that preschool teachers' consider that emotional intelligence is important, but they themselves don't have enough knowledge about different components of emotional intelligence. There are different models of emotional intelligence, but some authors dispute the importance of the concept because of overlap with other concepts and difficulties in measurement. Nevertheless, focusing on the development of recognizing, understanding and regulating emotions from preschool age has multiple benefits for children and preschool teachers' as well as the wider social environment.

Key words: emotional intelligence, preschool teachers, children, emotional intelligence programs

1. UVOD

Odgajateljski posao uključuje svakodnevnu izloženost višestrukim interakcijama: s djecom, s roditeljima, s drugim djelatnicima vrtića (Frančesević i Sindik, 2014). Ponekad su odnosi s roditeljima izuzetno zahtjevni, ponekad stručne službe nisu dostupne, ponekad međuljudski odnosi nisu zadovoljavajući što otežava kvalitetno obavljanje posla odgojitelja. Stoga je izuzetno važno posjedovati vještine ophođenja s ljudima te upravljanje emocijama što obuhvaća koncept emocionalne inteligencije. Odgojitelji često rade s djecom koja su različitih dobnih skupina što zahtjeva prilagodbu komunikacije i pristupa. Također, odgojitelji često rade s djecom s teškoćama te darovitom djecom što također predstavlja svojevrsni izazov u emocionalnom smislu. Iako odgojitelj nije jedini čimbenik odgovoran za uspješnost odgojno-obrazovne djelatnosti u predškolskim ustanovama, njegova je uloga velika u pripremi djeteta za život. Odgojitelji imaju veliku važnost u djetetovom životu zbog toga što oni zajedno sa roditeljima i okolinom u kojoj djeca odrastaju predstavljaju određeni model, uzor koji djeca oponašaju (Lučić, 2007). S obzirom na vrlo složene zahtjeve posla odgojitelji mogu doživljavati veliku razinu stresa te doživjeti sagorijevanje na poslu (eng. *burnout*), a za prevenciju sagorijevanja na poslu važno je dobro prepoznati i upravljati emocijama, a dobro prepoznavanje i upravljanje emocijama obuhvaća koncept emocionalne inteligencije.

Definicija emocionalne inteligencije, kako ju vide Salovey i Mayer (1990), uključuje komponente koje se preklapaju sa zahtjevima posla odgojitelja. Prema navedenim autorima emocionalna inteligencija je sposobnost koja uključuje procjenu i izražavanje emocija kod sebe i kod drugih, regulaciju emocija te uporabu emocija u adaptivne svrhe.

S obzirom na navedene zahtjeve posla odgojitelja, čini se da je emocionalna inteligencija višestruko važna u poslu odgojitelja. Stoga je cilj ovog rada bio istražiti važnost emocionalne inteligencije odgojitelja. U tu svrhu će u narednim poglavljima biti predstavljeni različiti teorijski i empirijski radovi koji obuhvaćaju emocionalnu inteligenciju i uspješno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti s djecom predškolske dobi.

Naredna poglavlja obuhvatit će definiciju emocija, pregled razvoja emocija, definicije i različite modele emocionalne inteligencije kao i pregled empirijskih radova o važnosti emocionalne inteligencije u poslu odgojitelja.

2. EMOCIJE

Emocije su jedan od najvažnijih činitelja koji utječu na cjelokupno funkcioniranje pojedinca i imaju važnu ulogu u interpersonalnom životu (Brajša-Žganec, 2003). Emocije reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja te utječu na prilagodbu pojedinca (LaFreniere, 2000 te Oatley i Jenkins, 2000 prema Brajša-Žganec, 2007). U većini slučajeva popraćene su različitim izrazima lica, tjelesnom napetošću, glasovnim reakcijama, crvenilom ili bljedoćom lica, smijehom, plačem, povlačenjem u stranu ili približavanjem (Slunjski, 2013). U sljedećim poglavljima objasnit će se što su emocije, razliku između emocija i raspoloženja, podjelu emocija i njihovu funkciju.

2.1. Definiranje emocija

Prema Reeve (2010), emocije su višedimenzionalne. Postoje kao subjektivni, biološki, svrhoviti i socijalni fenomeni. Prema navedenom autoru, zbog četverodijelne prirode emocije nemaju jednostavnu definiciju zato što ni jedna zasebna dimenzija ne daje prikladnu definiciju emocije. Da bismo razumjeli i definirali emocije, nužno je proučiti svaku od četiri dimenzije emocija i način na koji one međusobno djeluju.

Jednim dijelom, emocije su subjektivni osjećaji jer čine da se osjećamo na određeni način (Reeve, 2010). No emocije su i biološke reakcije, odgovori koji mobiliziraju energiju da bi pripremili tijelo na prilagođavanje bilo kojoj situaciji s kojom se trebamo suočiti. Emocije također imaju svrhu, kao što glad ima svrhu. Ljutnja, na primjer stvara motivacijsku želju da učinimo nešto što inače ne bismo učinili, kao što je borba protiv neprijatelja. I konačno, emocije su socijalni fenomen, kada doživljavamo emocije šaljemo prepoznatljive facijalne, tjelesne i glasovne signale koji govore drugima o vrsti i jačini naših emocija (Reeve, 2010).

Za sve teorije emocija zajedničko je da se emocije sastoje od niza povezanih reakcija na određeni događaj ili situaciju. Emocije uključuju odnos pojedinca s nekim objektom ili događajem, prepoznatljivo mentalno stanje i emocionalno izražavanje (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007).

2.2. Razlika između raspoloženja i emocija

U ovome poglavlju opisat ćemo obilježja po kojima se emocije i raspoloženja mogu razlikovati. Prema Reeve (2010) postoje tri glavna obilježja po kojima ih možemo razlikovati, a to su: različiti prethodni uvjeti, različita specifičnost djelovanja i različit vremenski tijek.

Prvo, što se tiče različitih prethodnih uvjeta, emocije i raspoloženja proizlaze iz različitih uzroka. Emocije proistječu iz važnih životnih događaja i procjene njihova značenja za našu dobrobit. Raspoloženja, s druge strane, proistječu iz procesa koji su nedovoljno definirani i često nepoznati (Goldsmith, 1994 prema Reeve 2010). Što se tiče različitih specifičnosti djelovanja, emocije uglavnom utječu na naše ponašanje i usmjeravaju naše misli (Davidson, 1994 prema Reeve, 2010). Iako su emocije relativno rijetke u svakodnevnom doživljavanju, ljudi uvijek nešto osjećaju. Ono što osjećaju je raspoloženje, koje se često pojavljuje kao posljedica prethodno doživljene emocionalne epizode (Davidson, 1994 prema Reeve, 2010). Što se tiče različitog vremenskog tijeka, emocije se pojavljuju nakon kratkotrajnih događaja i traju nekoliko sekundi ili možda minuta, dok raspoloženja proizlaze iz mentalnih događaja koji traju satima ili čak danima (Ekman, 1994a prema Reeve 2010).

2.3. Podjela emocija

Iako su brojni istraživači pokušali pridonijeti raspravi o broju osnovnih emocija svojim teorijama te određenim brojem, najčešće korištena i prihvaćena lista osnovnih emocija uključuje: strah, ljutnju, gađenje, tugu, radost i interes (Reeve, 2010). Temeljne emocije su univerzalne za sve ljude i druge primat, te imaju dugu evolucijsku povijest tijekom koje su doprinosile opstanku i o njima možemo izravno zaključiti na temelju izrazu lica (Berk, 2008). Prema Berk (2008), temeljne emocije obuhvaćaju radost, interes, iznenađenje, strah, ljutnju, tugu i gađenje.

Svaka od spomenutih emocija omogućuje različit subjektivni doživljaj, odnosno osjećaj, svaka izaziva specifičnu tjelesnu pobuđenost, ima drugačije socijalno-ekspresivne pokazatelje te drugačiju svrhu. Privučenost ugodnim podražajima i povlačenje pred neugodnim podražajima dva su stanja pobuđenosti od kojih se sastoji emocionalni život novorođenčadi, dok kasnije emocije postaju dobro i jasno organizirani signali (Camras, 1992., Fox, 1991; Berk, 2008).

Brajša-Žganec (2003) navodi šest osnovnih emocija koje se javljaju već u ranom djetinjstvu: radost, interes/iznenađenje, ljutnja, strah, tuga i gađenje. U dobi od šest mjeseci, djetetovo lice, glas i tjelesni stav poprimaju obrasce koji se smisleno mijenjaju u skladu s događajima iz okoline (Berk, 2008). Prema navedenoj autorici, osim osnovnih emocija, ljudi su sposobni doživjeti i emocije višeg reda, koje obuhvaćaju stid, neugodu, krivnju, zavist i ponos. Te

emocije nazivaju se emocijama samosvijesti, jer svaka od njih podrazumijeva ili povredu ili poboljšanje našeg doživljaja samih sebe.

