

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
„ГАВРИЛО РОМАНОВИЧ ДЕРЖАВИН“

СВЕТИ НИКОЛЕ

ФАКЛТЕТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА

ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНИЈА И ИНТЕРПЕРСОНАЛНИ ОДНОСИ ВО ПЕРИОД НА АДОЛЕСЦЕНЦИЈА

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

КАНДИДАТ:

Воислав Досев

МЕНТОР:

доц. д-р Слаѓана Анѓелковска

СОДРЖИНА:

1. ВОВЕД 1

1.1 ABSTRACT 5

2. ТЕОРИИ ЗА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИЕНЦИЈА 6

2.1 Теоретска основа на Mayera i Saloveya и модел на емоционална интелигенција (1997) 6

2.1.1 Перцепција, проценка и изразување на емоциите 7

2.1.2 Емоционално олеснување на размислувањето 8

2.1.3 Разбирање и анализа на емоциите и користење емоционално знаење 9

2.1.4 Рефлексивно регулирање на емоциите при унапредување на емоционалниот и интелектуалниот развој 10

2.2 Развој на емоционална интелигенција 12

2.2.1 Наследство или природа 15

2.2.2 Учење или апсорпција 16

2.2.3 Физички или хемиски влијанија или повреди 16

2.3 Емоционална интелигенција 17

2.4 Емоционална компетентност 20

2.5 Видови на емоционална интелигенција 23

2.5.1 Проценка на независноста 23

2.5.2 Ниска независност - неодлучна личност 24

2.5.3 Висока независност - одлучна личност 25

2.6 Видови и изразување на емоции 26

2.7 Емоционална интелигенција во оквир на општа интелигенција 27

2.8 Емоионална интелигенија во контекст на образованието 27

2.8.1 Емоционалната интелигенција како индивидуална претпоставка 28

2.8.2 Емоционалната интелигенција во контекст на класната кохезија 30

2.8.3 Емоционалната интелигенција во контекст на односот наставник-ученик 31

2.9 Емоионална интелиенија во контекст на влијание на стиловите на лидерство врз формирање и одржливоста на групата 34

2.9.1 Автократски стил на лидерство 34

2.9.2 Автократско лидерство во кое доминира волјата на наставникот 35
2.9.3 Автократско водство без доминација на волјата на наставникот 36
2.9.4 Демократски стил на лидерство 37
2.9.5 Поттикнување на самоиницијатива 37
2.9.6 Laisses faire стил на лидерство 39
2.9.7 Пасивен однос на наставникот кон ученикот 40
2.9.8 Пријателски однос на наставникот кон ученикот 41
2.10 Дилемата околу името: емоционално достигнување, емоционална интелигенција и емоционална компетентност 42
2.11 Мерење на емоционалната инелигенција 44
2.11.1 Самопроценка на испитаниците 47
2.11.2 Проценување на други луге 48
2.12 Можности на варијабли на емоционална интелигенција во предвидување на перформансите во практични критериуми 49
2.12.1 Училишно достигнување 50
2.12.2 Успех на работа 51
2.13 Модели на емоционална интелигенција 52
2.13.1 Бар-он модел на емоционалната интелигенција 52
2.13.2 Модел на емоционалната интелигенција на Големан 54
2.13.3 Модел на емоционалната интелигенција на Пертридес и Фурнам 56
2.13.4 Заклучно за претставените модели на емоционалната интелигенција 57
2.14 Повеќе форми на интелигенција 58
2.14.1 Полови разлики во емоционалната интелигенција 62
2.14.2 Пријателството за време во адолесценцијата 63
2.14.3 Емоционална инелигенција и пријателство 65
2.15 Карактеристики на интерперсоналната комуникација 67
2.15.1 Вербална и невербална комуникација 68
2.15.2 Спонтано , увежбано и планирано однесување 68
2.15.3 Интерперсонална комуникација како развоен процес 69
2.15.4 Дирекни повратни информации, интеракција и кохерентност 70
2.15.5 Внатрешни и надворешни правила на комуникација 71
2.15.6 Интерперсоналната комуникација како активност 71

2.15.7 Интерперсонална комуникација и персуазија 71
3. МЕТОДОЛОГИЈА ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО 72
3.1 Вовед во методологијата на истражување 72
3.2 Предмет на истражување: 72
3.3 Цел на истражување: 73
3.4 Задачи на истражување: 73
3.5 Варијабли на истражување: 73
3.6 Хипотезите на истражување: 74
3.6.1 Посебни хипотези на истражување: 74
3.7 Методи, техники и инструменти на истражување: 74
4. РЕЗУЛТАТИ: 75
4.1 ДИСКРИПТИВНА СТАТИСТИКА 75
5. ДИСКУСИЈА 78
6. ЗАКЛУЧОК 81
7. ЛИТЕРАТУРА: 84

1. ВОВЕД

Емоционалната интелигенција стана жешка тема во психологијата во последниве две декади. Многубројните истражувања укажуваат дека таа зазема рамноправно место со другите психолошки конструкти кои што се значаен предиктор за успешност во професионалниот, личниот и социјалниот живот на индивидуата. Тоа придонесе да се развие верување дека коефицентот на емоционална интелигенција (EQ) можеби е поважен од IQ и тој подобро го предвидува успехот во работата и животот, квалитетот на интерперсоналните врски и целосната среќа на личноста. Една од специфичностите поврзани со емоционалната интелигенција, која придонесува за зголемен интерес за овој концепт, е сознанието дека со вежбање може да се стимулира нејзиниот развој. Стручните лица од областа на психологијата и сродните дисциплини создале специјални програми за поттикнување на развојот на емоционалната интелигенција и осмислување стратегии со кои индивидуите ќе можат да се справат со социо-емоционалните проблеми. Некои од тие програми се превентивни и се повеќе наменети за децата и адолесцентите.

А децата се тука, до нас, околу нас, и честопати во нас самите, ама одамна сме го изгубиле детето во себе, сакајќи што побрзо да пораснеме, да престанеме да одиме на училиште, да престанеме да учиме, да пишуваме домашна работа, да престанеме да бидеме деца уште од мали, не слушајќи ги возрасните, дека всушност најубаво е да се биде дете . . . Или пак и тоа не е денеска толку убаво, ако признаеме дека секојдневно се соочуваме со тешкотиите на денешното созревање на децата, исполнето со осаменост, депресија, гнев, нервоза, импулсивност и агресија ... .

За среќа, токму затоа што емоциите се биохемиски реакции, постојат многу едноставни начини, односно намерни стимулирања - дразби, за да можеме да го промениме својот мозокот и мозокот на децата, односно да се истренираме да научиме поинаку да реагираме и со тоа да ја подобруваме нашиот EQ. На овој начин нашиот живот може да се подобри, доколку се увежбаат вештините за контрола на емоциите и тоа во позитивна смисла - контрола за да се добие позитивен ефект, а не за да се прикријат емоциите. Значи, смеата,

оптимизамот, доброто расположение, ограничувањето на лутењето и други вештини може да се вежбаат со игри, трикови, формирање навики.

Ана Фројд објаснила дека играта е дело на децата. Сè додека се држиме до ова, и сè додека сакаме да им помогнеме на децата, како и на самите себе, потребни ни се само три работи: време, заинтересираност и желба да уживаме во предизвиците на воспитувањето на децата.

Бројни студии за емоционална интелигенција покажуваат дека високо ниво на емоционална интелигенција е поврзано со успех во важни аспекти на животот, како што се образованието, работата и односите. Постојат многу докази дека лицата со високо развиени емоционални способности кои добро ги познаваат и управуваат со сопствените чувства и ефикасно читаат и реагираат на чувствата на другите имаат предност во сите области на животот и работата. Во самото истражување покажаа колку емоционално стабилните деца знаеја како да управуваат со своите постапки, мисли и чувства на прилагоден и флексибилен начин и покажаа самоефикасност, самодоверба и чувство на поврзаност во различни контексти со други, и беа подобро прифатени од нивните врсници. Во литературата се вели дека адолесцентите (не толку во доцна адолесценција) поминуваат 29% од своето време неделно со своите врсници, што е уште еден показател за улогата што ја играат односите со пријателите и врсниците во развојот на социјалната и емоционалната компетентност во адолесценцијата и зрелоста. Иако пријателствата и интерперсоналните односи се толку важни во адолесценцијата, само во последните две децении истражувањата му дадоа поголемо значење на пријателството и меѓусебните односи. Интерперсоналните односи се карактеризираат со лојалност, блискост, реципроцитет и споделени позитивни чувства. Истражувањата покажаа дека пријателството има значителен ефект врз самодовербата на адолесцентите и прилагодувањето кон училиштето. Со истражување на емоционалната интелигенција и интерперсоналните оноси кај група врсници кај раните адолесценти, малку или воопшто нема истражување кое се фокусирало на испитување на односот помеѓу емоционалната интелигенција и пријателствата кај адолесцентите. Затоа, важно е да се испита дали способностите на емоционалната интелигенција се неопходни за развој на разни емоционални и социјални вештини кои обезбедуваат подобро и поблиско пријателство и

подобри интерперсонални односи дали лицата кои имаат поразвиени способности на емоционална интелигенција имаат поблиски пријателства, и поблиска и подобра комуникација со своие врсници, наставници, професори и родители.

Способностите и вештините на емоционалната интелигенција, особено можноста за контрола на емоциите и отвореноста кон нечии чувства, треба да му овозможат на поединецот подобро да се прилагоди на различните ситуации и во меѓучовечките односи. Во адолесценција, когнитивните процеси на адолесцентите достигнаа највисока фаза на развој, тие имаат способност да размислуваат апстрактно, исто така можат да ги регулираат своите емоции, да ги препознаат и да ги исполнат барањата што им ги наметнува околината и општеството. Овие способности му овозможуваат на поединецот поефикасно решавање на секојдневните емоционални проблеми, како и меѓучовечки конфликти, според кои индивидуата треба да биде поуспешна во разни животни ситуации и да има подобри меѓучовечки односи (интерперсонални односи). Затоа, целта на оваа студија беше да се испита врската помеѓу емоционалната интелигенција и квалитетот (интимноста) на интерперсоналните односи кај адолесцентите и да се утврди дали има разлика во емоционалната интелигенција во однос на полот.

Луѓето со висока емоционална интелигенција успеваат да ги регулираат емоционалните состојби така што постигнуваат цели кои се вредни за себе, подобро ги согледуваат емоциите и го разбираат нивното значење, и нивното користење во секојдневното мислење. Способноста за контрола на емоциите и отвореноста кон нечии чувства, треба да му овозможат на поединецот подобро да се прилагоди на различни ситуации како и во меѓучовечките односи, а тоа е основата на развојот на пријателството. Во адолесценцијата, когнитивниот развој го достигнува највисокото ниво, како и социјалните стратегии што ги користат адолесцентите се користат во разбирање и решавање на проблеми во нивните социјални односи. Важна развојна задача е да се изградат задоволителни пријателски и други врснички врски - групи, што е неопходно за здрав когнитивен, емоционален и социјален развој на поединецот.

Најголемиот проблем со EQ е што таа не може да се измери во вистинска смисла на зборот. Општо земено, EQ може да се дефинира како: способност за препознавање и управување со емоциите, како сопствените, така и оние на други луѓе.

Освен тоа, емоционалната интелигенција подразбира:

- самомотивирање,
- целно насочување на емоциите,
- препознавање и разбирање на емоциите на другите, како и
- способност, односно вештина за одржување на меѓучовечки односи.

1.1 ABSTRACT

Emotionally intelligent people successfuly regulate emotional states in order to achieve goals that are important to them, they better perceive emotions and understand their meaning and use emotions in their thinking and judgment. Ability to control emotions and openness to own feelings should enable an individual to adapt more effectively in various situations as well as in interpersonal relationships, and that is the basis for the development of friendship. In adolescence, cognitive development reaches the highest level, as well as social strategies that adolescents use in understanding and solving problems in their social relationships. An important developmental task in adolescence is to build-up satisfactory friendships and other relationships in the peer group, which is essential for healthy cognitive, emotional and social development of the individual.

The aim of this study was to examine the relationship between emotional intelligence and quality (intimacy) of friendship in adolescence, and to determine sex differences in emotional intelligence. The study was conducted on 147 participants, male and female students, third and fourth grade of high school. The average age of a convenient sample was 17 years old.

The results showed that there is a significant, positive and low correlation between dimension of knowledge in friendship and emotional competence. If the subject is emotionally more competent (high score on emotional intelligence), then he/she better knows his/her friend and he/she is ready to share his/her thoughts and is willing to share with him his/her own thoughts and feelings. There is no significant correlation between dimensions of self-sufficiency of friendship with emotional competence and dimensions of trust and loyalty with emotional competence. Also, it was assumed that girls have higher emotional intelligence than boys, but this assumption was rejected because the results do not show a significant difference in emotional intelligence between boys and girls.

2. ТЕОРИИ ЗА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИЕНЦИЈА

2.1 Теоретска основа на Mayera i Saloveya и модел на емоционална интелигенција (1997)

Иако истражувачите Mayera i Saloveya не ја дефинирале теоретската рамка на емоционалната интелигенција сè до 1990 година, историјата на оваа теорија датира од 1930-тите и 40-тите години на минатиот век. Во 1930-тите и 40-тите години на минатиот век, фокусот се пренасочил од когнитивните во некогнитивните аспекти на интелигенцијата. Од оваа нова и покомплексна перспектива, психолозите и социолозите започнале да препознаваат дека некогнитивната, афективна страна на индивидуата која се манифестира во емпатични меѓу човечки односи, игра исто толку важна улога во индивидуалниот развој, како решавањето на когнитивните проблеми, донесувањето одлуки и вештини за меморија. Постоењето на некогнитивни вештини било препознаено уште во 1937 година кога R. L. Thorndike i S. Stein ги идентификувале некогнитивните вештини како социјална интелигенција, дефинирајќи ја како „способност да се разберат и да се справат со луѓето“(Thorndike i Stein, 1937, prema Dumbrava, 2011). Wechler потоа напишал статија за неинтелектуалните елементи на човечката интелигенција и нивната улога во способноста на поединецот да се справи ефикасно со социјалното опкружување (Wechler, 1940, prema Dumbrava, 2011). Подоцна во осумдесеттите години, Gardner сфатил дека афективната информација се обработува поинаку од когнитивната и дека се потребни специфични вештини. Тој ја постави теоријата за повеќе интелигенции, односно ја поделил интелигенцијата на меѓучовечка и интраперсонална интелигенција. Меѓучовечката интелигенција представувала способност да се согледаат разликите на другите луѓе (темперамент, расположение, мотивација, намери) и можност да се реагира соодветно на овие карактеристики на другите. Интраперсоналната интелигенција вклучувала способност да се создаде точен модел на сопствената личност и можност да се користи тој модел за успешно функционирање во животот, и оваа теорија е поврзана со меѓучовечката интелигенција.

Mayer i Salovey (1997) ја дефинирале емоционалната интелигенција како индивидуална разлика во способноста да се согледаат, изразат и разберат емоциите и како да се управува

со информациите поврзани со емоциите. Нивниот модел ја третирал емоционалната интелигенција како збир на ментални способности. Во својата прва верзија, таа вклучува три способности, но според новиот ревидиран модел, структурата на емоционалната интелигенција вклучува:

2.1.1 Перцепција, проценка и изразување на емоциите

Најниското ниво ги претставува способностите и вештините на една личност точно за да може да го согледа емоционалниот круг. Така, дури и мало бебе може да ги препознае емоционалните реакции на родителот. Како што се развива детето, тоа учи како да ги согледува и разликува своите телесни чувства и социјалната средина.

Возрасна личност може внимателно да ги набљудува и да и следи своите чувства. На пример, ако прашаме некоја возрасна особа како се чувствува, можно е да ни каже дека не е во најдобра форма и дека е малку уморна затоа што легнала доцна и дека нејзиното мислење во моментот кога ја прашваме може да не е многу јасно бидејќи е малце уморна и јасно знае да посочи зошто така се чувствува. Чувствата може да се препознаат и кај другите луѓе. Како што расте детето може да придава се повеќе различни атрибути на живи и неживи предмети. Така детето ја поврзува својата непријатност кога некој го ограничува неговото движење со такви реакции како кај домашните миленици и кај другите деца, што му овозможува подоцна да препознае изрази на непријатност и вознемиреност кај другите луѓе и во други ситуации.

Понатаму, детето учи како да ги препознава чувствата на другите луѓе изразени на различни начини (кај други луѓе, во слики, архитектура итн.), како и значењето на одредени емоции. На пример, можно е да се наведе познатата слика на Мунк „ Крик “, каде што емоциите се откриваат не само преку изразите на лицето, туку и преку начинот на кој е претставена позадината, како и целокупната атмосфера во која авторот сакал да изрази состојба на безнадежност. Тоа е пример за тоа како изразувањето на емоциите ги изразува потребите поврзани со нив.

Кога ќе ја развијат вештината на набљудување и ќе ги откријат информациите што ги пренесуваат емоциите, емоционално интелигентните луѓе се чувствителни, односно можат да препознаат кај другите обиди за манипулирање со емоциите, односно неискрено изразување на емоциите.

2.1.2 Емоционално олеснување на размислувањето

Опфаќа способност за користење на емоции со цел да се одреда кои се приоритетни и да се направи поделба на информациите на важни и неважни. На тоа ниво човекот би требало да ги доживее емоциите многу сликовито и да поседува вештина да ги предизвикува емоциите со цел подобро расудување или сеќавање на настаните. Емоциите треба да послужат за олеснување на расудувањето и тие го менуваат мислењето и на крајот ја поттикнуваат креативноста.

Овој дел ги опишува сите начини на кои емоциите можат да имаат позитивно влијание и да ги олеснат интелектуалните процеси. Така новороденчето плаче кога сака млеко или нега, а се смее кога му е удобно. Така, емоциите се користат од почетокот на животот за да му сигнализираат на личноста дека во неговата или нејзината околина се случиле значајни промени. Како што се развива поединецот, емоциите се повеќе го обликуваат и го насочуваат размислувањето кон важни промени. На подоцнежна возраст, детето се грижи за домашните задачи додека игра или гледа телевизија. Друг пример е кога наставникот е загрижен затоа што треба да го подготви предавањето за утре. Бидејќи наставникот има подобро исчекување на иднината, тој претпочита да ја изврши задачата пред грижата да му го расипе задоволството.

Следниот придонес на емоциите за поефикасно размислување е способноста да се генерираат емоции според моменталните „барања“ на ситуацијата, со цел подобро да се разбере специфичната ситуација во која се нашла личноста. Ако успееме да се соживееме со некој настан или со чувствата на луѓето чија приказна ја следиме, ќе можеме полесно да се снајдеме и да се одлучиме (за поповолен исход) во слични ситуации во кои ќе се најдеме подоцна во животот. Така, кај возрасна личност, способноста за генерирање

чувства помага при планирањето. Едно лице создава „ замислен емотивен театар “, како што го нарекуваат Mayer i Salovey (1997), во кој ги генерира, манипулира и верификува можните исходи од важните одлуки во животот. Колку попрецизно и пореално овој „ театар функционира “, толку повеќе ќе му помогне на човекот да најде подобри алтернативи.

Преостанатите две ќелии опишуваат примери каде емоциите придонесуваат за поефикасно размислување на повисоко ниво. Така, емоциите можат да му помогнат на човекот да ги набљудува работите, личностите и настаните од различни перспективи.

Забележани се чести промени во опсервацијата кај лицата кои подолго живееле со манично-депресивни пациенти, а како еден од показателите е тоа што овие луѓе покажуваат голема креативност во оценувањето на нивните активности. Дополнително, експериментално е докажано дека среќата како индуцирано расположение значително ги подобрува перформансите во задачите каде што е потребно индуктивно расудување и креативност, додека кога се индуцираат тажни расположенија човекот постигнува подобри перформанси во задачите што претпоставуваат аналитичко размислување.

2.1.3 Разбирање и анализа на емоциите и користење емоционално знаење

Се однесува на способноста да се препознаат емоциите и односите меѓу зборовите што опишуваат емоции и соодветно толкување на значењето на таа емоција. На ова ниво, едно лице треба да поседува вештини за разбирање на сложени чувства и од оние што се случуваат во исто време. Исто така, вклучува способност да се разбере преминот од една во друга емоционална состојба.

Набргу откако ќе почне да ги препознава емоциите, детето ги именува и може релативно добро да ги разликува. Освен тоа, почнува да ги разликува емоциите според интензитетот, па набрзо го разликува лутењето од гневот, или наклонетоста од љубовта.

Родителите ги учат децата, а подоцна и самите деца учат да ги поврзуваат емоциите со ситуациите во кои се јавуваат (тагата се поврзува со губење на нешто). Со текот на вековите еволуирала формалната филозофија за чувствата. Така, Spinoza го дефинира срамот како „ болка поврзана со идејата за некои од нашите постапки, за кои претпоставуваме дека може да предизвикаат прекор кон другите луѓе “. Луѓето обично се согласуваат во нивните мислења за тоа што предизвикува одредени емоции. Така, се верува дека гневот може да биде предизвикан од перцепција на неправда, потоа дека тагата се јавува како последица на загуба, а стравот е предизвикан од закана. Емоционалното знаење почнува да се стекнува во детството и се усовршува во текот на животот.

