

**УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ"
СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА**

**ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА
И ОСОБИНИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ**

Докторска дисертација

**Кандидат:
м-р Лела Јаковлевска-Јошевска**

**Ментор:
проф. д-р. Виолета Петроска-Бешка**

Скопје, 2004

СОДРЖИНА

ВОВЕД	4
ТЕОРИСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	7
Потекло на поимот емоционална интелигенција	9
Емоционална интелигенција: дали е тоа контрадикција на термини.....	9
Општата интелигенција како основа за проучување на емоционалната интелигенција	13
Социјалната интелигенција - директен предок на емоционалната интелигенција?.....	22
Мерење на социјалната интелигенција	27
Дефинирање на емоционалната интелигенција	32
Емоционална интелигенција -нов концепт на научната сцена	32
Природа на емоционалната интелигенција.....	34
Пристапи во дефинирањето на емоционалната интелигенција.....	41
Теориски модели на емоционалната интелигенција	44
1. Ментален модел	44
2. Социо-емоционален (мешан) модел	49
Критички осврт на моделите на емоционалната интелигенција	55
Физиолошки основи на емоционалната интелигенција	59
Социјалната условеност на емоционалната интелигенција.....	65
Емоционалната интелигенција и училиштето	69
Искуства од воведување на програми за стекнување на социјално- емоционални вештини.....	75
Мерење на емоционалната интелигенција.....	83
Први обиди за мерење на емоционалната интелигенција.....	83
Понови обиди за мерење на емоционалната интелигенција	86
Мерење на емоционалната интелигенција со самоизвестувачки техники	90
Мерење на емоционалната интелигенција преку опсервер.....	97

Емпириски истражувања на емоционалната интелигенција.....	98
<i>Поврзаност на емоционалната интелигенција со возраста и полот</i>	<i>99</i>
<i>Поврзаноста на емоционалната интелигенција со некои психолошки карактеристики</i>	<i>102</i>
ИСТРАЖУВАЊЕ.....	112
ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	112
ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ.....	115
ИСТРАЖУВАЧКИ ВАРИЈАБЛИ.....	123
ИСПИТАНИЦИ.....	128
МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ.....	129
<i>Баронов инвентар на емоционална интелигенција - младинска верзија.....</i>	<i>130</i>
<i>Проверка на мерниот инструмент за емоционална интелигенција на македонска популација.....</i>	<i>140</i>
<i>Тест на резонирање на ликови (ТРЛ)</i>	<i>154</i>
<i>Скала за подготвеноста за соработка</i>	<i>155</i>
<i>Скала за мерење на сликата за себе.....</i>	<i>155</i>
<i>Скала за општиот мотив за постигнување (МОП).....</i>	<i>156</i>
<i>Скала за испитување на конформизмот</i>	<i>157</i>
<i>Скала за испитување на авторитарноста.....</i>	<i>158</i>
Постапка на истражувањето	159
РЕЗУЛТАТИ.....	161
<i>Предикција на степенот на изразеност на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти врз основа на присуството на избраните персонални карактеристики.....</i>	<i>162</i>
<i>Поврзаност на емоционалната интелигенција со возраста и полот ...</i>	<i>168</i>
<i>Поврзаност на емоционалната интелигенција и училишниот успех....</i>	<i>173</i>
<i>Поврзаност на емоционалната и општата интелигенција</i>	<i>178</i>
<i>Поврзаност на емоционалната интелигенција и подготвеноста за соработка.....</i>	<i>181</i>
<i>Поврзаност на емоционалната интелигенција и сликата за себе</i>	<i>184</i>
<i>Поврзаност на емоционалната интелигенција и</i>	

мотивот за постигнување.....	187
Поврзаност на емоционалната интелигенција и позитивната емоционална ангажираност	190
Поврзаност на емоционалната интелигенција и негативната емоционална ангажираност	193
Поврзаност на емоционалната интелигенција и конформизмот	196
Поврзаност на емоционалната интелигенција и авторитарноста	198
ДИСКУСИЈА.....	201
Ограничувања на користениот мерен инструмент.....	201
Колку се совпаѓаат резултатите добиени при нормирањето на Бароновиот инвентар со резултатите од нашето истражување?.....	203
Колку се совпаѓаат добиените дистрибуции на резултати за емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со нормалната дистрибуција?	208
Дискусија на резултатите од тестираните хипотези	209
Поврзаност на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со избраните персонални карактеристики	209
1. Емоционалната интелигенција, полот и возраста	210
2. Емоционалната интелигенција и училишниот успех	221
3. Емоционалната и општата интелигенција	229
4. Емоционалната интелигенција и подготвеноста за соработка	235
5. Емоционалната интелигенција и сликата за себе	238
6. Емоционалната интелигенција и мотивот за постигнување, позитивната и негативната емоционална ангажираност	243
7. Емоционалната интелигенција, конформизмот и авторитарноста	248
8. Можност за предикција на емоционалната интелигенција врз основа на избраните персонални карактеристики.....	253
ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....	259
РЕЗИМЕ.....	270
БИБЛИОГРАФИЈА	274
ПРИЛОЗИ	

ВОВЕД

Идејата за проучување токму на оваа област произлезе од сознанието дека во психолошката наука има неиспитан интердисциплинарен простор, чие истражување може да придонесе во осознавање на предусловите за формирање на зрела и успешна млада личност, способна за засновање на конструктивни релации во социјалната средина.

Континуирано, низ целиот период на развитокот на психолошката мисла, успехот на личноста во текот на образованието, работата и другите сфери од животот, скоро редовно се припишувал на степенот на интелигенцијата, и тоа пред сè, на општата интелигенција или нејзиниот G-фактор. Тоа е оној "најпсихолошки феномен" со кој интензивно, низ целиот минат век, се занимаваат психолозите со најразлични ориентации. Веројатно не постои почесто мерен психолошки ентитет од општиот интелектуален фактор. Сепак, и најотродоксните приврзаници на концептот на општа интелигенција, не можат да го побијат фактот дека има нешто "друго" на кое што се должи (не)успехот на личноста во различни сфери на живеење, нешто што не може да го објасни конструктот интелигенција во својот "чист вид".

Уште пред скоро еден век во научните кругови се појавуваат прашања дали има една или повеќе интелигенции; дали таа има повеќе свои форми; што е она што не може да се објасни со постоечките теории на интелигенција и ги диференцира луѓето по способноста да стапуваат во успешни интерперсонални релации, како и осознаено да ги користат своите и туѓите емоционални состојби во конструктивни цели. Иако во почетокот со крајна скепса, паралелно со истражувањата на тн. "интелектни" или "когнитивни" форми на интелигенција, прогресивно се

зголемуваат истражувањата на другите видови на интелигенција како што се *интерперсоналната, социјалната, практичната*. Емоционалната интелигенција е вид кој последната декада најинтензивно се истражува и за која постои основано верување дека ги исполнува критериумите за да може да се вброи во видовите интелигенции. И сè би било многу поедноставно доколку нема и контра-аргументи со кои се тврди дека емоционалната интелигенција се преклопува со некои персонални карактеристики, дека нејзиното дефинирање како посебен вид на интелигенција не е неприкосновен факт, како и дека нејзиното мерење е сеуште проблематично.

Во еволуцијата на научните теории sukcesивно се одвиваат одделни фази, од појавување на новиот концепт, преку дефинирање и тестирање на хипотезите, прогресивно рафинирање и модифицирање на концептот, до постепено созревање на теоријата. Развитокот на научната мисла за емоционалната интелигенција е секако во својата рана фаза -- фаза на тестирање на хипотезите заради попородлабочено проучување на концептот, најмногу преку корелациони студии на емоционалната интелигенција со други психолошки феномени.

Дополнителна компликација, или можеби атрактивност, доаѓа од фактот што емоционалната интелигенција, како впрочем и некои други психолошки феномени, не може да се смести исклучиво во една од психолошките дисциплини. Таа е комплексен феномен кој има допирни точки најмалку со неколку од нив: со психологијата на личност, со педагошката, развојната, социјалната, општата психологија. Токму затоа таа е предмет на истражување на психолози со различни специјалности.

Авторот на овој труд, пред сè, е заинтересиран за психолошко-педагошките аспекти на емоционалната интелигенција, нејзината поврзаност со други психолошки карактеристики на ученикот, со училишниот успех и мотивираноста за постигнување на успех, импликациите на емоционалната интелигенција во развојот на младата

личност низ процесот на образование, како и општо, во процесот на градење на релации со средината. Освен што целта на истражувањето е академска, насочена на понатамошно расветлување на некои од аспектите на емоционалната интелигенција, трудот има и практична цел. Имено, сознанијата за природата на емоционална интелигенција, нејзината не/зависност од општата интелигенција, поврзаноста со конкретни особини на личноста, имаат за цел да се осознае како таа да се поттикнува и развива и како да се стави во функција на постигнувањето на оптимален развој на способностите на ученикот, развојот на личноста, постигнувањето успех, како и во градењето конструктивни релации во училишниот колектив и пошироката средина.

Овој труд е обид да се даде придонес во одговарање на дел од погоре наведените прашања. За таа цел, прво ќе биде направен преглед на теориите за потеклото на концептот емоционална интелигенција и нејзините претходници и сродните поими; ќе биде даден пресек на актуелната научната мисла во однос на емоционалната интелигенција; ќе бидат изнесени сознанијата од направеното емпириско истражување на примерок од македонска популација; ќе бидат соопштени резултатите од примената на инструмент за мерење на емоционална интелигенција, како и првичните заклучни согледувања од испитувањето на емоционалната интелигенција во наша средина и ќе бидат изнесени резултатите од испитаната корелација на емоционалната интелигенција со избраните особини на ученици од различни развојни периоди.

I дел:

ТЕОРИСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Воведни напомени

Во современата психолошка наука емоционалната интелигенција се третира како релативно нов концепт кој поинтензивно го преокупира интересот на психолози со различна ориентација во последната декада од дваесеттиот век. Поимот емоционална интелигенција за прв пат се употребува пред околу една деценија во САД, кога се појавуваат и првите поопстојни текстови и се објавуваат резултатите на емпириските истражувања (Goleman, 1995 & 1998; Salovey & Mayer, 1989-1990; Mayer & Salovey, 1997; Bar-On & Parker, 2000a). Сепак, нејзините историски корени се вpletени во психолошките сознанија на целиот минат век.

Истражувањата укажуваат дека емоционалната интелигенција е сериозен "кандидат" за вбројување во листата на интелигенции, заради што ќе биде даден кус осврт на различните гледања за нејзината поврзаност со општата интелигенција.

Општата интелигенција е несомнено најчесто испитуваниот "вид" на интелигенција. Сепак, со сигурност може да се рече дека таа малку кажува за низа други способности кои имаат висока релевантност во справувањето со различни животни ситуации. Имено, бројни студии укажуваат на тоа дека луѓето "тестирани" во реалниот свет покажуваат сосема различни постигнувања во споредба со вештачката тест ситуација, односно при тестирањето на академските видови на интелигенција. Меѓутоа, истражувањата на "неакадемските" видови интелигенција ги карактеризира нерамномерен развој и контроверзност на емпириските резултати. Таа сфера, како помалку испитувана и понова, е далеку понеоднозначна, некохерентна и би рекле, проблематична за

истражување, особено гледано психометриски. Низ децениите, стојалиштата на истражувачите спонтано се групирале во оние кои сосема го одрекуваат постоењето на некогнитивните (неакадемските) видови на интелигенции, оние кои сметаат дека општата интелигенцијата ги обединува и академските и неакадемските видови, и оние кои се најупорни во докажувањето на засебноста на некогнитивните видови на интелигенција.

Во овој дел е даден кус преглед на последните два приоди во проучувањето на емоционалната интелигенција, кои оставаат можност дека психолошката наука не го кажала последниот збор за видовите на интелигенција. Потеклото на емоционалната интелигенција секако ќе го побараме во рамките на традиционалните концепции на интелигенција, а посебно во социјалната интелигенција, за чиј дериват се смета емоционалната интелигенција. Откако ќе биде даден преглед на истражувањата за социјалната интелигенција и обидите за нејзино мерење, ќе се обрне посебно внимание на емоционалната интелигенција како понов концепт на научната сцена. Истражувачите доста се занимаваат и со расветлување на природата на емоционалната интелигенција, нејзината физиолошката основа, како и социјалните фактори кои влијаат врз нејзиниот развој. Ќе биде проговорено за различните теориски модели во конципирањето на поимот емоционална интелигенција, како и различните обиди за нејзино мерење.

Емпириските истражувања на емоционалната интелигенција се во својата рана фаза и се однесуваат пред сè, на нејзината структурираност, но сепак ќе биде проговорено за она што е досега сторено и што е нужно да се стори во иднина, особено заради важноста на емоционалната интелигенција за развитокот на младите. Теориско-емпириската рамка ќе биде заокружена со преглед на досегашните сознанија за важноста на поттикнувањето на емоционалната интелигенција низ воспитно-образовниот процес.

ПОТЕКЛО НА ПОИМОТ ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Емоционална интелигенција: дали е тоа контрадикција на термини?

Ако се тргне од поставките на традиционалната психологија -- поставеното прашање, дали поимот "емоционалната интелигенција" е контрадикција на термини, би добило потврден одговор. Сепак, според поновите гледања и теориски пристапи, емоционалната интелигенција не само што не е контрадикција на термини, туку е комплементарна синтеза на двата витални ентитети за психичкиот живот на човекот - когнитивниот и емоционалниот (Salovey & Mayer, 1989-90).

Низ психолошката литература, често интелигенцијата и емоциите се третирали како опоненти, нешто што е иманентно контрадикторно, при што емоциите се разгледувани како интринзично ирационални, попречувачки фактори на рационалното. Занемарени се очигледните факти дека многу често емоционалните реакции ја подобруваат, или ѝ помагаат на интелигенцијата при ефикасното справување со реални животни ситуации. Несомнено, разбирањето на концептот на емоционална интелигенција бара истражување и разбирање на двете нејзини компоненти - *интелигенцијата* и *емоциите*.

Уште од осумнаесеттиот век психолозите се согласни дека човековиот ум е трипартитен, односно, се состои од когниција (разум), афект (емоции) и конација (мотивација). Когнитивните функции кои вклучуваат меморирање, резонирање, расудување, апстракција, традиционално се оние кои се користат како синоним на интелигенцијата. Од друга страна, за емоциите се смета дека припаѓаат на афективната сфера на психолошкото функционирање, која вклучува чувства и

расположенија. Мотивацијата е третиот аспект на психичкото функционирање на човекот. Таа се однесува на човековите пориви или пак научно однесување за задоволување на одредени цели (Mayer & Salovey, 1997).

Во своите рани трудови за емоционалната интелигенција, Salovey & Mayer (1989-90) известуваат за две гледишта за улогата на емоциите. Емоциите, според едната насока во западната традиционална психологија, се неорганизирани попречувачи на менталната активност, што ги прави потенцијално штетни. Во духот на старо-римската изрека, "Владеј со своите чувства, инаку тие ќе те совладаат тебе", психолошката теориска мисла од првата половина на 20-тиот век ги дефинирала емоциите како "акутно вознемирување на индивидуата како целина" (Salovey et al. 1999, стр. 263). Во учебниците по психологија од тој период главно стоело дека емоциите се неорганизиран одговор на несоодветното афективно прилагодување. Како резултат на ваквата историска "недоверба" во емоциите, многу од психолозите зазеле став дека интелектот и чувствата имаат спротивставени цели (на пример, Schaffer et al., 1940, според Salovey et al., 1999). Според нив, интелектот е тој кој ја дава точната информација, а емоциите го заматуваат разумот. Ваквите гледања оделе дури во екстрем и ги карактеризирале емоциите како крајно некорисни.

Другата насока во традиционалната психологија, на емоциите гледа како на организиран одговор, при што тие адаптивно ангажираат когнитивни активности и консеквентни акции. Leeper (1948) ги смета емоциите, пред сè, како мотивациски сили, кои ја иницираат, одржуваат и насочуваат активноста. И посовремените теории (Mandler, 1975, Simmons, 1982) сè повеќе гледаат на емоциите како адаптивни насочувачи на когнитивните активности (според Salovey & Mayer, 1989-90). Тие за емоциите сметаат дека ги зголемуваат, а не ги попречуваат когнитивните капацитети. Дури се оди и понатаму, па на емоциите им се припишува функција на примарен извор на мотивацијата. На емоциите сè почесто

почнува да се гледа како на организирани одговори кои ги преминуваат граничните линии на многу психолошки субсистеми, вклучувајќи ги физиолошкиот, когнитивниот и мотивацискиот. Најопшто кажано, емоциите се јавуваат како реакција на некој настан, внатрешен или надворешен, кој за индивидуата има позитивна или негативна валенција. Според истото гледиште, емоциите се организиран и адаптивен одговор што потенцијално може да води во трансформација на личната и социјална интеракција во позитивно искуство (Salovey & Mayer, 1989-90). Сè позачестено се воочува фактот дека решавањето на многу интелектуални проблеми бара да се земат предвид емоционални информации; нивното процесирање е различно од она кога проблемите бараат само когнитивно резонирање. Емоционалната интелигенција во одредени трудови се наречува и "емоционална компетенција" (Bar-On & Parker, 2000б), но одреден број на автори, кои поподробно се занимаваат со истражување на емоционалната интелигенција, имаат тенденција за користење на терминот "интелигенција" за да се поврзат со акумулираните сознанија за општата интелигенција (Mayer, Salovey, Caruso, 2000а, 2000б, 2000в, 2000г; Bar-On, 2000; Baron & Parker, 2000а; Goleman, 1995; 1998; Salovey & Sluyter, 1997).

Афективната сфера на психичкиот живот на човекот е уникатен извор на информации за случувањата во социјалната средина, кои се релевантни за процесот на мислење, за акциите кои индивидуата треба да ги превземе, како и за чувствата кои ќе ги продуцира целиот тој процес. Всушност основната поставка на истражувачите на емоционалната интелигенција е дека индивидуите се разликуваат по тоа колку се вешти во перцепирањето, разбирањето и користењето на емоционалните информации и дека нивото на емоционалната интелигенција придонесува значително за интелектуалната и емоционалната благосостојба и раст на личноста (Salovey et al., 1999). Спомнатите автори веруваат дека токму емоционалните компетенции се фундаментални за социјалната интелигенција, пред сè, затоа што социјалните проблеми и ситуации се

заситени со емоционални информации. Од друга страна, емоционалните компетенции се релевантни не само за социјалното, туку и за индивидуалното искуство. Или, како што тврдат некои автори, поголемиот дел на внатрешниот живот на индивидуите, всушност е детерминиран од емоционалниот живот и личните искуства во социјалната средина. Тоа е она што ја прави емоционалната интелигенција "пофокусирана" од социјалната, а сепак апликативна во сите интра и интерперсонални релации. Кај заинтересираните истражувачи на емоционалната интелигенција дури се поставува прашањето како можело да помине толку време за да се воочи колкава е важноста на емоционалната интелигенција во психологијата.

Или, одговарајќи на прашањето поставено во поднасловот, може да се рече дека сите автори кои ја признаваат емоционалната интелигенција како легитимен психолошки феномен, ја сметаат за очигледна и точна поставката дека луѓето не се предоминантно рационални, ниту предоминантно емоционални суштества. Тие се и двете. Бројот на психолозите кои го застапуваат гледањето дека луѓето се и рационални и емоционални суштества, континуирано расте.