Prema Berk (2008) kada dječji pojam o sebi bude bolje razvijen, oni češće doživljavaju emocije samosvijesti, osjećaji koji uključuju povredu ili uzdizanje vlastitog ja. Do dobi od tri godine emocije samosvijesti su jasno povezane sa samovrednovanjem. Međutim, kod predškolaca se standardi izvrsnosti i upravljanja još uvijek razvijaju i ovise o porukama odraslih (Stipek, 1995 prema Berk, 2008). Roditelji koji ponavljano daju povratnu informaciju o vrijednosti djeteta i njegovu učinku („*Mislilo sam da si ti dobra djevojčica!*“) imaju djecu koja intenzivno doživljavaju emocije samosvijesti- više stida nakon neuspjeha i više ponosa nakon uspjeha. Suprotno tome, roditelji koji se više usmjeravaju na to kako da poboljšaju učinak („*To si ovako napravila, a trebala si ovako*“) navode na umjerenije, prilagođenije razine stida i ponosa (Berk, 2008).

Ne postoji u potpunosti slaganje između istraživača oko toga koje se emocije mogu smatrati primarnima. Neki teoretičari govore o osnovnim skupinama, a neki od članova tih skupina su:

- 1) Srdžba: ogorčenost, gnjev, uzrujanost, gorčina, mržnja, uznemirenost, neprijateljstvo itd.
- 2) Tuga: bol, žalost, potištenost, osamljenost, očaj, depresija...
- 3) Strah: tjeskoba, nervoza, zabrinutost, oprez, strepnja, napetost, strava, jeza...
- 4) Radost: sreća, užitak, zadovoljstvo, oduševljenje, senzualni užitak...
- 5) Ljubav: prihvaćanje, povjerenje, ljubaznost, odanost, zanesenost, obožavanje...
- 6) Začuđenost: šok, zapanjenost, zadivljenost...
- 7) Gađenje: omalovažavanje, podcjenjivanje, prijezir...
- 8) Stid: neugoda, krivnja, poniženje, jad... (Goleman, 1997).

2.4. Funkcije emocija

Ljudi se često pitaju zbog čega ponekad osjećamo tjeskobu, ljutnju ili ljubomoru. Nije neuobičajeno da ljudi koji osjećaju neugodne emocije žele da njihove emocije jednostavno odu i puste ih na miru. Proučavanje korisnosti ili funkcije emocija započelo je knjigom „*Ekspresija emocija kod ljudi i životinja*“ Charlesa Darwina (Reeve, 2010).

U knjizi „*Razumijevanje motivacije i emocija*“ od Reeve-a (2010) spominju se dvije vrste funkcija: funkcije suočavanja i socijalne funkcije.

U pogledu funkcije, emocije su se razvile jer su pomogle životinjama da se nose s temeljnim životnim zadacima (Ekman, 1994a prema Reeve 2010). Emocije i emocionalno ponašanje omogućavaju životinjama ukorijenjene i automatske načine suočavanja s glavnim izazovima i prijateljima njihovoj dobrobiti (Tooby i Cosmides, 1990 prema Reeve 2010). Temeljne životne zadaće, kao što su gubitak, frustracija i postignuće, predstavljaju univerzalne ljudske poteškoće. Emocija koja se pojavljuje tijekom određene životne zadaće energizira i usmjerava ponašanje na način koji je evolucijski koristan.

Emocije imaju bar osam različitih svrha: zaštita, uništavanje, razmnožavanje, zajedništvo, pripadnost, otklanjanje, istraživanje i usmjerenost (Plutchik, 1970, 1980 prema Reeve, 2010). Za svaki važan životni zadatak ljudska bića su razvila odgovarajuću adaptivnu emocionalnu reakciju. Funkcija emocija je, prema tome, da nas pripreme na automatski, brz i, povijesno, uspješan odgovor na važne životne zadatke.

S druge strane, biološki orijentirani istraživači više naglašavaju fleksibilnost emocionalnih načina suočavanja. Prema njima, primjerice, strah u osnovi motivira zaštitničko ponašanje, a također nas priprema za dodatno i fleksibilnije djelovanje. Individualno iskustvo i kulturalno učenje dodatno doprinose načinu na koji izražavamo emocionalno suočavanje. Povećana fleksibilnost je važna zato što jasno pokazuje da su emocionalni odgovori znatno fleksibilniji od refleksa (Scherer, 1984b prema Reeve, 2010).

Osim što emocije imaju funkciju suočavanja, emocije imaju i socijalne funkcije.

Emocije:

1. Prenose naše osjećaje drugima.
2. Utječu na način na koji drugi s nama stupaju u interakciju.
3. Pozivaju na socijalnu interakciju i olakšavaju je.
4. Stvaraju, održavaju i razrješavaju odnose (Reeve, 2010).

Emocionalni izražaji su moćne, neverbalne poruke koje drugima prenose (komuniciraju) naše osjećaje. Pokazivanje emocija je važno za interakciju među ljudima jer emocionalni izrazi jedne osobe mogu potaknuti ponašajne reakcije kod druge osobe. Neverbalno izražavanje emocija zapravo govori drugima kakvo će vjerojatno biti sljedeće ponašanje te osobe (Reeve, 2010). Dakle, u kontekstu socijalne interakcije, emocije imaju višestruke funkcije, uključujući informativne, upozoravajuće i usmjeravajuće funkcije (Ekman, 1993;

Schwartz i Clore, 1983 prema Reeve, 2010). Na ovaj način, emocionalni izrazi prenose društvene poticaje, društveno odvratanje te neizrečene poruke koje olakšavaju i usklađuju socijalne interakcije (Fernald, 1992; Keltner i Buswell, 1997; Tronick, 1989 prema Reeve, 2010).

Emocije postoje kao odgovori na izazove, stres i probleme (Ekman, 1992, Frijda, 1986, Lazarus, 1991a, Scherer, 1994b prema Reeve, 2010).

3. EMOCIONALNI RAZVOJ DJECE

Učenje znanja o emocijama započinje u roditeljskom domu i obiteljskom okruženju, a nastavlja se kroz školovanje te nadalje kroz cijeli život u različitim oblicima drugih socijalnih interakcija (Vučenović, Hajncl i Takšić, 2014). Razvoj emocija započinje vrlo rano, već od prvih mjeseci djetetova života, ovisno o tome je li majka dojila i nosila dijete kad bi plakalo, odnosno je li nošenjem i tjelesnim dodirom stvorila emocionalnu vezu s djetetom (Bowlby, 1988 prema Vučenović i sur., 2014). O tome govori teorija privrženosti (Bowlby, 1988) koja će u narednom potpoglavlju biti pobliže opisana.

3.1. Privrženost

Prema danas najprihvatljivijoj teoriji privrženosti, djetetova emocionalna povezanost sa skrbnikom je ponašanje koje se razvilo tijekom evolucije i koje povećava vjerojatnost preživljavanja (Berk, 2008). John Bowlby (1969 prema Berk, 2008) prvi je primijenio ovu zamisao na odnos roditelja i djeteta. Bowlby (prema Berk, 2008) je vjerovao kako je ljudsko dojenče, poput mladunčeta drugih životinjskih vrsta, opremljeno skupom urođenih ponašanja koja mu pomažu zadržati roditelja u blizini kako bi ga zaštitio od opasnosti i pružio mu podršku u istraživanju i ovladavanju okolinom (Waters i Cummings, 2000 prema Berk, 2008).

Prema Bowlbyju (1980; Berk, 2008), odnos djeteta s roditeljem počinje kao skup urođenih signala koji roditelja prizivaju u djetetovu blizinu. Tijekom vremena, razvija se istinska emocionalna povezanost, kojoj doprinose djetetove nove kognitivne i emocionalne sposobnosti, te iskustvo nježne i brižne skrbi (Berk, 2008). Prema navedenom autoru, djeca iz svojih iskustava izgrađuju trajnu emocionalnu povezanost s roditeljem, koju mogu koristiti kao sigurnu bazu kada roditelj nije prisutan.

Stilovi privrženosti imaju važnu ulogu u razvoju emocija (prema Lipovac, 2018). Istraživanja pokazuju da sigurno privrženata djeca pokazuju prednost u prepoznavanju, označavanju i diskriminiranju emocija te korištenju prikladnijih strategija suočavanja u odnosu na nesigurno privrženata djecu (Parrigon, Kerns, Abtahi i Koehn, 2015 prema Lipovac, 2018). Također, majke sigurno privrženata djece koje su sa svojom djecom igrale igre pretvaranja su razvile bolje razumijevanje emocija te su epizode bile duže i ozbiljnije nego kod majki nesigurno privrženata djece (Slade, 1987 te Parrigon i sur., 2015 prema Lipovac, 2018).

Sigurno privrženata djeca češće pokazuju pozitivna, a manje negativna raspoloženja u odnosu na nesigurno privrženata vršnjake (za pregled istraživanja vidi Lipovac, 2018).