Со развојот на знаењата за емоциите, детето забележува дека во некои ситуации може истовремено да се појават спротивни емоции (на пр. љубов и омраза) кон иста личност. Исто така, се развива сознанието дека со комбинирање на различни емоции се добиваат некои нови квалитети (на пр. надежта е комбинација од верба и оптимизам).

Емоциите најчесто не се појавуваат изолирано, туку поврзани во кола во зависност од ситуацијата. Така, гневот изразен во ситуација може да резултира со задоволство, но и чувство на вина, што се зависи од околностите (понекогаш и од начинот на изразување). Познавањето на текот и развојот на чувствителноста во меѓучовечките односи е суштински елемент на емоционалната интелигенција.

2.1.4 Рефлексивно регулирање на емоциите при унапредување на емоционалниот и интелектуалниот развој

Ниво што ја вклучува способноста да се биде отворен за сите видови чувства, пријатни или непријатни, способност за вклучување и исклучување на емоциите и следење на емоциите во однос на себе и другите. Способност да се разбере колку некои емоции се јасни, типични или разновидни, таа способност да се управува со сопствените и туѓите емоции за да се намалат лошите а да се засилат пријатните емоции и притоа да не се намали или зголеми нивната важност.

Најкомплексното ниво на емоционална интелигенција е свесното регулирање на емоциите што доведува до емоционален и интелектуален напредок. Само ако личноста е свесна за своие чувства, само тогаш би можела да научи нешто за нив. За да може детето или возрасна личност да почне да размислува за своите чувства, мора да се исполни еден основен услов и тоа дека е неопходно да се толерираат емоционалните реакции за да може човекот да остане отворен за своите чувства. Затоа најкомплексното ниво на емоционална интелигенција започнува со отвореност кон чувствата без разлика дали се пријатни или непријатни.

Како што расте детето, тој или таа само учи (или го учат неговите или нејзините родители) за социјализација на емоциите, односно селективно изразување на емоциите во зависност од информациите и проценката за целта, односно општествените норми. Со текот на времето, детето забележува дека однесувањето може да се одвои од емоциите. Родителите ги учат децата на некои „ лажен “ начини да ги контролираат своите емоции (на пример, „ кога сте лути, бројте до десет “). Така, на пример, лутината поради неправдата може да се користи во ситуација кога размислуваме за ситуацијата што довела до тоа, но не и во самата ситуација кога чувството на лутина е на својот врв. Последица на процесот на социјализација на емоциите е што емотивно зрелата личност поради поголема компетентност (самодоверба) во различни ситуации реагира поадекватно и со „ ладна глава “. Подоцна, увидот во нивните емоции и енергијата што ја развиваат може да се искористи во мисловните процеси, особено во делот на нивното мотивирање.

Покрај тоа, развојот претпоставува рефлексивност или мета-искуство на емоции и расположенија. Чувствата вклучени во рефлексивно искуство за нечие расположение се изразуваат на следниов начин: „ Не разбирам целосно зошто се чувствувам така “ или „ Расположението има значително влијание врз моето размислување “ (Mayer & Gaschke, 1988; Mayer & Stevens, 1994; Salovey, i dr., 1995). Мета-искуството за расположенијата може да се подели на два процеси: мета-евалуација и мета-регулација. Евалуацијата вклучува процеси како што се: вниманието кое едно лице го посветува на своето расположение, колку тие се јасни, типични, прифатливи за него и колку тие влијаат на нивниот начин на размислување.

Најсложената способност на најкомплексното ниво е регулирање на нечии емоции и на емоциите на другите. Тоа се однесува на обиди да се поправи лошото, а притоа да се одржува пријатно расположение. Законитоста на мета-искуствата не е доволно позната, главно поради недоволно развиените алатки за оценување. Затоа е интересно да се истражи оваа област во нејзините динамични и расположливи квалитети. Една од значајните е дека емоциите треба да се разберат без пренагласување или потценување на нивното значење и влијание врз информациите што ги пренесуваат.

Четирите наведени способности се подредени според сложеноста на менталните процеси, кои вклучуваат од поедноставно (набудување и изразување на емоции) до сложени (свесност, рефлексивност и регулирање на емоциите). Најсложената способност е регулирање на емоциите, ублажување на непријатноста и засилување пријатни емоции. Рефлексивната регулација на емоциите се постигнува преку контрола на емоциите, односно селективно изразување на емоциите во зависност од целта и социјалните норми (социјализација на емоциите). Според нивниот модел, емоционалната интелигенција е интелигентен систем кој обработува емоционални информации кои личат во главните делови на традиционалните, кои се добро втемелени во интелигентните системи.

2.2 Развој на емоционална интелигенција

Емоционално интелигентните луѓе успеваат да ги регулираат емоционалните состојби преку подобрување на сопственото и туѓото расположение, мотивирајќи ги и насочувајќи ги другите да постигнат некоја вредна цел за себе. Тие во своето однесување го користат знаењето за сопствените и за туѓите емоции и ги почитуваат своите и чувствата на другите. Тие подобро ги перцепираат емоциите, го разбираат нивното значење и ги користат во размислувањето. Развојот на емоционалната интелигенција од детството до адолесценцијата и зрелоста може да се спореди со развојот на емоционална регулација, што беше потенцирано во моделот Mayera i Saloveya (1997) како најсложена способност. Емоционалната регулација му овозможува на лицето да го усогласи изразувањето на сопствените емоции со барањата на околината, да се заштити од непријатни емоции и да ги ограничи и насочи, така што тие не го попречуваат неговото функционирање. Така,

емоционалната регулација е важна компонента за успешното емоционално прилагодување на индивидуата (Cole, Martin i Dennis, 2004; Morris, Silk, Steinberg, Mayers i Robinson, 2007; prema Macuka, 2012). Адекватното регулирање на емоциите има важни импликации врз афективното искуство и меѓучовечкото функционирање.

Како важен дел од развојот на детето се вклучува учењето како треба да се управува со емоциите на соодветен начини (Eisenberg i Morris, 2002; prema Macuka, 2012), што секако влијае на емоционалното доживување во подоцнежните фази во развојот на човекот. Во детството, важно влијание врз развојот на емоционалната регулација има наследната биолошка структура, односно темпераментот, што претставува вродена склоност на детето да доживее и да изрази одреден вид на емоции. Доживувањето на емоциите кај детето сигнализира што е во ред за нив во одредена ситуација, и што е погрешно, односно емоциите на детето се првото средство за неговата комуникација со возрасните. Дури и многу мали деца го менуваат своето однесување како одговор на позитивни или негативни емоционални изрази од страна родителите, или некоја друга возрасна личност, така што емоциите представуваа клучни елементи на детето за доживување на другите. Во текот на првата година од животот постои постепена разлика помеѓу емоционалните изрази (радост, изненадување, страв, лутина) и насочувањето на овие изрази кон одредени луѓе. Децата почнуваат да разликуваат различни емоции кај возрасните (Oatley i Jenkins, 2003). Mayer Caruso i Salovey (2002) го имаат објаснето развојот на оваа способност со развој на емоционална перцепција (прво ниво во моделот на Mayera i Saloveya, 1997). Појавата на говор што е поврзана со размислување за емоциите овозможува развој на заеднички значења поврзани со емоционалнот доживување. Способноста да се зборува за емоционални прашања може да има значително влијание врз односот на детето со родителите, бидејќи малите деца имаат потешкотии во разбирањето на причините и насоката на емоциите. Ова го означува второто ниво на моделот на Mayera i Saloveya (1997), односно развој на емоционално олеснување на мислата што детето го достигнува во училишна возраст. Со развивање на говор и комуникација (со родителите) за емоциите, започнува и разбирањето на емоциите кај детето. Но, децата од предучилишна возраст имаат потешкотии во разбирањето на измешаните чувства или сложените емоции, како што се срамот и благодарноста. Важно е да се нагласи дека во првата година од животот на детето, приврзаноста станува централно прашање. Емоциите, сознанијата и системите

на однесување стануваат организирани за да се обезбеди блискост на родителите и неговата емоционална достапност. Следната фаза е развој на поимот за себе и саморегулацијата, детето почнува да развива разбирање за себе како независно суштество, додека процесите на регулирање од претежно сензомоторни се повеќе стануваат симболични. Децата почнуваат да размислуваат за настаните, почнуваат да наоѓаат различни начини на нивно толкување и почнуваат да се смируваат со своите мисли. Со текот на времето, децата се помалку се потпираат на своите родители за да ги регулираат своите емоции. Но, дури и во доцното детство, регулацијата на емоциите не е процес што се одвива целосно внатрешно.

Еден од најважните фактори што им помага на децата, адолесцентите и возрасните да одржат емоционална рамнотежа е присуството на луѓе кои ги поддржуваат во животот. Во адолесценцијата, индивидуата повеќе размислува за сопствените емоции (интроспекција), ја зголемува самосвеста (што мислат другите за нив), размислува многу повеќе отколку во детството за сопствените мисли (метаспознание). Адолесцентот има достигнато највисоко ниво од моделот на Mayera i Saloveya (1997), способен е да ги регулира своите емоции на начин на кој ги ублажува емоциите што му ја нарушуваат рамнотежата со присуството на неговите врсници, истополови пријатели (веќе не е така многу зависен од присуството на родителите). Адолесентите во меѓусебните односи со пријателите, ги развиваат своите социјални вештини и емоционална компетентност. Меѓучовечките односи во адолесценцијата го охрабруваат адолесцентот да биде отворен во изразувањето на своите чувства и да развие чувство на лична компетентност (Lacković- Grgin, 2005).

Во развојот на емоционалната инелигенција исто така голема улога игра и нај примитивниот корен, мозочното стебло, каде што се развиле емоционалните центри. По милиони и милиони години еволуција од овие емотивни области се развил мозокот или неокортексот, голема топка од свиткано ткиво што ги сочинува горните слоеви на мозокот. Фактот дека енеокортексот, задолжен за размислување, израснат од емотивните центри открива многу за врската помегу мислите и чувствата; емоционалниот мозок постоел многу пред рационалниот (Goleman, 1995: 10).

Емоционалната интелигенција, како и интелектуалната интелигенција, е првенствено функција на мозокот. Емоционални реакции (што чувствуваме и како оценуваме), и

вродени и научени, тие се складирани во лимбичкиот систем на мозокот. Целосно емотивно и невербално чувство или стимулот може да се наоѓа во самиот лимбички систем. Судовите за тоа што е правилно, а што не, што треба да правиме, а што не, што е ефективно, а што не, се наоѓаат во неокортексот на мозокот, но нивните емоционални вредности и врски се наоѓаат во лимбичкиот систем. Целосно фактички феномени како што се каде живееме, колку се два и два и како се готви јајце, тие се наоѓаат речиси исклучиво во неокортексот (Simmons et.al., 2000: 28).

Како се развиваме и стануваме тоа што сме? Зошто некој е одлучен, а друг толерантен? Зошто некој е вреден, а други мрзелив? Зошто некој би бил љубезен и пријателски настроен, а друг непријателски настроен? Ова се должи на интеракцијата на трите главни влијанија: наследство, учење и физички или хемиски промени во телото предизвикани од надворешни влијанија (Simmons et.al., 2000:29).

2.2.1 Наследство или природа

Секој човек преку генетските процеси наследува некои карактеристики и тенденции од своите биолошки родители. Некои од овие карактеристики се однапред одредени. Тие

остануваат само делумно изложени на влијание. На пример, висината, бојата на косата или бојата на очите се цврсто определени. Но тоа што генетски наследено делумно влијае на карактеристиките на емоционалната интелигенција, како што е трудољубивост, непријателство, љубезност или храброст (Simmons et.al., 2000: 29).

Емоционалната интелигенција од родителите на детето му се пренесува преку хромозомите, како бојата на очите. Децата се раѓаат со одредени тенденции на емоционална интелигенција. Некои деца уште од самото раѓање се гледа дека се поживи и по палави, а некој деца остануваат пасивни. Некои се раздразливи, додека други се потрпеливи. Некои се тивки, додека други се по одлучни. Некои деца се повнимателни по природа, додека други ќе истражуваат повеќе. Некои се по приврзани со родителите, додека другите се држат настрана. Нарушувања како депресија се можни дури и кај семејства во кои децата не ги воспитувале нивните биолошки родители. Оние основни,

вродени тенденциите на емоционалната интелигенција лежат во лимбичкиот систем. Тие не се предизвикани од директно искуство (Simmons et.al., 2000: 29).

2.2.2 Учење или апсорпција

Нашите верувања и ставови за тоа како ги задоволуваме нашите потреби се развиваат на начинот на кој тие го прават, ние стекнуваме животни искуства со она што го гледаме, слушаме или учиме. Можеме да учиме од она што ни се случило - непосредно искуство - или од она што другите го прават или што на нив им се има случено – индиректно искуство. Врз основа на овие искуства, извлекуваме заклучоци за какви сме ние како личности, каков е светот и како најдобро да се справиме со барањата на животот (Simmons et.al., 2000: 30).

Понекогаш се чини дека луѓето ги прифаќаат емоционалните реакции со тоа што ги апсорбираат од другите. Тоа е потсвесен процес кој се чини дека се одвива без свесно расудување или размислување. Дете од добро семејство може да се дружи со дете од насилно семејство. Злоупотребеното дете ги мрази неговите родители и зборува негативно за нив. Дете од добро семејство може да развие негативни чувства кон нивните родители само со дружење со малтретираното дете (Симонсет al., 2000: 32

2.2.3 Физички или хемиски влијанија или повреди

Понекогаш физичките или хемиските промени во телото влијаат на тоа што ке бидеме некој ден. Повреди на мозокот, на пример, тие можат да имаат далекусежни последици како што е губење на физичка контрола врз деловите на телото, промени во емоционалната интелигенција или губење на меморијата. Тумор на мозокот или повреди на главата често предизвикуваат необјаснив страв или непријателство. Додека многу се хемиски наследни абнормалности како последица од нашите постапки со нашето сопствено тело. На пример, ако некој зема дрога, може да халуцинира, да стане

хиперактивен или премногу смирен. Негирањето на одредени лекови може да предизвика ист тип на симптоми бидејќи телото станало зависно од нив (Simmons et.al., 2000: 32

2.3 Емоционална интелигенција

Емоциите се состојби кои обично се предизвикани од некои настани што се важни за човекот и вклучуваат свесна ментална состојба на чувства насочени кон некој предмет, физички промени и изрази на лицето и подготвеност за дејствување (Oatley i Jenkins, 2003). Современата психологија не гледа на емоциите како да се инфериорни во однос на разумот како што некогаш мислеле многу научници, современата психологија ја гледа функционалноста на емоциите. Денеска е прифатено дека емоциите се зголемуваат отколку да се мешаат со други когнитивни процеси. Тие се извор на мотивација, го стимулираат, одржуваат и насочуваат човековото однесување (Gršković, 2010). Емоциите не се нешто спротивно на разумот, тие имаат потенцијал да го водат и да управуваат со размислувањето исто така го надополнуваат недостатокот на размислување и помагаат во премостување на неочекуваното и непознатото (Oatley i Jenkins, 2003). Емоциите се структури кои управуваат со нашите животи, особено со нашите односи со други луѓе. Покрај тоа, емоциите можат да бидат корисен извор на информации, а поединците може да се разликуваат во успешноста во обработката на тие информации (Malovey i Salovey, 1997). Препознавањето на сопствените и другите емоции, емоционалната регулација и користењето информации за емоциите во социјалното однесување го објаснува концептот наречен емоционална интелигенција. Mayer i Salovey се одговорни за првиот обид за конципирање на емоционалната интелигенција, односно обидите за интегрирање на знаењето од различни области на психологијата и сродните процеси на обработка на емоционални информации потребни за минималното ниво на компетентност (1997, prema Lozovina, Bonacin, Lozovina, 2011). Според нив, емоционалната интелигенција вклучува способност за брзо согледување, проценка и изразување на емоции, способност за препознавање и генерирање чувства што го олеснуваат размислувањето, можност за разбирање на емоциите за промовирање на емоциите и интелектуалниот развој (Mayer i Salovey, 1997; prema Takšić, Mohorić, Munjas, 2006.). Ова има доведено до нова област на

истражување, особено во областа на едукативната психологија, меѓучовечките односи, развој на кариера, лидерство, индустриска и организациска психологија и многу други (Gršković, 2010). Она што го зацврсти новиот поглед на емоциите, особено во лаичките кругови, е книгата на Davida Golemana, „Емоционална интелигенција“ објавена во 1995 година, во која се зборува на популарен и интересен начин за теоријата, развојот, мерењето и примената на емоционалната интелигенција, како и зошто емоционалната интелигенција е поважна од академската интелигенција кога станува збор за целокупниот успех во животот.

Разбирањето на концептот на емоционална интелигенција се заснова на разбирање на нејзините две компоненти: интелигенција и емоции. Психолозите ја објаснуваат интелигенцијата како можност за обединување и одделување на концептите, расудување и логично расудување и апстрактно размислување. Емоциите припаѓаат на афективната сфера на менталните функции. Опфаќаат расположенија, емоции, пресуди, други емотивни состојби, замор и енергија (Salovey i Sluyter, 1999). Емоционалната интелигенција е збир на способности кои вклучуваат перципирање, разбирање, регулирање, изразување и управување со емоциите и емоциите на другите луѓе Дефиницијата на Големан за емоционалната интелигенција вели дека таа се состои од способности како што е способност да се мотивираш себе си и да истраеш и покрај тешкотиите и фрустрациите; ограничување на импулсивноста и одложување на моментот на добивање на наградата; регулирање на расположението и спречување на вознемиреноста да ја задуши способноста за размислување; сочувство и надеж (Goleman, 1997). Peter Salovey i David J. Sluyter ја дефинираат емоционалната интелигенција како способност да се согледаат емоциите, да се приближат и да се повикаат на емоциите како помош за размислување, способност за разбирање на емоциите и емоционалните сознанија и когнитивното регулирање на емоциите за да се промовира емоционалниот и интелектуалниот развој (Salovey i Sluyter, 1999).

„Оваа дефиниција ја обединува идејата дека емоциите го прават размислувањето поинтелигентно и дека за емоциите се размислува интелигентно.“ (Salovey i Sluyter, 1999).

Christian Weisbach i Ursula Dachs (1999) тврдат дека поимот емоционална интелигенција опишува многу човечки способности: карактер, такт, сензибилитет, хуманост.

Емоционалната интелигенција е најважна за професиите кои работат во социјална средина и сите истражувања покажуваат дека е поврзана со емпатија и просоцијално однесување. Кога ќе ја споредиме со класичната интелигенција, нивните дефиниции се прилично слични, но основната разлика е во тоа што емоционалната интелигенција припаѓа на кристализираните интелигенции. Поимот за кристализирана интелигенција значи дека таа се развива во текот на животот и со искуството на поединецот.

Аристотел, грчкиот филозоф, уште во 4 век п.н.е., кажал една мисла која може да се прифати како прв обид да се обрне внимание на EQ, и таа гласи дека: Секој може да се налути – тоа е лесно. Но, да се налутиш на вистинската особа, до вистински степен, во вистински момент, поради вистинска причина и на вистински начин, е тоа не е лесно. Кога би можеле да го исполниме ова, со право би потврдиле дека имаме висок степен на EQ.

Емоционалната интелигенција во голем дел се поклопува со социјалната интелигенција, која означува: способнос за разбирање и решавање на ситуации и проблеми кои вклучуваат меѓучовечки односи.

Според Торндајк, во 30-тите години. од XX век, тој посочувал дека тоа е способност разберат другите луѓе и „мудро“ реагирање во меѓучовечките односи.

Во поново време, на емоционалната интелигенција се гледа на повеќе меѓусебно поврзани способности како што се:

- емоционална осетливост (способност на препознавање на чувствата и желбите на другите),
- социјална аналитичност (способност да навлезе во сршта на општесвение ситуации и мотиви на другите),
- добра самоконтрола,
- социјабилнос (способност за лесно воспоставување на социјални односи),
- толеранција,
- социјална прилагодливост (способност да се почитуваат различни мислења),

- доминација (способност за водење и успешно управување) и др.

По овие пионерски обиди за концептуализација на емоционалната интелигенција, следат голем број научни трудови во психолошките списанија, а во 2000 година излегува од печат и првата поголема книга (Bar-On & Parker, 2000) која опфаќа повеќе аспекти, почнувајќи од теоретските сфаќања, преку развојот, мерењето и примената во семејството, училиштето и на работното место, па се до нејзиниот однос со други релевантни конструкти (социјална интелигенција, особини на личност, алекситимија итн). Кога станува збор за теоретските модели на емоционалната интелигенција, во литературата најчесто се спомнуваат оние на Мајер и Саловеј, на Голема и на Бар-Он.

2.4 Емоционална компетентност

Емоционалните способности се научени вештини засновани на емоционална интелигенција, а на работа обезбедуваат извонредни перформанси. Нашата емоционална интелигенција одредува потенцијал за учење активни вештини засновани на пет елементи: самосвест, мотивација, самоконтрола, емпатија и приспособливост во односите. Нашата емоционална компетенција, од друга страна, зборува за тоа колку од нашиот потенцијал сме преточиле во активни способности.