Општата интелигенција како основа за проучување на емоционалната интелигенција

Ако емоционалната интелигенција претендира да се класификува како вид на интелигенција, тогаш е сосема нормално што нејзиното потекло се бара во концептот на општата интелигенцијата, гледана во својата поширока рамка. Сите истражувачи кои посериозно се занимаваат со социјалната и емоционалната интелигенција и претендираат да ги класификуваат како когнитивни способности, тргнуваат од досегашните сознанија за интелигенцијата. Не е новост дека многу пред да се појават поимите "емоционална" и "социјална" интелигенција на научната сцена, се среќаваат почетоци на нивно проучување во рамките општата интелигенција, се разбира, толку колку што "дозволувала" традиционалната психологија од тоа време. Тука ќе биде направен пресек на некои поважни сознанија за општата интелигенција, за кои сметаме дека им даваат темел на теориите на социјалната и емоционалната интелигенција.

Општата интелигенција на личноста го претставува генералното ниво на интелектуалните способности и често се смета за успешен предиктор на академското и професионално напредување на личноста. Веројатно тоа е причината што истражувањата на интелигенцијата континуирано држат високо место веќе подолго од еден век.

Првите регистрирани записи за истражувањата и мерењата на интелигенцијата датираат од почетокот на минатиот век и се поврзани за името на **Binet**, творецот на првата скала за мерење на интелигенцијата кај децата, објавена во 1905 г., кој е и основоположник на движењето за ментална психологија, психометрија и применета психологија воопшто. И покрај тоа што Binet не изградил кохерентен теориски модел на интелигенција, тој се обидел неа да ја операционализира низ четири

клучни поими: *разбирање* (на даденото), *инвенција* (откривање на нови податоци), *дирекција* (насоченост на мислата) и *цензура* (проверка на најдените решенија), (Binet, 1924, според Ivić i sar., 1978). И покрај тоа што Binet конструирал инструмент кој мерел *една* когнитивна способност, тој воочил дека интелигенцијата *не е еднодимензионален концепт*, како и дека интелигенцијата треба да се разгледува од аспект на нејзината *функционалност*. Самото дефинирање на интелигенцијата според функционалноста, дава нова насока на понатамошните обиди за операционализирање на интелигенцијата, а со тоа и социјалната и емоционалната.

Во истиот тој период **Spearman** настапува со гледање на интелигенцијата како когнитивна способност со доминантен генерален, *g-фактор*, (според Ivić i sar., 1978). Spearman, иако е застапник на еднофакторски g-модел, сепак сите ментални способности ги гледа како меѓусебно тесно поврзани ентитети.

Thurston (1938) продолжува со истражувањето на интелигенцијата применувајќи факторска анализа. Тој ја негира еднофакторската теоријата на Spearman и отвара нова насока во проучувањето и мерењето на интелигенцијата. Тој смета дека *количнички* на интелигенција не е доволен показател на способностите на индивидуата и дека целта на менталното тестирање треба да опфати проценување на надареноста на секој поединец посебно, во поглед на секоја *специфична способност* (Thurstone, 1948, според Ivić i sar., 1978). Thurston сугерира постоење на дузина видови интелигенции, како што се вербалното разбирање, речитоста, асоцијативната меморија, брзината на перцепирањето и др. (според Mayer & Salovey, 1997).

Започнатата тенденција на Thurston за дефинирање на повеќе видови на интелигенција, до свои крајности ја продолжува **Guilford**. Тој во својата

статија "Модел на интелигенција 1965" изнесува дека за да се осознаат сите интелектуални способности, треба да се имаат предвид нивните три димензии: *менталните операции* (когниција, меморија, дивергентно мислење, конвергентно мислење и евалвација), *содржината* (фигуративна, симболичка, семантичка, бихевиорална) и *производите* (единици, класи, релации, системи, трансформации и импликации), од што произлегува дека кај човекот има вкупно 120 можни видови независни способности (според Ivić i sar., 1978, и Ćudina-Obradović, 1990).

Следи обидот за конструирање друг модел на интелигенција на **Eysenck** (1967), со вклучување на димензии кои ги нема кај Guilford - *моќ* и *брзина*. Со цел да ја прекине тенденцијата на понатамошно расцепкување на интелигенцијата, а врз основа на постигната согласност меѓу научниците, **Cattell** (1971) компилира модел на дотогаш признаените видови на способности. Листата на способности за кои постоел базичен консензус, се состоела од седумнаесет пошироки фактори, во рамките на кои Cattell дозволува постоење и на посспецифични способности. Новината која ја внесува Cattell во теоријата на интелигенцијата, се состои во неговото гледање дека постојат два општи фактори, односно *флуидна* и *кристализирана интелигенција*. Способноста која не е врзана за ни една специфична вештина од сетилна или моторна сфера, тој ја дефинира како флуидна способност (како на пример откривање на образец кој треба да се следи при решавањето на одредена задача), додека сложените, стекнати способности, во вид на високо развиени вештини за расудување во поедини перцептивни или моторни области, тој ги квалификува како кристализирани способности (според Ivić i sar., 1978).

Thorndike, кој се смета за основач на теоријата за социјална интелигенција, продолжува со експлорација на структурата на интелигенцијата. Тој е застапник на т.н. *иерархичен модел*, каде покрај апстрактната и механичката интелигенција, првпат експлицитно се вбројува и социјалната интелигенција. *Апстрактната интелигенција*

Thorndike ја дефинира како способност за разбирање на идеи и апстракции; *механичката интелегенција* ја определува како способност за разбирање на односите помеѓу физичките предмети во социјалната околина; а *социјална интелегенција* ја смета онаа која се однесува на способноста за разбирање и однесување со луѓето (Thorndike & Stein, 1937). Освен што Thorndike е првиот истражувач кој ја дефинира социјалната интелигенција, тој е и првиот кој обединува два нејзини аспекти - *когнитивниот*, кој се однесува на разбирањето на другите луѓе, и *бихевиоралниот*, кој се однесува на адекватното однесување и влијание врз однесувањето на другите луѓе.

Преферирањето на мултидимензионалниот модел на интелигенцијата е евидентно уште кај Wechsler. Тој наведува два вида докази за своето тврдење (Wechsler, 1940). Едниот доказ е клинички, и подразбира дека индивидуи со ист количник на интелигенција можат значително да се разликуваат по својата способност за справување со околината. Вториот доказ е статистички и произлегува од резултатите на факторските анализи на корелациите помеѓу тестовите. Студиите на кои се повикува Wechsler во тоа време, покажале дека само 50-70% од вкупната факторијална варијанса се однесуваат на интелектуалните фактори, а дека преостанатите 30-50% се должат на други неконтролирани фактори, како што се на пример, мотивираноста, решителноста и други персонални фактори. Но, што е многу значајно, Wechsler уште тогаш јасно кажува дека тие фактори се ткн. "базични капацитети" кои влегуваат во состав на општата интелигенција, на ист начин како и вербалниот фактор или апстрактното резонирање, а не се фактори од типот на степен на образование, влијание на социјално милје, здравствени фактори и сл. Тој овие фактори ги наречува "неинтелектни фактори на општата интелигенција" (Wechsler, 1940, стр. 444).

Некои од современите истражувачи на интелектуалното функционирање на човекот, интелигенцијата ја гледаат како хиерархиски структурирана. Carroll (1993) на пример, смета дека на врвот на таа хиерархија стојат општите интелектуални способности (одговорни за академски успех), а подолу во хиерархијата сукцесивно се наредени посспецифичните способности, кои се сметат како помалку важни од оние на повисоките места на скалата. Некои автори дури сметаат дека интелигенцијата, освен когнитивните аспекти, вклучува аспекти на вредносниот систем на личноста (Perkins, 1995).

Меѓу помаркантните истражувачи на интелигенцијата, кои го оспоруваат приматот на традиционалното, IQ-базирано стојалиште за интелигенцијата, е нашиот современик, харвардскиот психолог Gardner, со неговата теорија на *мултипли интелегенција*, и Sternberg, со својата теорија на *практична интелегенција*.

Gardner (1999) во своите први обиди ја опишува интелигенцијата како способност за решавање на проблеми или за создавање на продукти кои се вреднувани во едно или повеќе културни опкруженија. Вториот дел од дефиницијата, кој се однесува на продуцирање на резултат, е токму она што го разликува од дотогашните обиди за дефинирање на интелигенцијата. По скоро две декади, тој ја проширува првичната дефиниција, констатирајќи дека "интелигенцијата е биопсихолошки потенцијал за процесирање на информациите кои можат да бидат активирани во одредено културно опкружување заради решавање на проблеми и креирање на продукти кои се вреднуваат во културата" (Gardner, 1999, стр. 34). Новината во ревидираната дефиниција е дека интелигенциите се невролошки потенцијали, чие активирање е условено од вредностите во одредена култура, како и персоналните одлуки и преференции. Според Ćudina-Obradović (1990), Gardner наведува седум различни специфични способности чии развој има невро-физиолошка основа. Тие се: *логичко-математичка, вербална, просторна, музичка,*

кинестетска и социјална интелигенција, која пак има две субспособности. Имено, во рамките на социјалната способност тој прави дистинкција помеѓу способноста за *разбирање на себеси* (чувството на сопствен идентитет и разбирање на себеси и своите потреби) и способноста за *разбирање на другиите* и нивните потреби. Често цитирана дефиниција на Gardner за интер и интраперсоналната интелигенција, врз која се базираат социјалната и емоционалната, вели:

"Интраперсоналната интелигенција е способност да се разберат другите луѓе - што ги мотивира, како работат, како со нив да се соработува... Интраперсоналната интелигенција... е истата таа способност свртена кон себе. Таа го претставува капацитетот да се формира точен, реален модел за себе и да се биде способен да се користи тој модел за да се дејствува успешно во животот" (Goleman, 1995, стр. 39).

Иако теоријата на Gardner не е научно верификувана, ниту општо прифатена, таа има значајно влијание на истражувањата на интелигенцијата. Во некои подоцнешни написи, Gardner ја дефинира интраперсоналната интелигенција како концепт најсроден со емоционалната интелигенција, која ѝ овозможува на индивидуата да ги идентификува комплексните склопови на сопствените емоционални доживувања (според McCrae, 2000).

Помеѓу аналитичарите на интелектуалното функционирање на човекот, **Sternberg** е познат по воведување на поимот "практична интелигенција". Тој тргнува од фактот дека поединците кои постигнуваат високи скорови на тестот за интелигенција, не постигнуваат подеднаков успех во реални животни ситуации. Според него траекторијата на развитокот на практичната интелигенција е различна од онаа на академската и дека токму со практичната интелигенција може да се објаснат индивидуалните разлики во постигнувањата, подобро отколку со класичниот коефициент на интелигенција. Имено, истражувањата

покажуваат дека когнитивните аспекти на интелигенцијата скоро по правило се намалуваат по дваесеттата година, додека практичните аспекти на интелигенцијата (на пример, решавање на секојдневни проблем-ситуации) имаат подолга развојна патека, речиси до петтата деценија на животот. Тоа го потврдуваат и истражувањата на Denney & Palmer (1981), (според Sternberg & Grigorenko, 2000).

Sternberg тврди дека за успех во училиштето и животот се потребни три типа на интелигенција: 1. *компоненцијална*, која е најблиска со традиционално сфатените интелектуални способности и која доаѓа до израз кај задачите кои бараат аналитичко и конвергентно мислење и кои имаат едно точно решение; 2. *искусивена*, најблиска до сфаќањето за креативното мислење, каде што е потребно не само решение туку пред сè, увид во проблемот, и 3. *ситуациски тип на интелигенција* (или контекстуална интелигенција), најблиска до Sternberg-овата практична интелигенција (според Ćudina-Obradović, 1990). Последниот тип на интелигенција е најчесто спомнуван како најсроден со социјалната и емоционалната интелигенција.

Според Sternberg, за практичната интелигенција е неопходно постоење на тн. "имплицитно знаење" во две свои форми: едното е знаење кое е резултат на сопственото искуство и не се научува од книга; второто има форма на имплицитно знаење и се однесува на користење на знаењето за тоа кои се сопствените способности кои треба да се искористат, или со секојдневен речник кажано - "знаење за знаењето". Токму оваа компонента - осознавањето на мета ниво, или *метаконцијата*, е новина чија важност ја воочува Sternberg во неговите анализи на интелектуалното функционирање на човекот. Со неа се потенцира дека не е важен само резултатот на одредена активност, туку самиот *процес*, стратегијата и користените вештини при дејствувањето. Луѓето кои имаат практична интелигенција ги препознаваат своите предности и недостатоци, извлекуваат максимум од своите јаки страни, во исто време компензирајќи или минимизирајќи ги ефектите од слабите

страни. Или, како што вели Sternberg (1997), "ако е академската интелигенција онаа која вообичаено се дефинира со конвенционални дефиниции и тестови и опфаќа најмногу меморирање и аналитички вештини, практичната интелигенција е интелигенцијата која се применува во секојдневниот живот, преку адаптирање на околината, нејзино модификување, или пак бирање на околина" (според Sternberg & Grigorenko, 2000, стр. 215). Sternberg ја нагласува интегрираноста на социјалната, емоционалната и практичната интелигенција (Hedlund & Sternberg, 2000). Според истите автори, голем дел од поновата теориско-емпириската евиденција зборува дека интелигенцијата е мултидимензионален концепт и дека целиот распон на нејзините аспекти не може да се опфати во еднодимензионална способност.

Од аспект на динамиката на развојот на практичната интелигенција, споредено со Пијажеовата теорија за интелектуалниот развојот, кај практичната интелигенција сеуште не се издиференцирани фазите во нејзиниот развој, односно сеуште нема прифатена теорија за периодите во развојот на практичната интелигенција (Sternberg & Grigorenko, 2000).

Значителен број на истражувачи сепак остануваат верни на стојалиштето дека интелигенцијата е она што го мери класичниот количник на општа интелигенција. Меѓу овие истражувачи е Neisser (1976), кој проучувајќи ги способностите на учениците сугерира дека разликата помеѓу академските и практичните способности се состои само во различната *природа на задачите* со кои учениците се среќаваат во училиштето и оние во секојдневниот живот во социјалната средина. Или поконкретно, академските проблеми се обично јасно формулирани, нудат целосни информации, упатуваат само на еден точен одговор, обично не произлегуваат од искуството и се карактеризирани со малку или со отсуство на интринзичен интерес за решавање. Ваков тип на задачи најчесто се наоѓаат на училишните или IQ тестовите. Од друга страна, проблемите со кои се среќава личноста во секојдневниот живот, ретко

кога имаат такви карактеристики. Практичните проблеми се поврзани со секојдневниот живот, најчесто се нејасни или имаат потреба за реформулација; обично се од личен интерес, оскудни се со информации кои би упатувале на одговор; карактеризирани се со повеќекратни можни "точни" одговори, од кои секој има свои предности и недостатоци; и се карактеризирани со повеќекратни можни методи за изнаоѓање на решение.

Евидентно е дека сите спомнати истражувања на интелигенцијата и покрај концепциските разлики, имаат неоспорен придонес во разјаснувањето на интелектуалното и практичното функционирање на човекот. Во јавноста се присутни одредени митови и контрамитови за интелигенцијата кои одат во екстреми, па, или ја сметаат интелигенцијата како omnipotentен концепт, или ја третираат речиси како незначајна за човековото функционирање. Sternberg се обидува да одговори на некои од нив резимирајќи:

- ⇒ Интелигенцијата е мултидимензионален концепт, но нејзиното постоење може да се аргументира и провери.
- ⇒ Интелигенцијата е значително условена од наследни фактори, кои се во интеракција со влијанијата на средината.
- ⇒ Интелигенцијата може да се подучува до одреден степен, но со подучувањето не може да се постигнат радикални промени во коефициентот на интелигенција.
- ⇒ IQ тестовите мерат вештини кои имаат умерена важност за училишниот успех и за предвидување на успехот во работата.
- ⇒ Констатацијата дека некој генерално е "умен" или "глуп", станува сè понеупотреблива.

(адаптирано од Sternberg, 1996a, стр.12)

Социјалната интелигенција - директен предок на емоционалната интелигенција?

Појава на концептот и развој

Ако во рамките на општата интелигенција се бараат корените на емоционалната интелигенција, тогаш согласно мислењето на најголемиот број на истражувачи на емоционалната интелигенција, за нејзин најдиректен "предок" се смета социјалната интелигенција, позната во психолошката наука уште во почетокот на минатиот век. Иако концептите социјална и емоционална интелигенција имаат заеднички компоненти, социјалната интелигенција како термин во психолошката литература се појавува порано и е дефинирана како поширок концепт, од кој доста подоцна е издиференцирана емоционалната интелигенција.

Неможноста да се објасни природата и успешноста на човековите релации со истите оние способности кои се потребни за решавање на нумерички, вербални проблеми, или просторни релации, сè позасновано води кон нови обиди за дефинирање на други видови на способности. Социјалната, а подоцна и емоционалната интелигенција се некои од поиздржаните обиди во таа насока.

Истражувањето на социјална интелигенција има долга историја на циклично реанимирање на интересот. На тој пат, секако, се појавуваат и обиди за дефинирање на социјалната интелигенција на сензационалистички и нестручен начин.

"Таткото" на социјалната интелигенција, **Thorndike**, уште во далечната 1920 г. прави обиди за логичко разграничување на доменот на социјалната интелигенција од домените на другите видови на интелектуални способности.

Thorndike-овата дефиниција за социјална интелигенција е дека таа опфаќа "склоп на способности за разбирање и справување со другите луѓе" (Thorndike & Stein, 1937, стр. 275). По принципот на "законот на

ефект" на Thorndike, социјалната интелигенција за фокус пред сè го има однесувањето заради *ефектот* кој треба да го предизвика, а помалку однесувањето само за себе.

Ваквата дефиниција наидува на широка практична примена во западниот свет во половината на минатиот век, кога при вработување на менаџери биле барани токму лица со вештини за справување со други луѓе. Според Walker & Foley (1973) трендот за ставањето нагласка на втората компонента од дефиницијата на социјалната интелигенција (вештините за справување со други луѓе), социјалната интелигенција ја сведува на обична вештина за раководење, со што таа губи голем дел од своето значење. Thorndike-овата дефиниција на социјална интелигенција, уште од пред еден век, ја идентификува токму суштината на социјалната интелигенција, односно укажува на нераскинливата *врска* помеѓу нејзините две компоненти - разбирањето на другите и соодветната рационална социјална акција.

Раните обиди на истражување на социјалната интелигенција се однесуваат на диференцирање и дефинирање на концептот. Некои од современите на Thorndike исто така се обидуваат да ја дефинираат социјалната интелигенција. Sternberg & Smith (1985) ги сумираат поинтересните обиди за нејзино попрецизно дефинирање. На пример, Moss & Hunt (1927) ја определиле социјалната интелигенција како способност за справување со други луѓе. Strang (1930) ја проширил дефиницијата со додавање на важноста на *превходното знаење* за луѓето како многу важен фактор при практикувањето на социјалната интелигенција. Vernon (1933) ги комбинирал претходните дефиниции со додавање на елементи од *емпиричност*а како неопходни за социјалната интелигенција, а Wedeck (1947) ја нагласил способноста за *проценување* на чувствата, расположенијата и мотивираноста на другите.