Rezultati različitih istraživanja sugeriraju da su sigurno privrženata djeca svjesnija vlastitih emocija te su ih spremnija prihvatiti i izraziti, dok su nesigurno privrženata djeca manje svjesna pozitivnih i negativnih emocija (Lipovac, 2018). Nadalje, istraživanjima pokazuju da djeca sa sigurnim stilom privrženosti češće koriste funkcionalne strategije suočavanja, kao što su planiranje ili traženje podrške, a ne disfunkcionalne poput osobnog kažnjavanja, vikanja i svađanja u odnosu na djecu s izbjegavajućim i opirućem stilom privrženosti (za pregled istraživanja vidi Lipovac, 2018).

Obiteljske interakcije također imaju važnu ulogu u učenju i razvoju sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama jer roditelji, već od ranog djetinjstva, djecu usmjeravaju koje emocije, kako i u kojoj mjeri ispoljavati (Vučenović i sur., 2014). Prema navedenim autorima, odrasli razvijaju emocionalne kompetencije predškolske djece podučavanjem o situacijama koje uzrokuju emocije, o načinima izražavanja emocija, o riječima kojima se imenuju određene emocije i ponašanje. Na taj način djeca uče da se osnovne emocije diferenciraju u specifične emocije, zatim načine kontrole i izražavanja određenih emocija tj. upravljanje ekspresijom te načine kako emocionalnom kontrolom neugodne emocije promijeniti u neutralne ili ugodne (Vučenović i sur., 2014).

Iako su okolinski utjecaji na emocionalni razvoj dobro dokumentirani, važno je spomenuti i ulogu temperamenta o kojem će nešto više riječi biti u sljedećem potpoglavlju.

3.2. Temperament

Prema Oatley i Jenkins (2003) od prvih sati svog života djeca pokazuju značajne individualne razlike u svom ponašanju i emocijama. Neka su djeca mirna, a kad se uznemire lako se ponovno umire. Druga su razdražljivija: ona se lako uznemire i svoju uznemirenost intenzivno pokazuju. Neka djeca uživaju u socijalnim interakcijama i lako se upuštaju u

odnose s drugim ljudima. Druga se uznemire kada se ljudi s njima pokušaju igrati i tada se nastoje povući. takve se razlike nazivaju „temperamentom“.

Prema Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Progaca i Letica (2004) temperament je specifičnost svakog djeteta koja se očituje kao njegova reaktivnost na okolinu i sposobnost samoregulacije ponašanja za koje se pretpostavlja da je biološki, tj. nasljedno određena. Temperament je važna komponenta emocionalnosti koja je biološki utemeljena i naslijeđena i kao takva utječe na našu emocionalnost i ličnost (Oatley i Jenkins, 2003).

3.2.1. Stilovi emocionalnosti kod djece

Prva istraživanja dječjeg temperamenta u dojenačkoj dobi proveli su Thomas i Chessova s brojnim suradnicima (1963 prema Berk, 2008) te su opisali 9 sastavnica temperamenta (razina aktivnosti, uspostavljeni ritam, povlačenje/trazjenje nove situacije, adaptabilnost, prag osjetljivosti na podražaj, snaga reakcije na podražaj, osnovno raspoloženje, distraktibilnost i raspon pažnje/prezistencija). Prema njima istraživači su utvrdili tri sklopa osobina koje se često pojavljuju. To ih je dovelo do zaključka o postojanju tri rana ponašajna stila (Berk, 2008). Ove su stilove označili kao "lagan", "težak" i "suzdržan".

1. „Lako“ dijete - ritmično, ono koje obično ima pravilne obrasce hranjenja, spavanja i obavljanja nužde. Ono se dobro prilagođava na promjene situacija i obično je pozitivno i veselo raspoloženo. Takvo dijete pokazivat će spremnost na pozitivne emocije smiješkom. Laka djeca rado pristupaju novim objektima i ljudima i njihove su reakcije obično niskog ili umjerenog intenziteta.

2. „Teško“ dijete ima suprotne osobine u odnosu na dijete lakog djeteta. Ono ima manje predvidiv raspored, ne osjeća se dobro u promijenjenim situacijama, često plače ili pokazuje negativno raspoloženje. Takvo dijete pokazuje malo pozitivnih emocija. Također, uzmiče pred novim iskustvima i snažno reagira na većinu podražaja iz okoline.

3. „Suzdržano“ dijete – također se poput djeteta teškog temperamenta slabo prilagođava promjeni situacija i sklono je povlačenju pred nepoznatim ljudima i objektima. Ono je obično manje aktivno, a reakcije su mu relativno niskog intenziteta.

Caspi, Elder i Bem (prema Oatley i Jenkins, 2003) utvrdili su da su osobe koje su u dobi od osam godina imale napade bijesa češće imale tešku narav u odrasloj dobi. Dječaci teške naravi češće su napuštali školovanje, a kao odrasli muškarci imali su nestabilnu karijeru. To

je dovelo do toga da su imali niži profesionalni status i više nezadovoljstva u karijeri u odnosu na dječake blaže naravi. Kod žena su učinci teške naravi bili vidljivi u njihovu obiteljskom životu. U odnosu na žene koje su u dobi od osam godina bile uravnotežene, žene koje su u dobi od osam godina bile teške naravi udale su se ispod očekivanja za svoj društveni stalež, češće su se razvodile, bile su manje zadovoljne svojim bračnim odnosima, a njihovi muževi i djeca doživljavali su ih kao „teške“ roditelje (Oatley i Jenkins, 2003). Ovakva nam istraživanja pružaju uvid u načine na koje se ostvaruje kontinuitet emocionalnog funkcioniranja. Nije riječ samo o tome da emocionalne reakcije u vremenu ostaju stabilne, već i o tome da obrasci emocionalnog reagiranja, izgrađeni u djetinjstvu, nastavljaju utjecati na izbore koje ljudi tijekom svog života čine (Oatley i Jenkins, 2003).

3.3. Faze emocionalnog razvoja

Prema Berk (2008), s obzirom da djeca ne mogu opisati svoje osjećaje, određivanje emocije koju doživljavaju velik je izazov. Berk (2008) ističe kako su izrazi lica najpouzdaniji znakovi doživljenih emocija. Kada dijete ima približno šest mjeseci, njegovo lice, glas i tjelesni stav stvaraju organizirane obrasce koji se smisleno mijenjaju u skladu s događajima u okolini. Sredinom prve godine života, emocionalni izrazi dobro su organizirani i specifični, pa nam stoga mnogo govore o unutrašnjim stanjima djeteta.

Emocije samosvjesnosti pojavljuju se sredinom druge godine života, kada se pojavljuje doživljaj samoga sebe. Stid i neugoda mogu se zamijetiti kada djeca u dobi od 18 do 24 mjeseca spuste pogled, pognu glavu i sakriju lice rukama. Krivnja je također vidljiva. Približno u to vrijeme pojavljuje se i ponos, dok je zavist prisutna s oko tri godine (Barrett, 1998., Lewis i sur., 1989 prema Berk, 2008).

Prema Brajša-Žganec (2003) faze emocionalnog razvoja dijele se na: usvajanje emocija, diferenciranje i transformaciju emocija.

Prva faza usvajanja emocija odnosi se na izražavanje i percepciju emocija. Ova faza uključuje refleksne reakcije, karakteristike temperamenta i usvajanje određenih emocionalnih obilježja. Faza usvajanja emocija počinje i odvija se u ranom djetinjstvu na način da djeca kroz interakciju s okolinom pokazuju svoje osjećaje te uče prepoznavati i kontrolirati emocije. Pozitivne emocije kao što su sreća, iznenađenje, te negativne emocije kao što su ljutnja, tuga, stah, smatraju se osnovnim emocijama i prepoznaju se u vrlo ranom djetinjstvu (Brajša-Žganec, 2003).

Druga faza diferenciranja emocija odnosi se na povezivanje i odvajanje izraza i osjećaja prema određenom kontekstu ili ponašanju. U fazi diferenciranja dolazi do modifikacije signala iz okoline, odnosno dekodiranja emocija koje dijete prima iz svoje okoline, pri čemu

se taj proces odvija pod utjecajem učenja te prvenstveno obiteljskih obrazaca ponašanja, a emocionalne reakcije povezuju se s novim kontekstom. U ovoj fazi su uključene strategije koje su usklađene s društvenim očekivanjima, u kojima može doći do minimaliziranja ili pretjeranog naglašavanja izražavanja emocija kao i prikrivanja određenih emocija. U ranom djetinjstvu djeca u interakciji sa svojim roditeljima diferenciraju i modificiraju svoje izražavanje emocija te oponašaju roditelje i tako stvaraju obiteljske obrasce ponašanja (Brajša-Žganec, 2003). Primarne emocije javljaju se vrlo rano nakon rođenja, no djeca ih postaju svjesna tek u drugoj polovici druge godine života. Djeca u toj dobi počinju shvaćati svoje emocionalno ponašanje te uče i složenije emocionalne procese (primjerice zavist i empatiju). U skladu sa stečenim i do tada naučenim standardima i normama ponašanja, djeca u dobi između druge i treće godine, razvijaju složene emocije poput ponosa, krivnje, srama, zbunjenosti i prkosa (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007).