Емоционалната компетенција е поделена во групи, секоја врз основа на заеднички талент за емоционална интелигенција. Емоционалната интелигенција е клучна кога луѓето сакаат да ги научат вештините неопходни за да успеат во својот бизнис. Нема да можат да ги убедат ниту луѓето кои треба да водат групи или да поттикнуваат промени доколку тие немаат друштвени вештини. Ако самосвеста е слаба, нема да бидат свесни за своите слабости и ке им недостасува самодоверба што претставува резултат во сопствената на сопствената сила (Голман, 2000: 30).

Табела бр. 1. РАМКА НА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

ЛИЧНА КОМПЕТЕНЦИЈА (Овие способности одредуваат како ќе се справиме со сопствената несреќа)	**СОЦИЈАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА** (Овие способности одредуваат како ќе владееме во односите со другите)
Самосвест • Емоционална свест • Точна самопроценка • Самодоверба	**Емпатија** • Разбирање на другите • Помагање на другите • Ориентација кон клиентите • Потпирање на различноста • Политичка свест
Самоконтрола • Самоконтрола • Кредибилитет • Совесност • Флексибилност • Иновации	**Социјални вештини** • Влијание • Комуникативност • Решавање на конфликти • Лидерство • Поттикнување на промени • Создавање врски • Соработка • Вештини за тимска работа
Мотивација • Стремеж за постигнување • Посветеност • Иницијатива • Оптимизам	

Извор: Goleman D. (2000., str. 33, 34)

Табела бр. 1 ја прикажува врската помеѓу петте димензии на емоционалната интелигенција и дваесет и пет емоционални способности. Никој од нас не е совршен на таа скала, но како ќе го видиме колото кое обезбедува не надминати перформанси на работа бара од нас да бидеме силни само во голем број на способности; обично има најмалку шест од нив. Но, способностите мора да се протегаат низ сите пет области на емоционалната интелигенција. Со други зборови, можно е да се биде одличен на многу различни начини. Овие својства на емоционалната интелигенција се:

- **Независни:** секој од нив придонесува на единствен начин за квалитетот на извршувањето на задачите;

- **Меѓусебно зависни**: се со многу силни интеракции до одреден степен поврзана со некои други својства;

- **Хиерархиски:** својствата на емоционалната интелигенција се надградуваат едни на други. На пример, самосвеста е клучна за самоконтрола и емпатија: самоконтролата и самосвеста придонесуваат за мотивација: овие четири особини се активни во социјалните вештини;

- **Неопходна, но недоволна:** поседување некоја основна емоционална способност интелигенцијата не гарантира дека луѓето ќе ја стекнат или ќе покажат поврзаност со таа способност - компетенција, како што е способноста за соработка или водење. Детерминанти како организација или интерес на една личност за нивната работа, исто така одлучува дали луѓето ќе ги покажат и своите вештини.

- **Општо:** оваа општа листа може да се примени за некои занимања до одреден степен. Но сепак, различните занимања бараат различни способности (Goleman, 2000: 30,31).

2.5 Видови на емоционална интелигенција

Постојат дваесет и шест видови на емоционална интелигенција откриени за време на истражувањето по методите за проценка на личноста според Симонс.

- Бавна личност, динамична личност;
- Опуштена личност, стресна личност;
- Сомнителна личностт, позитивна личност;
- Скромна личност, самоуверена личност;
- Безгрижна личност, вредна личност;
- Спонтана личност, темелна личност;
- Рутинска личност, личност склона кон промени;
- Внимателна личност, храбра личност;
- Неодлучна личност, одлучна личност;
- Усогласена личност, самосвесна личност;
- Нетолерантна личност, толерантна личност;
- Произволна личност, внимателна личност;
- Воздржана личност, социјална личност.

(Simmons et.al., 2000: 143).

2.5.1 Проценка на независноста

Независноста е напор да се создаваат судови, да се поставуваат цели и да се носат одлуки (Simmons et al., 2000: 143).

Во продолжение ќе опишеме два типа на емоционална интелигенција. Ќе ги опишеме карактеристиките на неодлучните и решителни луѓе и како тоа влијаеза донесување деловни одлуки.

2.5.2 Ниска независност - неодлучна личност

Неодлучните луѓе добиваат неколку поени на скалата за независност. Неодлучни луге ја ценат поддршка и насоката од што ке ја добијат од други луге и со задоволство ке ги следате процедурите кои се поставени од другите. Тие се чувствуваат побезбедникога имаат солиден опис на работата. Очекуваат другите да донесат поголеми одлуки, наместени цели, начини за планирање и поставување приоритети (Simmons et.al., 2000: 143).

Кога неодлучните луѓе донесуваат одлуки, им треба многу време за да избегнат донесување на порешна одлука. Ако неодлучните луѓе сѐ уште се самоуверени, би можеле да им кажат на другите што да прават, но сепак чувствуваат потреба за силно водство од нивниот лидер. Тоа е неодлучност пожелна карактеристика на многу нивоа на рачна работа бидејќи се очекува од повеќето работници едноставно да ги следат инструкциите на нивните менаџери. Неодлучноста може да биде соодветна и на пониски менаџерски нивоа каде што работата на менаџерот главно се состои од тоа да ја насочва групата работници да прават како што одлучиле оние на врвот (Simmons et.al.,2000: 144).

На неодлучните луѓе им е тешко да поставуваат цели, да прават планови, да поставуваат приоритети и да иницираат акции. Тие се зависни од другите и нивните идеи, а во некои средини ќе одлучуваат премногу бавно. Решенијата на проблемите често се одложуваат или пропуштаат. Тогаш проблемите ќе продолжат или дури и ќе се влоши (Simmons et.al., 2000: 144).

Неодлучните луѓе често се несигурни за одлуките што треба да ги донесат. Откако ке се решат која одлука ке ја донесат, првин ќе се посомневаат во истата и ќе се предомислат. Неодлучноста ја ограничува и креативноста. Некој е со одлична идеја но често нема да знае со што да започне ако не ја поседува соодветната одлучност. Неодлучноста е поголем проблем за луѓето на извршни позиции бидејќи таквите луѓе обично го прават тоа кога мора да донесат важни одлуки за нивната институција (Simmons et.al., 2000: 145).

Ниската независност може да се развие во средина каде што охрабрувањето е поставено како модел, бара и го наградува следењето на писмени или изречени наредби.

Независното одлучување може да биде обесхрабрено или не доволно да биде охрабрена некоја личност. Ниско ниво на автономија може да се развие и како последица на депресија. Во таква состојба некој се чувствува беспомошен, и со тоа смета дека неговите одлуки и онака нема да бидат добри. Таквата личност може да биде уморна или исцрпена и со тоа донесувањето одлуки е претставува премногу напор (Simmons et.al., 2000: 146).

Конечно, некој може да стане неодлучен поради прекумерниот страв од донесување погрешна одлукаодлука. Овој страв може да биде вкоренет во прекумерна самокритика и ниска храброст (Симонс et al., 2000: 146).

2.5.3 Висока независност - одлучна личност

Одлучна личност е онаа која е многу независна. Одлучните луѓе имаат доверба во своите идеи и може брзо да донесува одлуки. Можат да согледаат некоја ситуација и да создавам веродостојни ставови за истата, донесуваат свои заклучоци. Тие си поставуваат цели, одлучуваат за приоритетите и иницираат акции (Simmons et.al., 2000: 147).

Сакаат сами да ги решаваат проблемите и им пречи едноставно да ги следат постапките или прописите на другите. Средните или високо независните лица се подготвени да дозволат други да учествуваат во постапката донесување одлуки. Одлучните луѓе ја обликуваат околината околу нив. Ако и тие се самосвесни, одлучни луѓето можат да ги убедат другите да се вклучат во комплетирањето на идејата. Оние кои се самоуверени и одлучни луѓе стануваат наши врховни лидери, како во деловниот свет, така и во владата. На пример, сите Американски претседатели се вклопуваат во оваа форма на емоционална интелигенција (Simmons et.al., 2000: 147).

Независноста на личноста сама по себе не е проблем. Но, кога решителни луѓе се на работа која не им дозволува да носат одлуки, тие се чувствуваат ограничени и депресивни. Во такви ситуации може да ја одбие поддршката, водството и пропишаната процедура и ќе се обиде да влијае на донесување одлуки во поголема мера отколку што ке ја прифати. Ако се премногу независни, тие стануваат автократи. Тие имаат тенденција да ги одбиваат

советите на повеќето луге и ке се обидуваат да контролираат речиси сѐ и сите одлуки кои се однесуваат на нив (Simmons et.al., 2000: 147).

Високата независност се развива во средина каде независното одлучување е охрабрено, насочено кон барања и награди. Постапувајки по писмени или говорни инструкции најверојатно ке се обесхрабрува или нема да се поттикнува (Simmons et.al., 2000: 148).

2.6 Видови и изразување на емоции

Оние емоции кои најчесто се нарекуваат примарни емоции се лутина, тага, страв,среќа, изненадување и гадење. Освен примарни емоции, постојат и секундарни емоции кои се најчесто комбинација на примарни емоции и се опишуваат како повеќе слични, па дури и спротивни типови искуства. Некои такви, секундарни, сложени емоции се љубомора, надеж, љубов, носталгија, копнеж (Oatley i Jenkins, 1998).

Исто така, постојат различни начини на кои се изразуваат емоциите. Една од најосновните алатки со кое луѓето ги изразуваат своите емоции е лицето. Исто така, лицето е најважниот фактор за препознавање на емоциите кај други луѓе. Покрај изразот на лицето, емоциите може да се изразат и преку движење на телото, а некои емоции дури се карактеризираат со многу специфични знаци како што се солзи за тага и насмевка за среќа (Oatley i Jenkins, 1998). Може да се постави прашањето како говорот и зборовите не се наведени први кога се наведуваат начините на кои луѓето ги изразуваат емоциите. Говорот се разбира е еден од начините преку кои луѓето ги изразуваат своите емоции, но можеби и не е најадекватен начин на изразвање на емоции. Имено, различни студии покажуваат дека постои варијабилност во познавање на зборови што опишуваат емоции и дека некои ќе знаат посложени зборови, додека некои ќе користат по основни и поедноставни зборови за а опишат некоја емоција. Таквата комуникацијата брзо ќе се надополни со различни изрази на лицето и движења на телото, кои според истражувањата, малку се разликуваат од култура до култура (Elfenbein i Ambady, 2002).

2.7 Емоционална интелигенција во оквир на општа интелигенција

Општата интелигенција се смета за сопственост на успешно справување со новите ситуации во кои не е доволно само да се дејствува инстинктивно или да се искористи наученото знаење и вештини (Petz, 1992). Постои голема научна полемика за тоа што навистина е интелигенција, како да се измери и дали може да се ограничи само на когнитивните способности, поистоветување со училишниот и академскиот успех, да се опише само како снаоѓање во нова ситуација или зад тој поим стои нешто повеќе. Ваквите прашања се почеток на создавање конструкции на емоционална интелигенција, имајќи предвид дека тоа се слични способности, каде што емоционалната интелигенција не се однесува само на когнитивните нивоа.

Самите почетоци на создавањето на конструкцијата на емоционалната интелигенција се најтесно поврзани со теориите на социјалната интелигенција, опишана од страна на Thorndike, како способност за разбирање и управување со другите и успешно дејствување во меѓучовечките односи. Во тој ран развој на конструкцијата на социјалната интелигенција најголем проблем претставувало токму мерењето на таквата конструкција.

2.8 Емоионална интелигенија во контекст на образованието

Општиот успех на секое дете во училиште не зависи само од неговиот коефициент на интелигенција, наместо целокупниот студентски профил што може да се прочита од сопствените способноси на детето за да се прилагодат на заедницата и околината, да да можат да управуваат со своите емоции, да спречуваат разни емоционални испади и да можат да ги препознаваат потребите, желбите и емоциите на други.

2.8.1 Емоционалната интелигенција како индивидуална претпоставка

На лично ниво, емоционалната интелигенција на детето може да се види во неговата или нејзината успешност на остварување контрола над емоциите. Се зависи од тоа колку лицето кое може да ги држи другите под контрола, за основна активност и релевантни мисли и настани, влијае на успехот во извршувањето на основните активности (Takšić, 1998).“ Тешкиот начин за учениците да ја задржат таа контрола е кога учат. Познат е фактот дека учењето е многу напорна и захтевна работа и бара пред се добра мотивација, но и концентрација. Исто така, познато е дека секој поединец има потребата да се чувствувате удобно во процесот на учење и да се чувствувате успешно додека учите. Но неможноста да го доживеете тоа задоволство неизбежно ќе го принуди да се откаже, поради неуспехот и да дојде до напуштање на училиштето. Успешно познавање на емоционалната интелигенција а исто така со примена на истото ученикот треба да може да се мотивира и да истраи и покрај различните тешкотии и фрустрации кои се јавуваат кај поединецот во контекст на учењето. Ако може успешно да го регулира сопственото расположение, тогаш тоа е така и успева да се убеди дека во моментот на одредено одбивање на материјалот или прикриена латентност успева да постигне одредена цел (се принудува да учи), успева да го совлада сопственото расположение. Може да се предизвика расположение и аверзија, односно одредено ниво на фрустрација при излегвање на покажуување на одреден перформанс од страна на наставниците. На пример (Goleman, 2007) наведува дека, емоционалната вознемиреност на наставниците може да влијае на нивниот ментален живот, учениците кои се нервозни, лути или депресивни луѓе неможат да учат. „Ваквите моменти обично доведуваат до агресивно однесувања, а агресијата ја задушува способноста за размислување. Ученик кој има висок нивото на емоционална интелигенција успешно ќе го регулира своето расположение (т.е. нема да дозволи да биде преземено од агресија) и ќе спречи вознемиреноста да ја задуши неговата способност за размислување. Најчест одговор од луѓе кои се фрустрирани од некаква форма на вознемиреност на наставникот или погрешен пристап кон индивидуалитетот на ченикот е дека таквите луге не добиваат информации ефективно или со информациите

постапуваат многу лошо. Повисоко ниво на емоционална интелигенција кај ученикот дава поголема моќ на самоконтрола.

Многу е тешко да можете да управувате со сопствените емоции за да обезбедите што попродуктивна работа особено кај луѓе кои имаат ниски емоционални нивоа на интелигенција, која секоја погрешна интервенција на наставникот може да предизвика фрустрација што ги тера да се повлечат во себе или да пристапат со агресивно однесување. Подеднакво важно е и нивото на самосвест за емоциите. Со тоа ченикот може да ги препознае, именува и разбере причините за појавата на сопствените емоции. На тој начин ученикот нема да каже: „Не ми е добро, се чувствувам лошо“, туку ќе може правилно да го направи тоа. ке наведе дали се чувствува лут, повреден, љубоморен или исплашен и слично. Тоа особено е важно кога ученикот ќе заглави или ќе попушти во учењето. Ако ченикот доволно добро не ги препознава сопствените емоции, ќе биде потешко да се најде причината за неговото (одбранбено) однесување и ќе биде уште потешко да се интервенира во таков случај.

Од друга страна, постои поимот анксиозност од тест. Голем дел од овој страв зависи од индивидуално ниво на емоционална интелигенција на учениците. Вознемирената ситуација, анксиозноста и грижата во голема мера влијаат на интересот на учениците за учење нов материјал на пример, да се изрази сопственото мислење. Таквата состојба може многу да влијае на ученикот со ниско ниво на EQ и го доведуваат до чувство на неспособност. Доколку ученик не е во состојба да одолее на таквата емотивна напнатост, и доколку незнае како да изреагира во таква ситуација, анксиозноста секако ќе ја намали неговата самодоверба. Во такви ситуации ако ученикот не може да се спротивстави на личните (позитивни) автосугести тогаш тие ке ги блокираат менталните процеси и ке предизвикуваат несмасност во обликувањето на одговорите. На пример: Ученик со слаб EQ не може да развие зголемување на толеранција за фрустрација и станува песимист, а со тоа и ја ослабува својата самомотивација и самопочит.

2.8.2 Емоционалната интелигенција во контекст на класната кохезија

Емоционалната интелигенција не е само прашање на поединецот туку и прашање на другите. Ученик во својата училница развива социјални вештини како што се: справување со емоции во социјални ситуации, развој на хармонични односи со другите, развој на сензибилноста за туѓи потреби и желби, развој на емпатија и развој на активно слушање. Во зависност од совладувањето на сопствените емоции, ученикот може да наиде на на прифаќање или неприфаќање од заедницата. Ако ги контролира своите емоции и ги држи нив под контрола, ја развива студентската социјализација што е врсничка социјализација која подразбира социјално однесување наспроти агресивно однесување.

Емоционалната интелигенција е она што му треба на ученикот за да може да се прилагоди на колективот, за да види кој му е „надреден“, кој „подреден“ односно да може да определи каде се наоѓа во тој „синџир на исхрана“ и кој се границите на неговото дејствување надвор од тоа што не смее. Тука е важна интерперсоналната компонента која е компонента на меѓу ученичките односи. Учениците едни на други развиваат таканаречена меѓусебна лојалност. Тоа би значело дека учениците се прилагодуваат еден на друг, да ги испитаме границите на способностите и реакциите на другите во заедницата, да се создаде соработка и меѓусебна доверба. На пример, кога наставникот испрашува некого од учениците во класот, сите останати молчат и слушаат и ако има погрешен одговор, никој нема да се осмели да се потсмева или да фрли шега од страна, бидејќи тој студент сам знае како се чувствува тој што сега усно одговара пред класот. Втората ситуацијата е прилагодување на мнозинството. Како ученици се согласуваме со одлуката на мнозинството и не противречиме на агресивното однесување (иако не сме подржувачи на таа одлука) затоа што го знаеме тоа ако овој пат се согласиме да бидеме дел од одлуката на мнозинството, имаме можност да дозволиме следната одлука што ќе работи во наша корист ќе биде прифатена и од другите како израз на почит и благодарност што ја подржавме претходната одлука на заедницата. Знаеме и дека ако подржуваме некој од учениците, можеме да сметам на него во иднина. Емоционалната интелигенција во рамките на класната кохезија значи не правиме нешто што може да повреди некој друг бидејќи сме свесни за сопствената реакција кога би се нашле во иста

ситуација. Токму тоа: „Не правете им го на другите она што не сакате да ви го прават на вас“.Понатаму, може да има ситуација на чувство на отфрлање кога ученикот се чувствува непријатно во моментот кога наставникот прави прозивка. Ученикот знае дека секое негово отстапување ќе биде предмет на потсмев од другите ученици. Како ученикот ќе реагира во таква ситуација? Како може да биде толерантен на таквото однесување? Иако поседува високо ниво на EQ, тој секако тешко се справува со таа фрустрација што му ја има зададено класното мнозинство. Прашање е колку ученикот ќе биде мотивиран во иднина за усмено одговарање и дали ќе излезе со одредени, навидум убедливи причини зошто не сака да одговара усно.

Ако земеме примерот на ученик со ниско ниво на EQ кој доживува такво разочарување, нема да може да се заштити од вина и очај. Тоа може да доведе во повеќето случаи до агресивно однесување и ослободување на агресија врз соучениците во форма на конфликт. Емоционално способен ученик кои во своето одделение доживува емоционален успех во форма на способност да ги контролира емоциите кога на секоја ситуација што го провоцира, провоцира и повикува на физичка пресметка, реагира мирно, само вербална пресметка и вешто вербално соочување, кое повторно не преминува во вербално насилство, или ако бил поразен во некој облик на директно исмевање од страна на некои соученик, ќе постигне успех на емотивен план само ако сфати дека не му користи доколк сака а се одмазди и треба да дејствува спротивно на очекуваното. Секако ученикот кој го предизвика непријатното чувство и емотивно го погоди својот соученик, очекува одмазда и некаков облик на пресметка, но е изненаден од неочекуваната реакција на тој ученик. Наместо тој ученик да му возврати со иста мерка, тој попрво би му покажал подобри намери, односно да му помогне во нешто на каде што „предизвикувачот“ не е успешен.

2.8.3 Емоционалната интелигенција во контекст на односот наставник-ученик

Познат е фактот дека ако на децата им се намли вниманието и грижата, тогаш тие ќе бидат склони кон повлекување и помалку ќе бидат вклучени во настани во нивната околина. Понатаму ниското ниво на емоционалната енергија може да биде резултат на фрустрација

поради суровите околности и општо повлекување. Оттука произлегува дека секое дејство на наставникот може да влијае врз развојот на емоционалната интелигенција. Училиштето е полигон за учење на социјални вештини, но зад развојот на емоционалната интелигенција во слична форма како во родителскиот дом иако постои неколку нијанси на разлика.