Една од значајните заеднички одредници на дефиницијата на социјалната интелигенција е што фокусот се става на функционалноста и

адаптабилноста на човековото однесување. Всушност, централната теза за социјалната интелигенција е дека луѓето се рефлексивни суштества, кои се свесни дека нивното однесување може да се разбере низ начините на кои тие се вклучуваат во социјалната средина при остварување на одредени цели.

Со зголемувањето на интересот на истражувачите на интелигенцијата за когнитивно-развијните детерминанти, во седумдесеттите и осумдесеттите години на минатиот век се воочува тенденција на конвергенција во проучувањето на социјалната интелигенција во рамките на поголеми теориски пристапи. Под влијание на теоријата на когнитивниот развој на Piaget (1968) барани се аналогни фази и во развитокот на социјалната интелигенција. Когнитивистите сè повеќе се интересираат за определување на фазите на развојот на социјалната интелигенција, претставена преку интерперсоналните вештини. Од тие причини се зголемува интересот за развитокот интерперсоналните вештини кај децата, комуникацијата, емпатијата и социјалната осетливост.

Независноста на социјалната интелигенција од другите типови на интелигенција, како што се апстрактната или механичката интелигенција, не била така очигледна и лесно докажлива, особено во почетокот на нејзиното појавување. Еден од проблемите за докажување на независноста на социјалната интелигенција била нејзината некохерентност и широката дефиниција, која навлегувала и во другите видови на интелигенции. Повеќе ајтеми во мерните инструменти на социјалната интелигенцијата често зафаќале тешко мерливи аспекти, како што се аспекти на социјалната одговорност, моралноста и сл. Како што велат Walker и Foley "социјалната интелигенција - способноста да се разберат другите и да се дејствува разумно во социјалните ситуации, е концепт со долга историја, спорадичен развој и верување дека ќе му претстои процут...", (Walker &

Foley, 1973, стр. 839). И овие автори се согласуваат дека причините за недоволната проученост на социјалната интелигенција веројатно лежат во проблематичноста во разграничувањето од другите форми на интелигенција и тешкотиите во нејзиното мерење, што, имајќи ги предвид и подоцнешните обиди на истражувачите, се покажало како доста точна констатација.

Според друга насока во проучување на интерперсоналните вештини, тие се стекнуваат низ процесот на *социјалното учење*. Weinstein (1969) е еден од истражувачите кои сметаат дека интерперсоналните компетенции се усвојуваат низ процесот на социјалното учење (според Walker & Foley, 1973). Според него, успехот на учењето на интерперсоналните компетенции, пред сè, зависи од интерактивниот процес и особините на учесниците во процесот на социјалното учење на тие вештини. Неговата теорија се вклопува со теоријата на социјално учење на Bandura (1977), каде покрај клучните фактори во процесот на учењето од модел - вниманието, ретенцијата, моторната репродукција и мотивациските процеси на лицето кое учи, голема важност имаат и карактеристиките на моделот, како и карактеристиките на ситуациониот контекст.

Topping, Holmes & Bremner (2000) се поддржувачи на поставката дека социјалната компетенција човекот ја стекнува низ социјалното учење. Според нив, социјалната компетенција е хетероген ентитет, кој ги опфаќа способностите за интегрирање на *мислењето*, *емоциите* и *однесувањето*, со цел да се постигнат одредени цели вреднувани во конкретниот социјален контекст и култура. Тие го користат и поимот "социјалната меморија", квалификувајќи го како паралелен феномен на социјалната интелигенција.

Очигледно е дека дефинирањето на социјалната компетенција на индивидуата, било и сеуште е предизвик за научниците веќе скоро цел век. Плејада на понови автори, наши современици, продолжуваат со истражување на социјалната интелигенција. Cantor & Kihlstrom (1987) дури

предлагаат социјалната интелигенција да биде поширок обединувачки конструкт, со чие познавање подобро ќе се разбере како функционира личноста.

Еден друг приод во дефинирањето на социјалната интелигенција, со кој таа се приближува до емоционалната интелигенција, е оној на Zirkel (2000). Таа смета дека креативноста на личноста е составен дел на социјалната интелигенција. Со самото тоа, таа става акцент на индивидуалните *интерпретации* на социјалните ситуации, како и на соодветното *когнитивно процесирање* на проблемите кои бараат решение. Моделот на социјалната интелигенција на Zirkel тргнува од неколку клучни претпоставки кои го карактеризираат човековото однесување: 1) тоа е *целисходно*, односно ориентирано кон постигнување на одредена цел; 2) поведението кое се користи при справувањето со разни животни ситуации го одликува *активноста*; 3) однесувањето е *инхерентно социјално* и *условено од културолошкиот контекст*, така што сите активности на поединецот имаат конкретно социјално значење; 4) однесувањето е *развојно* и прилагодено на периодот од животниот циклус и контекст и 5) однесувањето е значително условено од *когнитивните* фактори. Сето ова, според Zirkel (2000), зборува дека адаптивните тенденции на луѓето се осознани, креативни и имагинативни, што е очигледно ако се погледне какви сè промени прави човекот во неговата животна средина.

Според Hedlund & Sternberg (2000), еден од поновите позначјани модели на социјална интелигенција, е моделот на Marlowe (1985). Тој смета дека социјалната интелигенција се состои од четири главни подрачја: *социјален интерес*, како грижа за другите луѓе, *социјална самоефикасност*, манифестирана со успешно снаоѓање во социјалната средина, *емпирички вештини*, кои се однесуваат на способноста за когнитивно и афективно разбирање на другиот, и *вештини за социјално делување*, како *соодветно* социјално однесување. Marlowe работел и на

мерење на социјалната интелигенција, мерејќи ги просоцијалните ставови, социјалните вештини, емпатијата, социјалната анксиозност и емоционалноста. Мерењето на спомнатите фактори со самоизвестувачки мерни инструменти покажало дека социјалната интелигенција е различна од апстрактната и вербалната интелигенција.

И покрај бројните пристапи во истражувања на социјалната интелигенција од скоро цел век, сепак дилемите за тоа дали таа може психометриски да се издиференцира како засебен вид од академската интелигенција, како и да се докаже нејзината мултидимензионалност, сеуште не се разрешени. Мерењето на социјалната интелигенција се покажува како комплексно и резултира со контрадикторни заклучоци, за што во продолжение ќе биде подискутирано.

Мерење на социјалната интелигенција

Првите сугестии за тоа како е можно мерењето на социјалната интелигенција ги дал авторот на концептот социјална интелигенција, Thorndike, кој бил убеден дека таа може да се мери само со опсервација на вистински луѓе во вистински ситуации. Сепак, од очигледни причини, тоа било нереално да се изведе и да биде научно проверливо.

Еден од првите формални тестови за мерење на социјалната интелигенција е *George Washington Intelligence Test* (Moss, Hunt, Omwake & Woodward, 1955; според Hedlund & Sternberg, 2000). Тестот се состои од низа на субтестови кои го мерат просудувањето во одредени социјални ситуации; препознавањето на менталните состојби во вербалните пораки и

фацијалната експресија; меморизирањето на имиња и лица; опсервацијата на човековото однесување како и проценка на чувството за хумор.

Првичните испитувања со тестот покажале дека овој тест значително корелира со општата интелигенција. Од друга страна, во шеесеттите години на минатиот век, Cronbach (1960) известува дека нема емпириска евиденција за разлика помеѓу социјалната интелигенција мерена со George Washington Intelligence Test и општата вербална способност.

Hedlund & Sternberg (2000) известуваат уште за неколку обиди за мерење на социјалната интелигенција.

Еден од нив е *Vineland скалајта на социјална зрелост* на Doll (Vineland Social Maturity Scale). Првата верзија е направена во триесеттите години на минатиот век, како обид да се процени врската помеѓу социјалната компетенција и менталната дефициентност. Тестот се потпира на информации добиени од "трета страна", односно на соопштенијата на родителите или наставниците на децата за тоа како конкретниот испитаник ја остварува комуникацијата и социјализацијата. Подоцна се јавуваат и ревидирани верзии, од кои понова е онаа на Sparrow, Balla, & Cicchetti (1984), тн. *Vineland Adaptive Behavior Scale*, која е користена за психодијагностички и тераписки цели.

Паралелно со овие обиди, Chapin (1942, 1967) го развил *Тестиот за социјален увид* (Social Insight Test). Тој се состои од куси описи на различни социјални ситуации, на кои испитаникот, од четири понудени одговори, треба да избере тврдење, кое според него најдобро одговара на секој опис. Ова е еден од помалку користените тестови, со пронајдени корелации со тестовите на апстрактна интелигенција помеѓу 0.20-0.40. Сепак, и понатаму останува проблематично да се докаже психолошката дистинктивност на социјалната интелигенција.

По неуспешните обиди за мерење на социјалната интелигенција, се појавува серија на нови обиди, базирани на теоријата на Guilford за мулти-

факторската структура на интелигенцијата. Еден од помаркантните мерни инструменти е *Шест-факторскиот шест на социјална интелигенција* на O'Sullivan, Guilford, & deMille (1965), (според Zirkel, 2000). Овој тест го мери разбирањето на фацијални изрази, на социјалните релации, како и предвидувањето на можни импликации од конкретни социјални ситуации. На пример, пред испитаникот се поставува низа на цртани слики на социјални ситуации и од него се бара да направи стрип со продолжување на низата, избирајќи помеѓу понудените цртани слики. Во друга група на прашања, од испитаникот се бара да каже какво чувство или мисла означува претставената фацијална карактеристика. Пет од можни шест субтеста во овој тест се невербални мерки на социјалната интелигенција.

Hoerfner & O'Sullivan (1968) известуваат за просечна корелација од 0.34 на вака мерената социјална со вербалната интелигенција мерена со Henmon-Nelson тестот. Тие констатираат дека многу индивидуи со просечен коефициент на општа интелигенција покажуваат висока социјална интелигенција (според Zirkel, 2000).

Истражувањето на социјалната интелигенција со Washington-скиот тест на македонски примерок, покажало исто така, дека психометриски не може да се потврди дистинктивноста на социјалната од апстрактната интелигенција (Петроска-Бешка, 1988). Сепак, авторот заклучува дека неуспешниот обид за потврдување на самостојноста на концептот автоматски не претставува доказ дека социјалната интелигенција не е посебна интелектуална способност, односно остава можност дека причината може да е недостигот на емпириска кохерентност на концептот социјална интелигенција, како и можната невалидност на мерните инструменти за мерење на социјалната интелигенција.

Како обид за надминување на проблемите со валидноста на резултатите од самоизвестувачките мерни инструменти на социјалната интелигенција, се појавуваат *алтернативни начини на мерења*. Имено,

последнава деценија, неколку истражувачи прават обид за изработка на мерен инструмент на социјалната интелигенција кој ќе биде бихејвиорално ориентиран (Brown & Anthony, 1990; Ford & Tisak, 1983; Sticker & Rock, 1990, според Hedlund & Sternberg, 2000). Во испитувањата на социјалната интелигенција кај учениците, тие ги користат рангирањата на бихејвиоралната/социјалната ефективност на одделните испитаници, рангирањата на нивните врстници и наставниците. Со исклучок на рангирањата на наставникот, сите резултати во ова истражување укажале дека социјалната интелигенција е *различна* од општата интелигенција. Имено, само наставниците ги рангирале учениците во однос на нивната социјална компетентност согласно нивните интелектуални капацитети. Карактерот на ова истражување, сепак не ги задоволува ригорозните психометриските правила за докажување на постоењето на нов вид на интелигенција.

Гледано од психометриски аспект, повеќето истражувања на социјалната интелигенција се обесхрабрувачки и тешко докажуваат дека социјалната интелигенција е посебен ентитет. Сепак, истражувачите наоѓаат поддршка за концептот на социјална интелигенција во *имплицитниите* теории на интелигенцијата. Bruner, Shapiro, Tagiuri (1958) како и Cantor (1978) укажуваат дека концептот за интелигенција кај луѓето содржи предоминантно три главни аспекти: способност за решавање на практични проблеми, вербални способности и социјална интелигенција (според Hedlund & Sternberg, 2000).

Cantor & Kihlstrom (1987) ги оправдуваат контрадикторните наоди во докажувањето на постоење на социјалната интелигенција. Според нив, иако е тешко да се докаже постоењето на независна социјална интелигенција, таа сепак ја сочинува основата на личноста. Истите автори ги наведуваат следните аргументи против психометрискиот пристап во проучување на социјалната интелигенција:

- постојат *индивидуални* варијации во вештините кои ги содржи социјалната интелигенција;
- постојат тешкотии во дефинирањето на *специфичното* знаење потребно за решавањето на социјалните проблеми;
- социјалната интелигенција несоодветно се третира како *црпа* на личноста според која личностите можат да се споредуваат;
- се пренагласуваат мерките за тоа *колку* социјална интелигенција има одредена индивидуа, наместо фокусот да се стави на тоа *каква* социјална интелигенција поседува личноста.

(според Hedlund & Sternberg, 2000, стр. 144).

Она што може да се каже во заклучокот на овој кус приказ на дефинирањето и мерењето на социјалната интелигенција, е дека и покрај најразличните приоди, сеуште нема конечен одговор на прашањето дали социјалната интелигенција може психометриски да се оддели како посебен вид на интелигенција. Во секој случај може да се рече дека степенот на преклопување, или степенот на различност помеѓу социјалната и академската интелигенција, значително е условен од критериумите кои истражувачот ги користи при операционализацијата на социјалната интелигенција.

Во барањето на алтернативни патишта за докажување на постоењето на некогнитивни видови на интелигенција, се појавуваат големи очекувања дека емоционалната интелигенција е токму тој феномен. Ова е особено потенцирано поради првите навестувања дека за разлика од социјалната интелигенција, емоционалната интелигенција има поголема дискриминативна валидност од општата интелигенција. Останува тоа да се провери низ емпириски истражувања.

ДЕФИНИРАЊЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Емоционална интелигенција - нов концепт на научната сцена

Терминот емоционална интелигенција иницијално се појавува во академските списанија во САД, во деведесеттите години на минатиот век. Кон средината на декадата, освен што концептот привлекува големо внимание во научните кругови, добива популарност и во јавноста, што не е чест случај во научната практика. Во историјата на емоционалната интелигенција несомнено ќе останат забележани првите теориско-емпириски истражувања на основачите на овој интересен концепт, Goleman, Salovey, Mayer, Caruso, Bar-On и Parker. Сите се наши современици, кои последнава декада интензивно работат на разјаснување и рафинирање на конструктот емоционална интелигенција.

Седум децении по првичното појавувањето на концептот на социјална интелигенција на научната сцена, веројатно условено од општиот развој на науката, како и од недоволноста на интелектните облици на интелигенција при објаснување на некои феномени во човековите меѓусебни релации, се обновува интересот за ова прашање, со тенденција на интензивирање на теориските, а особено емпиriskите истражувања и во барање на нов концепт чија независност од општата интелигенција ќе биде полесно докажана. Впрочем, истражувачите ги испитуваат димензиите на емоционалната интелигенција со мерење на сродните концепти, како што се социјалните вештини, интерперсоналните компетенции, психолошката зрелост и емоционалната осознаеност, долго пред поимот "емоционална интелигенција" да почне експлицитно да се спомнува.

Како што често се случува во раните фази на развитокот на некој нов научен концепт, повеќе "пионери" паралелно работат на макотрпното дефинирање на поимот, без да знаат дека всушност не се сами во своите напори. Истражувањето на емоционалната интелигенција е еден од еклатантните примери за тоа. На задоволство на научната јавност, повеќето од овие креативни напори во теоријата и практиката, се здружуваат во богата конвергентност: продуктот содржи нишки од многу психолошки дисциплини: развојна, социјална, училишна психологија, теорија на интелигенција, како и практичната педагогија.

Недостатокот на развиена теориска основа, сепак резултира со несистематизирани обиди за дефинирање на концептот, во почетокот претставени само во популарните публикации. Тие во почетокот главно се дескриптивни и се занимаваат со тоа како човекот ги проценува и како комуницира со емоциите, а особено како емоциите може да се искористат при решавањето на проблеми. Традиционалното гледање, дека емоциите се попречувачи на мисловното и рационалното, постепено му отстапува место на гледањето дека емоциите се многу важни во релациите со другите луѓе и при решавањето на проблеми.

Иако не идентична, повеќето автори даваат слична појдовна дескриптивна одредница за емоционалната интелигенција, која се третира како "тип на социјална интелигенција, кој вклучува способност за идентификување и следење на сопствените и туѓи емоции и користење на овие информации за насочување на сопственото размислување и акции" (Mayer & Salovey, 1993, стр. 433). Интерес за испитување на емоционалната интелигенција први покажуваат практичарите од сферата на образованието и сферата на трудот.

Goleman (1995) ги сублимира сознанијата за емоционалната интелигенција од неговите современици и се осврнува и на докажувањето на нејзината физиолошка основа. Тој е и еден од првите теоретичари на

емоционалната интелигенција кој дизајнира специјални наставни програми за поттикнување на развојот на емоционалните и социјалните вештини кај децата.

Претпоставките дека емоционалната интелигенција има подолг развоен пат и дека таа може да има одлична ментално-хигиенска функција, се причина повеќе за концептот на емоционалната интелигенција продлабочено да се испитува, со цел да се види кои се нејзините вистински потенцијали, како треба да се поттикнува нејзиниот развој, кои се индикаторите на нејзиниот раст, а особено како да се поттикне емоционалната интелигенција во критичните фази во развојот на младата личност.

Природа на емоционалната интелигенција

Веројатно дека токму карактеристиките на емоционалната интелигенција ја прават атрактивна за научната јавност, па и за обичните читатели на психолошката литература. Големиот интерес за проучување на емоционалната интелигенција произлегува од верувањето дека таа го унапредува успешното функционирање во различни социјални амени во животот. Емоционалната интелигенција се манифестира преку степенот до кој сопствените емоции го подобруваат мисловниот процес, помагаат на планирањето, ја поттикнуваат упорноста и посветеноста и помагаат во надминувањето на фрустрацијата поради недостиг на ментален или физички капацитет за справување со одредена задача (Goleman, 1995).

Емпирииската потврда дека освен когнитивната интелигенција има нешто *друго* што влијае врз успешноста во разни домени на животот, кое згора на сето тоа може и да се научи, дава добра појдовна основа за

истражување. Бројните примери на извонредни умови помеѓу луѓето во академска, когнитивна смисла, со високи коефициенти на интелигенција, а кои се сепак несоодветно адаптирани во социјалната средина, па дури се дисфункционални, се само еден од показателите дека има други релевантни фактори на кои не им е посветено соодветно внимание. И во училишната практика се познати примери на брилијантни ученици и студенти, кои во животот не се снашле соодветно, за разлика од сосема просечни умови, кои умешно и успешно напредуваат во животот. Goleman нуди едноставно, иако доста критикувано објаснување на таквите појави, според кое, општата интелигенција придонесува за успехот на човекот во помала мерка отколку што придонесуваат некои други карактеристики. Како клучен обединувачки склоп на тие "други карактеристики" на кои се должи успешноста на човекот, тој ја смета емоционалната интелигенција. Природата на емоционалната интелигенција е убаво опишана во дефиницијата на Goleman, според која емоционалната интелигенција ги опфаќа "способностите за самомотивирање и перзистентност при фрустрации; контролата на импулсите и одложување на задоволувањето; саморегулацијата на расположенијата и контролата на негативното влијание на вознемиреноста врз способноста за расудување; способноста за сочувствување со другите луѓе и способноста за одржување на надежта" (Goleman, 1995, стр. 34).