Treća faza transformacije ili reorganiziranja emocija je proces u kojem određeno emocionalno stanje transformira načine i procese razmišljanja, te mijenjanje emocionalnih procesa iskustvom. Ova faza uključuje dva različita procesa. Prvi se odnosi na način na koji određeno emocionalno stanje transformira procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju. Drugi proces se odnosi na to kako se sam emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem tako da se kontekst i značenje emocija javljaju kao konstrukcija svakog pojedinca. Pritom emocija može ostati jednostavna, ali se može i transformirati u cjelokupni sustav mišljenja i ponašanja. Primjerice, tuga se može pomiješati s krivnjom i strahom, što dovodi do negativne slike djeteta o samom sebi, potištenosti, a može voditi i u depresiju. Faza transformacije emocija je najsloženija i najmanje istražena jer u njoj dolazi do povezivanja emocionalnog iskustva i verbaliziranja istog, do miješanja emocija i njihovih transformacija (Brajša-Žganec, 2003).

Kada je riječ o regulaciji emocija, Cole, Dennis, Smith-Simon i Cohen (2009 prema Gershon i Pellitteri, 2018) ispitali su razumijevanja strategija regulacije emocija kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka te uspoređivali njihove sposobnosti prepoznavanja i generiranja različitih strategija za upravljanje osjećajima poput bijesa i tuge u scenarijima s lutkama. U navedenom istraživanju su se pokazale značajne povezanosti između prepoznavanja i generiranja strategija za ljutnju, ali ne i za tugu, što sugerira da predškolci mogu koristiti različite metode za upravljanje različitim osjećajima. Četverogodišnjaci su mogli generirati više strategija od trogodišnjaka za suočavanje u scenarijima bijesa; međutim obje dobne skupine bile su usporedive s obzirom na strategije tuge. To sugerira da se emocionalna regulacija razvija s godinama i da se strategije za specifične emocije razvijaju različitim

brzinama. Autori sugeriraju da je razdoblje između 3. i 5. godine života značajno za razvoj sposobnosti razumijevanja vlastitih strategija regulacije emocija (Gershon i Pellitteri, 2018).

4. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA

Emocionalna inteligencija je pojam koji su devedesetih godina prošlog stoljeća u psihologiju uveli John Mayer i Peter Salovey (Salovey i Mayer, 1990 prema Hajncl i Vučenović, 2013). Pojam se odnosi na, sposobnost procesiranja emocionalnih informacija, pri čemu se ta sposobnost razlikuje od tradicionalnih kognitivnih sposobnosti i crta ličnosti (Hajncl i Vučenović, 2013). Interes za emocionalnu inteligenciju naglo je porastao s pojavom knjige *“Emocionalna inteligencija”* s podnaslovom *“Zašto je važnija od IQ?”* koju je napisao Goleman (1995/1997).

Ovaj interes je istraživače u psihologiji usmjerio na validaciju konstrukata emocionalne inteligencije, a nakon dvadeset godina teorijskih razmatranja i empirijske provjere, stvoren je opsežan znanstveni opis o emocionalnoj inteligenciji i instrumentima za njeno mjerenje. Pregled različitih modela emocionalne inteligencije bazirat će se na radu Hajncl i Vučenović, (2013). Znanstvenici se slažu da je emocionalna inteligencija višedimenzionalni konstrukt te postoji više modela koji predstavljaju emocionalnu inteligenciju.

U narednim poglavljima će biti predstavljena 3 najutjecajnija modela: model Mayera i Saloveya EI kao sposobnosti, Bar-Onov model emocionalno-socijalne integracije i Golemanov model emocionalnih kompetencija (Cherniss, 2004 prema Hajncl i Vučenović, 2013).

4.1. Mayer-Saloveyev model emocionalne inteligencije

Mayer-Saloveyev teorijski model emocionalne inteligencije proizašao je iz istraživanja razvojne psihologije, socijalne i psihologije ličnosti, koja sugeriraju snažan utjecaj emocija na kognitivne procese percepcije, pamćenja i različite forme rješavanja problema. Model Mayera i Saloveya nazivaju model emocionalne inteligencije kao sposobnosti. U prvobitnoj verziji modela autori su emocionalnu inteligenciju definirali kao sposobnost opažanja vlastitih i tuđih emocija, sposobnost razlikovanja emocija i uporabu tih informacija u usmjeravanju mišljenja i ponašanja (Salovey i Mayer, 1990). U kasnijem, revidiranom prijedlogu modela emocionalne inteligencije (Mayer i Salovey, 1997/1999) model sadrži četiri temeljne dimenzije emocionalne inteligencije:

1. sposobnost brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija,
2. sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koja olakšavaju mišljenje,
3. sposobnost razumijevanja emocija,
4. sposobnost reguliranja emocija (prema Hajncl i Vučenović, 2013).

4.2. Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije

Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije nastao je na temelju suvremenih spoznaja iz teorija emocija, po kojima emocije imaju glavnu ulogu u razvoju temperamenta, kao i nalaza empirijskih istraživanja iz psihologije ličnosti, koja upućuju na povezanost crta ličnosti i stabilnih oblika emocionalnih iskustava. Emocionalno-socijalna inteligencija se opisuje kao područje nekognitivnih kompetencija i vještina koje utječu na sposobnost čovjeka da se uspješno nosi sa stresom. Bar-On (prema Hajncl i Vučenović, 2013) smatra da su komponente emocionalne inteligencije osobine ličnosti, usko povezane sa sposobnošću prilagodbe pojedinca zahtjevima okoline.

Bar-Onov model emocionalno-socijalne inteligencije sadrži pet dimenzija:

1. interpersonalne vještine - koje uključuju empatiju, socijalnu odgovornost i interpersonalne odnose,
2. intrapersonalne vještine - koje se odnose na asertivnost, svijest o emocijama, nezavisnost, samopoštovanje i samoaktualizaciju,
3. prilagodljivost - u koju se ubraja testiranje realiteta, fleksibilnost i rješavanje problema,
4. upravljanje stresom - povezano s tolerancijom na stres i kontrolu impulsa te
5. opće raspoloženje - optimizam i sreća.

4.3. Golemanov model emocionalnih kompetencija

Prema ovom modelu, emocionalne kompetencije su usvojene vještine, uče se i mogu se razvijati te su važne za prilagođeno funkcioniranje u socijalnom okruženju.

Goleman je vještine potrebne za uspješnu prilagodbu podijelio na:

1. intrapsihičke – samosvijest, upravljanje sobom i motivacija,
2. interpsihičke – empatija i socijalne vještine.

Goleman i većina teoretičara emocionalne inteligencije iz ove skupine, su konstrukt u početku nazivali emocionalnom inteligencijom, a kasnije emocionalnim kompetencijama (Hajncel, Vučenović, 2013).

4.4. Kritika koncepta emocionalne inteligencije

Hajncel i Vučenović (2013), daju pregled dvadesetogodišnjeg razdoblja istraživanja, pri čemu su se u znanstvenim raspravama iskristalizirala tri temeljna stajališta o emocionalnoj inteligenciji:

- a) Prvo, najstroži kritičari i skeptici tvrde da emocionalna inteligencija zapravo ne postoji, osim kao proširenje drugih konstrukata (Landy, 2005), da mjere učinka emocionalne inteligencije ispituju znanje o emocijama (Brody, 2004), a ne emocionalnu inteligenciju, te da su instrumenti emocionalne inteligencije često neprihvatljivi zbog upitnih psihometrijskih vrijednosti (Antonakis, 2004).
- b) Drugo, analitički orijentirana skupina znanstvenika prihvaća postojanje konstrukta emocionalne inteligencije, ali se kritički osvrću na pristupe u njegovu određenju, taksonomiji i mjerenju. Istraživači iz ove skupine najčešće prikazuju emocionalnu inteligenciju kao krovni pojam za skup slabo povezanih dimenzija, s brojnim otvorenim pitanjima mjerenja i primjene (Matthews, Zeidner i Roberts, 2007).
- c) Treće, širom svijeta bilježi se izraziti rast broja znanstvenika koji smatraju da je emocionalna inteligencija konstrukt koji dodaje nešto novo i važno u razumijevanju individualnih razlika čovjeka i njegovoj dobrobiti (za pregled istraživanja vidi Hajncel i Vučenović, 2013).

Premda postoje kritike, svim modelima emocionalne inteligencije je zajedničko da se emocije smatraju središnjom točkom ljudskog iskustva. U svim modelima priznaje se postojanje individualnih razlika među pojedincima u sposobnosti opažanja i upravljanja emocijama, a ove razlike utječu na kvalitetu života i uspješnu socijalnu prilagodbu (Hajncel i Vučenović, 2013).