Една од примарните задачи на наставникот е да ги охрабрува и поттикнува учениците да развиваат класен оптимизам. На пример, едноставна порака од наставник до ученик: „од тебе нема да постане ништо " може да предизвика негативно однесување на учениците. Ученикот прво ќе се повлече во себе она што е карактеристично за случаите со низок EQ и потоа истиот ученик ќе почне да се повлекува пред обврските и во следните моменти ќе се откаже од работата. Потоа наставникот кој користи евалуација како средство за казнување, може да создаде субверзивно пркосна реакција кај учениците. Ако наставникот му даде на ученикот оцена „негативно" од причина што не напишал задача, ученикот ќе прибегне кон агресивно пркосно однесување и ќе почне да пркоси на наставникот и ке започне немири во текот на наставниот процес. Но само тој истиот учител да го прашал студентот: „Што имате намера да направите за да го поправите ова?" или да го прашал класот како заедница што да прави во случај ако некој од нивните соученици заборавив да напише домашна задача, веднааш ќе се создадело поинакво расположение во одделението. Тогаш сите студенти како дел од класната кохезија ке се обидат да го решат овој проблем и да дејствуваат во согласност со нивоата на емоционална интелигенција. Тогаш проблемот на еден ученик ке стане проблем на целата одделенска заедница и би се дал повеќе простор за поддршка и меѓусебна помош. Во таквата реакција ученикот и студентите би добиле удел во одлучувањето и на тој начин би ја зголемиле нивната мотивација за работа бидејќи би сфатиле колку се важни во процесот на учење. Овие ученици тогаш би научиле да имаат поголема самодисциплина и би создале чувство еден за друг. Или случајот кога наставникот ќе го пофали ученикот со порака: „Верувам во твојата способност, можете да го направите тоа, одлично започнавте". Таа порака секако создава високо ниво на мотивација кај ученикот и го потикнува повеќе да работи. Нема потенцијална опасност од субверзивно или одмазднички однесување на учениците. Наставнички несоодветните реакции може да создадат силен страв кон училиштето и училишниот успех. Ситуацијата е најлоша кога наставникот се става во позиција на

„виновник“. Тој едноставно ги избегнува сите форми на пофалби и охрабрувања, а премногу често морализира и нагласува вина. Во таква ситуација и средина ученикот едноставно ќе биде „нем“ и нема да се чувствува доволно вреден. Неговата самодоверба ќе падне на многу нисто ниво, а неговата мотивација ќе биде насочена само кон тоа што побрзо да се заврши наставата и да се врати дома и да биде надвор од училиштето и подалеку од наставниците. Најлошата форма на реакција на наставникот е критиката. Премногу остра критика може да има фатални последици врз млад човек особено човек кој не е емотивено вешт. Ако критиките и коментарите на наставниците се негативни, смешни, строги, агресивни и наметливи, ученикот станува склон кон депресија и очај. Тој веќе нема интерес за училиште и учење. Дури и „празни“ пофални коментари нема да поттикнат понатамошна работа и одговорно однесување. Секој „искрен“ комплимент е значаен мотиватор со карактеристика на заслуги.

Недостатокот на смисла за хумор, лошата комуникација и тажното расположение најчесто ги водат учениците во очај и во нивните глави се создава мислење дека целиот свет е црн, а дека тие се без какви било вредности и придобивки во него. Недостигот на хумор во наставата создава одредено напнатост и прекумерна формалност што поттикнува нервоза и анксиозност. Самиот ентузијазам на наставникот ја одржува наставата динамична, стимулативна и интересна. Од друга страна интервенцијата на странскиот наставник може да игра одлучувачка улога во неговиот начин размислување, реагирање и дејствување во согласност со емоционалната интелигенција. Ако наставникот почнува да го обвинува ученикот пред цело одделение, се разбира дека ке го повреди неговото чувство за самопочит и вредност. Ученикот ќе се чувствува како егзил чиј авторитет и улога во класната заедница се намлени, ќе чувствува срам, понижување и страв. Во таква ситуација, ученикот е наполнет со многу негативни мисли и планови за одмазда на наставникот. Како прво, тој чувствува дека наставникот е виновен затоа што тој е буквално поразен пред својата заедница, пред соучениците кој го почитуваат, пред кого се претставуваше како некаков „авторитет“, некоја важна улога. Ако наставникот постапил поинаку, таков срам би се избегнал. Следниот пример е поврзан со пишување тест. Еден од ученикот доцни со задачата и наставникот го опоменува пред сите. Настанува метеж и потсмев. Ученикот кој доцни со задача е фрустриран и одзема време со притисок, а сега и со размислување за тоа што мислат неговите соученици за него после тоа исмејување. Се

разбира, таков ученик ќе ги изгуби менталните процеси кои ќе бидат блокирани од фрустрацијата и нема да може да го заврши тестот.

Него го води чувството на вина што не е доволно брз за да постигне на време за да ја реши задачата, и да наставникот не мора да го опоменува, а од друга страна се плаши од своето достоинство во заедницата повредени. Тие две фрустрации се доволни да ги блокираат неговиоте мисли, но наставникот можеше да го избегне ова со користење на едноставни невербални движења; наставникот може да се приклони само кон ученикот и ученикот ќе разбере што значи тоа (дека реба да побрза со решаввање на тестот). Ова ќе го избегне чувството на вина и ќе ја поврати самодовербата.

2.9 Емоионална интелиенија во контекст на влијание на стиловите на лидерство врз формирааето и одржливоста на групата

Во овој дел ќе разговараме за тоа како одреден стил на лидерство влијае на емоционалната интелигенција на ученикот во насока на формирање и одржливоста на групата. Целта е насочена кон врската односно врската на инфлуенсерот. Имено, одреден стил на лидерство различно влијае на емоциите односно емоционалната интелигенција на учениците. Силно влијание врз емоциите на учениците, ќе се одрази врз адаптацијата во рамките на групата, а со тоа и на самата формација и на одржливост на групите. Преку трите наведени стилови на лидерство, ќе се разгледаат и примери на различни ситуации.

2.9.1 Автократски стил на лидерство

Според основните карактеристики на автократскиот стил на водење (издавање наредби, престанок на други активности и иницијативи, чести неконструктивни критики и казнувања). Од утврденото издвоивме два примери на влијанија врз карактеристиките на групата. Притоа, го земавме во предвид фактот дека автократскиот стил може да се манифестира преку доминација на волјата на наставниците или преку автократско водство без доминација на волјата на наставниците

2.9.2 Автократско лидерство во кое доминира волјата на наставникот

Секој обид на наставникот да им ја наметне сопствената волја на учениците создава страв, студентска аверзија и незаинтересираност. На учениците под притисок на волјата на наставникот самата средина станува фрустрирачка и одбивна. Атмосферата создадена од наставникот, која претставуува отежнувачка околност е многу тешко да разбуди било каков интерес кај другите ученици и притоа да дојде до создавање на меѓусебна интеракција. Поради слепата, послушност на волјата на наставникот не се отвара доволно простор за комуникација. Се избегнува комуникација со наставникот затоа што учениците се плашат да не бидат казнети за „погрешни“ одговори кои не се во согласност со волјата на наставникот. Студентите се плашат од критики, губење на општествениот углед и грубо морализирање. Затоа, тие комуницираат многу лошо едни со други, бидејќи секој обид за комуникација и интеракција би можеле да бидат навредливо за наставникот и ке осети дека се оди против неговата волјата. Студентите се затворени во себе и незаинтересирани за другите студенти. Тие се обидуваат да се заштитат со оградување од наставниците. Но, оградувајќи се од наставниците, тие се оградуваат и од други ученици. Иако се одвоени еден од друг, сепак учествуваат во заедничките активности кои наставникот ги доделува во форма на задачи. Во решавање на задачите учествуваат ученици каде што меѓусебната комуникација и мегусебната помош е крајно недоволно застапена, особено комуникацијата со наставникот. Значи, учениите многу малку комуницираат меѓу себе бидејќи не сакаат да бидат во ситуација во која би ги довело наставникот да мислел дека се занимаваат со содржина што не е поврзана со решавање на задачи. Исто така, учениците ретко му поставуваат прашања на наставникот затоа што се плашат да не помисли дека поставувањето на прашење да не претставува еден вид на провокација.

Преку заеднички активности учениците се откриваат и се запознаваат со меѓусебните ставови и личните карактеристики на другите ученици. Но, во случај каде што ќе дојде до наметнување на волјата на наставникот тоа меѓусебно запознавање ќе изостане. Од наведените карактеристики на групата (останување заедно, интеракција и комуникација, изложеност на заеднички закани, учество во заеднички активности, откривање и

разоткривање со фокус на личност), исклучително силно доминира изложеност на заеднички закани. Учениците постојано се изложени на една закана волјата на наставникот. Но, оваа доминантна карактеристика сама по себе не е предуслов за создавање група бидејќи исклучува други карактеристики. Формирање група во ваков пример е невозможно.

2.9.3 Автократско водство без доминација на волјата на наставникот

Ако нема наметнување на волјата на наставникот, нема сомнеж на недостаток на студентска самоиницијативност. Наставникот не мора да се плаши од учениците дека преку своите активности прават планови против негова волја. Затоа наставникот нема да посегне по казнување на учениците. Во автократско водство во кое учителот не ги казнува учениците, нема опасност учениците да избегнува комуникација поради страв од казна. Наставникот сите свој активности ќе ги објасни и ке ги образложи и на тој начин ќе ги поттикне учениците на интеракција. На учениците им обезбедува простор за изразување на сопствените ставови и одлуки. Така тие стануваат учесници во заедничките активности. Заедничките активности не се само задачи кои ги задава наставникот, туку наставникот дава идеи и предлози како да се реши задачата. Притоа искажуваат свои ставови и мислења со што се откриваат карактеристиките на секој ученик. Останувањето заедно на час повеќе не е одбивно или фрустрирачко бидејќи нема страв од тоа тероризирање поради непочитување на волјата на наставниците. Учениците преку комуникација имаат можност и слобода на меѓусебно запознавање на ставовите и другите карактеристики на учениците. Исто така, студентите имаат удел во одредувањето на акционен план во форма на заеднички активности за давање предлози, но наставникот е тој кој на крајот ке ја донесе последната одлука, која нема а се темели комплетно на неговата волја. На пример, наставникот аргументира зошто одлучил да го избере тој начин за решавање на задачата. Тој проценува што е најдобро за учениците со објаснување и аргументација. Така наставникот ги поттикнува учениците на комуникација, интеракција и взаемна помош преку заеднички активности, но сето тоа го прави исклучиво со надворешен стимул без

продлабочување на интересот за темата учење. Тоа значи дека наставникот мора постојано да доделува задачи, да смислува теми за дискусија и да формира голем број потпрашања за да обезбеди одржување на комуникацијата со учениците за време на часовите.

Не постои интерес за задачата или предметот на учење што би резултирал кај ученикот со самоиницијативна дискусија или поставување прашања на наставникот. Учениците ќе комуницираат и учествуваат во заеднички активности се додека трае решавањетто на задачата. Постојат предуслови за создавање на група во која се вклучени повеќе карактеристики на групата при формирање на истата. Несомнено ќе се формира група, но нема да биде издржана. Формираната групата трае при присуство на наставникот кој задава задачи, осмислува активности или теми за дискусија. Без учител и негово охрабрување, нема интерес за меѓусебно дружење и откривање на карактеристиките на другите ученици.

2.9.4 Демократски стил на лидерство

Карактеристиките на демократскиот стил на лидерство создаваат најпогодна атмосвера за формирање и групна одржливост, каде то ке го вклучиме наставникот со давае на предлози и стимулации на самоиницијатива.

2.9.5 Поттикнување на самоиницијатива

Овде наставникот не наметнува ништо, туку го освестува ученикот за последиците од неговите однесувања. Ова создава внатрешен поттик за преземање акција. Ове заедничката активноста не мора нужно да биде стимулирана од задачите на наставникот или со одредување на начинот на нивно решавање, но со самоиницијативно здружување на свеста учениците да преземаат заеднички активности. Според (Kregar, 2008) тоа го нарекуваме

„создавање на заедничка свест“. Овде е евидентно дека групата ќе постои и кога наставникот ке го напушти часот. Значи, учениците се свесни за последиците од одредена ситуација. Ова свесност за последиците од одредена ситуација се создава со меѓусебна интеракција, разговори, предлози и откривање на специфичното однесување на поединечни ученици. Студентите кои се запознаени со потребите и аспирациите на другите ученици можат да станат свесни за штетните последици од нивните постапки и дејствија и да преземат соодветни заеднички активности. На пример, ако еден од учениците се стреми кон колективно обележување на наставата, остатокот од класот свесен за негативните последици од ваквата акција ќе се оранизираат месебно за да ја спречат ваквата активност. Затоа, групата делува како целина во која учениците се одговорни еден за друг. Затоа што групата преживува и после откако наставничката ке го напушта часот, имаат поголеми шанси да бидат изложени на други ситуации кои откриваат некои нови карактеристики, претензии и однесувања на учениците. Таква група не е ограничена на едно место на одмарање. Така, таквата група ќе биде одржлива дури и кога учениците се наоѓаат во училницата или во училишниот ходник или во училишниот двор. Заедничките активности се генерираат самостојно, бидејќи учениците ја препознаваат потребата од нив. Во таквата група вклучени се речиси сите карактеристики: престој во одредено време и простор, интеракција и комуникација, заеднички активности, откривање и обелоденување со фокус на некоја личност. На ист начин како што учениците самоиницијативно генерираат заеднички активности, препознаваат и се закануваат. Наставникот и неговите задачи не мора нужно да бидат закана на која се изложени учениците. Тие самите препознаваат одредена закана во зависност од ситуацијата во која се нашле како група.

На пример, обележувањето може да биде вообичаена закана. Доколку учениците се означат во наставата, тогаш ја губат довербата на наставникот од чиј клас се обележавале, а со тоа се создава и „лошо глас “што може негативно да влијае на угледот на класот во училиштето. Свесни за последиците од ознаките кои може да се толкуваат како закани, учениците ќе дејствуваат во форма на некои активности за спречување на загрозеност. Затоа, идентификувани се закани проблеми за чии последици учениците ќе станат свесни за да можат да преземат одредени активности. Демократскиот стил на лидерство придонесува за формирање група и одржливоста на групата токму поради тоа што ја подигнува свеста кај учениците за нивните последици кои може да и имаат поради некое нивно однесување. Таквата група е функционална бидејќи вклучува многу меѓусебна интеракција и комуникација.

2.9.6 Laisses faire стил на лидерство

Со стилот на лидерство Laisses faire, наставникот дава помош и информации кога се бара тоа од нрго.“ (Andrilović, Čudina, 1991). На овој начин тој станува пасивен набљудувач кој не користи никаква форма на поттик (внатрешен или надворешен поттик). Наставникот може да биде пасивен кон групата, а од друга страна да биде пријателски настроен.

2.9.7 Пасивен однос на наставникот кон ученикот

Според (Andrilović, Čudina, 1991), се нагласува дека стилот на лидерство „Laisses faire“ имплицира дека лидерот има пасивна улога и остава целосна слобода на групата или поединецот“. Поради тоа, немањето иницијатива поради пасивниот однос на наставниците ја намалува интеракцијата и комуникацијата на учениците. Наставникот не се обидува да ги разоткрие учениците преку некаква форма на надворешна мотивација како што се доделување задачи и наградување на учениите доколку ја завршат задчата. Наставникот не се ни обидува да постигне внатрешен поттик во форма на освестување на учениците за последиците од сопствените постапки и однесување. Поради тоа учениците нема да учествуваат во заедничките активности како цело одделение, а нема да бидат способни сами да идентификуваат заеднички активности или закани, како што е случајот со демократско лидерство. Учениците се препуштени сами на себе, а наставникот и неговото однесување не може да се толкува како закана. Тие можат да учествуваат во заедничките активности, но тоа не значи дека во нив ќе учествуваат сите членови од тој клас. Затоа, интеракцијата и комуникацијата ќе бидат ограничени на одреден број ученици. Таков клас не може да се нарече група. Поради недостаток на овие заеднички активности, учениците нема да имаат можност да се запознаат меѓусебно и да ги запознаат своите индивидуални ставови, размислувања и други карактеристики на секој ученик. Преку различни заеднички активности, учениците комуницираат меѓу себе откриваат други карактеристики на учениците, но и специфични однесувања различни од оние на кои се навикнати на секојдневната рутина да престојуваат во истиот простор.

Заедничкиот престој во ист простор нема да биде од голема корист доколку нема комуникација и интеракција од страна на сите ученици во одделението, можноста да се открие нешто ново во специфичното однесување на поедини учении е поради недоволни заеднички активности во кој би учествувало целото одделение. Пасивноста на наставникот во однос на насочување на класот или да поттикне охрабрувачка иницијатива ќе го има истиот исход за формирање и одржливост на група како во автократско водство во наметнувањето на волјата на наставникот. Во двата случаи група нема да се формира. Прекумерна пасивност на наставниците и немање „грижа“ за учениците, нема да дозволи формирање на група.

2.9.8 Пријателски однос на наставникот кон ученикот

Напорот на наставникот да им биде „пријател“ на учениците ги поттикнува учениците на препознавање на придобивките од таквото однесување на наставникот. Ова ги поттикнува учениците на организирана манипулација на наставникот. Во интерес на учениците е да избегнуваат учење и добивање лоши оценки. Оценувањето и тестирањето на знаењето во овој контекст може да се сметаат за закани. Наставникот со својот пријателски однос кон учениците доста попустливи. Со попуштање, тој дава простор за препознавање соодветни заеднички активности од кои корист ќе имаат сите ученици и ќе се отстранат споменатите закани. Така всушност би се формирала заедничка активност околу договарање и убедување да се преземе некаква писмена и усна акција тестирање и евалуација. На пример, учениците можат да влијаат на наставникот да го одложи испитот или однапред да им ги даде задачите од писмениот испит. Притоа можат да го направам тоа

користејќи некои општо договорени аргументи за да ги „уценуваат“ наставниците. Заедничката активност би формирала и комуникација во форма на слободно изразување на идеи, предлози и совети поврзани со манипулација на наставникот. Интеракцијата е таму многу силна и учениците откриваат нови специфични однесувања што ги носи да учествубаат во заеднички активности. Овде преовладува многу силна љубопитност. Групата ќе биде љубопитна во испитувањето на границите на однесувањето на наставникот. Љубопитноста поттикнува нови дискусии за организирани активности за тестирање на граница на попштање о страна на наставникот. Групата секако би се формирала како што ќе ги преземе речиси сите карактеристики на групата. Времетраењето на таквата група е краткотрајно бидејќи зависи исклучиво од заеднички активности кои произлегуваат кога наставникот е присутен за време на часот.

2.10 Дилемата околу името: емоционално достигнување, емоционална интелигенција и емоционална компетентност

Понекогаш постојат сомнежи и отпор во врска со употребата на терминот „интелигенција“ што претпоставува дека станува збор за способности, бидејќи традиционалните дефиниции за академската интелигенција претпоставуваат дека зад него има одредено достигнување и компетентност бидејќи ова достигнување го задоволува барањето поставено пред една личност (Anastasi, 1988). Овој процес може да се постави и да ја следи и емоционалната интелигенција. Така, емоционалното достигнување ги претставува резултатите од учењето, односно познавањето на емоциите и информациите поврзани со емоциите, а емоционалната компетентност може да се каже кога личноста достигнала задоволително ниво на знаење за емоциите (што е мерка за емоционално достигнување). Според тоа, процесот би одговарал на оној на академската интелигенција.

Засега ова е само теоретска равенка бидејќи знаеме дека се развиени безброј инструменти за проценка на академската интелигенција, додека проценката на емоционалната интелигенција е во почетна фаза. Дополнително, се чини дека влијанијата на семејството, животните настани и учењето за емоциите имаат многу поголем ефект отколку академската интелигенција. Затоа, не е изненадувачки да се биде внимателен при доделувањето на терминот „способност“, па затоа некои психолози предлагаат употреба на терминот „вештина“ (Anastasi,, 1988), слично на примерот на социјалните вештини, бидејќи повеќе се работи за процеси на учење отколку за способности. Бидејќи идејата е сè уште во развој, Mayer i Salovey (1997) предлагаат употреба и развој на сите три концепти: емоционална интелигенција, емоционална компетентност и емоционално достигнување. Концептот на емоционална интелигенција како способност има оправдувања бидејќи е логично да се зборува за различни лични компетенции во одредени емоционални способности. Дополнително, многу интелектуални проблеми бараат обработка на афективни информации, така што постојат индивидуални разлики во капацитетот и приспособувањето на личноста кон овој тип на информации.

Како што истакнува Gardner (1993), нема ништо магично во зборот „интелигенција“. Затоа што нагласувањето и фаворизирањето на логичното и вербалното размислување е само одраз на вредностите поставени од западната култура.

Mayer i Salovey (1997) веруваат дека можеби е подобро да се користи терминот „емоционална интелигенција“ за проучување на емоциите, бидејќи тој претпоставува многу пофлексибилни критериуми за емоционална компетентност, наместо оние кои доаѓаат од традиционални институции каде децата се прашуваат и наградуваат. само доколку се однесваат добро и учтиво. Тоа е модерен концепт прилагоден на демократските култури бидејќи не инсистира на диктирани критериуми на емоционално однесување, туку овозможува лично истражување и избор на сопствените политички убедувања, етничка припадност, религиозни убедувања, како и создавање, развивање и уживање во внатрешниот свет.