Столбот на емоционалната интелигенција според Goleman е *самосвесноста*, односно континуираната осознаеност за сопствените внатрешни доживувања. Многу е интересна неговата поставка дека самосвесноста е предуслов за да може да дојде до израз било која друга способност на човекот, вклучително и "сировиот" интелект.

Во практична смисла, секако дека ставањето на нагласката на самосвесноста не значи автоматски дека повисока емоционална интелигенција има оној кој е премногу фокусиран на сопствените емоции. Goleman го опишува сопственото живо сеќавање на испитот по

математика во прва година на студии, кога недоволно подготвен и во емоционален наплив, искусува потполн блок на мисловниот процес, не успевајќи да напише ниту тоа малку што го знаел. Ваквите "упади" на силните емоции, кога емоциите ја преплавуваат и на тој начин ја оневозможуваат концентрацијата, не се воопшто непознати во наставната практика. Според Goleman, таквото искуство е логична консеквенца, затоа што дури и на физиолошко ниво, врската помеѓу работната меморија и емоциите се случува токму во префронталниот кортекс, односно во делот на мозокот одговорен за процесирање на работната меморија. Токму оној кој има способност да задржи релативно "прибрано" однесување, со свесност, но и контрола врз емоциите, се смета за емоционално компетентен. И повторно, тоа не значи дека треба да се потиснат емоциите и да се супримира нивната експресија, туку, кажано со речникот на Goleman (1995), тоа значи умешност за "когнитивно врамување" (cognitive reframing) на емоциите. Тоа значи умешност за воочување на сопствената емоционална реакција на одреден настан, способност таа да се идентификува, да се предвидат можните последици од разните видови на реакција и да се одбере најповолната помеѓу нив. Може да се заклучи дека една од клучните карактеристики на емоционалната интелигенција е нејзината *функционална поврзаност со мисловниот процес.*

Емоционалната интелигенција ги опфаќа и афективните и конативните фактори како потенцијални поттикнувачи во постигнувањето успех во различни домени на животот. На пример, често спомнуван пример во американската јавност за позитивно влијание на мотивацијата, се високите постигнувања на универзитет на студентите со азиско потекло во споредба со англо-саксонски студенти со сличен коефициент на интелигенција. Високата мотивираност и позитивната ориентираност кон академските постигнувања се секако и субкултурно

обележје, кое дава резултати во образованието, спортот и во сферата на трудот.

Емоционалната интелигенција по својата природа имплицира *контрола на импулсите*. За контролата на импулсите Goleman смета дека е една од фундаменталните психолошки вештини кои ги има емоционално интелигентна и зрела индивидуа. Дури и утврдувањето на емоционална интелигенција кај децата е засновано на проверката на степенот на контрола на импулсите. Станува збор за познатиот "тест" на Goleman (Marshmallow test), каде што на деца им се понудуваат две опции за тоа кога ќе можат да го земат омилениот десерт. Едната опција е да добијат еден десерт веднаш, а другата опција е да добијат два десерти, но по извесно време (станува збор за одложување од саат-два). Goleman (1995) известува за лонгитудиналното истражување кое го започнал Mishel во шеесеттите години на дваесеттиот век, при што биле тестирани четиригодишни деца со Тестот на десерт и биле следени до завршување на средното училиште и како студенти. По период од 12-14 години, кога истите деца се тестирани во однос на нивните емоционални и социјални вештини, воочени се драматични разлики: оние кои успешно го одложиле задоволувањето на импулсот се покажале како социјално компетентни адолесценти, со подобро развиени вештини за справување со фрустрации, ефикасни во разни животни ситуации, подготвени за справување со стрес, предизвици, упорни, сигурни во себе и релијабилни во релациите со другите. И обратно, испитаниците кои како деца не покажале контрола на импулсите, како адолесценти се покажале како нетолерантни на фрустрации, неодлучни или тврдоглави, склони на завист и љубомора, со недоволно самодоверба. Слични манифестации се покажале и кога тие станале студенти, со тоа што како дополнителен индикатор за разликите бил вклучен и Тестот на академски поттигнувања (Scholastic Aptitude Test - SAT), кој покажал дека повисоки постигнувања имаат оние испитаници

кои можеле уште како деца да го одложат задоволувањето на импулсот (Goleman, 1995).

Критичката забелешка која може да се даде за оваа студија, се однесува на неможноста за исклучување на неконтролираните варијабли во текот на долгиот период од 12-14 години, со што е многу веројатно дека и други фактори влијаеле врз развојот на тие младинци. Од друга страна, од ова истражување како да произлегува дека емоционалната интелигенција е "дадена" со раѓањето и дека по тоа сценарио се одвива животот, што не е компатибилно со гледањето дека емоционалната интелигенција е развојна и може да се подучува. Истражување сепак дава основа и понатаму да се испитува какво место има контролата на импулсите во развојот на индивидуата во зрела личност. Во понатамошниот текст ќе стане збор подетално за факторите за развивање на емоционалната интелигенција.

Сите спомнати одлики на емоционалната интелигенција, за кои генерално има согласност помеѓу нејзините автори, всушност ги поставуваат *академската и емоционалната интелигенција* не како спротивставени, туку како различни, но *комплементарни компетенции*. Или, кажано на јазикот на Mayer et al. (2000г, стр. 267), емоционалната интелигенција ги исполнува критериумите за да биде третирана како вид на интелигенција:

- Емоционалната интелигенција може да се операционализира како *склоп на способности*;
- Нејзините поединечни димензии се во *извесна корелација* со познатите видови на интелигенција, но сепак покажуваат *уникална варијанса*;
- Емоционалните компетенции *можат да се развиваат со возрастта и искуството*.

За истражувањата на поврзаноста на емоционалната и општата интелигенција ќе стане збор во делот за емпириските истражувања на емоционалната интелигенција.

Освен што се карактеризира со својата *ориентираност навнатре*, емоционалната интелигенција се карактеризира и со *ориентираноста на надвор*. Впрочем, доколку емоционалната интелигенција се исцрпува со термините самосвесност, саморегулација и слично, не би имало потреба од постоење на спомнатиот генералниот концепт. Еднакво важен аспект на емоционалната интелигенција е нејзината *социјална насоченост*, односно функционирање во надворешниот свет. Изолираната емоционална интелигенција нема значење доколку не се однесува на функционирање на единката во социјална околина.

Најочигледна спојка за асоцирање на емоционалната интелигенција со надворешниот свет, со светот на другите луѓе, е *емпатијата*. Емпатијата означува способност за читање на емоциите на другите, за што предуслов е изградената самосвесност кај личноста (Goleman, 1995). Со оглед на тоа што емоциите потешко се изразуваат со зборови, начините на изразувањето на емпатијата се најчесто невербални и многу суптилни. Испитувањето на Rosenthal со неговиот тест на емпатичност (Profile of Nonverbal Sensitivity - PONS) на преку 7.000 луѓе од САД и осумнаесет други земји, покажало дека подобро препознавање на емоциите преку невербалните знаци означува емоционална стабилност, поголема прифатеност во околината, отвореност и поголема сензитивност. Што се однесува до поврзаноста на емпатичноста со резултатите на академските тестови и интелигенцијата, таа се манифестирала инцидентно, без правилност.

Иако се евидентни разлики во дефинирањето на емоционалната интелигенција, постепено се намалува отпорот за внесување на емоционалните компетенции во сферата на когнитивните способности. Кај посовремениот пристап на гледање на емоциите се воочува дека

функционалноста на личноста во животот е условена во значителна мерка од поседување на различни емоционални вештини и компетенции. Останува потребата од понатамошни проверки и разјаснувања за тоа кои се тие компетенции кои некој ги има, дали се тие взаемно комплементарни, колку се взаемно условени, како и колку тие поединечно придонесуваат за вкупната емоционална интелигенција. Во секој случај, генерално постои согласност дека емоционалната интелигенција има *мултидимензионалната природа*, но постојат разлики помеѓу авторите за видот и структурата на нејзините компоненти.

За емоционалната интелигенција се смета дека се развива со *возрасќа и искуството* поизразено од когнитивната интелигенција. Истражувачите на емоционалната интелигенција сметаат дека емоционалните компетенции можат да се подучуваат и подобруваат. Досегашните испитувања на емоционалната интелигенција укажуваат дека емоционалната интелигенција расте со созревањето и искуството, како и дека има подолг развоен пат од академската интелигенција.

Влијанието на возраста врз емоционалната интелигенција го испитувал Bar-On (2000). Тој утврдил дека постарите испитаници, во просек имаат повисока емоционална и социјална интелигенција, со тоа што највисоки скорови покажале возрасните групи меѓу 40 и 50 години. Истите резултати ги добил и при проверката на верзијата за младинци, каде, споредено меѓу децата и адолесцентите, повисоки скорови добивале адолесцентите. Поставката за развојноста и можноста за подучување на емоционалната интелигенција е веројатно причина за сè поголемиот интерес за проучување на емоционалната интелигенција во областа на училишната психологија, како и за експериментирање со програми за нејзино подучување. Најголема поддршка на ваквите поставки даваат позитивните ефекти од училишните програми кои подучуваат емоционални компетенции. Во понатамошниот текст ќе биде посветен простор на првите евалвации на ефектите од ваквите програми.

Пристапи во дефинирањето на емоционалната интелигенција

Еднодецениското присуство на концептот на емоционална интелигенција на академската сцена е само момент во развитокот на било кој нов научен концепт. Во оваа рана фаза на истражување на емоционалната интелигенција, теориските пристапи за нејзиното дефинирање се најмногу резултат на научните ангажмани на неколку автори, чии гледања се во моментов третирали како научно најиздржани и највлијателни во научната јавност и кои потаму ќе бидат накусо претставени.

Под терминот емоционална интелигенција, во реномирано кумулативно издание на Годишникот на менталните мерки (Mental Measurement Yearbook, 2000, Buros Institute for Mental Measurement, USA), стои дека емоционалната интелигенција е аспект на Wechsler-овиот неинтелектен фактор на интелигенција и аспект на Gardner-овата мултипла интелигенција. Емоционалната и социјалната интелигенција се мултифакторски склоп на взаемно поврзани емоционални, персонални и социјални способности кои влијаат врз нашата вкупна способност за ефективно и активно справување со дневните барања и притисоци. Saarni се обидува да ја симплифицира дефиницијата на емоционалната интелигенција (која ја нарекува емоционална компетентност) како "демонстрација на самоефикасност во социјални ситуации каде има емоционален набој" (Saarni, 1997, стр. 38).

И покрај разликите во дефинирањето, скоро да постои консензус за најопштата определба на концептот на емоционална интелигенција како за склоп на ментални способности различни од општата интелигенција, кои вклучуваат перцепција, разбирање и справување со своите и емоциите на другите, заради поуспешно психолошко адаптирање и интеракција со

околината. Она што генерално може да се каже за појдовната основа во дефинирањето и операционализирањето на емоционалната интелигенција, е дека тоа во значајна мерка е условено од теориските ориентации на авторите.

Според својот екстензивен ангажман во сферата на емоционалната интелигенција, Mayer et al. (2006) се веројатно најповиканите автори кои можат да дадат пресек на досегашните истражувања на емоционалната интелигенција. Тие сметаат дека може да се издиференцираат три пристапи во проучувањето на емоционалната интелигенција, кои се меѓусебно доста различни и за кои ги изнесуваат и критичките забелешки. Тие се следните:

Првиот иприсај е т.к. *zeitgeist*, односно гледањето на емоционалната интелигенција како на одреден *научен и културен иренд*. Една од причините за ваквото гледање е што кога во јавноста првпат се појавил концептот емоционална интелигенција, тој бил карактеризиран со примеси на сензационализам. Овој пристап во проучувањето на емоционалната интелигенција значи дека не е сосема извесно дали емоционалната интелигенција е минлив "моден тренд", или научен концепт кој ќе се одржи на научната сцена како издржан.

Вториот иприсај за определување на значењето на поимот емоционална интелигенција е дека е тој синоним на поимот *личност*.

Неоспорно е дека личноста има доста допирни точки со емоционалната интелигенција. Точно е и дека четирите најчесто користени термини при опишување на емоционалната интелигенција -- мотивација, емоции, когниција, свесност - се исто така четири базични психолошки функции на личноста. Процесот на учење е исто така спојка помеѓу емоционалната интелигенција и психологијата на личност. Клучниот проблем кај ова гледање е што личноста се изедначува со психолошки феномен, наместо таа да се третира како надредена категорија, која ја карактеризираат когнитивни способности, конативни црти и однесување на личноста.

Некои од застапниците на овој пристап ја изедначуваат емоционалната интелигенција со *карактерот* на личноста (Goleman, 1995). Ова е најоспоруваното гледање на емоционалната интелигенција, заради самиот факт што карактерот исклучува еден цел релевантен ареал на феномени, кои се дел на емоционалната интелигенција, како што се контролата на импулсите, само-актуализацијата, истрајноста и посветеноста како мотивациски аспекти и слично. Поставката дека емоционалната интелигенција е само нова комбинација на црти на личноста, исто така е спротивставена на тезата за развојноста на емоционалната интелигенција. Додека емоционалната интелигенција се развива со возраста и искуството, и има можност да се подучува, личноста има карактеристики кои се во значајна мерка диспозициски, некои дури и генетски условени.

Mayer et al. (2006) се опоненти на пристапот за дефинирање на емоционалната интелигенција како синонимни на личноста, како неклоплив во менталниот модел на емоционалната интелигенција. Според нив, вака дефинираната емоционална интелигенција навлегува во научно тешко проверливи зони.

Според *премиот* *присај* на емоционалната интелигенција се гледа како на вид *когнитивна способност*. Според овој пристап, емоционалната интелигенција функционира и низ емоционалниот и низ когнитивниот систем. Таа дејствува како интегрален концепт, но нејзиното функционирање е видно низ четири комплементарни процеси:

Првиот процес го сочинуваат *емоционална перцепција* и *идентификација*, кој вклучува препознавање и внесување на информации од емоционална природа; вториот процес е *емоционална фацилијација на мисловниот процес*, односно помош во процесирањето на мислата, третиот процес е *емоционално разбирање*, кое има функција да го подобри когнитивниот процес и да овозможи решавање на конкретни проблем-ситуации; четвртиот процес, се однесува на т.к. *раководење со*

емоциите (emotional management) и се однесува на конструктивно справување со сопствените и туѓите емоции.

Последниот пристап, според кој емоционалната интелигенција е вид на когнитивна способност, според Mayer et al. (2000б) е најсеопфатен и за разлика од другите, ги валоризира и социјалните аспекти на емоционалната интелигенција.

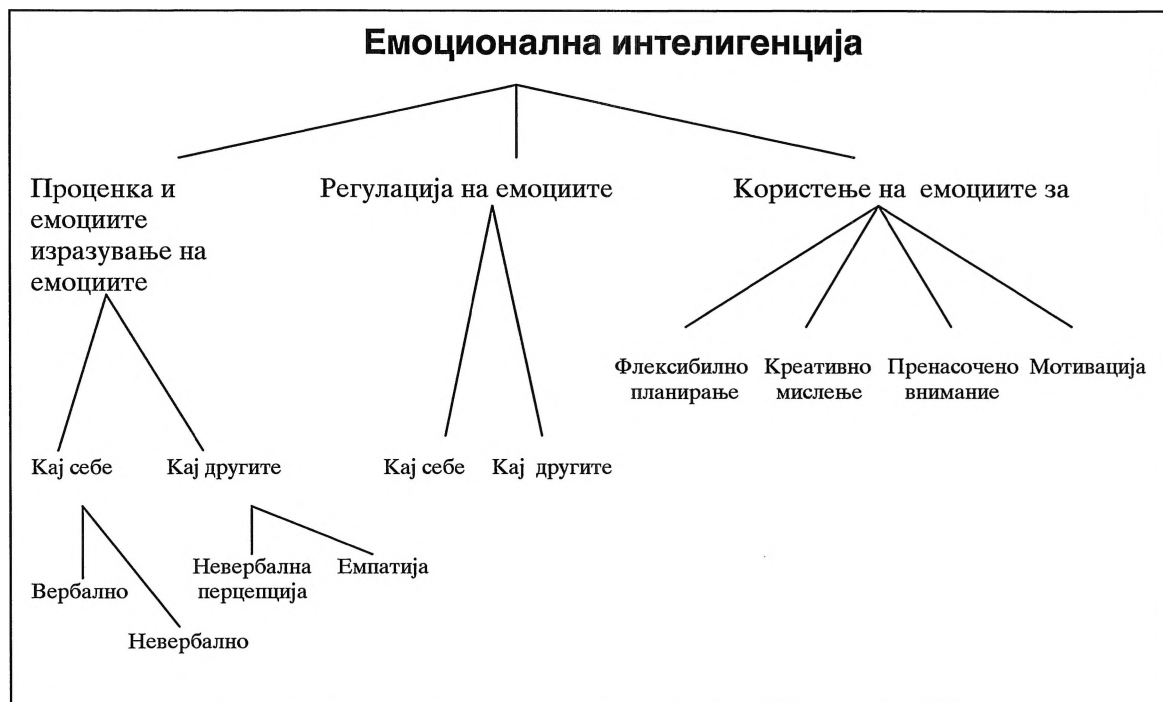
Теориски модели на емоционалната интелигенција

Во однос на појдовната основа во објаснување на концептот емоционална интелигенција, начините на нејзиното мерење, како и структурата, моделите можат главно да се поделат на *ментален* и *мешан* или *социо-емоционален модел*.

1. Ментален модел

Salovey & Mayer (1995) се застапници на *менталниот*, познат како порестриктивен модел на емоционална интелигенција. Иако нивните рани трудови ја поврзуваат емоционалната интелигенција со некои афективни карактеристики на личноста (како што се топлината и отвореноста за комуникација), тие постепено се дистанцираат од широката дефиниција на емоционалната интелигенција како сеопфатен модел. Нивната првична дефиниција на емоционалната интелигенција е дека е таа "способност да се перцепираат, проценат и генерираат емоции за да се олесни размислувањето, да се разберат емоциите и емоционалното знаење и рефлексивно да се регулираат емоциите за да се подобри емоционалниот и интелектуалниот развој" (Mayer & Salovey, 1997, стр. 5). Оваа дефиниција подразбира дека емоцијата го прави мисловниот процес "поинтелигентен", односно ги обединува емоциите и интелигенцијата во функционална целина.

Еден од првите обиди за графичко претставување на структурата на концептот емоционална интелигенција, е оној на Salovey & Mayer во 1989-90, кои се обиделе да ги систематизираат наодите од проучувањето на структурата на емоционалната интелигенција.