5. PROGRAMI RAZVOJA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KOD DJECE

Istraživanja u posljednjih 10-15 godina pokazuju kako programi socijalnog i emocionalnog učenja predstavljaju konkretan pristup za smanjenje problematičnih

ponašanja kod djece i mladih, promovirajući istovremeno njihovu socijalnu prilagodbu i akademski uspjeh (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Prema istraživanjima jedna od temeljnih pretpostavki u modelima emocionalne inteligencije je (Salovey i Mayer, 1990; Petrides i Furnham, 2001; Goleman, 1997) da emocionalno inteligentna djeca upravljaju svojim mislima i osjećajima na prilagođen i fleksibilan način, izbjegavaju sukobe i spremna su na grupnu suradnju. Mnogi autori tvrde da je regulacija emocija povezana s uspješnim suočavanjem sa stresom (Brenner i Salovey, 1997; Fabes i Eisenberg, 1997; Petrides, Pérez-González i Furnham, 2007). Dodatna istraživanja pokazuju da viša razina emocionalne inteligencije smanjuje mogućnost pojave psihičkih poremećaja (Petrides i Furnham, 2001; Vučenović, 2009). Rezultati istraživanja odnosa između emocionalne inteligencije i depresivnosti, potvrđuju pretpostavku da su osobe sa slabije razvijenim specifičnim emocionalnim sposobnostima, posebno sa sposobnosti upravljanja emocijama, podložnije razvoju manje ili više patoloških pojava depresivnosti (Vučenović, 2009). Nadalje, istraživanja su pokazala kako pojedinci koji posjeduju socijalnu i emocionalnu kompetentnost pokazuju viša postignuća na skalama akademskog i profesionalnog uspjeha, pridonose razvoju lokalne zajednice i uzor su u privatnom i socijalnom životu. Pojedinci su uspješni u vještini prepoznavanja svojih jakih strana, postavljanju realnih ciljeva i optimističnog planiranja njihovog ostvarivanja. Usvojena je vještina rješavanja problema, uzimanja u obzir mišljenja drugih ljudi te uspostavljanja kvalitetnih međuljudskih odnosa (Markuš, 2010).

Postoji više programa koji se odnose na razvoj emocionalne inteligencije i koji se primjenjuju u različitim etapama razvoja djeteta. S obzirom da su prve godine djetetovog života zapravo vrijeme koje karakterizira najveću plastičnost mozga i samim time najveću sposobnost učenja, upravo to je jedan od razlog zašto s uvježbavanjem emocionalnih sposobnosti treba započeti u djetinjstvu (Goleman, 2005 prema Jarczewska-Gerc i Gorgolewska, 2015). Budući da je stjecanje vještina samostalno i cjelovito, ulaganje u rano učenje i razvoj može biti učinkovitije i može donijeti više koristi, u odnosu na ulaganja kasnija u životu (za pregled istraživanja vidi Mihić, Novak, Bašić i Nix, 2016). Mnogi programi integrirani su u školski kurikulum kako bi omogućili učenicima intenzivna i trajna iskustva izgradnje vještina emocionalne inteligencije tijekom godina. Neki od programa koja ćemo opisati u nastavku su programi: PATHS (kratica od Promoting Alternative Thinking Strategies), RULER (kratica od Recognition-Understanding-Labeling-Expression-Regulation of emotion) te INCREDIBLE YEARS.

U nastavku rada, opisati ćemo na što se svaki od tih programa usmjerava, koja je ciljana skupina, u kojem se kontekstu provodi, strukturu programa i njegove strategije i tehnike. Nakon pregleda programa, prikazat će se istraživanja i evaluacija svakog od njih.

5.1. PATHS

Kratice PATHS znači Promicanje alternativnih strategija razmišljanja (akronim od eng. *Promoting Alternative Thinking Strategies*). PATHS je preventivni program temeljen je na ABCD modelu razvoja kojim se djeluje na afektivna, ponašajna, kognitivna i dinamička polja kod djeteta. Program je usmjeren na usvajanje znanje o emocijama, rješavanje socijalnih problema, vještina razvijanja prijateljstva i samokontrole te vještina za interpretaciju i suočavanje s teškim situacijama. Ciljana skupina su predškolska djeca u dobi od 3-5 godina, a provodi se u cijeloj odgojnoj skupini te ga provodi odgojitelj koji je osposobljen za provođenje programa. Program traje 33 tjedna, a uključuje različite strategije i tehnike kao što su: modeliranje priča, trening emocija, korištenje lutki, igranje uloga, igre i rasprave (Gershon i Pellitteri, 2018).

Nastoje se integrirati emocije i jezik emocija, ponašanja i kognitivnog razumijevanja budući da je sve navedeno usko povezano s razvojem socijalne i emocionalne kompetencije. Usmjeren je i na razvoj samokontrole, samopouzdanja, razumijevanja emocija, rješavanja konflikata, razvijanja odnosa s vršnjacima i smanjivanja agresivnog ponašanja kroz poboljšavanje emocionalne i socijalne kompetencije (Mihčić, Novak, Bašić i Nix, 2016). Evaluacija PATHS programa u Hrvatskoj provedena tijekom 2015./2016. godine obuhvatilo je 164 djece u dobi od 3 do 6 godina u 12 predškolskih grupa iz tri grada. Istraživanje je nastojalo procijeniti promjene u socijalnim i emocionalnim kompetencijama među djecom koja su sudjelovala u programu PATHS za predškolski uzrast.

Početak i krajem pedagoške 2015./2016. godine odgojitelji su dali procjene socijalnih i emocionalnih kompetencija svakog djeteta. Nalazi studije otkrivaju značajne promjene u dječjim socijalnim i emocionalnim kompetencijama. Rezultati su pokazali statistički značajna poboljšanja prosocijalnog ponašanja, regulacije emocija, problema s vršnjacima, relacijske agresije, problema s ponašanjem i hiperaktivno-impulzivnog ponašanja tijekom jedne godine. Osim toga, zabilježeno je smanjenje sukoba među vršnjacima, problema u ponašanju, agresivnosti i hiperaktivno-impulzivnog ponašanja.

Međutim, nedostatak je što studija nije uključivala kontrolnu skupinu, a odgojitelji koji su ocjenjivali predškolce ujedno su bili i osobe koje su provodile program, stoga je rezultate potrebno tumačiti s oprezom.

No, s obzirom da evaluacija PATHS programa i u drugim državama pokazuje pozitivne ishode program pruža priliku za jačanje dječjih vještina i poboljšanje dugoročnog školskog uspjeha (za pregled istraživanja vidi Gershon i Pellitteri, 2018).

5.2. RULER

Program RULER (akronim od eng. *recognizing, understanding, labeling, expressing i regulating emotions*) usmjeren je na razvoj emocionalne inteligencije (prepoznavanje, razumijevanje, imenovanje, izražavanje i reguliranje emocija) te razvoj emocionalne pismenosti (rječnik emocija). Ciljna skupina su djeca predškolske dobi od 3-5 godina i odrasli koji su povezani s djecom. Provedba uključuje odgojitelja, odgojnu skupinu i vrtić u cjelini. Socijalno-emocionalno učenje programa integrirano je u svakodnevnicu predškole (umjesto provođenja u okviru tjednih lekcija).

Primjerice, u kurikulum je integriran rječnik osjećaja i izražavanje emocija putem igranja uloga. Kada se čitaju priče ističu se emocije likova te se dijele osobna iskustva i na taj način diskutira o iskustvima i osjećajima. Od strategija i tehnika u okviru programa se, primjerice, koriste procjene raspoloženja za poboljšanje emocionalnih vještina, promišljanje o sukobu i rješavanju sukoba, „meta-trenutak“ za reagiranje na okidače s "najboljim ja", igranje uloga, kreativno-umjetničke aktivnosti, slikovnice (Rivers, Tominey, O' Bryon i Brackett, 2013a; 2013b prema Gershon i Pellitteri, 2018).

Probna studija predškolskog programa RULER provedena je u nekoliko centara ranog odgoja na 156 predškolaca u dobi od 3-5 godina djece različitog etničkog podrijetla. Njihove socijalne emocionalne vještine procijenjene su na početku i kraju pedagoške godine i u usporedbi s kontrolnom skupinom pri čemu su procjenjivani raspoloženje te prepoznavanje i imenovanje emocija.. Rezultati su pokazali da su procjene raspoloženja povezane s emocionalnim i socijalnim vještinama djece. Djeca koja su pohađala program „RULER“ tijekom druge godine pokazala su znatno bolje rezultate u prepoznavanju emocija u odnosu na djecu iz kontrolne skupine (Rivers, Tominey, Bailey, O'Bryon, Olsen, Sneed, Peisch, Gal i Brackett, 2015 prema Gershon i Pellitteri, 2018).

Iako su ovi rezultati obećavajući i sugeriraju da bi dodatna istraživanja programa RULER bila korisna, potrebno je napomenuti da je nedostatak studije što nije obuhvaćeno izravno promatranje ponašanja djece kao ni mjerenje školskog postignuća (Gershon i Pellitteri, 2018).