Постојат многу можности за користење на способноста на емоционалната интелигенција, како и предностите што таа ги носи во адаптивното решавање на различни проблеми. Предноста на емоционално интелигентните луѓе би била најочигледна во способностите и

вештините за креативен и флексибилен пристап кон можните алтернативи на проблематичната ситуација. Поучени за придобивките од користењето на знаењето за сопствените и туѓите емоции, тие ги почитуваат своите и чувствата на другите луѓе во нивното однесување. Таквите поединци „не се прашуваат што ќе добијат во својата кариера, туку дали ќе бидат среќни во тоа“ (Salovey i Mayer, 1990., str. 200).

2.11 Мерење на емоционалната инелигенција

Првиот начин да се процени емоционалната интелигенција како способност на една личност е самооценувањето. Повеќето скали за самооценување на емоционалната интелигенција се засноваат на моделот Mayera i Saloveya (1996; 1997) (Takšić i sur., 2006). Најпозната скалата за емоционално разузнавање е (Schutte Emotional Intelligence Scale – SEIS).Некои други скали, покрај емоциите и интелигенцијата, вклучуваат и мотивација, диспозиција, одлики на личност, социјално и адаптивно функционирање, итн. Во литературата на (Roger i Najarian, 1989) се споменува и прашалникот за емоционална контрола каде што како општа тенденција било да го инхибира изразувањето на емоционалните реакции. “ Контрола на агресијата "," Вежба "," Невина контрола "и" Емоционална инхибиција " ја мерат способноста каде што ги контролираат емоциите во предизвикувачки ситуации (Dankić, 2004). Во некои балкански земји се користи прашалникот за емоционална компетентност конструиран според моделот на Mayera i Saloveya. Прашалникот ја проценува способноста за перципирање и разбирање на емоциите, можноста за изразување и именување на емоциите и можноста за управување со емоциите (Takšić i sur., 2006). Во областа на мерење на индивидуалните разлики во емоционалната интелигенција, покрај самооценувањето на сопствените способности, авторите V. Takšić, T. Mohoronić i R. Munjas споменуваат и испитување на емоционална интелигенција преку тестови за изведба. Takšić и соработниците тврдат дека испитувањето на емоционалната интелигенција со употреба на тестови за изведба било потребно затоа што на тестовите за самооценување се појавиле следниве проблеми:

1. Во некои ситуации, луѓето се обидуваат да ги „прилагодат“ (изобличат) своите одговори.
2. Луѓето често не ги познаваат своите емоции.
3. Тие се преклопуваат со веќе познатите карактеристики на личноста.

Поради овие проблеми, дизајнирани се тестови кои бараат решавање на ситуации на проблеми и наоѓање на точени одговори. Еден од првите тестови за мерење на емоционалната интелигенција бил тестот конструиран од Mayer i Salovey врз основа на нивната теорија за емоционална интелигенција. Тестот бил наречен MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) и содржеше четири подтестови:

1) Перцепција на емоциите,
2) Асимилирање на емоциите во размислување,
3) Разбирање на емоциите
4) Управување со емоциите (Takšić et al., 2006).

Откако биле идентификувани одредени празнини во MEIS, Mayer, Salovey i Caruso го конструирале тестот MSCEIT (Mayer- Salovey – Caruso Emotional Inteligence Test). Тој се засновал на идејата дека емоционалната интелигенција вклучувала решавање на проблемите како за емоциите така и за вклучување на емоциите (Martina Blekić, 2016).

На пример, тешкотии во идентификувањето на емоциите во изразите на лицето и сликите најмногу се јавуваат кај луѓе со низок EQ бидејќи тие луѓе се бавни и повлечени сами по себе многу често не го откриваат своето незадоволство или задоволство од физичкото израз на лицето. Нивното (не) одобрување може подеднакво да се разбере поради пасивноста на нивниот израз на лицето. Проблемот на динамична личност (брза, сила и многу често непостојаноста) може да создаде погрешна слика за работите преку низа претерани движења и физички изрази на лица кои се предмет на честа (прекумерна) варијабилност.

Сериозен проблем се создава во точката на дефинирање на причините за различните емоции и сфаќања на прогресијата на емоциите. Прашањето е како воопшто да се дојде до пасивните и незаинтересираните личности кои се затворени кон надвор, кон светот? Како ке генерираме кај такви личности расположение кое е секогаш пасивно и реагира на ист

начин што и да правите? Како си? Идентификувајте ги причините кога ќе наидете на некаков вид емоционална студенило. Ако некогаш се потрудиме секогаш ќе наидеме на истата реакција и одговор. Од друга страна, со ваков тип на личност има можност дека секој пат може да реагира различно на иста ситуација. Нивното однесување често е невозможно да се следи! Како ќе може да се утврдат овие причини за емоции кога постои постојана варијабилност и дали е воопшто безбедно да се поттикне и генерира малку расположение кога човек реагира премногу импулсивно на секоја ситница? Дали е воопшто можно да се контролира таква личност? Ова се најчестите тешкотии кои се јавуваат при непосредната проценка на способноста.

Но, дури и со овој модел на проценка на емоционалната интелигенција, може да создаде значителни тешкотии при објективното определување на точни или неточни одговори во некои тестови. За да се избегнат ваквите грешки е воведен предмет на посебен начин на бодување или употреба на посебни критериуми.

За ова може да се користат три методи на бодување, односно три типа критериуми, а тие се:

1. **КОНСЕНЗУС** - со примена на овој критериум точниот одговор е оној што ке го избрат повеќето испитаници. На пример, ако групата се согласи со лице (или слика или музичко парче) изразува емоција на среќа или тага, тогаш тој одговор станува точен. Погодност за користење овој критериум се заснова на потврдни еволутивни и културни наоди конзистентност на информациските сигнални емоции (Bar-On, 1997; Mayer, Carusoi Salovey,, 1999). Но, таков начин на одредување на точниот одговор во тестовите на емоционалната интелигенција може да биде под влијание на искривените културни верувања, па во најлош случај таквото бодување може едноставно да укаже на степенот на согласност со културни или родови стереотипи.
2. **СТРУЧНО МИСЛЕЊЕ** - судот одлучува за точниот одговор експерти кои се занимаваат со емоции (на пр. психијатри или психолози), а притоа се користат со своето професионално искуство. Затоа, за точен одговор се смета оној што го избрал експертот. Сепак, истражувачите се согласија дека стручните проценки не

се неопходни да биде посигурен показател за точниот одговор од групниот консензус.

3. **МИСЛЕЊЕ ЗА ЛИЦЕТО КАКО ЦЕЛИНА -** точниот одговор го одредува лицето кое е вклучено во некоја емотивна активност (пишубање песни, свирење, сликање) и оценувачот проценува како се чувствува таа личност. Се верува дека оваа личност има повеќе информации отколку што е достапно за надворешен набљудувач.

2.11.1 Самопроценка на испитаниците

Самопроценките се конструираат за да се проценат верувањата и индивидуалните согледувања за компетенциите во одредени области. Рано откриените скали на емоционалната интелигенција вклучуваат употреба на токму такви мерки. Од друга страна тие не се покажаа особено корисни во областите на мерење на емоционалната интелигенција. Причините биле дека повеќето скали на самооценување на емоционална интелигенција имаат слаба доверливост. Самопроценките инаку се потпираат на саморазбирање на личноста.

Прашањето е: дали емоционално слабиот човек ќе може да се процени себеси земајќи го тоа размислете за карактеристиките на личност со ниско ниво на EQ? Доколку се знае дека лицата со ниски нивоа на EQ имаат и ниска емоционална енергија се прашуваме дали тоа ќе биде така едно лице генерално се труди да направи проценка на својата емоционална интелигенција и колку таа ќе направи оваа проценка да биде „чесна“ и реална, доколку нема јасна мотивација и бавен развој и нормален степен на мотивација? На пример во вториот случај лице со низок EQ може да се идентификуваат со личности (најчесто воспитувачи) кои се карактеризираат со ниско ниво на емоционална енергија. Дали тогаш самопроценката ќе биде доволно искрено и јасна? Случаите со ниски EQ обично се многу неизвесни луѓе, луѓе кои не сакаат да донесуваат одлуки, луѓе кои се плашат да гледаат под „своите површини“.

Од друга страна, лице со високо ниво на EQ во улога на самооценувач може „подобро“ да се самооценува бидејќи има поголема самодоверба и е посигурна во самите себе, но и во такви случаи има одредени отстапувања во однесувањето. Како Релевантниот недостаток на овие луѓе е тој вишок енергија и прекумерна динамика која во исто време доведува до претерување и разни отстапувања од реалноста. Поради претерување а на сопствената гужва им се даваат нереални податоци. Познат е факт дека и динамичната особа е тешко да се контролира поради нејзината енергија која ја обезбедува преку нејзината живост и прекумерна самодоверба. Се разбира, луѓето поради нивните премногу емотивни енергии се под постојан притисок да направат или постигнат нешто и овој фактор е главниот кои влијаат на квалитетот и релевантноста на податоците земени за утврдување реално и вистинито во измереното ниво на емоционална интелигенција.

Некои други видови на тешкотии кои се појавиле при мерење на емоционалната интелигенција, и тие не се занимаваат со слаба доверливост, на пример, тие честопати не се достапни, тие се предмет на влијание на целата скала врз поединечните одговори, врз нив влијае факторот на социјалн пожелност на факторот одговор и се подложни на управување со впечаток и мамење.

2.11.2 Проценување на други луге

Оценувањето на другите луѓе е многу ретко користена мерка за емоционална интелигенција поради многубројните недостатоци. На пример, перцепцијата може да се смета како недостаток. Следењето на туѓото однесување од сопствен агол на перцепција ја исклучува објективноста и нагласува пристрасност. Во прилог на сето ова, вклучено е и нивото на EQ на оценувачот. Значи, ако е оценувачот на луѓе со низок EQ, тогаш одговорите нема да бидат веродостојни бидејќи таквата личност има проблем да препознае и процени емоционална интелигенција на личност со високо ниво. Буквално информациите за него ја пропуштаат неможноста да препознаат во сопствените рамки и дефиниции емоционална интелигенција. Затоа што од сопствените искуства секогаш се движиме кон препознавање на искуствата на другите, луѓето со ниски EQ нема да бидат

во состојба а ја препознаат EQ на испитаникот затоа што никогаш не наишол на такви реакции во своето искуство во животот.

Најчестиот одговор ќе биде: емоционалната интелигенција не може да се процени кај оваа личност. Вклучувајќи го горенаведеното, проценителот поседува многу мала количина информации што ги исклучуваат вистинските мисли и чувства на другата личност. Сепак, се доведува во прашање и перцепцијата на личност со низок EQ и неговиот личен однос кон однесувањето.

Земете за пример како проценител личност со висока емоционална енергија треба да оцени лице со низок EQ. Постои иста опасност како во првиот случај дека оценувачот нема да може да ги препознае информациите што му се дадени пристигнати од набљудуваното лице. За него, информациите што ги испраќа испитаникот се „странски“ и нема осет за времето и времетраењето на одговорот на информациите, па може да заклучи како дека испитаникот нема EQ. Ова значи дека испитувачот поради неговото брзање нема трпеливо да го дочека поволното време на емитување информации од личноста што се проценува и од поради тоа нема да добие и поволни резултати. Во екстремни случаи, може да се случи добиениот првичен одговор од испитаниците поради брзање или било кој други влијанија, може а доведе да влијае врз неговата емоционална состојба со што се создава негативен ефект.

Воедно на оценките на секој оценувач од двете нивоа на емоционална интелигенција може да влијае на некои карактеристики на личноста што се оценуваат, а кои не се поврзани со емоционалните интелигенција, на пример симпатија, убавина, возраст, комуникативност.

2.12 Можности на варијабли на емоционална интелигенција во предвидување на перформансите во практични критериуми

Бидејќи толку малку се знае за емоционалната интелигенција, истражувачите најмногу работат на инструментација, па затоа има малку одговори на прашањето „ Што предвидува емоционалната интелигенција? “. Во досега објавените трудови, мерките на емоционалната интелигенција се во голема мера корелирани со емпатијата (Mayer, DiPaolo

& Salovey, 1990; Mayer & Stevens, 1994; Mayer & Geher, 1996; Mayer, Caruso & Salovey, 1998). Авторите на конструктот ја прогласиле емпатијата како примарен критериум на емоционалната интелигенција, бидејќи во споменатото истражување различните мерки на емоционалната интелигенција во огромно мнозинство беа значително поврзани со различни скали на емпатија.

Во продолжение ќе зборуваме за домени и активности во кои различните способности на емоционалната интелигенција би можеле да се искористат за предвидување на успехот.

2.12.1 Училишно достигнување

Оптимизмот за способноста да се предвиди училишниот успех најмногу се заснова на претпоставката дека класичните тестови за интелигенција објаснуваат околу 25% од варијабилноста во училишниот успех, така што останува доволно необјаснета варијабилност што може да се објасни со способности и вештини во доменот на емоционалната интелигенција. Покрај тоа, многу простор е посветен на фактот дека некои високоинтелигентни ученици постигнуваат само просечни оценки во школувањето. Неизбежна е дебата за тоа колку (кој било) училишен систем ги вреднува и ги развива способностите и потенцијалот на децата и колку меморијата на материјалот со факти. Тоа бара претежно упорност и меморија за учениците понекогаш со малку смислена содржина. Сепак, сите овие критики на образовниот систем се насочени со намера да се релативизира училишниот успех (просечните оценки) како валиден критериум за успех во животот. Често се наведува дека одличните ученици се ученици кои им ласкаат на наставниците и кои сиот свој потенцијал го трошат на слепо следење на упатствата што ги добиваат од наставниците и дека нивната единствена цел во животот е да добијат одлична оценка. Ова е, се разбира, премногу едностранo гледиште, бидејќи одличните ученици не се единствена група, но меѓу нив има многу големи разлики во интелигенцијата и карактеристиките на личноста. Истражувањата честопати покажуваат дека многу добрите ученици постигнуваат подобри резултати на тестовите за интелигенција од одличните ученици, што главно се должи на фактот што обрнуваат внимание само на предмети што ги интересираат, а имаат поголеми интереси надвор од училишните обврски.

Како заклучок, може да се каже дека емоционалната интелигенција треба да се манифестира во стандардниот училишен систем, бидејќи би му овозможила на човекот полесно да се носи во меѓучовечките односи (со други ученици и наставници), како и да поднесува фрустрации кои произлегуваат од „ несовршеноста „ на училишниот систем

2.12.2 Успех на работа

Како што наведуваат самите автори (Mayer i Salovey, 1997), емоционалната интелигенција би можела да го предвиди успехот на работа, но само ако работата се разбере многу пошироко отколку во стандардни термини за изведба (број на произведени парчиња или напредок во хиерархијата). Тие наведуваат пример од лабораторијата Бел каде најуспешни биле оние инженери кои успеале да развијат добра комуникација и на тој начин да ја олеснат размената на информации со соработниците. Тоа би се одвивало на следниов начин: станувале експерти во одредена област, потоа ги запознале другите со нивната експертиза и на крајот својата експертиза ја ставале на располагање на другите. Стекнувајќи ја довербата на соработниците, тие можеле непречено да разменуваат релевантни информации, што позитивно влијаело на продуктивноста. Примерот е сосема сличен со „премолченото знаење“ на Sternberg (Sternberg, 1994). По непосреден ефект на емоционално интелигентните луѓе е да создадат клима во која луѓето со кои работат да се чувствуваат подобро. Тие успеваат да ги заинтересираат своите соработници со внесување на позитивни расположенија и чувства во проектите и задачите што треба да се завршат. Ако на ова се додаде дека се отворени за идеите и предлозите на другите, тогаш таа атмосфера е предуслов за поефективно дејствување.

Ова го открива просторот во кој примената на емоционалната интелигенција овозможила позитивни ефекти на заедничките работни места, каде селекцијата на кандидатите обично се врши со стандардни тестови за интелигенција. Постојат задачи и работни места во кои емоционалната интелигенција е основен услов за успешно и компетентно дејствување. Тоа се првенствено различни форми на уметничка активност, каде што забележувањето и разликувањето на сопствените и туѓите емоции и расположенија служи како основен извор на креативна инспирација. Бидејќи најопасно, тврди Gardner (1993), е верувањето

дека решението за сите проблеми може да се најде со логичко-математичко размислување. Во прилог на ова, тој наведува дека претседателот Џон Кенеди поканил неколку одлични студенти од Харвард како советници во Белата куќа, што резултирало со почеток на Виетнамската војна.

Како заклучок од овој дел може да се заклучи дека способностите и вештините на емоционалната интелигенција му овозможуваат на поединецот подобро да се прилагоди на различни ситуации. Ако критериумите за успех се разбрани надвор од бројот на произведени (или продадени) артикли, овие способности и вештини му овозможуваат на поединецот поефективно да ги реши сопствените дневни емоционални проблеми, како и меѓучовечките конфликти, и на тој начин да отворат голем број алтернативи за успешно дејствување. Дополнително, тие му овозможуваат да создаде пријатна социјална работна средина, што индиректно придонесува за поефикасно дејствување во повеќето работни места и задачи. Сето горенаведено треба да резултира со тоа што емоционално интелигентните луѓе се чувствуваат покомпетентни и имаат поголема самодоверба.

2.13 Модели на емоционална интелигенција

2.13.1 Бар-он модел на емоционалната интелигенција

Reuven Bar-On е израелски научник роден 1944 година во Калифорнија. Неговата активност во областа на психологијата го натерала да смисли целосно нов модел на емоционална интелигенција. Неговиот модел вклучува петнаесет компоненти кои ги класифицирал во пет главни групи:

1. Интраперсонални компоненти,
2. Меѓучовечки компоненти,
3. Компоненти за прилагодливост,
4. Компоненти за управување со стресот,
5. Општи компоненти на расположението.

1. **Интраперсоналните компоненти** - на овој модел вклучуваат: емоционална самосвест, самоактуелизација, независност, упорност и самопочитување. Според BarOn, емоционалната самосвест ја вклучува нашата свесност за сопствените емоции и можноста да ги идентификуваме и разбереме. Целта на емоционалната самосвест е личноста да може да се разбере самата себеси и да ги разбере и другите и со тоа да се избегне или ублажи појавата на одредени емоции. Самоактуелизацијата во овој модел претставува можност за поставување цели и директно дејствување со цел да се постигнат тие цели. Поставените цели мора да бидат со цел исполнување на сопствениот потенцијал. Независноста во интраперсоналните компоненти значи дека едно лице не е емоционално зависно од другите, т.е. дека нивните чувства не се поврзани со тоа што го зборуваат или прават луѓето околу нив. Упорноста и самодовербата се поврзани со добро развиено мислење за нашиот идентитет, кои сме и зошто се движиме кон одредени цели.
2. **Меѓучовечките компоненти** - вклучуваат емпатија, меѓучовечки односи и општествена одговорност. Емпатијата е способност да се забележи како се чувствуваат луѓето околу нас и да се разбере зошто некој се однесува на одреден начин, односно зошто тие имаат негативни или позитивни емоции во одреден момент. Емпатијата е тесно поврзана со меѓучовечките односи што му овозможуваат на лицето да биде стабилен и кооперативен член на заедницата. Општествено одговорна личност може да работи со различни групи на луѓе, да дејствува во заедницата и да придонесува конструктивно во различни аспекти на општеството.
3. **Компонентата за прилагодливост** - вклучува решавање на проблеми, објективност во проценката и флексибилност. Успешното решавање на проблемите може да се однесува на проблемите од лична природа или проблемите во околината. „Решавањето на проблемите, објективноста и флексибилноста се трите главни елементи на прилагодливост во општеството.“ Сите три компоненти ви овозможуваат точно да го одредите проблемот, да разберете повеќе начини да го надминете и да го изберете најдобриот начин. Флексибилна личност лесно се прилагодува на нови ситуации и е толерантна кон различни идеи и мисли.

Објективноста, како многу важна точка особено за водачот на групата, значи одржување перспектива, стандарди и норми во деловниот и приватниот живот.

4. **Компонентата за управување со стресот** - се однесува на толеранција на стрес и контрола на нагонот. Толеранција на стрес значи добро управување со емоциите, односно да се справиме со стресни ситуации без тие да влијаат на нашата емоционална слика. Луѓето кои се толерантни на стрес дејствуваат ефикасно и ефикасно под притисок и полесно им е да ги контролираат ситуациите и да преземат контрола врз одредена група на луѓе. Контролата на импулсот вклучува голема самоконтрола и намалување на фрустрацијата и непредвидливото однесување.
5. **Компонентите на општото расположение** - вклучуваат оптимизам и среќа како две главни ставки што треба да се водат во деловниот и приватниот живот.

2.13.2 Модел на емоционалната интелигенција на Големан

Големан издвоил некои делови од теоријата на Мајер и Саловеј и ги претворил во бестселер со наслов "Емоционална интелигенција". Тој го проширил значењето на терминот надвор од неговото оригинално значење и ја дефинирал емоционалната интелигенција преку пет димензии:

1. **Познавање на сопствените емоции** (свест за себе) - свест за себе е способност да се запознаеме себе си и сопствениот идентитет, да бидеме свесни за своите предности и мани, потреби и мотиви. Од големо значење за емоционалната интелигенција е нашата свест за сопствените емоции. Луѓето со јасна самосвест не се премногу критични кон другите, ниту се нерационално оптимистични. Тие се отворени и искрени, како спрема себе си така и кон другите, имаат висока самодоверба, свесни се за своите граници и можности. Спремни се да прифатат критика на своја сметка, способни се да се менуваат, развиваат и учат, што им овозможува полесно да управуваат со својот живот.