Слика 1. Концепт на емоционална интелигенција (превземено од Salovey & Mayer, 1989-90, стр. 190)

Подоцнешната дефиниција на истите автори, на кои им се придружува и Caruso, е дека "емоционалната интелигенција се определува како способност точно да се *перцепира* или *изрази* емоцијата, да се *асимилира* емоцијата во мислата, да се *разбере* и *резонира* со присуство на емоцијата и да се *регулира* емоцијата кај себеси и другите" (Mayer et al., 2000в, стр. 396). Но во исто време тие истакнуваат дека емоционалната интелигенција треба да се разликува од карактеристиките на личноста и да се дефинира повеќе како специфичен склоп на *ментални способности*, со помош на кои се препознава *значењето* на емоциите и тоа знаење се користи за резонирање и при решавање на проблеми.

Дефиницијата на Mayer & Salovey (1997) издвојува четири примарни компоненти на емоционалната интелигенција, кои освен што се и нужни *фази* во процесот на развитокот на емоционалната интелигенција, се разликуваат по степенот на *сложеност*. Тие се следните:

1) Најбазичната група на вештини вклучува *идентификација, проценка и изразување на емоциите* (на пример, како малото дете учи какви ефекти предизвикуваат неговите реакции кои се одразуваат во фацијалната експресија на возрасните; постепено учење на суптилните нијанси во емоционалната експресија). Подетално кажано, оваа група на вештини опфаќа:

- способност за идентификување на емоциите во нечија физичка или психичка состојба;
- способност за идентификување на емоции кај другите луѓе - во креациите, уметноста, преку јазик, звук, појава и однесување;
- способност за точно изразување на емоциите, како и изразување на потребите кои се поврзани со тие чувства;
- способност за разликување помеѓу адекватните и неадекватните, или искрените и неискрените изрази на чувствата.

2) Вештини кои опфаќаат *асимилирање* на основните емоционални искуства во сопствениот ментален свет, вклучувајќи проценка и "мерење" на емоциите и нивно *продуктивно користење при процесирањето на мислите*, односно:

- способност за пренасочување, или правење на приоритет во мисловниот процес на тој начин што вниманието се фокусира кон релевантните информации;
- способност за генерирање на емоции како помошни средства при донесување на судови и при меморирање на емоционални содржини;
- способност за користење на различни перспективи за перцепирање (со тоа и решавање) на некој проблем;
- способност да се користат емоциите за поттикнување на различни пристапи при решавање на некој проблем (на

пример кога состојбата на среќа го поттикнува индуктивното резонирање и креативноста).

3) Вештини за *разбирање, анализа и примена на емоционално знаење*, како способност да се препознае емоцијата, да се предвиди нејзиниот развој и истиот да се контролира, кои вклучуваат:

- способност за именување (дефинирање) на видот на емоцијата и нејзино диференцирање од другите (пр. допадливоста од сакањето);
- способност за интерпретирање на значењето кое го пренесува емоцијата; разбирање на релациите помеѓу конкретен настан и појавено чувство (загуба на блиско лице и тага);
- способност за разбирање на комплексни чувства (како што се истовремено чувство на љубов и омраза, или измешано чувство на страв и изненадување);
- способност за препознавање на преодните состојби помеѓу емоциите (на пример преод од гнев во задоволство, или од гнев во засраменост).

4) Највисокото ниво на емоционалната интелигенција опфаќа способност за *рефлективна регулација на емоциите и нивното поттикнување на емоционалниот и интелектуалниот раст* како кај себеси, така и кај другите (на пример, вештини за постигнување на личен мир по состојба на гнев, како и умешност да се намали нивото на гнев или анксиозноста кај друго лице). Тоа ниво опфаќа:

- способност да се остане отворен за чувствата без разлика дали се пријатни или непријатни;
- способност за дистанцирање или поддржување на емоцијата во зависност од тоа колку е таа не/корисна;
- способност да се набљудува и регулира емоцијата за да се утврди какво влијание таа може да има и колку е рационална;
- способност да се управува со сопствените и со емоциите на другите, со ублажување на негативните емоции и поттикнување на пријатните, без супримирање или потенцирање на информациите кои тие ги соопштуваат.

(адаптирано од Mayer & Salovey, 1997, стр.11)

Авторите на менталниот модел тврдат дека само емоционалната интелигенција дефинирана според *менталниот* модел има предиктивна вредност и импликации во животот на луѓето. Mayer et al. (2000г), одговараат на предизвикот за докажување дека емоционалната интелигенција ги исполнува традиционалните критериуми за да биде легитимно третирана како интелигенција. Првиот критериум е *концепциски*, односно дали емоционалната интелигенција може да се операционализира како склоп на способности. Вториот критериум е *корелациски*, колку се исполнети определени корелациски критериуми, односно, способностите кои ја сочинуваат треба да бидат интеркорелирани и поврзани со досега познатите видови на интелигенција, а во исто време да покажуваат одредена уникатна варијанса. Третиот критериум е *развиен*, односно дали компонентите кои ја сочинуваат интелигенцијата се развиваат со возраста и со искуството.

Како одговор на поставените прашања, истите автори ги наведуваат резултатите од нивните прелиминарни истражувања направени со примена на 12-факторскиот тест на емоционална интелигенција (MEIS). По тестирањето на 732 испитаници со тој инструмент, Mayer et al. (2000г) покажуваат дека емоционалната интелигенција ги исполнува сите погоре наведени критериуми за стандардна интелигенција, односно заклучуваат дека:

1. Можно е операционализирањето на сите компоненти на емоционалната интелигенција. Посебните способности и вештини кои се мерат со MEIS се во меѓусебна корелација (0.96)
2. Емоционалната интелигенција е во умерена корелација со другите видови на интелигенција (со вербалната интелигенција корелацијата изнесува од 0.36). И покрај корелацијата со општата интелигенција, емоционалната интелигенција покажува уникатна варијанса.
3. Склопот на способности кои ги опфаќа емоционалната интелигенција, се развива со тек на возраста и искуството.

Иако Mayer, Salovey & Caruso спаѓаат во најпродуктивните автори и истражувачи на емоционалната интелигенција, тие се и нејзините најартикулирани критичари. Очигледно е дека тие се застапуваат за гледање на интелигенцијата како когнитивна способност, со уважување на вештините за интерперсонални релации. Во однос на структурата пак, тие сметаат дека емоционалната интелигенција *не мора* да се вклопи во хиерархискиот модел на интелектот, односно дека компонентите на емоционалната интелигенција можат, а и не мора да корелираат со другите типови на интелигенција (McCrae, 2000).

Значи, според авторите на менталниот модел, емоционалната интелигенција, е легитимен "кандидат" за вид на интелигенција. Нивно верување е дека општата интелигенција која подразбира и вклучена емоционална интелигенција, може да биде помоќен предиктор на повеќе аспекти од функционирањето на индивидуата во животот.

2. Социо-емоционален (мешан) модел

Социо-емоционалниот модел за дефинирање на емоционалната интелигенција е концепциски различен од менталниот. За разлика од менталниот, овој модел е поширок и опфаќа и карактеристики на личноста кои не се когнитивни способности (според Mayer & Salovey, 1993, 1997). Во досега напишаната литература за емоционалната интелигенција, се издвојуваат два социо-емоционални модели. Автор на едниот е Bar-On, а на другиот е Goleman.

Баронов социо-емоционален модел на емоционална интелигенција

Bar-On (1997) ја дефинира емоционалната интелигенција согласно социо-емоционалниот модел. Тој е на стојалиште дека "емоционалната интелигенцијата е склоп на способности, компетенции и вештини, кои претставуваат склоп на знаење кое се користи за ефикасно справување во животните ситуации. Придавката "емоционална" се користи за да се нагласи дека овој специфичен тип на интелигенција се разликува од когнитивната интелигенција" (според Mayer et al., 2000в, стр. 402).

Или, операционално кажано, Bar-On (1997) вака ги опишува емоционално интелигентните луѓе:

"Емоционално интелигентни се оние луѓе кои се способни да ги препознаат и изразат сопствените емоции, кои имаат самопочит и капацитет да ги актуализираат потенцијалните способности и да водат релативно среќен живот. Тие се способни да разберат како се чувствуваат другите и да одржуваат взаемно задоволувачки и одговорни релации со нив, без да станат зависни. Овие луѓе се главно оптимистички расположени, флексибилни, со зачуван однос кон реалноста и успешни при решавање на проблемите и во справувањето со стрес, без губење на контролата" (според Bar-On & Parker, 2000, стр. 33).

Бароновиот модел значително ја збогатува дискусијата за тоа кои се субјективни фактори кои придонесуваат за успех во животот (Mayer et al. 2000в). Како и повеќето модели на емоционалната интелигенција, Бароновиот модел е мултифакторски. Она што е специфично за неговиот модел е нагласката на *иницијално* за постигнување, а помалку на некое конкретно постигнување, односно се работи за модел кој е ориентиран повеќе кон *процесот* отколку кон резултатот.

Моделот на емоционалната интелигенција на Bar-On ги содржи следните пет видови на вештини, кои содржат вкупно 15 суб-фактори:

- 1) *Интраперсонални вештини*, кои ги опфаќаат факторите самопочит, емоционална самосвесност, отвореност, независност и самоактуализација;

- 2) *Интерперсонални вештини*, кои опфаќаат способност за стапување во интерперсонални односи, социјална одговорност, емпатичност;
- 3) *Вештини за справување со стрес*, кои опфаќаат толеранција на стрес и контрола на импулсите;
- 4) *Вештини на адаптабилност*, кои опфаќаат способност за разрешување на проблеми, умешност за тестирање на реалноста и флексибилност;
- 5) *Општо расположение*, кое го сочинуваат чувството на општо задоволство и оптимизам.

(според Mayer et al., 2000в, стр. 401)

Бароновата дефиниција на емоционалната интелигенција очигледно вклучува и аспекти на социјалната интелигенција. Во еден понов труд, Bar-On (2000) дури и експлицитно се изјаснува, дека кога зборува за емоционална интелигенција, тој секогаш мисли на пошироката област на емоционална и социјална интелигенција.

Bar-On прв го воведува поимот *Коефициент на емоционална интелигенција* (EQ), како аналоген термин на коефициентот на општа интелигенција (IQ). Врз основа на социо-емоционалниот модел, Bar-On конструира и повеќе верзии на мерни инструменти на емоционална интелигенција. Најновата верзија на неговиот мерен инструмент (EQ-i YV) е користена во истражувањето за кое зборува овој труд.

За Бароновите социо-емоционалниот модел на емоционалната интелигенција, McCallum & Piper (2000) велат дека е најчист и најсеопфатен мултидимензионален модел, според кој способностите на емоционалната интелигенција се рефлексивна на интерперсоналните, интраперсоналните вештини, адаптабилноста, справувањето со стрес, и општо расположение.

Според Mayer et al. (2000в), иако пристапот е концепциски различен од менталниот модел, помеѓу двата модели има и извесни допирни точки. Тие најмногу се однесуваат на вклучувањето и на когнитивните и на емоционалните компоненти во дефинирањето и операционализирањето

на емоционалната интелигенција. И во двата модели, во основа на емоционалната интелигенција се *менталниите способности*, но кај социо-емоционалниот модел се опфатени и некои *афективно-конативни карактеристики* кои ги придружуваат менталните способности.

За Bar-On нема дилема дека емоционалната интелигенција се развива со текот на животот и искуството, како и дека таа може да се подобрува низ тренинг програми. Таа е комплементарна со други важни детерминанти нужни за успешно справување во разни животни ситуации, како што се одредени персонални карактеристики и когнитивни интелектуални капацитети.

Социо-емоционален модел на емоционална интелигенција на Goleman

Овој модел е уште еден кој се вбројува во групата на социо-емоционалните, или мешани модели за дефинирање на емоционалната интелигенција. Разликата помеѓу гледањето на Goleman (1995) и гледањето на Mayer, Salovey & Caruso (2000a, 2000б, 2000в), е што Goleman емоционалната интелигенција ја гледа како сосема независна и различна од општата интелигенција, сродна со некои црти на личност. Тој се согласува дека помеѓу IQ и емоционалната интелигенција може да има извесна корелација, но смета дека е таа толку мала што нив ги прави диференцирани ентитети. На емоционалната интелигенција ѝ го придава епитетот дека таа "... на човекот му дава квалитети кои го прават похуман" (Goleman, 1995, стр. 44).

Дефиницијата на емоционалната интелигенција на Goleman доминантно содржи конативно-афективни фактори. Неговата најопшта дефиниција на емоционалната интелигенција е дека таа е способност која опфаќа самоконтрола, посветеност и упорност, како и способност за

мотивирање на себеси (според Mayer et al., 2000в). Кога тој ја асоцира емоционалната интелигенција со способностите, тој пред сè смета дека емоционалната интелигенција е *меџа-сиџособноси* (способност за искористување на способностите), од која зависи колку ефективно ги користиме другите вештини, па дури и интелектот.

Goleman (1995) во својот бестселер ја третира емоционална интелигенција на неконвенционален начин, при што ги наведува дотогашните проучувања и го изнесува своето гледање низ примери и анегдотски записи. Во однос на структурата на емоционалната интелигенција, Goleman ја наведува онаа која е првично изнесена од Salovey (Salovey & Mayer, 1989-90), а е базирана на Gardner-овата поставка за персонална интелигенција. Според овој модел, специфичните вештини кои ја сочинуваат емоционалната интелигенција се следните:

- 1) *Познавање на соџсиџвениџе емоџи*
 - самосвесност, односно препознавање на емоџите во моментот на појавување;
 - набљудување, следење на текот на емоџјата, разбирање на емоџите;
- 2) *"Уџравување" со емоџиџе*
 - соодветно емоџонално реагирање;
 - способност за смирување на себеси;
 - способност за нормализирање на емоџјата;
- 3) *Само-моџивирање*
 - одложување на задоволството и контролирање на импулсивноста;
 - поттикнување на емоџите кои водат до постигнување на целта;
- 4) *Преџознавање на емоџиџе каџ друџиџе*
 - емпатична насоченост;
 - свесност (чувствителност) за потребите на другите;
- 5) *Умеџноси во релациџиџе со друџи луџе*
 - вештини за справување со емоџите на другите;
 - умешна интеракџија со другите;

Она што Goleman го наведува како модел на емоционална интелигенција на Salovey во неговиот труд од 1995 г., подоцна, во трудот на Mayer et al. (2000в, стр. 401), се третира како модел на емоционална интелигенција на Goleman. Веројатно причината за тоа е што Goleman го

прифаќа истиот модел и елаборира пошироко секоја од неговите пет димензии. Потаму во истиот труд тој, како компоненти на емоционалната интелигенција ги дополнува и самосвесноста, контролата на импулсите и способноста за одложување на нивното задоволување и справувањето со стрес и напнатост.

Goleman (1998, стр. 26-27) презентира едноставен дводимензионален модел на емоционална компетенција, од кои едната димензија се однесува на персоналните, а другата на социјалните компетенции.

Персоналните компетенции ги опфаќаат следните компоненти:

- 1) *Самосвесноста*, односно познавање на сопствените емоции, преференции, изразена преку точната самопроценка и степен на самодоверба;
- 2) *Саморегулација*, односно управување на сопствените внатрешни состојби, импулси и потенцијали, што се манифестира преку степенот на самоконтрола, совесност, адаптабилност и иновативност;
- 3) *Мотивација*, односно конативни тенденции кои го насочуваат или олеснуваат постигнувањето на одредена цел, изразени преку мотивот за постигнување, посветеност, иницијативност и оптимизам;

Социјалните компетенции ги опфаќаат следните компоненти:

- 1) *Емпатијата*, односно свесност за чувствата, потребите и грижите на другите, кои се изразени преку разбирање на другите и поттикнување на нивниот раст, и
- 2) *Социјални вештини*, кои опфаќаат вештини за индуцирање на позитивни одговори од другите луѓе, изразени преку вештини за влијаење врз другите, справување со конфликт, вештини за водство, одржување на релации со луѓето, кооперативност и вештини за работа во тим.

Главната забелешка на неговиот труд "Емоционална интелигенција: зошто таа може да значи повеќе од IQ" (1995), е што емоционалната интелигенција е неколкупати редефинирана и опишана повеќе пати

различно, секогаш со вклучување на нови персонални карактеристики. На особено спротивставување наидуваат неговите обиди да ги вклучи мотивацијата, оптимизмот, резилентноста и перзистентноста во склоп на емоционалната интелигенција. Наместо тоа, Salovey и Caruso, сметаат дека мотивацијата треба да остане независен психолошки ентитет, а другите спомнати феномени да си го задржат местото како црти на личност (според Sternberg, 2000). Критикувана е и констатацијата на Goleman (1995) дека корпусот на вештини кои ги претставува емоционалната интелигенција е всушност *карактерои*. Оваа, како и неколку негови други слободни интерпретации наидуваат на остро спротивставување од поддржувачите на менталниот модел како научно неиздржани.

Критички осврт на моделите на емоционалната интелигенција

При прегледот на критичките осврти на менталниот и социо-емоционалниот модел на емоционална интелигенција, се воочува дека главни критичари се авторите на менталниот модел. Нивните забелешки се насочени пред сè кон социо-емоционалниот модел. Тоа секако не значи дека менталниот модел е совршен, или дека мерните инструменти кои се дефинирани по истиот модел се најдобрите. Корисно е да се имаат познавања и за двата и да се продолжат истражувања и во двете насоки.

Дискусијата ќе ја започнеме со осврт на **социо-емоционалниот модел** на емоционалната интелигенција на нејзиниот главен промотор, Goleman. Несомнено е дека според начинот на пишување и популарноста на неговите трудови за емоционалната интелигенција, тој може да го добие епитетот на ерудитивен автор, чии дела и понатаму провоцираат интерес за емоционалната интелигенција. Но тоа не е пречка тој да биде остро критикуван од научната јавност како автор на некои научно

недоволно аргументирани поставки, особено за неговата *дефиниција* на емоционалната интелигенција, за која што критичарите велат дека опфаќа сè, само не општа интелигенција. Тој во неа сместува бројни конструкти, како што се свесност за емоциите, точната самопроценка, самодоверба, самоконтрола, совесност, адаптабилност, иновативност, мотив за постигнување, посветеност, иницијативност, оптимизам, разбирање на другите, комуникативност, кооперативност итн. Повеќе автори (Gardner 1993; Sternberg & Grigorenko, 2000) тоа го сметаат за неприфатливо и неконзистентно со критериумите за дефинирање на било кој вид на интелигенција.

Другата сериозна критика на моделот на емоционална интелигенција е упатена на нескромните изјави Goleman за високата *предиктивна валидност* на коефициентот на емоционална интелигенција врз успехот во личниот живот, во училиште и на работа (Mayer et al., 2000b). Според критичарите на концептот на Goleman, не е ни чудно што голем дел од варијансата која не може да се објасни со IQ, се припишува на емоционалната интелигенција. Причината тие ја бараат во големата широчина на концепт на емоционална интелигенција на Goleman, која неоправдано вклучува бројни персонални фактори (повеќе црти на личноста, мотивација и сл.).

Недостатоците на другите варијанти на социо-емоционалниот модел на емоционалната интелигенција, исто така се однесуваат на преклопувањето со други психолошки феномени. Критичарите на социо-емоционалните модели на емоционална интелигенција дури велат дека се во нив измешани варијабли за кои не е научно потврдено дека се компоненти на интелигенција, туку се склоп на позитивни, про-социјални видови на однесување, како и некои други афективни карактеристики на личноста (Mayer et al., 2000a).