5.3. INCREDIBLE YEARS

Program INCREDIBLE YEARS *Dina Dinosaur Classroom Curriculum-Preschool/Kindergarten* koji je razvila dr. Carolyn Webster-Stratton temelji se na teoriji prisile

(Patterson, 1982; prema Gershon i Pellitteri, 2018). Fokusira se na poboljšanje upravljanja razredom te na dječju sposobnost samoregulacije (Webster-Stratton i Reid, 2004 prema Gershon i Pellitteri, 2018). Program je usmjeren na poticanje emocionalne svijesti, empatije i zauzimanje perspektive, vještine razvijanja prijateljstva, kontroliranje bijesa, rješavanje društvenih problema, naglašavanje vrtićkih pravila i suočavanje s vrtićkim okruženjem. Namijenjen je djeci u dobi od 5 do 8 godina. Program se provodi u odgojnim skupinama ili učionicama. Sastoji se od 60 lekcija koje se održavaju 1 do 3 puta tjedno u trajanju od 45 minuta. Od strategija i tehnika koriste se: DVD-i, lutke, igre i interaktivne aktivnosti. U programu sudjeluje cijela odgojna skupina, osposobljeni odgojitelji za program i roditelji (Gershon i Pellitteri, 2018).

Učinkovitost programa INCREDIBLE YEARS kod predškolaca ispitivalo je nekoliko studija. U istraživanju koje je uključivalo 1768 djece upisanih u Head Start program, vrtić i učenike prvih razreda u područjima siromašnijeg ekonomskog statusa, Webster-Stratton, Reid i Stoolmiller (2008 prema Gershon i Pellitteri, 2018) utvrdili su da djeca koja su sudjelovala u programu pokazali veću socijalnu kompetenciju i emocionalnu samoregulaciju te manje problema s ponašanjem. Opažanje djece na početku i na kraju školske godine je pokazalo da su učinci bili posebno uočljivi kod djece s najnižim početnim rezultatima. Treba napomenuti da ova studija nije pratila daljnji napredak predškolaca. Head Start CARES Demonstrations (2014 prema Gershon i Pellitteri, 2018) je evaluirao program INCREDIBLE YEARS u svojoj studiji i utvrdio da je program značajno smanjio problematična ponašanja među djecom. Također, pokazao je statistički značajno poboljšanje dječjeg znanja o emocijama, rješavanju društvenih problema i prosocijalnog ponašanja.

6. VAŽNOST EMOCIONALNE INTELIGENCIJE ODGOJITELJA

Ljubin Golub i Boháč (2015) smatraju da je za uspješnost učitelja važna emocionalna inteligencija. Današnja profesija učitelja (primarnog) obrazovanja pred učitelje postavlja velike zahtjeve u pogledu poučavanja i upravljanja razredom. Da bi svaki pojedinac (dijete) mogao napredovati do granica svojih mogućnosti, obrazovanje treba biti prilagođeno pojedincu, a učitelj treba biti u mogućnosti prilagoditi poučavanje i pristup individualnim potrebama. Smatra se da učitelji s emocionalnim kompetencijama mogu bolje prepoznati sposobnosti, snage i slabosti svojih učenika te onda i bolje prilagoditi svoje poučavanje. Istraživanja pokazuju kako učenici koje su podučavali učitelji koji nisu znali upravljati

svojim emocijama izražavaju negativne emocije u većoj mjeri (Bracket i Katulak, 2007 prema Türkmen i Ulutas, 2018). Uloga emocionalne inteligencije naročito je važna kod djece i učenika s emocionalnim teškoćama i smetnjama u ponašanju (Richardson i Shupe, 2003 prema Ljubin Golub i Bohač, 2015). Navedeno bi se moglo primijeniti na odgojitelje koji također rade s djecom i to različitih dobnih skupina. Važno je da odgojitelj bude osviješten o ulozi emocionalne inteligencije u poslu. Stoga će u narednim poglavljima biti prikazana istraživanja koja obuhvaćaju procjenu odgojitelja o važnosti emocionalne inteligencije te naposljetku povezanost sagorijevanja na poslu sa emocionalnom inteligencijom.

6.1. Važnost emocionalne inteligencije sa stajališta odgojitelja

Longitudinalna istraživanja i meta-analize kao i evaluacije programa razvoja emocionalne inteligencije pokazuju da postoji povezanost između emocionalne inteligencije u predškolskoj dobi s ponašanjem djece u školskoj dobi u pogledu socio-emocionalne prilagodbe na školu i uključenosti u učenje. Najčešće se u istraživanjima koja su vezana uz programe razvoja emocionalne inteligencije vidi povezanost sudjelovanja u tim programima s poboljšanjem socijalnih vještina i manje izraženim antisocijalnim ponašanjem poput nasilja (za pregled istraživanja vidi Gershon i Pellitteri, 2018).

Iako postoji mnogo istraživanja o povezanosti emocionalne inteligencije s različitim pozitivnim ishodima, i dalje nema mnogo istraživanja o stavu odgojitelja o emocionalnoj inteligenciji i njihovoj refleksiji. Rezultati istraživanja koje ćemo navesti u ovom poglavlju dobivena su iz istraživanja Türkmen i Ulutas (2018). Glavna svrha istraživanja bila je istražiti stav odgojitelja o emocionalnoj inteligenciji.

Istraživanje je provedeno u Turskoj te je osmišljeno kao kvalitativno istraživanje u kojem je intervjuirano 15 odgojitelja tijekom 2016./2017. godine. S obzirom da učitelji značajno utječu na dječji emocionalni razvoj putem modeliranja, treniranja i uvjetovanih odgovora, od iznimne je važnosti njihov stav i znanje o emocionalnoj inteligenciji (Türkmen i Ulutas, 2018).

Rezultati navedenog istraživanja pokazuju da odgojitelji pod emocionalnom inteligencijom većinom podrazumijevaju „razumijevanja emocija“. I prethodna istraživanja pokazala su kako je znanje odgojitelja u pogledu emocionalne inteligencije umjereno (Jacobs, Kemp i Mitchell, 2008; Raj i Uniyal, 2016; Mehta, 2015 prema Türkmen i Ulutas, 2018). U istraživanju Türkmen i Ulutas (2018) odgojiteljima je prvo postavljeno pitanje u kojem se traži njihova definicija o emocionalne inteligencije. Konkretno pitanje je glasilo: "Što je

emocionalna inteligencija po vašem mišljenju?". Rezultati su pokazali kako je najviše odgojitelja, njih šestero, emocionalnu inteligenciju definiralo kao „razumijevanje emocija“. Drugi najčešći odgovor koji se pojavljivao (tri odgojitelja) je bio da emocionalna inteligencija predstavlja „dječje emocije doživljene u odnosu na okolnosti i događaje te kao razumijevanje pojedinca, opažanje, procjenjivanje, ocjenjivanje i vrednovanje emocija kod drugih“. Također neki odgojitelji naveli su i socijalne vještine kao i vještine razumijevanja životinja i osjećaja drugih živih bića. Nadalje, istraživači su pitali odgojitelje: „*Koje su osobine odgojitelja sa visoko razvijenom emocionalnom inteligencijom?*“. Čak četrnaest odgojitelja odgovorilo je da je to „visoko razvijena empatija“. Njih sedmero je odgovorilo da je to „uvažavanje drugih“ i „dobra sposobnost vlastite ekspresije“. Intervjuirani odgojitelji također smatraju da su odgojitelji koji imaju visoko razvijenu emocionalnu inteligenciju osjećajni, da imaju visoko razvijene vještine rješavanja problema, da su samopouzdana, sretni, društveni, orijentirani prema detaljima i lako prilagodljivi.

U daljnjem upitniku, ispitivalo se što odgojitelji navode kao prednosti za djecu kada s njima rade odgojitelji s visoko razvijenom emocionalnom inteligencijom. Šestero odgojitelja odgovorilo je da su takvi odgojitelji pozitivan model za djecu. Drugi najčešći odgovor koji se pojavljivao (tri odgojitelja), je bio da su ti odgojitelji svjesni dječjeg razvoja i njihovih nedostataka. Odgojitelji s visoko razvijenom emocionalnom inteligencijom, prema mišljenju intervjuiranih odgojitelja, mogu pružiti bolju podršku djeci u pogledu osvještavanja emocija i brinu za djecu i njihove emocije. Intervjuirani odgojitelji također smatraju da će djeca odgojitelja visoko razvijene emocionalne inteligencije razviti bolje komunikacijske vještine, biti sretnija, dolaziti u vrtić sa zadovoljstvom, imati veće samopouzdanje, naučiti se efikasno suočavati s negativnim emocijama i osjećati se sigurno. Od *aktivnosti koje odgojitelji provode da bi razvijali emocionalnu inteligenciju kod djece*, sedmero odgojitelja odgovorilo je da „nema posebno određene aktivnosti“, a od materijala se koriste „pločom emocija“ (prikazi izraza emocija na licu s odgovarajućim nazivima). Nadalje, šestero odgojitelja je od aktivnosti navelo „dramske aktivnosti“, a od materijala koriste „kartice emocija“, a navedene su još i igre u kojima se pričaju priče kao i jezične aktivnosti u kojima se koriste lutke. Također, ispitivali su se „*Značajni momenti na koje odgojitelji stavljaju naglasak u aktivnostima koje potiču razvoj emocionalne inteligencije*“. Šestero odgojitelja navelo je „učenje o uzrocima emocija pokretanjem razgovora i postavljanjem pitanja“ (primjerice, za vrijeme čitanja priče odgojiteljica traži od djece da verbaliziraju zbog čega se lik u priči osjeća ljutito), njih petero navelo je „usredotočenost na razumijevanje emocija drugih i pokazivanje empatije“, „planiranje aktivnosti uzimajući u obzir emocionalne potrebe djece“.