Според анализата на Големан, свеста за себе е клучна вештина бидејќи од неа исто така зависи и степенот на нашата самоконтрола. Притоа, Големан советува да не ги

потиснуваме своите емоции, туку да развиваме способност за нивно контролирање и правилно насочување.

2. **Управување со емоциите** - самоконтролата или управување со своите емоции ни овозможува да не бидеме нивни заробеници. Самоконтролата овозможува силните и негативните емоции да се контролираат и канализираат и да се искористат за сопствено добро, а не против сопствениот интерес. Еден од поважните елементи на самоконтролата е способноста за справување со стресни ситуации.
3. **Самомотивирање** - Поединците кои се самомотивирани настојуваат да остварат резултати кои се над нивните очекувања, како и очекувањата на другите луѓе. Самомотивација значи да се пронајде задоволство во тоа што се работи и за тоа да не се потребни надворешни стимулуси (голема плата, статус, награди, казни или закани) за да се тргне во акција. Самомотивација или самодокажување претставува највисоко ниво на задоволување на човековите потреби, кога луѓето ги обавуваат своите работи првенствено заради себе си, затоа што тие работи ги исполнуваат или за нив претставуваат креативен предизвик, а не затоа што некој ги принудува или надгледува. Луѓето кои ја поседуваат оваа способност обично се продуктивни и ефективни без оглед со што се занимаваат.
4. **Препознавање на емоциите на другите** - препознавањето и разбирањето на туѓите емоции е основа за алтруизам, помагање на другите и соработка, па затоа е и неопходно за успешно вклопување во заедницата и работата со другите. Тоа е способност работите да ги посматраме од позиција на соговорниците, да ги разбереме нивните емоционални потреби,грижи и желби. Емпатијата е многу значајна бидејќи не е едноставно да се навлезе во размислувањето и емоционалната сосотојба на соговорникот.
5. **Снаоѓање во интерперсоналните релации** (социјални вештини) - социјалните вештини претставуваат способност да се воспостави и одржува добар, конструктивен и продуктивен однос со другите луѓе, како и да се превенираат конфликти, а основа за овој елемент на емоционалната интелигенција претставува добрата и искрена комуникација. Поединецот со развиени социјални вештини остварува полесна интеракција и подобро ги обликува врските со другите.

Во Големановиот модел на емоционалната интелигенција се вклучени конструкти како оптимизам, мотивација, свесност, социјална компетенција, како и специфични социјални и комуникациски вештини. Според авторот, луѓето со висок IQ не се секогаш успешни во реалните животни ситуации, кога како критериуми се користени личниот доход, продуктивноста и статусот во својата професија, животното задоволство и среќата во интерперсоналните односи. За таа цел неопходно е човекот да умее да се мотивира себе си, да истрае и покрај потешкотиите и фрустрациите, да успее да управува со сопствените емоции, за да не се наруши неговата способност за размислување. Оваа способност Големан (Goleman, 1999, според Pečjak, 2003) ја сврстува под поимот емоционално интелигентно однесување.

2.13.3 Модел на емоционалната интелигенција на Пертридес и Фурнам

Врз основа на теоретските модели, Пертридес и Фурнам (Petriđes & Furnham, 2000) предложиле два конструкта на емоционалната интелигенција: како особина на личноста и како способност. Типичен пример за емоционална интелигенција како способност е моделот на Саловеј и Мајер а моделите на Големан и на Бар-Он се комбинирани. Врз основа на концептуиализацијата се изработени и инструменти за мерење на емоционалната интелигенција. Најпознат мерен инструмент за емоционална интелигенција сфатена како способност е MSCEIT (2002), а емоционална интелигенцигја сфатена како црта на личност се мери со инструменти за самопроцена на испитаниците, како што се TMMC (1995), SEIS (1998), ECI (1999) и др.

Емоционалната интелигенција е важна за:

• **Физичко здравје** - Можноста за грижа за нашето тело и справувањето со стресот, кој има влијание врз нашето севкупно здравје, е тесно поврзано со емоционална интелигенција.

• **Ментална благосостојба** - Емоционалната интелигенција влијае врз нашиот став и поглед кон животот. Исто така, таа може да помогне во намалување на анксиозноста и избегнувањето на депресијата и менувањето на расположенијата.

• **Интерперсонални односи** - Со разбирање на сопствените и тутите потреби и чувства, се грижиме за подобрување и зајакнување на социјалните врски во нашиот живот.

• **Разрешување конфликти** - Kora ќе можеме да ги осознаеме емоциите на луѓето и да сочувствуваме, полесно е да се разрешат конфликти и да се избегнат уште на самиот почеток. Исто така, ќе бидеме подобри во преговарање бидејќи ќе имаме висока способност да ги разбереме потребите и желбите на другите. Полесно е да му го дадеме на човек она што го сака доколку подобро перципираме и разбереме што тој сака.

• **Успех** - Повисоката емоционална интелигенција ни помага нашата мотивација да биде повисока и ни овозможува поголема самодоверба и фокусирање на поставените цели.

• **Раководење** - Ефективниот лидер и водач може да ги препознае потребите на другите луѓе и може да ги охрабри.

2.13.4 Заклучно за претставените модели на емоционалната интелигенција

За разлика од моделот на Мајер и Саловеј кој ја третира емоционалната интелигенција како склоп на ментални способности, моделите на Големан и Бар-Он освен способности вклучуваат и различни аспекти на личноста, мотивациски фактори, вештини за снаоѓање во интерперсонални односи, различни социјални вештини и сл. Некои автори сметаат дека таквите комбинирани модели за емоционалната интелигенција се преширок, така што не е оправдано неинтелектуални карактеристики да се нарекуваат интелигенција. Заради тоа употребата на моделот на Мајер и Саловеј во истражувањето на емоционалната интелигенција се чини научно поопрадано. Научниците кои се привржаници на моделот на способности приговараат на Големановиот модел поради вклучувањето во неговата дефиниција за емоционалната интелигенција и елементи како иницијатива, оптимизам,

желба за постигнување и посветеност, кои според нив повеќе се фактори на личноста. Мајер и Саловеј сметаат дека тие не се поврзани со емоционалната интелигенција, додека Големан ги смета како нејзини неразделни компоненти, кои се тесно поврзани со начинот на кој поединецот управува со своите емоции.

Без оглед на одредени разлики во пристапот на концептот ЕИ, општата идеја на наведените автори е заедничка: “ Обработката на емоционалните информации е: а) од поинаква природа и релативно независно од способностите кои се врзуваат за традиционалното сфаќање на интелектуалните потенцијали, б) посебна класа на способности, а не склоп на преферирани однесувања и в) важна и специфична детерминанта за успех во многу области од животот, која “може да биде и поважна од IQ” (Goleman, 1997).

2.14 Повеќе форми на интелигенција

Разновидноста на операциите што ние ги нарекуваме интелигентно функционирање со едно име првпат беше јасно демонстрирана од Guilford (1967) во неговиот модел на структурата на интелектот.

Моделот имал три димензии:

1) Содржини (фигурни, симболички, семантички и подоцна додадени бихејвиорални),
2) Производи (единици, класи, односи, системи, трансформации и импликации) и
3) Операции (когницијa, меморија, дивергентно производство, конвергентна производство и евалуација).

Емпириски, биле потврдени три типа на интелигенција: фигурална, симболична и семантичка, додека бихејвиоралната или социјалната интелигенција била, додадена за да се земат предвид типовите на информации вклучени во когницијата и другите операции поврзани со однесувањето на другите луѓе. Знаеме до одреден степен што другиот перципира, на што обрнува внимание, што чувствува, што мисли и што има намера да

направи “(Guilford, 1967, стр. 61). Тој смета дека секоја интелектуална активност се состои од содржина, производи и операции. Така, секој од четирите наведени типови на интелигенција (т.е. категории на информациска содржина) вклучува 30 способности (6 производи x 5 операции). Од 30-те можни фактори на истражување на социјалната интелигенција од Guilforda и соработниците го потврдија постоењето на 12 од нив, кои се однесуваат на сознанието и дивергентното производство (Petroska-Beška,1987).

Sternberg (1985) претпоставил три основни аспекти на интелигенцијата: аналитички, креативен и практичен. Тестовите кои најчесто се користеле се користат за да се процени само првиот од нив. Аналитичките проблеми кои ја претставуваан содржината на повеќето тестови што се користат денес ја оценуваат, според Sternbergu. Академската интелигенција најмногу се користи од следниве причини: таа е јасно дефинирана, и ги содржи сите информации потребни за да се решат и имаат само едно решение до кое може да дојде само на еден начин. Од друга страна, практичните проблеми поставуваат различни барања, а пред се идентификуваат и формулираат проблеми кои се: слабо дефинирани, не ги содржат сите потребни информации, имаат неколку прифатливи решенија, бараат претходно искуство во секојдневните ситуации и бараат мотивација и личен интерес. Значајна форма на практична интелигенција е концептот на „премолчено знаење“, кое Sternberg (1994) го дефинира како „знаење ориентирано кон акција научено без директна помош од други, што му овозможува на човекот да постигне цели од лична важност“. Развиени се прашалници кои го мерат овој тип на знаење во различни домени. Прашалниците бараат од испитаниците да ги рангираат понудените опции за тоа како да се однесуваат најсоодветно во различни ситуации на работа. Се покажало дека оваа форма на знаење е независна од резултатите на стандардните тестови за интелигенција, но значително корелира со различни индикатори за успехот на работа.

Основата на Гарднеровата критика на психометриските тестови е дека тие ги содржат само јазичните, логичките и просторните аспекти на интелигенцијата, додека другите аспекти се целосно игнорирани.

Gardner (1983; 1993) наведува седум основни форми на интелигенција:

1. Музичка,
2. Телесно-кинестетичка,
3. Логичко-математичка,
4. Лингвистичка,
5. Просторна,
6. Интерперсонална и
7. Интраперсонална.

За да се исполнат критериумите што треба за да се нарекуваат „интелигенции“, можно е да се идентификуваат суштинските операции и способности во основата на секоја од нив. Така, чувствителноста за односите меѓу тоновите е важна за музичката интелигенција, а чувствителноста за фонолошките квалитети е важна за лингвистичката интелигенција. Сите нормални личности ја поседуваат секоја од горенаведените способности и се разликуваат по степенот на развој на индивидуалните способности и природата на нивните комбинации.

Особено е интересно тоа што Gardner (1993) ја поделил социјалната интелигенција на интерперсонална и интраперсонална. Пример за висока интерперсонална интелигенција е пронајден кај Ann Sullivan, која и без формално образование успеала да пристапи, да стекне доверба и да најде брз и ефикасен начин да го развие „малото диво суштество“ Helen Keller која била слепа и глува. Суштината на интерперсоналната интелигенција е способноста да се согледаат разликите кај другите луѓе: нивниот темперамент, расположение, мотивација и намери. Доколку е присутна кај поединци во висок степен, му овозможува да ги забележат намерите и желбите на другите луѓе, иако тие се скриени, па таквите луѓе најчесто ги нарекуваме „харизматични“. Невролошките наоди сугерираат дека фронталниот лобус игра значајна улога во меѓучовечкото знаење, така што повредите на овие делови од мозокот доведуваат до промени на личноста („како таа повеќе да не е истата личност“), оставајќи ги непроменети другите способности за решавање на различни проблеми.

Интраперсоналната интелигенција е поврзана со интерперсоналната, но таа е свртена на внатре. „Тоа е способност да се создаде точен и верен модел на сопствената личност и способност да се користи тој модел за успешно функционирање во животот“ (Gardner, 1993; стр. 9). На друго место во книгата, авторот наведува дека основните карактеристики на знаењето за внатрешните аспекти на една личност се „способноста да пристапат до сопствените чувства, знаење и поголем опсег на сопствени емоции, способност да ги разликуваат и евентуално да ги именуваат. и разбираат и применуваат во насочувањето на сопственото однесување“. (Gardner, 1993; стр. 25). За да може ефективно да ја изрази својата висока интраперсонална интелигенција, неопходно е лицето да има развиено некои од изразните форми на интелигенција (јазични или музички способности). Како и кај интерперсоналната интелигенција, фронталниот лобус игра голема улога во промените на личноста. Повредите на долните делови доведуваат до преосетливост или еуфорија, додека повредите на горните делови доведуваат до незаинтересираност, бавност и апатија личноста станува депресивна. Аутистично дете за Gardnera е пример за намалена интраперсонална интелигенција: детето не може да си ги објасни своите чувства на себе, а исто така не може да ги објасни и на другите луге.

Бидејќи тие бараат вештини потребни за да се решат важните проблеми на една личност, Gardner верува дека и интерперсоналната и интраперсоналната интелигенција може да се класифицираат како интелигенција. Така, интерперсоналната интелигенција ни овозможува да разбереме и да работиме со другите, а интраперсоналната интелигенција ни овозможува да се разбереме и да работиме со себе. Бидејќи човекот е општествено суштество и поголемиот дел од својот живот го поминува опкружен со други луѓе, поединецот има чувство дека и двете од овие интелигенции се испреплетени. Меѓутоа, во одбрана на постоењето на интраперсонална интелигенција, Gardner наведува дека „самосвеста е едно од најпрекрасните човечки откритија - симбол кој претставува еден вид информација за некоја личност и во исто време е откритие што го прават сите поединци. за себе“ (Gardner, 1993; стр. 25-26).

Како и против униформизацијата на интелигенцијата, Gardner е и против „униормите во училиштата“ и се залага за пристап насочен кон откривање и развој на училишта насочени кон индивидуалноста. Значајни резултати има добиено неговата програма наречена

Spectrum, каде што тргнува од претпоставката дека човечкиот репертоар на способности е далеку поголем од читањето, пишувањето и аритметиката, кои традиционално се во фокусот на работата во училиштата.

Gardner ги докажал повеќето од своите теоретски претпоставки во пракса, така што голем број приватни и државни училишта во САД работат на програми развиени врз основа на теоријата на повеќекратна интелигенција

2.14.1 Полови разлики во емоционалната интелигенција

Истражувачите кои се занимавале со концептот на емоционална интелигенција, исто така, биле заинтересирани да дознаат дали постојат значителни разлики помеѓу половите во емоционалната интелигенција. Резултатите од истражувањата за ова прашање не се направени само од страна на еден научник и затоа има неколку мислења кои се поврзани со ова прашање. Така, на пример, Mayer и неговите соработници. (1997) и истражувачите Mendel i Pharam (2003 година, според Shahzad i Nasreen, 2012) во своето истражување откриле дека жените постигнуваат повисоки резултати на тестот за емоционална интелигенција отколку мажите. Истражувачите Petrides i Furnham (2000), како и Shahzad и Nasreen (2012), откриле дека мажите постигнале повисоки резултати на тестот за емоционална интелигенција отколку жените. Goleman (1998 година, според Shahzad и Nasreen, 2012 година) во своето истражување нема пронајдено значителни разлики помеѓу мажите и жените во резултатите од тестот за емоционална интелигенција.

Moir i Jessel (1984 година, според Pešut, 1999 година) во нивното истражување ја проучувале разликата во емоционалната интелигенција во однос на полот и откриле дека жените имаат поголема емоционална интелигенција од мажите. Тие ја припишувале разликата во емоционалната интелигенција на структурните и морфолошките разлики во мозокот на мажите и жените. Имено, левата страна на мозокот е задолжена за зборување и обработка на информации, и ги контролира мислите, логичките и конзистентни процеси. Десната страна на мозокот е пресек на визуелните информации и е одговорна за просторните односи. Кај мажите, десната страна на мозокот ги контролира емоционалните

реакции, додека можноста за изразување чувства е во левата хемисфера. Така, поради послабата врска помеѓу хемисферите, на мажите им е потешко да ги изразат своите емоции со зборови. Жената може полесно да ги изрази своите емоции со зборови затоа што она што го чувствува е поуспешно пренесено, односно емоционалните реакции на жените потекнуваат од двете хемисфери на мозокот кои се подобро поврзани (Moir i Jessel, 1984, prema Pešut, 1999).

Она што е важно да се забележи е факторот на социјализација, односно неговото влијание врз развојот на жените и мажите. Преку социјализација, децата стекнуваат ставови и однесувања што се сметаат за соодветни и за жените и за мажите. Имено, општеството и околината ги учат малите деца на различни однесувања во однос на полот. Така, девојчињата се учат од рана возраст да се однесуваат внимателно и пријателски, да ги препознаваат и анализираат сопствените и туѓите емоции и соодветно да одговараат на нив. Момчињата се учат да се однесуваат независно и тврдоглаво и дека изразувањето емоции е знак на слабост (Jugović, 2004).

2.14.2 Пријателството за време во адолесценцијата

Интерперсоналната теорија за развој на Sulivan (1953, prema Lacković-Grgin, 2005) вели дека меѓучовечките односи за време на детството и адолесценцијата се клучни за развојот на една личност и ја нагласува разликата помеѓу односите со родителите и односите со врсниците. Врските со врсниците се еднакви, па затоа тие се „вистински односи“. Во адолесценцијата, меѓусебната интеракција е значаен дел од секојдневните меѓучовечки односи, и овие односи се неопходни за здрав когнитивен, емоционален и социјален развој (Parker i Asher, 1987, prema Lacković-Grgin, 2005) Покрај тоа, врсниците, пријателството и романтичните врски во адолесценцијата се важен контекст за формирање на идентитетот на индивидуата. Исто така, градењето задоволителни пријателства и други односи во врснички групи е важна развојна задача во адолесценцијата (Havighurst, 1972, prema Lacković-Grgin, 2005) што влијае на понатамошниот развој на индивидуалните и животните задачи во зрелоста. Според моделот предложен од Bukowski i Hoza (1989, prema Lacković-Grgin, 2005), прифаќањето и пријателството се две основни димензии на

врските меѓу врсниците, бидејќи тие имаат различно потекло и на различни начини влијаат на социјализацијата на адолесцентите. Така, пријателството е меѓучовечка врска која е продуктивна за обете лица во врската и се карактеризира со споделени позитивни награди (Lacković-Grgin, 2005). Иако постојат многу дефиниции за пријателство, она за што сите се согласуваат и што го нагласуваат е дека сите други врски (семејство, брак) можат да бидат продуктивни и деструктивни, но пријателството е само продуктивно. Ако стане деструктивно, тоа пријателство ке се прекине. Пријателството задоволува една од основните човечки потреби, потребата за припадност. Различни студии (со користење на отворени прашалници) ја испитувале перцепцијата за квалитетот на пријателството, како и вредноста на пријателството. За адолесцентите, најважните квалитети се пријатели: лојалност, доверба, топлина, искреност, интелигенција, смисла за хумор и независност. Карактеристиките на пријателството во адолесценцијата се различни од оние во детството. Значи, за адолесцентите, пријателството представува интима и поддршка, тие ја ценат лојалноста и посветеноста значително повеќе од децата. Иако меѓучовечките квалитети се појавуваат на сите возрасни нивоа, со зголемувањето на возраста тие се повеќе се ценат, додека помалку значење им се дава на физичките квалитети, односно на изгледот и облеката (Tedesco i Gaier, 1988., prema Vasta i sur, 1998). Пријателствата кај адолесцентите овозможуваат меѓусебност и меѓусебно разбирање, еднаквост и привилегија, и кооперативна конструкција на реалноста. Пријателствата им овозможуваат на адолесцентите да изразуваат, тестираат и проценуваат алтернативни ставови со некој што споделува слични животни искуства (Hunter, 1985; prema Valčić, 2000). Во адолесценцијата, пријателствата се поинтимни, придружени со посилни чувства и многу поискрени, (Cogner, 1986; prema Valčić, 2000).

Развојот на пријателската врска е постепен и се одвива во неколку фази. За нив зборува моделот на DeVitto (1989, prema Lacković-Grgin, 2005) кој се состои од пет фази. Блиското пријателство е третата фаза од моделот на DeVitto, која тој ја опишува како фаза во која луѓето се познаваат толку добро што можат точно да го предвидат однесувањето на нивниот пријател и да разберат и разменат невербални сигнали кои ги водат во интеракција и комуникација. Луѓето меѓу себе си покажуваат доколку еден на друг си се допаѓаат или меѓусебно се сакаат, а длабочината на самооткривањето е на највисоко ниво

затоа што постои целосна меѓусебна доверба и разбирање (DeVitto, 1989; prema Valĉić, 2000). Sharabany (1994).