Според Mayer et al., (2000a) социо-емоционалниот модел на емоционалната интелигенција има преклопување со други концепти, како

што се мотивацијата за постигнување на McClelland, Atkinson & Clark (1953), емоционално-ресивна емоционалност на Mehrabian & Epstein (1972), отвореноста на Costa & McCrae (1985), алекситимија на Bagby, Parker & Taylor (1994), емоционалност на Mehrabian & Epstein (1972), самодовербата на Blascovich & Tomaka (1991), субјективно чувство на благосостојба (Andrews & Robinson (1991), практична интелегенција на Sternberg & Caruso (1985), што е всушност една од главните критики на мешаниот модел и на што се препорачува обрнување на поголемо внимание (on-line дискусија за емоционалната интелигенција на http://eqi.org/ei_abs1.htm).

Критикувајќи ги социо-емоционалните модели, авторите на менталниот модел нудат алтернатива, ментален модел, каде емоционалната интелигенција е дефинирана како "вистинска ментална способност" директно поврзана со стандардните дефиниции на интелигенцијата.

Критиката на менталниот модел се однесува исто така на преклопувањето со дефинициите на другите видови интелигенции. На пример, емоционалната интелигенција дефинирана како ментална способност има многу допирни точки со вештините како што се *невербалната перцепција* и *емоционалната меморија*; концептот на *емоционалната компетенција* на Saarni (1997), дефиниран како капацитет и вештини за социјални релации со учество на емоции; како и преклопувањето со *персоналната интелигенција* на Gardner (1993), (според Mayer et al., 2000в).

Значаен придонес на теориската расправа за емоционалната интелигенција дава Saarni (2000) која не ја прифаќа дефиницијата на Mayer, Salovey, Caruso и другите поддржувачи на тезата дека склопот на способности дефинирани како емоционална интелигенција, е воопшто *интелегенција*. Таа смета дека нивниот концепт на хиерархиско

подредување на способностите, е обид да се најде правилност и да се стави во рамка поврзаноста на когнитивниот развој со емоционалното разбирање. Таа го критикува западното сфаќање на интелигенцијата кое имплицира дека таа е *карактеристика внатре* во личноста, со конзистентен квалитет. Интелигенцијата во западното општество се користи прагматично кога има потреба за рангирање на индивидуите, па според таа логика, некои ја имаат "повеќе", некои "помалку".

Неприфаќајќи го ова дефинираниот систем, Saarni (2000) се застапува за *интеракцијата* на личноста и средината, што, според неа е олицетворено во концептот *емоционална компетенција*. Со самото нагласување на *вештините*, наместо на *способностите*, Saarni им придава поголема важност на *учењето и развојот*, како и на изложувањето на различни можности во околината за учење на повеќе видови на емоционални реакции. Според неа емоционалната компетенција е повеќе *трансакција*, отколку што претставува *карактеристика* на личноста. Saarni заклучува дека, од аспект на развојната психологија, може аргументирано да се рече дека и *контекстот* и *личноста* имаат подеднакво значајна улога во емоционалното функционирање на индивидуата.

Физиолошки основи на емоционалната интелигенција

Во научните кругови сè повеќе се зборува за тоа дека емоционалната интелигенција има свој физиолошки супстрат. Потпирајќи се на работата на неколку невро-физиолози Goleman (1995, 1998) смета дека аналогно на интелектуалната, и емоционалната интелигенција има своја невролошка основа. Според него, интелектот е базиран, пред сè, на работата на неокортексот, кој е развиен подоцна во еволуцијата и е понов слој на кората на големиот мозок. Емоционалната интелигенција, пак, е базирана на центри кои се повнатре во мозокот, кои биле развиени уште во постарите фази на еволуцијата на човекот.

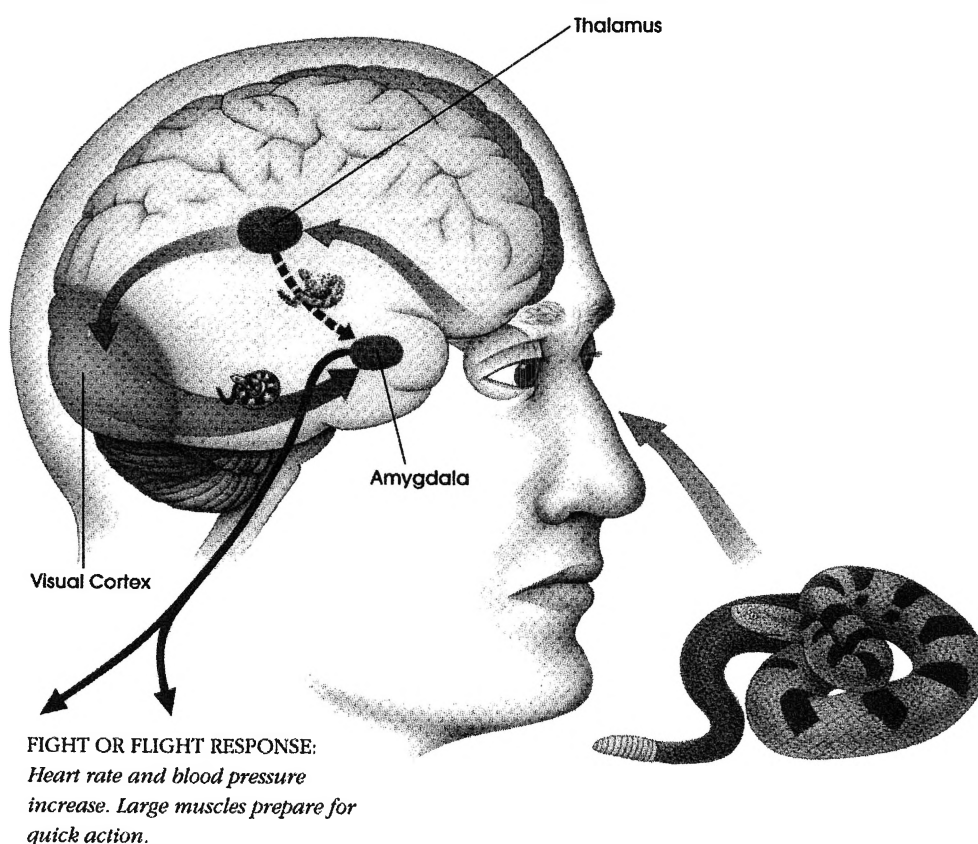
Goleman известува дека невро-физиолозите сметаат дека *амигдалата* (од грчкиот збор *amygdala* кој означува бадем), е физиолошкиот супстрат на емоционалната интелигенција. Таа има форма на две бадемовидни половинки и се наоѓа над мозочното стебло како засебна структура. Додека кортексот и неокортексот, меѓу другото се одговорни и за процесите на учење и помнење, амигдалата е "одговорна" за емоциите.

Joseph LeDoux (1986), невролог од Центарот за неврологија од New York, е прв кој ја открил улогата на амигдалата во емоционалниот живот на човекот, наспроти дотогашните тврдења за приматот на лимбичкиот систем. Неговите истражувања расветлуваат како се случува понекогаш емоционалното да "ја превземе" контролата над рационалното, и покрај тоа што конечната одлука "се донесува" во неокортексот. Амигдалата и нејзината интеракција со неокортексот се сметаат за физиолошко "срце" на емоционалната интелигенција (Ohm, 1998).

Во мозочната архитектура, амигдалата функционира по принципот на аларм систем, во позиција на подготвеност за реакција (stand-by), во случај на потреба за итна реакција и тоа на следниот начин: кога индивидуата перцепира опасност, таа испраќа повеќекратни пораки до

повеќе релевантни центри во мозокот - иницира секреција на хормони кои се одговорни за реакција, ги мобилизира центрите за движење, го иницира кардио-васкуларниот систем и мускулите. Група сигнали пак, оди до мозочното стебло, како резултат на што лицето добива израз на страв, се запира секое затечено непотребно движење, се зголемува бројот на срцевите отчукувања, крвниот притисок и се успорува дишењето. Трети сигнали пак, го насочуваат вниманието кон изворот на страв и ги подготвуваат мускулите за соодветна реакција. Во исто време, се активира системот на меморирање за да се повика некое претходно релевантно знаење нужно за итна реакција, превземајќи примат над рационалното размислување. Комплексната мрежа на нервни врски на амигдалата всушност ѝ дозволува, за време на емоционалната криза, таа да има под контрола и да маневрира со значителен дел на мозочните функции (Goleman, 1995).

Амигдалата служи како "складиште" на емоционалната меморија, без која што е незамислив нормалниот живот на човекот. Експериментите со животните на кои им е отстранета амигдалата, укажуваат дека таквите животни не манифестираат страв, ниту гнев, ја губат желбата за натпревар и соработка и не покажуваат никакво чувство на припадност во нивната заедница. Како емпириска потврда за функцијата на амигдалата се наведуваат случаите кога кај некои пациенти амигдалата била хируршки отстранета, манифестирана била крајна апатија, незаинтересираност и изолираност. Тие лица можеле да разговараат, но не ги препознавале блиските, ниту пак покажуваат било какви емоционални реакции (Goleman, 1995). Ако амигдалата се отстрани од мозокот, индивидуата веќе не е во состојба да ја доживува емоционалната важност на настаните, како ни да ги вербализира истите, имено настанува состојба на *алексистиџија*.



Слика 2. Анатомија на емоционалната реакција

Визуелниот стимулус оди од ретината до таламусот каде тој добива значење. Пораката оди до визуелниот кортекс, каде се анализира значењето и се бира соодветен одговор: ако е одговорот емоционален, сигналот оди до амигдалата и ги активира емоционалните центри. Помал дел од оригиналниот сигнал оди право од таламусот до амигдалата со побрза трансмисија, со што се предизвикува побрз, но понепрецизен одговор. На ваков начин амигдалата може да предизвика емоционален одговор пред кортикалните центри да имаат јасна информација што се случува.

(адаптирано од Goleman, 1995, стр. 19)

Според LeDoux (1986), анатомски, емоционалниот систем може да функционира независно од неокортексот. Некои емоционални реакции и емоционална меморија може да се формираат без никаква свесност или

когнитивно учество. Goleman (1995), вели дека амигдалата може да складира меморија и репертоар на одговори за кои човекот воопшто не е свесен, затоа што со *ѝоѝречниоѝ* пат од таламусот до амигдалата, сосема се прескокнува неокортексот. Токму овој *by-pass* е причина што често не сме ни свесни за редица на меморирани емоционални содржини, ниту пак за нашите реакции.

Ја цитираме популарната анегдота на креативниот Goleman (1995, стр. 17) за тоа како работи амигдалата:

"Еден човек беше на одмор во Англија и ѝојадуваше во едно кафе, на еден канал. Кога ѝодоцна ѝогледна вдолж камениѝе скали кон каналоѝ, забележа девојка загледаана во водаѝа, со замрзнатѝ ѝоглед. Пред да биде свесен зошѝо, ѝој скокна во водаѝа -- во косѝум и вратѝоврска. Дури кога веќе беше во водаѝа, виде дека девојкаѝа беше во шок, гледајќи во водаѝа ѝаднаѝо едно мало деѝе -- кого човекоѝи шѝо скокна, всушностѝ го сѝаси."

Според Goleman (1995), она што го натерало човекот да скокне во водата и пред да биде свесен зошто го прави тоа, е токму амигдалата. Во секој случај и Goleman, како најентузијастичен поддржувач на идејата дека емоционалната интелигенција нема многу заедничко со академската интелигенција и е посебен вид на способност, признава дека таа функционира комплементарно со когнитивната интелигенција.

Емоционалната интелигенција и алекситимијата

Кога станува збор за емоционалната интелигенција, и нејзината физиолошка основа, неопходно е да се спомне концептот на алекситимија. Овој поим произлегува од клиничката практика и психологијата на личност. Алекситимијата е слична, или делумно се поклопува со емоционалната интелигенција во својата негација, односно значи *оѓисуйво на емоционална интџелиџенција*.

Според Taylor et al. (2000), алекситимијата како феномен е откриена во половината на минатиот век од Ruesch (1948) и MacLean (1949), кои забележале дека голем број на пациенти со психосоматски заболувања, имале проблем со вербализирање на сопствените емоции, полесно ги изразувале со телесни реакции и не биле респонсивни на психотераписки техники кои се базирани на увид во себе. Истите автори наведуваат дека се работи за дефицит во симболичкото презентирање на емоциите, што според нив е функција на неокортексот. Во годините кои следат и други автори се занимаваат со проблематиката на неможност за вербализирање на емоциите (Horney, Kelman, 1952; M'Uzan, 1963, според Goleman, 1995).

Резултатите од бројните истражувања одат во прилог на истата теза дека многу од психосоматичарите имаат забележителна потешкотија со вербално опишување на субјективните чувства и дека имаат осиромашена фантазија. За да се одбележи овој кластер на карактеристики, психијатарот Sifneos, во 1972 г., го воведува терминот *alexithymia* (според грчките зборови *a*-без, *lexis*-збор и *thymos*-емоција). Тој пишува дека алекситимичните индивидуи "даваат впечаток на чудни, туѓи суштества, кои како да доаѓаат од друг свет во средина во која доминираат чувствата" (според Goleman, 1995, стр. 51). И други истражувачи доаѓаат до слични сознанија, со тоа што забележуваат дека слични карактеристики имаат и пациентите кои се во посттравматски состојби, зависниците од наркотични супстанции, дури и младите со аноректични проблеми. На Хајлделбершката конференција на психосоматски истражувања во 1977 г.,

алекситимијата е операционализирана како состојба при која се манифестираат тешкотии во идентификување на емоциите и при диференцирањето на чувствата и телесните сензации од емоционалната возбуда, тешкотии во опишување на чувствата на другите луѓе и недостиг на имагинација. Алекситимичното лице има несоодветно социјално прилагодување, здрвени пози и отсуство на гестови и фацијална емоционална експресија (според Taylor & Bagby, 2000).

За феноменот алекситимија се заинтересирани и истражувачите на емоционалната интелигенција, меѓутоа до воведувањето на поимот, споредбата е правена со интраперсоналната интелигенција по веќе спомнатата дефиниција на Gardner (1999). Очигледно е дека концептот на алекситимија се поклопува значително со интраперсоналната интелигенција (секако во инверзна насока), која пак како конструкт е сродна со емоционалната интелигенција.

Поврзаноста на емоционалната интелигенција со алекситимијата зависи од тоа како е операционализирана емоционалната интелигенција. Во првичните операционализации на емоционалната интелигенција на Salovey и Mayer по менталниот модел (1989/90), како осознаеност за сопствените и туѓи емоции, успешно диференцирање и користење на тие информации за конструктивни цели, имплицитно се опфатени емоционалната самосвесност и емпатијата како нејзини компоненти. Сепак, според Mayer & Salovey (1997), таа дефиниција не дава доволна нагласка на *размислувањето* за емоциите. Нивната ревидирана дефиниција ја вклучува и таа компонента, со што се приближува на дефиницијата на интраперсоналната, а се оддалечува од интерперсоналните аспекти на истата. Така дефинирана, емоционалната интелигенција е поврзана со алекситимијата. Она што ги разликува овие два феномени е, што истражувачите на алекситимијата се занимаваат со *ојсусџвојто* на вербализирањето на емоциите, а истражувачите на емоционалната интелигенција, се преокупирани со нејзините позитивни аспекти, односно што значи за личноста *јприсусџвојто* на емоционалната

интелигенција. Од ментално-хигиенски аспект на развитокот на младите, особено е важно што индивидуалните разлики и кај емоционалната интелигенција и кај алекситимијата се детерминирани во значајна мерка од раниот детски развој, базичната психолошка сигурност, како и влијанието на училиштето. Токму ментално-хигиенската функција на емоционалната интелигенција ја прави уште позначајна за истражување.

Социјалната условеност на емоционалната интелигенција

Наспроти релативно високиот степен на согласност на научниците за физиолошките основи на емоционалната интелигенција, многу потешко проверлива е нејзината социјална, срединска условеност. Истражувањата сепак укажуваат дека, споредено со општата, емоционалната интелигенција е во поголема мерка условена од срединските фактори, а со тоа и подложна на учење. Аналогијата се бара во улогата на социјалното учење, а пред сè, учењето од модел кај просоцијалното и асоцијалното однесување (Bandura, 1969; 1971; Walter & Parke, 1964), како и улогата на моделите во модификацијата на однесувањето (според Grendler, 1992).

Според досегашните сознанија, социјалната и емоционалната интелигенција се разликуваат од општата, меѓу останатото и по факторите на нивниот развој, при што првите две се развиваат повеќе под влијание на социјалните фактори. Иако улогата на социјалното учење во развивањето на социјалната и емоционалната интелигенција, и повратно, нивната улога во социјалното учење не се продлабочено истражувани, авторот на овој труд ги смета за видливи, за што накусо ќе биде проговорено.

Според повеќето автори, социјалното учење има неколку свои форми, како што се учењето со условување, учењето преку модел и учењето со увидување (Rot, 1973). Во сите нив може да се разликуваат по неколку видови на социјално учење. Иако во учењето на социјално-емоционалните вештини можат да се препознаат елементи од повеќето видови социјално учење, сепак, најмногу се поврзани со опсервациското или викариско условување и учењето по модел, и подвидот учење со идентификација.

Три поставки лежат во основа на социјално-когнитивната теорија на Bandura (според Grendler, 1992) за учење од модел, во кои гледаме преклопување со поставките на емоционалната интелигенција како вештина која може да се учи.

Прво, процесот на социјалното учење е условен, од една страна, од когнитивното процесирање, а од друга страна, од степенот на развиеност на вештини за донесување на одлуки кај тој што учи; второ, социјалното учење е тринасочна зависна релација помеѓу средината, персоналните фактори и однесувањето (ткн. реципрочен детерминизам) и трето, учењето резултира со стекнување на содржини.

Ако се навратиме на тоа кои се *условиите* за учење на емоционалната интелигенција, наоѓаме сличност во погоре наведените поставки. Имено, за да се совладаат одредени социјални и емоционални компетенции, потребни се когнитивни претпоставки и некои базични вештини (кои потоа се надоградуват), како и соодветни механизми на когнитивно процесирање. Што се однесува до втората поставка, (тринасочниот взаемен однос помеѓу личносните карактеристики, околината и однесувањето), истата важи и за учењето на емоционалните вештини. Она што го гледаме како различно кај "учењето" на емоционалната интелигенција, е што споредено со социјалното учење на некои вештини (на пример моторните), персоналните фактори како да имаат поголема улога во учењето на емоционалните компетенции. Третата поставка, дека учењето резултира со стекнување на содржини е

важечка и кај емоционалната интелигенција, но можеби, за разлика од обичното социјално учење, научените емоционални компетенции се поимплицитни, а со тоа и помалку очигледни.

Учењето од модел, односно учењето по пат на идентификација и имитација, дефинирано според социо-когнитивната теорија на Bandura (1986), настанува со апстрахирање на информации при перцепирањето на однесувањето на другите, по што следи донесување на одлука за тоа какви обрасци на однесување да се усвојат за подоцна истите да се "применат". Факторите на учењето по модел, од кои е условено колку и што ќе биде научено, се *моделот* од кој се учи, *последичиите* кои ги предизвикува конкретната содржина и *особиниите* на тој што учи. Сметаме дека сите наведени компонентни во процесот на социјално учење опишани од Bandura (1977), се применливи и важечки за учењето на емоционалните и социјалните вештини.