U pogledu metoda komunikacije s djecom kojima se potiče razvoj dječje emocionalne inteligencije odgojitelji su naveli redovito razgovaranje o osjećajima, pružanje mogućnosti/aktivnosti za izražavanje osjećaja, izražavanje empatije od strane odgojitelja, stvaranje okruženja u kojima se djeca osjećaju vrijednima, ostvarivanje kontakta očima za vrijeme razgovora s djecom i omogućavanje djeci da se izražavaju crtežima kada ne žele govoriti o osjećajima.

Zanimljivo je što su odgojitelji (njih osam) na pitanje o „*najčešćim emocionalnim problemima s kojima se djeca suočavaju*“ naveli agresiju i nasilje, a kod pitanja o definiranju emocionalne inteligencije regulaciju emocija nisu prepoznali kao značajnu komponentu emocionalne inteligencije.

Na temelju opće procjene nalaza istraživanja, može se tvrditi da odgojitelji prepoznaju samo neke komponente emocionalne inteligencije i zbog toga bi trebalo organizirati dodatna stručna usavršavanja, seminare itd.

Također, da bismo poboljšali nivo emocionalne inteligencije kod djece, potrebno je ojačati emocionalnu inteligenciju kod roditelja i odgojitelja pripremajući razne treninge programa o emocionalnoj inteligenciji povezivanjem teorijske osnove s primijenjenom u okviru stručne obuke. Programi i tečajevi mogu dati smjernice o tome kako odgojitelji mogu prilagoditi svoj rad poticanju emocionalne inteligencije svakodnevnim procesima (Türkmen i Ulutas, 2018).

6.2. Sagorijevanje na poslu

Različita istraživanja pokazuju negativnu povezanost između emocionalne inteligencije i sagorijevanja na poslu u okvirima učiteljske profesije (Mérida-López i Extremera, 2017). Christina Maslach, navodi tri osnovne dimenzije ili faze sagorijevanja: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju (osjećaj iskrivljenog opažanja svog identiteta, tijela i života) i smanjeno osobno postignuće (Auerbach i Gramling, 1998, prema Frančešević i Sindik, 2014).

Chan (2006) je u svom istraživanju ispitivao povezanost emocionalne inteligencije i sagorijevanja na poslu na uzorku srednjoškolskih učitelja u Kini. Rezultati istraživanja su pokazali značajnu povezanost između emocionalne inteligencije i sagorijevanja kod učitelja (Chan, 2006). Utvrđeno je da viša razina emocionalne inteligencije smanjuje sagorijevanje kod učitelja (Chan, 2006). Kako bi se smanjilo sagorijevanje učitelja na poslu predlaže se organizacija različitih tečajeva za zaposlenike putem kojih bi mogli naučiti upravljati svojim

emocijama, stvarati empatičnu osjetljivost i pozitivne emocije koje će kasnije doprinijeti i njihovom dobrostanju i čitavoj zajednici (Chan, 2006).

Frančešević i Sindik (2014) su ispitivali sagorijevanje u poslu na uzorku odgojitelja u Hrvatskoj. Prema navedenim autorima doživljaj sagorijevanja u radu uvjetovan je karakteristikama posla odgajateljica predškolske djece, ali i njihovim karakteristikama ličnosti te stručnim i emocionalnim kompetencijama. Stoga uvid u odnos doživljaja sagorijevanja u radu, emocionalne kompetencije i obilježja posla može pružiti važne informacije za prevenciju doživljaja sagorijevanja na poslu putem edukacije o emocionalnim vještinama ili, jednostavno, promjene radnog ustroja u dječjem vrtiću.

Sindik i Frančešević (2014) su u svom istraživanju nastojali utvrditi povezanost između doživljaja sagorijevanja u radu, emocionalne kompetencije odgojitelja i dvije karakteristike posla (socijalne podrške na poslu te mogućnosti kontrole na poslu). U istraživanju je sudjelovalo 112 odgajateljica (dobi u rasponu između 22-60 godina) iz četiri zagrebačka dječja vrtića (DV Kustošija, DV Jarun, DV Siget i DV Botinec).

Rezultati istraživanja pokazali su da nema statistički značajne povezanosti između emocionalne kompetencije odgojitelja i doživljaja sagorijevanja u radu, kao ni između emocionalne kompetencije i nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu). Nepovezanost emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja u radu može ukazivati na činjenicu da je emocionalna kompetencija samo jedan od brojnih čimbenika koji mogu utjecati na doživljaj sagorijevanja (Frančešević i Sindik, 2014).

Iako se na malom uzorku hrvatskih odgojitelja nije pokazala povezanost između emocionalne kompetencije i sagorijevanja na poslu, istraživanja generalno ukazuju na negativnu povezanost između emocionalne inteligencije i sagorijevanja na poslu (Mérida-López i Extremera, 2017 prema Chan, 2006), potrebna su daljnja istraživanja o odnosu emocionalne inteligencije i sagorijevanja na odgojiteljskom poslu. Jedno istraživanje u Španjolskoj (Castillo, Fernandez-Berrocal i Brackett, 2013) je pokazalo da su učitelji koji su sudjelovali u obučavanju za provođenje RULER programa, među kojima je bilo i odgojitelja, postigli značajno više rezultate na mjerama nastavničke uključenosti, pozitivnih interakcija između nastavnika i djece te manje sagorijevanja na poslu.

7. PREPORUKE ZA RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U VRTIĆU

Na temelju meta-analize koja je evaluirala 52 programa usmjerenih na mentalno zdravlje u školama, Weare i Nind (2011) te Taylor, Oberle, Durlak i Weissberg (2017) preporučuju da se programi promocije mentalnog zdravlja i prevencije ponašajnih problema počnu provoditi u najranijim razredima u školi s tim da razdoblje prije početka škole smatraju kritičnim razdobljem za provođenje navedenih programa.

U današnje vrijeme, mnoge odgojno-obrazovne ustanove emocionalnu inteligenciju nastoje promovirati provodeći kratkotrajne programe usmjerene na neko ciljno ponašanje (promociju zdravlja, prevenciju nasilja ili delinkvencije i slično). Učenici od takvih programa mogu imati kratkoročne dobiti glede socijalnih i emocionalnih aspekata, no efekti su obično prolazni. Upravo zbog toga, kako bi se istinski unaprijedili dječji socioemocionalni život i intenzivno iskoristili kapaciteti za učenje, odgojno-obrazovne ustanove trebaju postati zajednice gdje će socijalno i emocionalno učenje biti integrirano s akademskim učenjem (Elias i sur., 2001 prema Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Kako bi se odabrao optimalan program u određenoj odgojnoj skupini/razredu treba osvijestiti potrebu da se njihovu izboru i primjeni treba pristupiti oprezno, imajući u vidu interes djece. Pri tome, treba temeljito ispitati opcije svakog od programa i ne dati se zavesti privlačnim nazivima programa ili “dokazima” o njihovoj čudotvornoj djelotvornosti. Čini se razumnim izabrati program/programe koji su osmišljeni od strane stručnjaka u području emocionalne kompetentnosti, ali u suradnji s praktičarima i stručnjacima za školske programe te su provjereno učinkoviti (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Zeidner, Matthews i Roberts (2002 prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) uočavaju kako je većina postojećih programa socijalnog i emocionalnog učenja preširoko definirana da bi njihovo proučavanje razjasnilo koncept emocionalne inteligencije.

Iz toga razloga, navedeni autori određuju temeljne pretpostavke za efikasan razvoj i implementaciju programa emocionalne inteligencije:

1. Intervencijski programi za razvoj emocionalne inteligencije trebali bi biti **temeljeni na čvrstom teorijskom okviru**, uz jasno definiranu emocionalnu inteligenciju i smislenu logiku za definiranje ciljeva i metoda za njihovu realizaciju.
2. Potrebno je **odrediti specifične ciljeve** programa za ciljanu populaciju. Ciljevi bi trebali biti usmjereni na jačanje onih ključnih komponenti emocionalne inteligencije

definiranih na osnovi konceptualnog okvira u podlozi programa. Željeni ishodi trebaju biti izraženi u terminima specifičnih vještina koje će dijete naučiti.