DeVitto го дефинирал интимното пријателство како збир на различни, но хармонично поврзани квантитативно мерливи елементи кои сочинуваат осум димензии:

1. **Искреност и спонтаност,**
2. **Чувствителност и знаење** - (одреден степен на емпатија и разбирање кои не мора да се постигнуваат преку разговор, таквата блискост може да се одреди со чувствителност кон и познавање на друга личност дури и кога нема самооткривање на другата личност),
3. **Приврзаност** - (димензијата вклучува чувство на блискост, допаѓање, поврзаност и важност поврзана со пријателот и недостасување на пријателот во негово отсуство),
4. **Ексклузивност,**
5. **Давање и споделување,**
6. **Наметнување,**
7. **Заеднички активности,**
8. **Доверба и лојалност** - (степен до кој може да се смета на пријателот да ја чува твојата тајна, да ти дава поддршка и да не те издаде).

2.14.3 Емоционална инелигенција и пријателство

Бројни студии за емоционална интелигенција покажуваат дека високо ниво на емоционална интелигенција е поврзано со успех во важни аспекти на животот, како што се образованието, работата и односите. Постојат многу докази дека луѓето со високо развиени емоционални способности кои добро ги познаваат и управуваат со сопствените чувства и ефективно читаат и реагираат на чувствата на другите имаат предност во сите области на животот и работата (Mayer i Salovey, 1997; Goleman, 1997; Roberts i sur., 2001; Takšić i sur, 2006 i drugi). Salovey i Slyter (1999; prema Lozovina i sur., 2011) во своите истражување покажале како емоционално стабилните деца знаеле да управуваат со своите

постапки, мисли и чувства на прилагоден и флексибилен начин и покажувале самоефикасност, самодоверба и чувство на поврзаност во различни контексти.со други, и биле подобро прифатени од нивните врсници. Во литературата се вели дека адолесцентите (не толку во доцна адолесценција) поминуваат 29% од своето време неделно со своите врсници (Lacković-Grgin, 2005), што е уште еден показател за улогата што ја играат односите со пријателите и врсниците во развојот на социјалната и емоционалната компетентност во адолесценцијата и зрелоста. Иако пријателските односи се толку важни во адолесценцијата, само во последните две децении истражувањата му имат дадено поголемо значење на пријателството. Пријателството се карактеризира со лојалност, блискост, реципроцитет и споделени позитивни чувства (Sullivan 1993; prema Lacković-Grgin, 2005). Истражувањата покажаа дека пријателството има значителен ефект врз самодовербата на адолесцентите и прилагодувањето кон училиштето (Berndt, 1997; prema Bukowski, Newcamb, Hartup, 1998). Истражувајќи ја емоционалната интелигенција и социометрискиот статус кај група врсници во раната адолесценија, Lozovina и соработниите откриле како некој поединци кои имале рзвиено способност на емоционална интелиенција имале и поолем капацитет за развиванје и на социјални вештини (тие се попопуларни во групата врсници), т.е. емоционалната интелигенција објаснува дел од варијансата на социометрискиот статус на испитаниците. Малку или воопшто нема истражување кое се фокусирало на испитување на односите помеѓу емоционалната интелигенција и пријателствата кај адолесцентите. Затоа, важно е да се испита дали способностите на емоционалната интелигенција се неопходни за развој на разни емоционални и социјални вештини кои обезбедуваат подобро и поблиско пријателство и дали лицата кои имаат поразвиени способности на емоционална интелигенција имаат поблиски пријателства.

Способностите и вештините на емоционалната интелигенција, особено можноста за контрола на емоциите и отвореноста кон нечии чувства, треба да му овозможат на поединецот подобро да се прилагоди на различните ситуации во меѓучовечките односи. Во средната адолесценција, когнитивните процеси на адолесцентите достигнуваат највисока фаза на развој, тие имаат способност да размислуваат апстрактно, исто така можат да ги регулираат своите емоции, да ги препознаат и да ги исполнат барањата што им ги наметнува околината и општеството. Овие способности му овозможуваат на

поединецот поефикасно решавање на секојдневните емоционални проблеми, како и решавање на меѓучовечките конфликти, според кои индивидуата треба да биде поуспешна во разни животни ситуации и да има подобри меѓучовечки односи (пријателства). Затоа, целта на оваа студија е да се испита врската помеѓу емоционалната интелигенција и квалитетот (интимноста) на пријателските односи кај адолесцентите и да се утврди дали постои разлика во емоционалната интелигенција во однос на полот.

2.15 Карактеристики на интерперсоналната комуникација

До неодамна интерперсоналната комуникација се дефинирала според моментот на нејзиното одвивање, како бројот на учесниците, нивната физичка оддалеченост, можноста за повратен сигнал (feedback) и слични моменти на овие. Интерперсоналната комуникација е интеракција или меѓусебно делување на две или повеќе личности лице во лице со можност за моментално добивање на повратна информација.

Во поново време во дефинициите доаѓа до одвојување на интерперсоналната комуникација од моментот на нејзиното одвивање. Милер и Стеинберг(1975), докажуваат дека ситуационата компонента (моментот на одвивање на комуникацијата) ја обработува интерперсоналната комуникација на статичен начин, како случувања без промени и развој. Според нив комуницирањето станува интерперсонално и тоа со меѓусебното запознавање на учесниците. Интерперсоналната комуникација се одвива во повеќе степени, односно комуникацијата помеѓу луѓе кои не се познаваат и покрај тоа што се одвива лице во лице е помалку интерперсонална од онаа која се одвива помеѓу пријателите или учесници кои веќе се познаваат меѓусебно. Интерперсоналната комуникација се развива напоредно со подобрите меѓусебни познавања со партнерот.

Но и овие развојни дефиниции за интерперсоналната комуникација според (Bocher,1978) имаат свои недостатоци.

За да ја добиеме правата дефиниција за интерперсонална комуникација би требало да ги синтетизираме мислењата на ситуационата компонента и развојната перспектива. Не можеме а да не потврдиме дека комуникацијата се развива, односно дека

комуницирањето помеѓу непознати не е на исто ниво како онаа комуникација помеѓу пријателите.

Има седум клучни моменти по кои може да се препознае интерперсоналната комуникација.

1. Интерперсоналната комуникација вклучува вербално, но и невербално комуницирање
2. Интерперсоналната комуникација вклучува спонтано, увежбано и планирано однесување или нивна комбинација,
3. Интерперсоналната комуникација не е статична, таа е развојна,
4. Интерперсоналната комуникација вклучува повратна врска, интеракција и кохерентност,
5. Интерперсоналната комуникација се одвива во согласност со некои внатрешни и надворешни правила,
6. Интерперсоналната комуникација е активност,
7. Интерперсоналната комуникација може да вклучи убедување или персуазија.

2.15.1 Вербална и невербална комуникација

Комуницирањето помеѓу луѓето не претставува само разменување на зборови , тоа е сплет на она што и како е речено и направено. Она што е вербално кажано може да се надополни со невербалната реакција на говорникот.

2.15.2 Спонтано , увежбано и планирано однесување

Комуницирајќи со луѓето секогаш различно реагираме, еднасш свесно размислуваме за секој потег, нареден пат зборуваме се што ке ни падне на памет, а третиот пат можеме да ги комбинираме свесното размислување и спонтаноста. Изборот на методата зависи од важноста на интеракцијата, од тоа колку знаеме за личноста или ситуацијата како и од

нашето расположение. Зголеменото свесно размислување за вербалното или невербалното однесување одредува дали станува збор за спонтано, извежбано или планирано однесување.

Поголемиот број на луѓе сакаат за себе да мислат дека се повеќе рационални отколку емоционални. Сепак не постојат никакви докази кои би ја докажале тезата дека луѓето во своето интерперсонално однесување се повеќе рационални од емоционални. Човекот во поголемиот дел од својот живот е во состојба своите емоционални однесувања да ги прикаже во рационален или разумен лик., освен тоа многу често може да ги потисне тагата, љубомората, гневот и радоста. Но и покрај тоа што сме некогаш способни да ги контролираме нашите чувства, малкумина успеваат тоа да го кријат трајно. Комуникациското однесување , условено од чуства без когетивна контрола го нарекуваме спонтана комуникација, која може да биде вербална или невербална.

Другиот вид на интерперсонално однесување се нарекува извежбано. Абелсон овој вид на комуникација го дефинира како ″стилизиран модел на типични реакции во јасно одредени ситуации″. Однесувањата кои толку добро ги знаеме и можеме да ги изведуваме без свесни планирања ги нарекуваме извежбани, често ги изговараме автоматски , не размислувајќи за нивното значење, ниту пак за добиениот одговор. Однапред знаеме како соговорникот ќе реагира на нашата реакција која ја планираме.

Во тек на секој интерперсонален однос можеме да приметиме присутност на сите три видови на интерперсонално однесување. Ако темата на која се разговара е возбудлива , учесниците ке покажат многу спонтани реакции, доколку средбата е кратка и добро позната ќе има многу веќе извежбани реакции, а ако целиот момент на учесниците не им е познат , најверојатно ќе има планирање на реакциите. Новите ситуации бараат свесна контрола на реагирање и многу планирани реакции.

2.15.3 Интерперсонална комуникација како развоен процес

Третата особина на интерперсоналната комуникација е нејзината развојна природа. Милер и Стеинберг под развојна природа сметаат дека интерперсоналните односи се менуваат во хармонија со односот помеѓу вклучените страни. Во првата средба луѓето имаат само дискриптивно (површно) познавање едни за други. Откако веќе ќе се запознаат и нивната

интерперсонална средба ќе се базиреа на предвидливо знаење, односно познавање за условите и склоностите на другата личност. Како што се развива односот ги знаат причините поради кои другата личност верува или реагира на одреден начин. Тоа е познато како објаснување или толкување.

Важно е дека интерперсоналната комуникација се менува во зависност од меѓусебното познавање на соговорникот.

2.15.4 Дирекни повратни информации, интеракција и кохерентност

Успехот на интерперсоналната комуникација лежи во можноста соговорниците да можат да делуваат едни на други, притоа применувајќи ги вербалните и невербалните однесувања. Соговорниците мораат да употребуваат:

1. Минимум повратни информации ,
2. Интеракција,
3. Кохерентност.

1. Дирекна повратна информација или персонален feedback

Повратната информација ги опфаќа вербалната и невербалната реакција на вербалната и невербалната акција на партнерот. За разлика од поголемиот дел на комуницирање кој се врши преку масовните медии и е насочен кон група на непознати луѓе, персоналниот feedback е насочен кон една или повеќе конкретни личности.

2. Интеракција

Интерперсоналната комуникација вклучува и одреден степен на интеракција помеѓу учесниците. Интеракцијата претставува акција во која едната личност влијае врз акцијата на другата. Конверзацијата се разликува по количината на интеракција. Онаму каде што коментарите се поврзани со коментарите на другите имаме интеракција, но ако вклучените учесници говорат без обзир на коментарите на другите тогаш интеракцијата не постои.

3. Кохерентност

Интерперсоналната комуникација вклучува и кохерентност , односно логичка поврзаност. Додека интеракцијата бара акција како одговор на предходното, кохерентноста бара соодветна изјава за општите дискусии, на сите дотогашни изјави на учесниците. Изјавите

се кохерентни бидејќи се надоврзуваат на забелешките дадени непосредно пред конверзацијата.

2.15.5 Внатрешни и надворешни правила на комуникација

Петата функција на интерперсоналната комуникација е нејзината зависност од правилата. Тие можат да бидат внатрешни и надворешни. Внатрешните правила се страндардите на однесување кои партнерите си ги поставиле во меѓусебната комуникација (избегнување на одредени теми на разговор). Надворешните правила се наменети на други луѓе и ситуации (тоа се друштвените норми). Со текот на времето учесниците се усогласуваат за правилата на интеракцијата, постојано се зголемува функцијата на внатрешните правила, односно колку односите им се поблиски тоилку повеќе се зголемува функцијата на внатрешните правила.

2.15.6 Интерперсоналната комуникација како активност

Шестата функција на интерперсоналната комуникација се однесува на фактот дека тоа е нешто што луѓето го прават едни со други, а не едни на други – ова се нарекува активност. Интерперсоналната комуникација е активност во која сите ученици го обликуваат резултатот. Комуникацијата се одвива без разлика дали резултатот од разговорот е очекуван или неочекуван. Доколку се случи нешто неочекувано не мора да значи дека комуникацијата ќе се прекине, таа ќе продолжи меѓутоа во нов правец. Од тука можеме да дојдеме до заклучок дека комуникацијата е активност, а не само резултат на одредена активност.

2.15.7 Интерперсонална комуникација и персуазија

Персуазијата претставува еден вид на облик на комуникација. Интерперсоналната персуазија настанува во моментот кога едниот учесник на одредена тема на расправа проба да го промени мислењето и однесувањето на останатите учесници во расправата. Често се случува една личност да започне разговор со цел да го промени мислењето на останатите , во таа смисла персуазијата е резултат на интеракција.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1 Вовед во методологијата на истражувањето

Во насока на редоследот на активности кои ќе бидат преземени при изработка на трудот, би можел да го кажам следното:

Најпрво пристапив кон истражување на литература која ќе ми послужи за изработка на магистерскиот труд. При оваа потрага наидов на наслови од непроценлива важност, не само за потребите на овој труд, туку и за мојата понатамошна работа. Откако собрав значителен број на материјали, пристапив кон избор на техники кои ќе ми послужат да го спроведам истражувањето и да ги добијам објективните резултати кои ќе ги потврдат поставените хипотези.

За истражувачка техника избрав скала за проценка. Ќе имаме две скали за проценка за ученици во основните училишта, и за ученици во средните училишта во Град Скопје.

Добиените податоци од истражувањето ќе бидат табеларно и графички претставени, и соодветно интерпретирани. Во самата методологија на истражување, покрај основната и посебните хипотези, ќе ги прикажеме предметот, целите и задачите на истражувањето

3.2 Предмет на истражувањето:

Предмет на истражувањето е емоционалната интелиенција и интерперсоналние односи кај учениците во основно и средно образование, како и влијанието на меѓусебните односи врз емоционалната зрелост.

3.3 Цел на истражувањето:

Цел на истражувањето: Основна цел на истражувањето е да се испита колку е развиена емоционалната интелигенција и какви се мегусебните односи додека посебите цели се групирани како:

1. Прва посебна цел е да се испита како се чувствуваат и како размислуваат учениците во одреден момент,

2. Втора посебна цел е да се испита дали, и колкаво влијание имаат луѓето околу нив врз нивните интерперсонални односи.

3. Да се утврди дали постои значителна разлика во емоционалната интелигенција во однос на полот кај адолесцентите.

3.4 Задачи на истражувањето:

- Да се испита како се чвствуваат учениците во одреден момент;
- Да се испита како размислуваат учениците во одреден момент;
- Да се испита влијанието на други луѓе врз интерперсоналните односи.

3.5 Варијабли на истражувањето:

- Возраста, како фактор за емоционална интелигенција,
- Друарството како фактор за меѓусебната комуникација,
- Влијанието на средината на живеење како фактор за интерперсонални односи,
- Воспитните стилови на родителите како фактор за емоционален разво

3.6 Хипотезите на истражувањето:

Хипотезите на истражувањето произлегуваат од поставениот предмет и цели, па оттаму се поставени една главна хипотеза и неколку помошни.

Главна хипотеза на истражувањето: Претпоставувам дека емоционалната интелигенција ќе биде позитивно поврзана со квалитетот на интерперсоналните односи кај адолесцентите

3.6.1 Посебни хипотези на истражувањето:

- Претпоставувам дека емоционалната интелигенција вклучува отвореност кон нечии чувства, рефлексивно регулирање на емоциите, препознавање и соодветен одговор на туѓите емоции.
- Претпоставувам дека девојчињата ќе имаат поголема емоционална интелигенција од момчињата.

3.7 Методи, техники и инструменти на истражувањето:

Како метод ќе се користи дескриптивниот, што значи ќе се врши еден вид компаративна анализа на добиените податоци, односно резултати од истражувањето; како техника ќе се употреби скала на проценка за ученици во основно и средно образование.

Популација и примерок на истражувањето: популацијата е конечна, односно затворена, а тоа се ученици од основно и средно училиште и ученици во учебната 2020/2021 година; примерокот е намерен и стратификуван.

Обработка на податоците на истражувањето: овој дел ќе помине четири фази, а тоа се: фаза на собирање податоци, фаза на групирање и прикажување на податоците, фаза на анализа на податоците и фаза на статистичко заклучување. Паралелно со овие фази ќе

следи интерпретација на добиените податоци, преку што ќе се потврдат претпоставките поставени во главната и поединечните хипотези.

4. РЕЗУЛТАТИ:

Податоците добиени во истражувањето се обработени во испитниот програм SPSS

4.1 ДИСКРИПТИВНА СТАТИСТИКА

ДИСКРИПТИВНА САТИСТИКА					
	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	STD. DEVIATION
СОЦИЈАЛНА ОСАМЕНОСТ	147	32,00	78,00	60,7415	7,62125
ОСАМЕНОСТ ВО ЉУБОВТА	147	20,00	83,00	61,0748	12,27152
ОСАМЕНОСТ ВО СЕМЕЈСТВОТО	147	32,00	60,00	49,2313	4,16454
ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	147	73,00	136,00	110,3061	13,10475
ПОЛ	147	1,00	2,00	1,8571	,35112
ВАЛИДНИ ЛИСТОВИ	147				

Главна хипотеза на истражувањето: Претпоставувам дека емоционалната интелигенција ќе биде позитивно поврзана со квалитетот на интерперсоналните односи кај адолесцентите

Correlations			
		СОЦИЈАЛНА ОСАМЕНОСТ	**ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА**
СОЦИЈАЛНА ОСАМЕНОСТ	Pearson Correlation	1	**,307****
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	147	147
ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	Pearson Correlation	**,307****	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	147	147
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Присутна е статистички значајна поврзаност помеѓу социјалната осаменост и осаменоста во љубовта на ниво на значајност p<0,01.Преку социјалната осаменост се проценува намалениот квалитет на интерперсонални односи. Од тука може да кажеме дека главната хипотеза се потврди, односно квалитетот на интерперсоналните односи во голема мера тесно се поврзани со степенот на развој на емоционалната интелигенција.

Посебни хипотези на истражувањето:

- Претпоставувам дека емоционалната интелигенција вклучува отвореност кон нечии чувства, рефлексивно регулирање на емоциите, препознавање и соодветен одговор на туѓите емоции.

Correlations					
		СОЦИЈАЛНА ОСАМЕНОСТ	**ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА**	**ОСАМЕНОСТВО ЉУБОВТА**	**ОСАМЕНОСТВО СЕМЕЈСТВОТО**
СОЦИЈАЛНА ОСАМЕНОСТ	Pearson Correlation	1	**,307****	**,286****	,124
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,135
	N	147	147	147	147
ЕМОЦИОНАЛНА	Pearson Correlation	**,307****	1	**,948****	**,353****

ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	147	147	147	147
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Од табелава може да се види дека е присутна статистички значајна поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција справување со емоциите емоционалната интелигенција корелира со осаменост во љубовта и осаменост во семејството и социјалната осаменост на ниво на значајност $p<0,01$, што покажува дека колку е повисока емоционалната интелигенција во поголем степен е застапено препознавање, регулирање и одговарање на одредени емоции, а со тоа се потврдува втората хипотеза.

- Претпоставувам дека девојчињата ќе имаат поголема емоционална интелигенција од момчињата.

Correlations			
		ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	**ПОЛ**
ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	Pearson Correlation	1	,154
	Sig. (2-tailed)		,063
	N	147	147
ПОЛ	Pearson Correlation	,154	1
	Sig. (2-tailed)	,063	
	N	147	147

Од табелата може да се види дека не е присутна статистички значајна поврзаност помеѓу полот на испитаниците и емоционалната интелигенција што укажува дека степенот на емоционална интелигенција не е одреден од полот на испитаниците.

5. ДИСКУСИЈА

Се поголем број психолози се заинтересирани за истражување на емоционалната интелигенција затоа што е клучна во објаснувањето на целокупниот успех на поединецот во животот, како и за неговото задоволство во живот (Mayer i Salovey, 1990; Goleman, 1997; Roberts i sur., 2001; Takšić, 2002;Takšić, Mohorić, Minjas, 2003; Lozovina i sur., 2011; Dumbrava, 2011; Bukowski i sur.,2013). Во адолесценцијата, интеракцијата со врсниците е значаен дел од секојдневните инерперсонални односи кои се одговорни за здрав социјален, когнитивен и емоционален развој на адолесцентите. Пријателството е таков меѓучовечки однос што за адолесцентите има значење на интимност со некого и овозможува слободно изразување на мислата, чувства и искуства. Пријателствата во адолесценцијата се поблиски, поискрени и поотворени од другитео дноси. Затоа, целта на оваа студија беше да се испита врската помеѓу емоционалната интелигенција и квалитетите (интимноста) на пријателските односи кај адолесцентите.