Изборот на *моделот на учење* е клучната поента за содржината што треба да се научи. Модел не може да биде било која личност во околината. Најраните, можеби и најважните облици на социјално учење се случуваат дома во кругот на најтесното семејство, од каде што се учат и емоционалните изрази и социјалните однесувања. Подоцна, моделот се бира од социјалната средина, а како главен критериум за избор на моделот, се неговите карактеристики. Тоа е обично лице кое е перцепирано како *авторитет*, како *релевантен модел* за конкретната ситуација, и лице кое е *адекватно за споредба*. Или, во школски услови, ученикот за модел обично бира врник, најчесто со слични способности, некој што заслужува доверба, кој е перцепиран како успешен за една или за повеќе вештини кои тој сака да ги научи. Надвор од училиштето, се учи од други "авторитети", било во неформалните или формалните групи.

Последичиите од учењето како фактор на социјалното учење се однесуваат на перцепцијата на ефектите од постигнатиот резултат. Тој резултат може да биде одобрен, поттикнат, охрабрен, со што се случува позитивно поттикнување, или обратно, да биде неодобрен или дури и казнет. Поттикнувањето (или казнувањето) може да биде директно (кога

последниците ги искусува самиот ученик), индиректно, (преку опсервирање на тоа како околината ги перцепира ефектите) и да произлегува од себе, како самопоттикнување.

Карактеристиките на опсерверот како фактор на социјалното учење, според социјално-когнитивната теорија, се однесуваат пред сè на неговите когнитивни и конативни капацитети. Станува збор за мотивираноста на опсерверот за насочување на вниманието и ретенција на содржината која се учи. Овде особено доаѓаат до израз постоечките персонални карактеристики и психолошки капацитети како што се самодовербата, интринзичната мотивираност и сл.

За поврзаноста на социјалното учење и развојот на емоционалната интелигенција зборуваат и наодите на Brenner & Salovey (1997). Тие сметаат дека регулацијата на емоциите се развива со возраста во кругот на семејството, при што родителите се првиот модел од кој се учи. Децата исто така учат и од наставниците доколку ги перцепираат како адекватни модели, а во одреден период најатрактивен модел за учење се врсниците. Со контролирано експонирање на децата на одредени надворешни искуства се постигнува исто така учење и од други модели. Токму некои од програмите за подучување на социјалните и емоционалните компетенции во училиште (SEL-Social and Emotional Learning) за која подоцна ќе стане збор, се засновани на теоријата на социјално учење (Graczyk et al., 2000).

Ако замислиме како оди процесот на учење на некоја социјално-емоционална вештина по претходно прикажаниот механизам, многу е веројатно дека ќе најдеме преклопување во доста од сегментите, иако има места кои ќе бидат различни. Имено, социјалното учење на комплексни вештини секогаш е условено од мотивираноста, вниманието, како и можноста за ретенција. Според Grendler (1992) освен овие фактори, при учењето на сложените вештини, Bandura (1986) ги смета за неопходни *чувствителноста на самоефикасност* и *саморегулација* на тој што учи. Токму

овие две компоненти се составен дел на емоционалната интелигенција, и се некои од индикаторите на адекватното емоционално функционирање. Значи, има основа да се верува дека освен што социјално-емоционалните компетенции се учат низ социјално учење, ефикасното социјално учење за *предуслов* има некои од компонентите на емоционалната интелигенција. Интересно би било и емпириски да се провери *каква е улогата на емоционалната интелигенција во социјалното учење*, или поконкретно, во кои случаи емоционалната интелигенција е предуслов за подобро социјално учење.

Емоционалната интелигенција и училиштето

Очигледно дека има многу neodговорени прашања поврзани со факторите кои влијаат на развојот на емоционалната интелигенција. Во таа насока се и дилемите за тоа каква е улогата на разни средински фактори врз емоционалната интелигенција, и обратно, каква е улогата на емоционалната интелигенција во развитокот на личноста, поврзано најмногу за училишниот живот и релациите во училишниот колектив. Акциските истражувања се најчестиот облик на истражување за тоа дали е можно подучување на емоционалната интелигенција и какви ефектите дава подучувањето во разни домени на развитокот на младата личност.

Првичните резултати од емпириските истражувања на емоционалната интелигенција кај децата и адолесцентите покажуваат дека училишниот успех, социјалната клима, постигнувањето, успешноста во постигнувањето и адаптирањето, како и култивираното граѓанско однесување, значително се должат на емоционалната интелигенција. Тие особености ја прават емоционална интелигенција релевантна особено од педагошки и ментално-хигиенски аспект. Наставниците известуваат дека

чувствуваат разлики кај децата во успехот, прилагодувањето, мотивираноста и релациите со врсниците, што не можат да ги припишат само на општата интелигенција или само на цртите на личност.

Релевантно за предметот на интерес на овој труд е истражувањето на поврзаноста на интелигенцијата и **социјалниот статус** на ученикот во класниот колектив. За очекување е дека емоционално интелигентните ученици ќе бидат меѓу прифатените, посакувани како другари, омилени во друштво. Испитувања на поврзаноста помеѓу емоционалната интелигенција и социјалниот статус сеуште не се правени, но логичната претпоставка би била дека се тие во блиска позитивна релација.

Што се однесува до испитувањата на поврзаноста на социјалниот статус со општата интелигенција, тука е сторено повеќе. Според Стојановски (1988), уште во половината на дваесеттиот век, има известувања дека поинтелигентните деца се попопуларни, односно имаат повисок социјален статус. Други автори покажуваат дека разликите се поочигледни при споредбата на социјалниот статус помеѓу потпросечните и просечните ученици. Трети автори негираат постоење на висока корелација помеѓу социјалниот статус и интелигенцијата, односно сметаат дека некои други фактори се повеќе одговорни за поголемата популарност на одредени ученици, а кои не се секогаш од интелектуална природа. Има автори кои укажуваат дека има и ситуации кога високоинтелигентните ученици се непопуларни во групата.

Токму последново сознание дава простор да се претпостави дека за успешноста на релациите со другите, односно за степенот на популарноста, можно е да е одговорен некој *друџ*, неинтелектен фактор, за кој има основа да се верува дека е некоја од компонентите или можеби вкупната емоционална интелигенција. За поврзаноста на социјалниот статус со повеќе особини на учениците е најдено е дека, кај критериумот за избор - дружење во слободно време, најбирани се децата кои се "ведри, друштвени, духовити, безгрижни, говорливи, енергични, искрени,

љубезни, попустливи, кои лесно се вклучуваат во групни потфати, и кои ги прифаќаат групните норми" (Стојановски, 1988, стр. 104). Според истиот извор, до слични сознанија дошле и Asher & Rose (1997) во нивните истражувања на отфрленоста на децата од нивните врсници. Тие известуваат дека резултатите од социометриските истражувања покажуваат дека прифаќањето наспроти отфрленоста се должи на бихејвиорални карактеристики врз основа на кои децата се бираат како не/омилени. Генерално, добро прифатените деца најчесто покажуваат просоцијални карактеристики како на пример пријателство, кооперативност, подготвеност за давање помош и љубезност, имаат смисол за хумор и компетентност во извршување на задачите.

Очигледно е дека голем дел од спомнатите атрибути се карактеристики на социјалната и емоционалната интелигенција според постоечките дефиниции. Би било интересно да се истражи токму поврзаноста на емоционалната интелигенција со социјалниот статус на учениците.

Емоционалната интелигенција и нејзината поврзаност со училишниот успех не се сеуште доволно истражени за да дадат некои издржани заклучоци. Очекувањата дека емоционалната интелигенција е поврзана со училишниот успех оди по аналогијата што општата интелигенција, традиционално, е сметана за добар предиктор на училишниот успех. И навистина, и покрај разликите, поголемиот дел од емпириската евиденцијата за поврзаноста на општата интелигенција со училишниот успех ја потврдува таа релација. Според Sternberg & Grigorenko (2000), некои истражувања укажуваат дека конвенционалните тестови на интелигенција ги предвидуваат школскиот успех како и успехот на работното место (Barrett & Depinet, 1991; Schmidt & Hunter, 1998; Wigdor & Garner, 1982). Истите овие студии укажуваат дека постојат и други аспекти на интелигенција кои можат да бидат независни од традиционалниот IQ, а

сепак значително придонесуваат во постигнување успех во различни сфери од животот.

Разликите во резултатите од истражувањата за поврзаноста на емоционалната интелигенција и училишниот успех произлегуваат меѓу другото и од мерниот инструмент, како и од различното операционализирање на емоционалната интелигенција. Shutte (1998) ја испитувал поврзаноста на академскиот успех со емоционалната интелигенција мерена со неговиот мерен инструмент. Резултатите покажале дека со тестот на емоционална интелигенција може да се предвиди академскиот успех на крајот на училишната година ($r=.32$). Истиот тој тест меѓутоа, не покажал поврзаност со резултатите на Scholastic Aptitude Test-от ($r=-.06$), со кој се проверува општата подготовка за влез на универзитет (според Mayer et al., 2000в).

За очекување е дека компонентите кои ги има емоционалната интелигенција *придонесуваат* за постигнување успех во различни сфери на животот. Податокот дека еден некогнитивен ентитет, како што е емоционалната интелигенција, дава позитивни ефекти врз училишните постигнувања, не е изолиран податок, туку се среќава низ повеќе студии за кои известува Goleman (1998). Според него, на децата и тинејџерите им недостасуваат токму вештини за контролирање на импулсивните реакции, за активно слушање и концентрирање, за чувство на одговорност, заради што е од клучно значење да се изнајдат начини за нивно поттикнување.

Од друга страна, училишниот успех, односно оценките кои го покажуваат тоа, не мора секогаш да бидат во значајна врска со успешноста воопшто. Како што е познато, дури и при слични околности, во животот не успеваат само луѓето кои биле добри ученици, како што и обратно, учениците кои покажуваат пониски академски постигнувања не мора да бидат неуспешни. Прашање е и дали она што во образовниот систем во нашата земја се вреднува како успех низ оценката, е еквивалент на академски успех. Па дури и академскиот успех да го отсликува

вистинското ниво и академски компетенции во својата најпотполна форма, тој не мора да е поврзан со емоционалната интелигенција. Како што беше кажано, ученици со извонредни академски постигнувања може да немаат ниедна од погоре спомнатите карактеристики, да се сосема изолирани и неадаптирани во социјалната средина. Кај авторите на емоционалната интелигенција има тенденција на успешноста во животот да гледаат како на поширок комплекс на компоненти, како што се успешните интерперсонални релации, просоцијалното однесување, отсуство на негативното однесување, подготвеноста за соработка, кои индиректно придонесуваат за подобрување на академскиот успех.

Иако сеуште не е направена кохерентна "наставна програма" според која ќе се "учи" емоционалната компетентност, Bodine & Craford (1999) изнесуваат дека сублимираните први емпириски искуства од користењето на парцијални програми во училиштата во САД, укажуваат на потреба од фокусирање на следните аспекти во воспитувањето на децата, како компоненти на емоционалната интелигенција и компетентност:

Поттикнување на само-свесноста кај ученикот, односно подучување на способноста за опсервација на себеси и препознавање на сопствените чувства; градење и користење на речник за чувствата, запознавање на врската помеѓу процесот на мислење, чувствата и реакциите.

Подучување за самостојно донесување на одлуки со поттикнување на критички однос кон сопствените акции и објективно предвидување на последиците; свесност за тоа дали мислата и чувството (рационалното и афективното) се вклучени во донесувањето на дадената одлука.

Справување со сопствените чувства, односно подучување за техниките на следење на внатрешниот говор и идентификување на негативните пораки; изнаоѓање начини за справување со непријатните емоции, како што се стравот, анксиозноста, бесот и тагата.

Справување со стресни ситуации преку вежбање на техники за контрола на емоциите.

Поттикнување на емпатијата при што се подучува како да се разберат чувствата и грижите на другите и како да се гледаат

нештата од нивна перспектива, како и да се почитуваат разликите во мислењето.

Усвојување на вештини за комуникација преку учење на вештини за активно слушање и прашување; вештини за испраќање на "јас" пораки и вежбање на јасна комуникација.

Поттикнување на отвореноста опфаќа подучување како да се вреднува отвореноста во комуникацијата со врсниците и возрасните, како се гради доверба, како да се процени точно кога е не/упатно да се зборува за личните чувства.

Охрабрување на увидот во себе преку идентификување на сопствените начини на емоционалното реагирање и препознавање на обрасци на однесување кај другите.

Самоприфаќање, како способност да се гледа на себеси позитивно, со препознавање на сопствените предности и слабости, поттикнување на здрав хумор и способност за шега на своја сметка.

Поттикнување на личната одговорност која означува подучување за превземање на одговорност, исполнителност, предвидување на последиците од одредени одлуки и акции и прифаќање на сопствените чувства и расположенија.

Охрабрување на енергичност низ подучување за активно изнесување на чувствата без гнев и воспитување на проактивност во релациите.

Вештини за градење на позитивна групна динамика преку негување на подготвеноста за соработка и вештини за тоа кога и како да се води, а кога да се следат другите.

Вештини за справување со конфликти преку воспитување за почитување на правилата на фер-плеј однесување, меѓусебно, со родителите и наставниците, како и вежби за постигнување на компромисно решение.

Емоционалната писменост генерално ги подобрува условите за спроведување на квалитетна настава, со што мисијата која треба да ја има училиштето се подигнува степен погоре. При спроведувањето на ваквите наменски програми, поважен е односот на наставникот и начинот на кој ги пренесува овие содржини, отколку што е важно експлицитното вежбање на одредени вештини, механички, надвор од контекстот.

Ефектите од овие програми се мерат преку известувања на учесниците во ваквите програми врз база на нивните опсервации, како и според квантитативните објективни информации како што се споредбата на школските постигнувања помеѓу ученици кои следеле и ученици кои не

следеле таква програма, како и објективни мерила на однесувањето како што се осипувањето од училиште, однесувањето на учениците и сл. Првичните резултатите покажуваат дека, иако не се случуваат промени преку ноќ, очигледни се позитивните промени кои се видливи во општата училишна клима, академските постигнувања на овие ученици, како и задоволството на наставниците од резултатите (Bodine & Craford, 1999).

Искуства од воведување на програми за стекнување на социјално-емоционални вештини

Иманентна карактеристика на емоционалната интелигенција е дека таа се развива со созревањето и искуството. Според Mayer & Salovey (1997) емоционалната интелигенција има подолг нагорен пат на развој од когнитивната интелигенција, односно истата во оптимални услови може да се развива сè до петтата деценија од животот. Меѓутоа, прелиминарните истражувања укажуваат дека тоа не значи дека емоционалната интелигенција се развива *својволно* со возраста, туку дека нејзиниот раст е многу условен од срединските фактори. Токму претпоставката за развојноста на емоционалната интелигенција и можноста за нејзино стимулирање ја прават атрактивна за проучување и користење на тие сознанија, пред сè, во образовната практика. Првите искуства од примена на експерименталните наставни програми за развој на социјалните и емоционалните вештини кај ученици потврдуваат дека емоционалната интелигенција може да се поттикнува и дека училишната возраст е најоптимална за интервенции. Со вклучување на содржини за развивање и негување на социјално-емоционалните вештини во училишните програми или во слободните активности, кај учениците се постигнуваат позитивни резултати видливи во и вон училиштето (Goleman, 1995), за кои ќе биде проговорено посебно.

Напорите на практичарите за усвојување, развој и практикување на соодветни социјални и емоционални компетенции кај учениците, резултираат со изработка на повеќе програми, кои во основа го имаат поттикнувањето на погоре наведените вештини. Повеќето програми за подучување на социјалните и емоционалните вештини применети во САД, се базираат на рамковниот концепт за **Социјално и емоционално учење** (SEL - Social and Emotional Learning). Според Graczyk et al. (2000) програмата SEL е теориски фундирана во теоријата на социјално учење на Bandura, моделот на социјален развој на Hawkins, еколошкиот систем-модел на Bronfenbrenner и теоријата на проблем-однесување на Jessor и Jessor. Квалитетните SEL програми се фокусираат на когнитивните, афективните и бихејвиоралните компетенции кај учениците. Програмите можат да се групираат во пет поголеми категории: а) програми кои ја подигнуваат свесноста за себе и другите; б) програми за формирање на позитивни ставови и вредности; в) програми за учење како да се донесуваат одговорни одлуки; г) учење на комуникациски вештини; и д) учење на социјални вештини (Payton et al. 2000 во публикување).

Социјално-емоционалното учење се одвива најоптимално во сигурна и поддржувачка околина низ процес на опсервација, моделирање, пракса, со конструктивно поттикнување и насочување. Тоа овозможува учениците да се стекнат со техники за користење на компетенциите за да постигнат позитивни социјални и ментално-хигиенски резултати, како што се конструктивни релации со другите, академски успех, градење на социјална одговорност, во исто време и емоционална добросостојба. За да се постигнат овие цели, неопходно е да се усвојат вештини за разбирање и изразување на социјалните и емоционалните доживувања на конструктивен начин (Elias et al., 1997).

Greenberg et al. (1995) известуваат за програма за подобрување на емоционалната компетенција кај деца на училишна возраст. Станува збор

за **Програмата за поттикнување на алтернативни техники на мислење** (PATHS - Promoting Alternative Thinking Strategies). Програмата претставува наставна програма од околу 60 наставни единици за оспособување на децата да ги изразат, разберат и регулираат емоциите. Изведено е акциско истражување во САД, во траење од една школска година, на 30 класови од второ и трето одделение основно образование, со опфат на вкупно 286 ученици. Околу 30% од испитаниците биле ученици во специјално образование, а другите биле ученици во редовната настава. Наставниците кои ја изведувале програмата биле претходно тренирани во подучување на алтернативни техники за размислување и супервизирани за време на изведувањето на програмата.

Резултатите од евалвацијата на програмата покажале позитивни ефекти и кај децата со посебни потреби и кај редовните ученици. Зголемен бил фондот на зборови за прецизно именување на различни емоционални состојби, зголемен бил бројот на отворени дискусии, подобрена била вештината за препознавање и справување со емоцијата, а зголемено било и разбирањето на емоционалните состојби кај другите луѓе. Споредбата помеѓу различните групи деца покажала поголеми подобрувања кај децата со извесна психопатологија.

Goleman (1995), како еден од најпосветените подржувачи на концептот емоционална интелигенција, особено внимание обрнува и на практичната апликација на програми за подобрување на социјало-емоционалните компетенции. Тој прави пресек на направените евалвации на применети програми во училишта, осврнувајќи се на позитивните ефекти од имплементацијата на ваквите едукативни програм. Резултатите се добивани од проценки на независни опсервери, мислења на наставници, ученици и родители, компарација со контролните училишта, како и од информациите кои се документирани во образовните институции. Се работи за програми кои имаат различни содржини, но кои имаат исти цели и тргнуваат од исти теориски поставки за важноста од негувањето на

социјалните и емоционалните вештини. Тука ќе бидат кусо спомнати неколку.