3. Moraju biti identificirani **specifični edukacijski, socijalni i kulturalni konteksti** u kojima će intervencijski programi biti primijenjeni.
4. Programi ne bi smjeli biti učeni kao “dodaci” redovnom kurikulumu, već moraju biti **potpuno integrirani u sveukupni akademski program** škole kako bi se akademski predmeti nadopunjavali, povezujući lekcije o emocijama s drugim predmetima (književnosti, umjetnosti, znanosti).
5. Trebalo bi uložiti poseban trud kako bi se omogućila **generalizacija stečenih emocionalnih vještina** na kontekste izvan učionice. Potrebna je vježba naučenog kao i dobivanje povratnih informacija o izvedbi od okoline.
6. Bitno je **adekvatno pripremiti nastavnike/odgojitelje i drugo osoblje** koje je uključeno u program emocionalne inteligencije. Treba osigurati zadovoljavajuću razinu znanja, vještina i stručnosti za osoblje koje će provoditi i nadgledati program.
7. Kad god je moguće, buduće studije trebale bi koristiti prave eksperimentalne nacрте za **evaluaciju** efikasnosti programa. U procesu evaluacije važno je procijeniti tko je sudjelovao u provođenju programa, u kojoj mjeri (uzimajući u obzir čestinu i trajanje) je osiguran trening provoditeljima, kakav je bio kontekst treninga, kakvi su postojeći mehanizmi za nadgledanje provođenja programa prema planu, tehničku podršku, kvalitetu intervencije i afektivne reakcije učenika na program.

Važno je naglasiti strah nastavnika da će na ovaj način izgubiti kontrolu u razredu, ili misli da se neće snaći ako učenici počnu iskazivati jake emocije pa je nužno da edukacija nastavnika sruši bilo kakve predrasude i strahove, osvijesti kod njih kapacitet za dijeljenje emocija i uputi ih kakva ponašanja i reakcije trebaju izbjegavati (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Prema navedenim autorima, dodatna nepoželjna posljedica ovakvih programa može biti ta da učenici dobiju dojam da postoji određeni normativ kako se treba osjećati i reagirati u nekim situacijama, stoga je nužno da osobe koje provode takve programe budu educirane tako da pravilno razumiju svrhu programa, da dopuste učenicima slobodu emocionalnih iskustava i da poštuju svačiju individualnost.

8. ZAKLJUČAK

Odgojiteljeva uloga u odgojno-obrazovnom procesu jest stvaranje zajednice u kojoj se djeca dobro osjećaju, odnosno u kojoj se svaki njezin član osjeća važnim i poštovanim, sigurnim u sebe, u svoje sposobnosti i životno iskustvo koje ima. S obzirom da je posao odgojitelja zahtjevan jer se od njega očekuju svakodnevne interakcije s djecom, roditeljima, drugim djelatnicima vrtića i rukovođenja aktivnostima, a povrh svega je model djeci, u tome mu može pomoći emocionalna inteligencija. Postojanje različitih modela emocionalne inteligencije ukazuje na to da emocionalna inteligencija obuhvaća više različitih sposobnosti pri čemu se u okviru programa razvoja emocionalne inteligencije u predškolskoj dobi ističu komponente emocionalnog znanja koja uključuje prepoznavanje i imenovanje emocija te komponenta regulacije emocija (Gershon i Pellitteri, 2018). Stjecanje sposobnosti emocionalne inteligencije kod djece predškolske dobi važan je temelj za razvoj (Gershon i Pellitteri, 2018).

Istraživanja pokazuju da programi za poticaje emocionalne inteligencije mogu biti učinkoviti u razvoju emocionalne inteligencije i s njima povezanih ponašanja kod djece (Gershon i Pellitteri, 2018). Različite studije su potvrdile da su djeca koja su pohađala programe za razvoj emocionalne inteligencije imala viši stupanj emocionalne inteligencije. Djeca koja su sudjelovala u različitim programima razvoja emocionalne inteligencije imala su značajna poboljšanja u dječjem prosocijalnom ponašanju i emocionalnoj regulaciji, manje sukoba među vršnjacima i problema u ponašanju, manje agresivnosti i hiperaktivno-impulzivnog ponašanja (prema Gershon i Pellitteri, 2018). Sve to poboljšava rad u odgojnim skupinama samom odgojitelju, ali i djeci. Rezultati istraživanja pokazuju da je emocionalna inteligencija usko povezana s radom odgojitelja (Haskett 2003 prema Dolev i Leshem, 2016).

Istraživanja nadalje pokazuju da odgojitelji emocionalnu inteligenciju smatraju važnom iako sami nisu dovoljni educirani o različitim komponentama emocionalne inteligencije (Türkmen i Ulutas, 2018). Osim u radu s djecom, emocionalna inteligencija je, s obzirom na zahtjeve posla odgojitelja, višestruko važna jer istraživanja pokazuju da je pohađanje programa razvoja emocionalne inteligencije učitelja i odgojitelja povezano s manje sagorijevanja na poslu. Iako neki autori osporavaju vrijednost emocionalne inteligencije smatrajući da se preklapa s drugim konceptima (Landy, 2005 prema Hajncl i Vučenović, 2013) te su instrumenti emocionalne inteligencije često neprihvatljivi zbog upitnih psihometrijskih osobina (Antonakis, 2004 prema Hajncl i Vučenović, 2013) usmjeravanje na razvoj prepoznavanja, razumijevanja i regulacije emocija od predškolske dobi, ima višestruke koristi i za djecu i odgojitelje kao i šire društveno okruženje.

LITERATURA

- Antonakis, J. (2004). On why “emotional intelligence” will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the “Big Five”: An extension and rejoinder. *Organizational Analysis*, 12, 171-182.
- Berk, L.E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj*. Zagreb: Naklada Slap
- Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16(3(89)), 477-496.
- Brenner, E. M. i Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. U P. Salovey i D. J. Sluyter (Ur.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (str. 168–195). Basic Books
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not?, *Psychological Inquiry*, 15, 234-238.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. i Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). doi:10.11114/jets.v1i2.203
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Dolev N., Leshem, S. (2016). Developing emotional intelligence competence among teachers, *Teacher Development*, , 21(1), 21-39. doi:10.1080/13664530.2016.1207093
- Fabes, R. A. i Eisenberg, N. (1997). Regulatory control and adults' stress-related responses to daily life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1107–1117.
- Frančesević, D. i Sindik, J. (2014). Odnos doživljaja sagorijevanja u radu, emocionalne kompetencije i obilježja posla odgajateljica predškolske djece. *Acta Iadertina*, 11-(1), 1-21.
- Gershon, P. i Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *The International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.

- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga
- Hajncel, Lj. i Vučenović, D. (2013). Emocionalna inteligencija: modeli i mjerenje 20 godina poslije. *Suvremena psihologija, Naklada Slap*, 16-(1), 95-112.
- Isen, A. M. (1970), Success, failure, attention, and reactions to others: The warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 294—301.
- Isen, A. M. (1993), Positive affect and decision making. U: M. Lewis i J. M. Haviland (ur.), *Handbook of emotions* (261—277). New York: Guilford
- Jarczewska-Gerc, E. i Gorgolewska, A. (2015). Imagine the emotion: The use of mental simulations in supporting the development of emotional skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1268–1282.
- Landy, F. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Lipovac, T. (2018). *Privrženost i emocionalni razvoj djece*. Neobjavljen diplomski rad. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9-1., 135-150.
- Ljubin Golub, T. i Boháč, I. (2015). Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti. U: S. Opić, M. Matijević (ur.), *Paradigms of Childhood and Education*, (str. 163–174). Zagreb: Faculty of Teacher Education
- Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151(3-4), 432-444.
- Matthews, G., Zeidner, M. i Roberts, D.R. (2007). Emotional intelligence: consensus, controversies, and questions. U: G. Matthews, M. Zeidner, D.R. Roberts (Ur.), *The science of emotional intelligence: Knowns and Unknowns*. Oxford: University Press
- Mérida-López, S. i Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130.
- Mihić, J., Novak, M., Bašić, J. i Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool PATHS. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 45-59.

- Modrić, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama. *Napredak*, 154-(3), 427-450.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370.
- Oatley K., Jenkins, J. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia
- Petrides, K. V. i Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. i Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26–55.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da... upozna svoje emocije (i nauči njima upravljati)*. Zagreb: Element d.o.o.
- Starc, B., Čudina- Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. i Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Türkmen, S. i Ulutas, I. (2018). How do preschool teachers perceive the emotional intelligence? Teaching practices and emotional intelligence in early childhood, *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 16-(170-183)
- Vučenović, D. (2009). *Emocionalna inteligencija, stilovi roditeljskog odgoja i depresivnost*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vučenović, D., Hajncl, Lj., Takšić, V. (2014). *Razvoj emocionalne inteligencije u obiteljskom okruženju i utjecaji emocionalne inteligencije na smanjenje poteškoća u ponašanju*, Jastrebarsko: Naklada Slap

Weare, K. i Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health promotion international*, 26-(51), 29-69.

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)