Првиот проблем во ова истражување беше да се утврди дека емоционалната интелигенција ќе биде позитивно поврзана со квалитетот на интерперсоналните односи кај адолесцентите. Добиените резултати покажуваат статистички значајна поврзаност помеѓу социјалната осаменост и осаменоста во љубовта на ниво на значајност $p<0,01$. Преку социјалната осаменост се проценува намалениот квалитет на интерперсонални односи. Од тука може да кажеме дека главната хипотеза се потврди, односно квалитетот на интерперсоналните односи во голема мера тесно се поврзани со степенот на развој на емоционалната интелигенција. Ваквата врска всушност значи дека ако поединецот има поголема способност да ги согледа и да ги разбире сопствените и туѓите емоции и знае како да ги искаже дури и ако може да ги регулира сопствените и емоциите на другите луѓе, ги намалува непријатните емоции а ги зголемува пријатните, тој ќе го познава подобро својот пријател. Тој ќе биде подготвен да ги споделува своите чувства, искуства, и сè што има, па дури и своите работи (на пр. облека). Така, емоционалната компетентност на поединецот е поврзана и по стабилна со подобро познавање на пријателот и е подготвен да го сподели доброто и лошото што му се случува со својот пријател. Тоа е она што го прави нивниот пријателски однос, по квалитетен и по интимен. Добиените корелации укажваат дека пријателството и довербата не се значајно поврзани

со емоционалната интелигенција. Добиените незначителни корелации покажуваат како поединецот може да има високи оценки за емоционална компетентност, но не мора да биде врзан за своите пријатели ниту да има доверба во нив или да им биде лојален. Така, поединецот може да го цени својот пријателски однос со својот најдобар пријател како меѓусебна подршка, без разлика колку таа особа е емоционално интелигентна. Се претпоставуваше дека резултатите од емоционалната интелигенција ќе биде позитивно поврзана со квалитетот на интерперсоналните односи кај адолесцентите. Со добиените резултати главната хипотеза се потврди односно квалитетот на интерперсоналните односи во голема мера тесно се поврзани со степенот на развој на емоционалната интелигенција.

Вориот проблем во ова истражување беше да се утврди дека емоционалната интелигенција вклучува отвореност кон нечии чувства, рефлексивно регулирање на емоциите, препознавање и соодветен одговор на туѓите емоции. Добиените резултати покажуваат статистички значајна поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција справување со емоциите емоционалната интелигенција корелира со осаменост во љубовта и осаменост во семејството и социјалната осаменост на ниво на значајност $p<0,01$, што покажува дека колку е повисока емоционалната интелигенција во поголем степен е застапено препознавање, регулирање и одговарање на одредени емоции, а со тоа се потврдува втората хипотеза.

Третиот проблем во ова истражување беше да се утврди дека девојчињата ќе имаат поголема емоционална интелигенција од момчињата. Добиените резултати покажуваат дека не е присутна статистички значајна поврзаност помеѓу полот на испитаниците и емоционалната интелигенција што укажува дека степенот на емоционална интелигенција не е одреден од полот на испитаниците. Претпоставката дека девојчињата ќе имаат повисока емоционална интелигенција од момчињата е отфрлена бидејќи резултатите не ја покажуваат претпоставената значајна разлика. Ова истражување не го поддржува истражувањето на Moir и Jessel (1984, според Pešut, 1999) во кое е откриено дека жените имаат повисока емоционална интелигенција од мажите. Исто така, резултатите добиени на овој начин не ги поддржуваат оние студии во кои е откриено дека мажите имаат повисока интелигенција од жените (Petrides и Furnham, 2000; Shahazad и Nasreen, 2012). Резултатите од ова истражување го поддржуваат тврдењето на Goleman (1998 година, според Shahzad i

Nasreen, 2012 година) дека мажите и жените се подеднакво способни да ја развијат и зголемат својата емоционална интелигенција. Тој, исто така, открил во своето истражување дека не постои разлика помеѓу мажите и жените во емоционалната интелигенција (Shahzad i Nasreen, 2012). Понатаму, треба да се земе предвид дека испитаниците ја оценувале сопствената емоционална компетентност, односно резултатите од прашалниците се засновани на самопроценките на испитаниците. Fernandez-Berrocal и соработници (2004, според Shahzad i Nasreen, 2012). Она што го кажуваат резултатите од ова истражување е дека девојчињата и момчињата се сметаат себеси подеднакво емоционално компетентни. Исто така, влијанието на факторите на социјализација врз емоционалната компетентност на девојчињата во ова истражување не се покажа значајно. Поточно, иако се уште сме традиционално општество, се забележува дека родовата социјализација полека исчезнува, а родителите се повеќе ги воспитуваат своите деца на начин на кој тие не развиваат традиционални, стереотипни улоги (Jugović, 2004). Истражувањето на Daviesa (2002, според Babić, 2004) покажа дека емоционалната интелигенција мерена преку самопроценките на испитаниците не може да се разликува од особините на личноста бидејќи самопроценките на емоционалната интелигенција се во голема корелација со факторите на личноста. Дополнително, проблемот со самопроценките е што тие се предмет на влијание на целата скала на поединечните одговори, како и на тоа што е под влијание на факторот на социјална пожелност на одговорите и мамењето (Babić, 2004).

6. ЗАКЛУЧОК

Емоционалната интелигенција е исклучително важна за успехот на поединецот во неговиот живот. Почнувајки од време на неговото растење, одење во училиште, дружење со пријателите па се до тргнување на работа и градење на своја работна кариера.. Поразвиеното ниво на емоционална интелигенција е предуслов за поуспешни интерперсонални односи и решавање и разбирање проблеми.

Во денешниот свет повеќе од кога било треба да бидеме емоционално интелигентни и навремено да се прилагодуваме на сите предизвици на животот и на животната средина. Луѓето се општествени суштества, но за да ги разберат другите, тие добро и ефикасно соработуваат со нив, пред сè, ние мора да можеме да се разбереме себеси. Оттука произлегува и перцепцијата на своето внатрешно познавање, каде што е неизбежен чекор за разбирање на општеството и светот околу себе.

Иако некои аспекти на емоционалната интелигенција се наследени, голем дел од емоционалната интелигенција може да се научи преку различни животни и социјални ситуации. Позитивните и негативните искуства можат да му помогнат на поединецот каде што подобро би се согледал себеси и луѓето околу него, а со тоа директно ќе ја развие својата емотивна интелигенција.

Без разлика дали сме свесни за тоа или не, емоционалната интелигенција е еден од процесите на доживотното учење - никогаш не престануваме да ги перципираме настаните или луѓето околу нас подобро или полошо, како и нашите особини и верувања. Затоа, поединецот секогаш активно работи на подобрување или влошување на својата емоционална интелигенција без разлика дали е свесен за тоа или не.

Самосвеста, емпатијата, социјалните вештини, мотивацијата и самоконтролата се фактори кои влијаат врз развој на емоционалната интелигенција која треба да се поттикнува и охрабрува бидејќи развојот на овие општествени и лични особини кај поединецот ќе доведат до поголема продуктивност за време на адолесцентниот период и за врме на неговиот развој.

Со оглед на тоа дека постојат 26 видови на емоционална интелигенција, потребно е и да се делува каде што ке се обезбедат услови кои ќе бидат основа за развој на најдобрите типови, а со оглед на тоа што еемоционалната интелигенција во голема мера зависи од личните искуства и доживотниот аспект учењето, навистина е можно да се стремиме да манифестираме алатки кои ќе ги „произведат“ најдобрите типови.

Не е изненадувачки што развиваат ученици со повисок степен на емоционална интелигенција успеваат да ги мотивираат не само себеси туку и другите ученици. Едноставно кажано, со повисоко ниво на емоционална интелигенција, поединецот успева сам. Позитивните карактеристики на вашата личност и вашите перцепции за светот се прошируваат на луѓето околу нив, помагајќи им да постигнат поефикасни резултати во исто време ја подигаатт нивната емоционална интелигенција.

Различните позитивни квалитети како харизмата не се нешто со кое човек е роден, туку може да се научат, и со оглед на технолошкиот напредок и условите на живеење кои постојано се променуваат и подобруваат затоа е од суштинско значење да се биде свесен за фактот дека емоционалниот, (а оттука и социјалниот) напредокот не запира во детството или во одреден период од животот, туку тоа е континуиран процес, па затоа никогаш не треба да престанеме да работи на себе и да се наоградуваме посттојано во текот на животот.

Во ова исражување може да кажеме дека постои позитивна и ниска корелација помеѓу димензијата на знаење и споделување на одредени тајни и емоции помеѓу пријателите. Исто така по емоционално развиените адолесценти докажуваат дека подобро го познаваа својот партен или другар и во тој лучај полесно ке споделат нешто со него. Во тек на истражувањето имав поставено неколку хипотези каде што можам да кажам дека главната хипотеза се потврди, односно квалитетот на интерперсоналните односи во голема мера тесно се поврзани со степенот на развој на емоционалната интелигенција. Исто така може да заклучиме дека постои значајна поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција справување со емоциите и емоционалната интелигенција корелира со осаменост во љубовта и осаменост во семејството и социјалната осаменост, што покажува дека колку е повисока емоционалната интелигенција во поголем степен е застапено препознавање, регулирање и одговарање на одредени емоции. Кога станува збор за разлика во

емоионалната инетлигенција помегу половите, заклучивме дека не постои значајна разлика во емоионалната интелигенција помегу половите и дека тие подеднакво се развиваат и емоционално стануваат се поискусни и по интелигентни.

7. ЛИТЕРАТУРА:

1. Ballverka N., Aritzeta A., Gorostiaga A., Gartzia L., Saroa G. (2013). Emotional intelligence and depressed mood in adolescence: A multilevel approach. International Journal of Clinical and Helth Psychology (13), 110-117.
2. SORIC, I (1998): Usporedba osnovnih postavki Weinerove I Lazarusove teorije emocija u školskoj situaciji ispiivanja znanja, Doktorska disertacija, Zagreb
3. WATSON, D. , CLARK, L.A., TELLEGEN, A. (1988): Development an Validation of Brief Measures of Positive and Neative Affekt: The PANAS Sales, Journal of Personality and Social Psycholigy, Vol.54, No. 6, 1063-1070
4. ALLEN, B.P (1997). Personality Theories, Allyn and Bacon, Lonon, str. 99-123.
5. BEZINOVIĆ, P. (1988). Koncept o sebi i inerpersonalna orientacija, Primijenjena psihologina, 8, 1, 59-65.
6. HORNEY, K. (1976a). Naši unutrašnji konflikiti, NIP Pobjeda, Titograd.
7. HORNEY, K. (1976b). Neuroza i razvoj lićnosti, NIP Pobjeda, Titograd.
8. KANDIJAš, M. (1990). Prilog valiaciji skale altruizma – relacije s nekim osobina lićnosti I procjenama vršnjaka o prosocijalnomm ponašanja, Diplomski rad, Zadar.
9. LACKOVIĆ-GREGIN, K., OPAĆIĆ, G., ZITNIK, S., (1988). Neki aspektti self-koncepta mladih iz obitelji s ocem I bez oca, Raovi Filozofskog fakulteta – Razdio FPSP, 27. 115-126.
10. SCHWAP, W., RUBIN, J. (1983). Measurement o intepresonal orientation, Jurnalof Personality and Social Psyhology, 44, 1, 208-219.
11. Bukowski, M.W., Nemcamb, F.A., Hartup, W.W. (1998). The company theykeep: Friendship in childhood and adolescence. Cambridge University Press. Preuzeto 13.9.2014. s
12. Dumbrava G. (2011). Workplace relations and emotional intelligence. Annals of the University of Petrosany. Economics, 11, (3), 85-89.
13. Goleman, D. (1997). Emocionalna inteligencija. Mozaik knjiga. Zagreb
14. Kulenović A., Balnović T., Buško V. (2000). Test analize emocija: Jedan pokušaj objektivnog mjerenja sposobnosti emocionalne inteligencije. Suvremena psihologija 3, (1-2), 27- 48.

15. Lacković-Grgin, K. (2005). Psihologija adolescencije. Naklada Slap, Jastrebarsko.
16. Lindebaum, D. (2009). Rethoric or remedy? A critique on developing emotional intelligence. Academy of management Learning and education, 8 (2), 225-237.
17. Lozovina, M., Bonacin D., Lozovina, V. (2011). Emocionalna inteligencija i određivanje sociometrijskog statusa u sportu. preuzeto 12.9. 2014.
18. Malyer J.D., Salovey P. (1997). Što je emocionalna inteligencija? U P. Salovey i D.J. Sluyer (ur.). Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, pedagoške implikacije (str. 19- 54). Edura
19. Oatley, K., Jenkins M.J. (2003). Razumjevanje emocija. Naklada Slap. Jastrabarsko.
20. Roberts, R.D., Zeider M., Matthews G. (2001). Does emocionaln intelligence meet traditional standards for an intelligence: Some new data and connclusions. Emotion, 1 (3), 196-231.
21. Shahzad S., Nasreen B. (2012). Gender diffrences in trait emocional intelligence: A comparative study. Buisness Review, 7 (2).
22. Takšić V., Mohorić T., Munjas R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. Društvena istraživanja Zagreb,4 (5), 729-752.
23. Takšić V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. U K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Ćubela i Z. Penezić, Zbirka psihologijskih skala i upitnika (27-44). Filozofski fakultet u Zadru.
24. Valčić D. (2000). Odnos afilijativne motivacije i prisnosti u prijateljstvu kod adolescenata. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru
25. Vasta, R., Heith M., Miller, S.A. (1998). Dječja psihologija. Naklada Slap. Jastrebarsko.
26. Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. Human Development, 46 (2-3),
27. Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence.
28. The Psychologist, 17, 574-577
29. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, No. 29, 313-320.

30. Pečjak, S. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. Univerzitet Ljubljana http://psv.ff.uni-li.si/iGuests/Obzoria/Vsebina1/Vol12-1/peciak avsec.pdf
31. Por J., Barriball, L., Fitzpatrick, J.& Roberts, J.(20ii). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. Nurse Education Today, No. 31 Vol. 8, 855-60.
32. Pulido-Martos, M., Augusto Landa, J.M. & Lôpez-Zafra, E. (2011). Sources of stress in nursing students: A systematic review of quantitative studies.
33. International Nursing Review, 59,15-25.
34. Rice, V. H. (2012). Theories of stress and its relationship to health. In Rice, V.H. (ed.), Handbook of stress, coping, and health. (2nd ed) SAGE Publications, Inc.
35. Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2003). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. Emotion, No. 1 V0I.3,196-231
36. Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, N0. 9 V0I.3,185 -211.
37. Simié. J., Grubić Nešić,L., & Arsenijević,0 . (2012).Emotional intelligence as stress predictor among managers. African Journal of Business Management N0. 6 Vol.6, 2342-2360.
38. Slaski, M. & Cartwright, S. (2003.), Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. Stress and Health, N0.19, 233 -239 .
39. Sunil, K. & Rooprai, K. Y.(2009). Role of emotional intelligence in managing stress and anxiety at workplace. Proceedings ofASBBS, 16 (1),163-172.
40. Takšić, V., Mohorić,T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom.
41. Društvena istraživanja, 15 (4-5), 729-752.
42. Takšić, V. (1998). Validacija konstrukta emocionalne inteligencije. Doktorska dizertacija. Zagreb, Filozofski fakultet.
43. Wheaton, 6.(1983). Stress, personal coping resources, and psychiatric symptoms: an investigation of interactive models. Journal of Health and Social Behavior, No. 24, 208-229.
44. Anastasi, A. (1988). Psychological testing, New York, Macmillan Publishing Co.

45. Aristotel (322 pr.n.e./1982). Nikomahova etika. (Prijevod s izvornika: T. Ladan), Sveučilišna naklada Liber, Zagreb.
46. Elster, J. (1985). The multiple self. New York: Cambridge University Press.
47. Fulgosi, A. (1985). Psihologija ličnosti: Teorije i istraživanja. Školska knjiga, Zagreb.
48. Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
49. Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
50. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York. Bantam Books.
51. Goleman, D. (1997). Emocionalna inteligencija. (prijevod: Damir Biličić). Mozaik knjiga, Zagreb.
52. Guilford, J.P. (1967). The natue of human intelligence. New York. McGraw-Hill.
53. Mayer, J.D. & Gaschke, Y.N. (1988). The experience and meta-experience of mood. Journal of Personality and Social Psychology, 55, 102-111.
54. Mayer, J.D. & Geher, (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. Intelligence, 22, 89-113.
55. Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. U: P.Salovey & D. Sluyter (ured.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators, 3-31. New York: Basic Books.
56. Mayer, J.D. & Stevens, A.A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. Journal of Research in Personality, 28, 351-373.
57. Mayer, J.D., Caruso, R.D., & Salovey, P. (1998). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. (rukopis pripremljen za tisak).
58. Mayer, J.D., DiPaolo & Salovey, P. (1990). Perceiving the effective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment, 50, 772-781.
59. Petroska-Beška, V. (1988). Priroda socijalne inteligencije i mogućnosti njenog merenja. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Beograd.
60. Riggio, R.E. (1989). Manual for the Social skills inventory. Consulting Psychologist Press. Palo Alto, California.

61. Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.
62. Salovey, P., Mayer, J.D., Lee Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). The Trait-Meta-Mood Scale: A measure of mood attention to, clarity, and repair of mood. U: J. W. Pennebaker. Emotion, disclosure, and health. American Psychological Assn., 125-154.
63. Schwarz, N. (1990). Feelings and information: Informational and motivational functions of affective states. U: E. T. Higgins & R. M. Sorrentin (Ured.), Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. (Vol. 2, str. 527-561). New York: Guilford Press.
64. Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.
65. Sternberg, R.J. i Wagner, R, K. (1994): Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence, Cambridge University Press, New York.
66. Strongman, K.T. (1987): The Psychology of Emotion. John Willey & Sons, New York.
67. Bass, B. M. (1990.). "From transactional to transformational leadership: leading to
68. share the vision". U: Winter, Steers, R. M., Porter, L. W. i Bigley, G. A. (ur),
69. Motivation and Leadership at Work, vol. 2. McGraw-Hill, Boston, str. 1-9.
70. Bass, B. M. (1997.). "Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?", American Psychologist, (52), 5:130-139.
71. Bass, B.M., Steidlmeier, P. (1999.). "Ethics, character and authentic transformationalleadership behaviour", Leadership Quarterly, (10), 2: 181-218.
72. Bar-On, R. 2005. The Bar-On model of emotional-social intelligence. Psicothema, 17,1-28.)
73. Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and career choice process. Journal of Career Assessment, Vol. 11, No. 2, (May 2003), pp. 153-167.)
74. Goleman D. (1995.): „Emocionalna inteligencija. Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije", Zagreb: Mozaik knjiga
75. Goleman D. (2000.): „Emocionalna inteligencija u poslu", Zagreb, Mozaik knjiga
76. Goleman, D. (1998.). "What makes a leader?", Harvard Business Review, (76), 6: 92-105

77. Ilić E: Emocionalna inteligencija i uspješno vođenje, EKONOMSKI PREGLED, 59 (9-10) 576-592 (2008)
78. Rijavec M. i Miljković D. (2008.): „Pozitivna psihologija na poslu“, Zagreb, Ekološki glasnik
79. Simmons S. i Simmons Jr J.C. (2000.): „ Emocionalna inteligencija: procjene i vrste“, Zagreb, Izvori
80. Stanojević M. (2011.): „Marketing na društvenim mrežama“, Medianali, Vol.5., No 10, str. 165-180.
81. https://scholar.harvard.edu/files/jenniferlerner/files/annual_review_manuscript_june_16_fin al.final.pdf (pristupljeno 21.7.2020.)
82. http://www.aijssnet.com/journals/Vol_4_No_1_February_2015/16.pdf (pristupljeno 26.7.2020.)
83. http://www.aijssnet.com/journals/Vol_4_No_1_February_2015/16.pdf (pristupljeno 3.8.2020.)
84. http://www.womeninadria.com/emocionalna-inteligencija-na-poslu/ (pristupljeno 25.07.2020.) http://www.poslovni.hr/tips-and-tricks/emocionalna-inteligencija-kljucna-je-zaposlovni-
85. uspjeh-278882 pristupljeno 25.07.2020.)
86. https://zvono-istine.org/kratki-tecaj-iz-kreacije-stvarnosti-9-neravnoteza-i-kaoshodaju ruku-pod-ruku/ (pristupljeno 10.09.2020.)
87. Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., Thome, E.P. (2000).Emotional expressionand implications for occupational stress; an application of the Emotional
88. Quotient Inventory (EQ-i). Personality and Individual Diferences 28[2] Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, K.W. (1999). Inteligencija - različita gledišta. Naklada Slap, Jastrebarsko
89. Golema D. (2004.), Emocionalna inteligencija: zašto može biti važnija odkvocjenta inteligencije, Zagreb: Mozaik knjiga
90. Goleman D. (2007) Social Intelligence: The New Science of Social Relationships, Bantam Books
91. Kulenović, A., Balenović, T. i Buško, V. (2000) Test analize emocija: jedan pokušaj objektivnog mjerenja sposobnosti emocionalne inteligencije. Suvremena psihologija.

92. Mabe P.A, & West S.G. (1982.) Validity of self-evaluation of ability: A review and metaanalysis. Journal of Applied Psychology
93. Zoran Milivojević (1993) Psihoterapija i razumijevanje emocija
94. Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence.
95. Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0.
96. Mayer, J. D. i Salovey, P. (1999). Što je emocionalna inteligencija ?. U: P.Salovey
97. Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. Intelligence
98. Roberts, R. D., Zeidner, M., Matthews, G. (2003). Does Emotional Intelligence Meet
99. Sluyter (ured.). Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije. EDUCA, Zagreb.