Евалвацијата на **Програмата за поттикнување на емоционалната интелигенција** во Северна Калифорнија кај деца од забавиште до шесто одделение е направена од страна на независни опсервери и со споредба со контролни групи. Резултатите покажуваат дека по примена на програмата тренираните ученици покажуваат повисок степен на одговорност кон задачите, повеќе просоцијални облици на однесување, стануваат поотворени и појасни во барањата, повеќе се ориентирани кон потребите на другите и имаат подобри техники за решавање на проблемите (Solomon et al., 1992).

Истражувачкиот центар за социјален развој при Универзитетот Вашингтон, во рамките на проектот "**Fast Track**", вреднувал програми за поттикнување на емоционална интелигенција во неколку основни училишта во Сиетл, САД. Споредени биле ефектите во однесувањето на учениците од експерименталните и контролните групи. Испитувања се правени кај примерок на редовни ученици, кај ученици со посебни потреби и кај децата со оштетен слух.

Резултатите од споредбите помеѓу експерименталната и контролната група редовни ученици укажуваат на подобрување на социјално-когнитивните вештини, подобрување на планирањето при решавањето на когнитивни задачи, намалување на импулсивноста во реагирањето, како и подобрување на атмосферата во класот во целина.

Истиот центар при Универзитетот во Вашингтон, евалвирал програми за поттикнување на емоционалните компетенции и во повисоките одделенија на основното училиште (од петто до осмо). Споредбата на резултатите добиени по примената на објективни екстерни тестови кај учениците кои учествувале во овие програми, со резултатите на тестовите применети кај други ученици кои немале таква можност, ги покажале следниве позитивни промени: учениците кои партиципирале во

овие програми покажале подобрен однос кон училиштето, намалена агресивност и делинквентност, како и повисоки постигнувањата на стандардизираните тестови на знаење (Goleman, 1995).

Еден од поуспешните програми за поттикнување на социјалната и емоционалната компетенција е програмата **New Haven School**, евалвирана од Универзитетот Илиноис во Чикаго. Проценките на ефектите кои програмата ги предизвикала кај учениците од петто до осмо одделение се правени од независни опсервери, како и од наставниците и учениците кои партиципирале во програмата. Вкупните оценки покажале дека се подобрени интерперсоналните релации, евидентно било зголемувањето на ефикасноста во решавање на проблеми, подобрена била концентрацијата и вештините за разрешување на конфликти, а намалена била нетрпеливоста помеѓу децата (Goleman, 1995).

Bodine & Crawford (1999) известуваат за проектот на Здружението на едукатори за социјална одговорност и Националниот центар за креативно разрешување на конфликтите од Њујорк, со кој е направена евалвација на едногодишната **Програма за поттикнување на емоционалната и социјалната компетентост**, применета во повеќе основни и средни училишта. Резултатите од евалвацијата покажале намалено агресивно однесување, како и зголемена кооперативност и емпатичност.

Една од програмите за подучување на емоционалните вештини за ученици од основно училиште, е **Self-Science Curriculum**. Целта на оваа програма е подобрување на социјалните и емоционалните вештини на учениците, односно за препознавање на сопствените мисли, чувства и однесување; нивно правилно идентификување и дефинирање со соодветен речник; соодветна проценка за тоа кога треба да се откријат сопствените чувства; респектирање за експресијата на чувствата кај другите и слично (според Goleman, 1995).

Elias et al. (1991) спровеле лонгитудинална студија за ефектите од една двегодишна превентивна програма кај ученици од прва до трета година средно образование. Со програмата било поттикнувано градењето и негувањето на социјално-емоционалните вештини. Ефектите од програмата биле следени наредните пет години. Резултатите за ефектите биле добиени преку оценките на наставниците, учениците, училишната документација, како и од споредбата со контролните групи. И овие резултати недвосмислено ги потврдуваат позитивните ефекти од подучувањето на емоционални и социјални вештини, кои биле видливи во зголемената емпатичност, поуспешното предвидување на последиците од одредено однесување, поизразеното просоцијално и намаленото асоцијално однесување, како и подобро совладување и користење на техниките за учење.

Bar-On & Parker (2000a) исто така известуваат за програма за подобрување на емоционалната интелигенција. Станува збор за компјутеризираниот програм публикуван од Multy Health System Inc., т.к. "**HELP-серија**". Програмата е наменета за млади на возраст од 13-18 год. и се состои од четири програми: Help-решителност, Help-самопочит, Help-размислување и Help-стрес. Со оваа серија од четири интерактивни програми се поттикнува учење на емоционални вештини на забавен начин прилагоден за тинејџери. Тие програми се следните:

Програмата за *подучување на решителноста* се однесува пред сè, на подобрување на интраперсоналната компонента на емоционалната интелигенција. Низ програмата постепено се учи разликата помеѓу решителното, нерешителното и агресивното однесување.

Самопочит е програма со која се поттикнува реална, но позитивно ориентирана слика за себе. Младите се подучуваат како да ги препознаат и надминат негативните пораки, да работат на личната афирмација и да

извежбаат позитивна визуализација. Програмата се фокусира на сосема конкретни цели, такашто постигнувањата се јасни и очигледни.

Програмата за *појттишкнување на размислувањеио* се однесува на прилагодувањето на новонастанатите околности, како компонента на емоционалната интелигенција. Клучниот аспект тука е способноста да се идентификува и дефинира проблемот, а потоа да се изнајдат решенија. Со оваа програма на младите на едноставен начин им се опишува процесот на размислување и фазите низ кои притоа се поминува. Таа е базирана на когнитивно-бихејвиорални принципи и опфаќа интерактивни вежби. Програмата дава конкретни насоки за тоа како да се направат неопходните промени за да се постигне поуспешно справување со предизвиците на средината.

Со програмата за *справување со сѝрес* се учи ефективното справување со стрес во реални животни ситуации. Се тренираат техники за подготовка за стрес, различни начини за справување со фрустрирачката ситуација, како и техники за релаксација и нормализирање на ситуацијата.

Програмите за поттикнување на емоционалната интелигенција, или како што ја нарекуваат поедини автори, "емоционално описменување", имаат тенденција на пораст во последно време во САД и Канада и некои западно-европски земји. Со оваа проблематика дури почнуваат да се занимаваат и цели институции. Една од нив е *Здружениеио за унапредување на социјалноио и емоционалноио учење* - CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) на Катедрата за психологија на универзитетот во Чикаго (www.casel.org).

CASEL е основан во 1994 г. и е една од водечките меѓународни организации која има за цел да ги идентификува најдобрите образовни напори за унапредување на здравиот социјален и емоционален развој, академскиот успех, етичкото и одговорното граѓанско однесување. Оваа асоцијација е всушност мрежа на едукатори, научни работници, креатори на образовната политика, како и други заинтересирани граѓани, кои за цел

имаат да го унапредат знаењето за социјалното и емоционалното учење, да ги преточат научните сознанија во училишната практика, да дисеминираат информации за позитивните и негативните искуства, како и да ги подобрат вештините и техниките со кои располагаат наставниците за тие да можат поефективно да ги изведуваат програмите за социјално и емоционално учење (Graczyk et al., 2000).

Првите проценки за вредноста на програмите за стекнување на социјални и емоционални вештини во училиштата, се направени врз основа на експерименталната примена на спомнатите програми, со континуирана евалвација од страна на учениците, наставниците и креаторите на програмата. Она што е видливо и претставува посебна вредност на овие програми е што неповолните ефекти од примена на едукативни програми и тренинзи за поттикнување на емоционалната интелигенција воопшто не се познати. Или едноставно кажано, со оглед на скорешната дата на воведување на овие акциски истражувања и интервенции, може во најмала рака да се каже дека не постои опасност од штетност на ваквите програми. Очигледно дека добро осмислените и изведените програми за поттикнување на емоционалната интелигенција, може да имаат позитивни импликации на долги патеки во развојот на личноста и на нејзината улога во било која сфера во општеството.

Мерење на емоционалната интелигенција

Први обиди за мерење на емоционалната интелигенција

Мерливоста на одреден психолошки феномен е веројатно најпредизвикувачко и најпроблематично прашање во развивањето на секој психолошки концепт. Тоа е тест чии критериуми ги издржуваат само најдобро операционализираните концепти, врз основа на кои можат да се конструираат квалитетни мерни инструменти.

Во кусата историја на проучување на емоционалната интелигенција забележани се сериозни обиди, успеси и неуспеси во конструирањето на мерен инструмент. Паралелно со развитокот на теориските модели расте и бројот на мерни инструменти кои имаат различен квалитет. Разбирливо, природата на мерните инструменти е условена од теориските модели на дефинирање на емоционалната интелигенција, од што произлегуваат и нивните меѓусебни суштински разлики.

Како што беше кажано, моделите на дефинирање на емоционалната интелигенција како ментална способност, гледаат на емоционалната интелигенција како на способност која ги комбинира емоциите и мислењето. Согласно на тоа, како мерка на емоционалната интелигенција, овој модел ги користи *нејсредното мерење на способноста*. Социо-емоционалните модели пак, претежно ги користат техниките на *самоизвесување за способноста*. Авторите на менталниот модел, Mayer, Caruso & Salovey, тврдат дека мерните инструменти кои ја третираат емоционалната интелигенција како ментална способност, со кои се *мерат* способностите, се порелијабилни и повалидни од самоизвестувачките техники.

Инструментите кои мерат способности, слично како и тестовите на знаење, обично се скоруваат според јасната поделба на точни и неточни одговори. Наспроти оваа традиционална постапка, оценувањето на самоизвестувачките мерни инструменти, е далеку посложено и бара мислења на различни експерти, што внесува висок степен на субјективност (Legree, 1995). Од друга страна, дури и во случајот со мерењето на емоционалната интелигенција како ментална способност, проблематично е да се определи кој е точен, а кој е неточен одговор. Тестовите на емоционална интелигенција се разликуваат од класичните тестови на општата интелигенција токму по степенот на објективност. Според досегашното ниво на сознанија, тестовите на општата интелигенција се сметаат за пообјективни. Ако се има предвид скорешното појавување на емоционалната интелигенција на научната сцена, ова воопшто не е чудно. За очекување е дека со тек на време и со зголемување на бројот на истражувањата, објективноста на мерните инструменти прогресивно ќе се зголемува.

Mayer et al. (2000в) известуваат за неколку обиди за изработка на тест на емоционална интелигенција. Раните обиди за мерење на емоционалната компетентност се однесуваат на некои нејзини сродни концепти. На пример, во почетните истражувања е мерена "емоционалната перцепција" на тој начин што била тестирана афективната осетливост. На испитаниците им бил презентирани видео-материјал со интеракции помеѓу парови индивидуи, а потоа од нив било барано да соопштат какви емоции и мисли се изразени во таа интеракција. Некои други тестови се фокусираат на точноста при проценката на слики со различна фацијална експресија.

Психометриските проверки на карактеристиките на овие скали покажуваат дека тие малку, или воопшто не се однесуваат на она за кое биле наменети да го мерат, а исто така и дека сосема незначително интеркорелираат. Веројатно раните тестови биле осетливи на некои други

аспекти на емоционалната перцепција или пак тестираниот концепт не бил еднодимензионален. Davies et al.(1998) ја повторуваат и прошируваат оваа студија и покажуваат дека мерките добиени од субтестовите на фацијална експресија, бои, музика и звучни интервали, се еднофакторски. Истовремено, покажано било и дека емоционалната перцепција не е во значајна корелација со дотогашните мерни инструменти на интелигенција, но доста високо корелира со резултатите на тестот на вербални способности.

Друг обид за изработка на мерен инструмент е обидот на Shutte et al. (1998), кои изработуваат мерен инструмент на емоционалната интелигенција базиран на првиот теориски модел на Salovey & Mayer (1989-90). Мерките на Скалата од 33 самоизвестувачки ајтеми корелирала значително со свесноста за емоциите, погледот на животот, склоноста кон депресивно расположение, способноста за регулирање на емоциите и импулсивноста. Тестирањата покажале разлики помеѓу различни групи на испитаници (по пол, возраст и сл.), како и предиктивност во однос на успехот на крајот на школската година, но согласно очекувањата, не биле значајно поврзани со тестовите на општа интелигенција.

Трета група обиди за конструирање на мерка на емоционалната интелигенција се базира на проценката на пишани извештаи на испитаниците во врска со зададена емоционална состојба. Вака добиените податоци даваат необјективни резултати кои тешко можат да се генерализираат.

Mayer et al. (2000в) заклучуваат дека иако биле корисни сознанијата добиени од првите обиди за мерење на емоционалната интелигенција, ниеден од нив не ги исполнил строгите психометриски критериуми кои се очекуваат од еден квалитетен и применлив мерен инструмент. Следната "генерација" на обиди се покажува како посolidна.

Понови обиди за мерење на емоционалната интелигенција

Како едни од најновите и најиздржаните мерни инструменти на емоционалната интелигенција како ментална способност, се сметаат тестовите на Mayer et al., (2000г). Овие автори цврсто стојат на гледиштето дека секој вид на интелигенција најдобро се мери со тестови на *посијгнувања*, односно со директно мерење на *способноста*.

Појдовната основа при конструирањето на мерниот инструмент на емоционалната интелигенција како тест на ментална способност е теоријата според која "емоционалната интелигенција е интелигенција заради тоа што таа е поврзана со процесирањето на информации" (Mayer, 1997, според Mayer et al., 2000a, стр. 321). И додека првите напори за конструирање на мерен инструмент се ограничуваат само на тестирањето на одделни компоненти на емоционалната интелигенција (најмногу на способноста за перцепирање и за справување со емоциите), подоцна се поминува на обиди за комплетно зафаќање на концептот.

Еден од поуспешните обиди на Mayer, Salovey & Caruso за конструирање на тест на емоционална интелигенција како ментална способност е *Мултифакторската скала за емоционална интелигенција* (The Multifactor Emotional Intelligence Scale - MEIS), конструирана во средината на деведесеттите години на минатиот век. Скалата се состои од 12 мерки на суб-способности на емоционална интелигенција, групирани во четири категории: перцепирање, фацилитирање, разбирање и управување со емоциите.

Емоционалното перцепирање е мерено со суб-скали за точна проценка на емоционалната фацијална експресија, доживување на музиката, цртежите, како и куси приказни.

Емоционалното фацилитирање, односно можноста емоцијата да го олесни когнитивното процесирање на информациите, е мерено со

субскали за проценка на интензитетот на емоцијата, како и на тенденцијата за пристрасност.

Емоционално разбирање е мерено преку успешноста во диференцирањето на една од друга емоционална состојба, како и нивните последици.

Четвртата категорија опфаќа вештини за *емоционално управување* со сопствените и туѓите емоции.

Мерниот инструмент MEIS е првпат применет на примерок од 503 возрасни и 229 адолесценти. Четирите субскали покажале алфакоефициенти на релијабилност во распон од 0.81 до 0.96 (Mayer et al., 2000a), што покажува дека се работи за сериозен мерен инструмент на емоционалната интелигенција. Факторската анализа на емоционалната интелигенција мерена со MEIS тестот, покажала постоење на два еднакво вредни модели на емоционалната интелигенција. Едниот е трифакторијалниот модел (перцепција, разбирање и управување со емоциите). Другиот факторијален модел потврдил хиерархиска поставеност на генерален фактор на емоционална интелигенција (g_{ei}). Со истата студија било индицирано дека вкупната емоционална интелигенција корелира со вербалната интелигенција (0.36) и со емпатичноста мерена со самоизвестувачките техники (0.33).

Со примената на MEIS тестот се потврдува дека емоционалната интелигенција е условена од возраста, со најголем раст во периодот од адолесценција до раната зрелост (според Mayer et al. 2000a). Тоа им дало за право на авторите да тврдат дека само емоционалната интелигенција дефинирана како способност ги исполнува критериумите за да биде третирана како вид на интелигенција. Од друга страна, останува нејасно дали возраста сама по себе придонесува за развој на емоционалната интелигенција, или тоа оди преку искуството и созревањето. Овие поставки ги проверуваат уште неколку автори, чии истражувања не беа објавени во периодот на подготовката на овој текст (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2001 - во фаза на публикување).

Авторите на тестот не се сосема задоволни со сите карактеристики на тестот MEIS, заради што тој е ревидиран. Како резултат на тој труд се појавува новиот тест на Mayer, Salovey & Caruso за емоционална интелигенција, *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT* во 1999 г. (според Mayer et al., 2000a).

И кај овој мерен инструмент е видлива ориентацијата на авторите верни на моделот на емоционалната интелигенција како когнитивна способност. Со новиот мерен инструмент тие се обидуваат да конструираат композитен скор на емоционална интелигенција, како и субскорови за субскалите Перцепција, Фацитација, Разбирање и Управување со емоциите.

Перцепцијата на емоциите, MSCEIT ја мери со три субтестови. Со нив се мери перцепирањето на емоции кај зададени слики со фацијални експресији, слики на пејсажи и кај слики со апстрактни дизајни. На испитаникот му се презентира лицето, дизајнот или пејсажот, по што тој треба да извести за "количеството" на емоционалната содржина, проценувајќи, на пример, колку сликата "презентира" радост, тага, страв и слично. За секоја од емоциите тој се определува за вредност на петстепенa скала. Одговарањето се прави на тој начин што се избира помеѓу понудени емоционални изрази (а не вербални формулации), за да се избегне "контаминирањето" од употребата на зборови. Таму каде што самите задачи се составени од фацијални изрази, при одговарањето се користи нумеричка скала за да нема интерференција помеѓу сликите кои служат за одговарање и оние кои служат како задача на која треба да се одговори. Скорувањето на одговорите се прави според критериум на консензус.

Субскалата *Емоционалната фацитација* мери во колкава мерка испитаниците користат емоции за олеснување на когнитивните активности. Со субскалата на синестезија на пример, се мери дали испитаниците ги поврзуваат емоционалните доживувања со некои

внатрешни искуства (на пример дали ја поврзуваат љубовта како чувство, на пример, со телесната температура или со сетилото за вкус).

Разбирање на емоциите е субскала со која се мери успешноста во комбинирањето на базичните емоции во сложени емоционални доживувања (пример на ајтем од оваа низа: "Од што се состојат радоста и прифаќањето?" Како опции за избор се понудени: вина, предизвик, манија, љубов, или желба. Или на пример, "Ако е некој сè посреќен и посреќен, каде води тоа чувство?" Понудени опции се предизвик, воодушевување, гордост, мир, екстаза и сл.).

Субскалата *Управување со емоциите* се однесува на проценката колку добро се регулираат емоциите кај себе и другите. Ајтемите се обично прашања за тоа што треба да се направи за да се одржи (или смени) одредена емоционална состојба (на пример: "Што треба да направи човек ако е тажен и сака да се орасположи?". Одговорот се бира помеѓу неколку алтернативи: "Треба да поразговара со некого", "Треба да гледа филм со насилство", "Треба да се најаде", "Треба да прошета сам" и сл.).

Очигледно станува збор за интересен мерен инструмент, кој не беше објавен во време на подготовка на овој труд. Сеуште нема многу податоци за неговата валидност и релијабилност, како и за искуствата од неговата примена. Меѓутоа, авторитетот на неговите конструктори и нивниот повеќегодишен творечки ангажман во оваа област, дава солидни основи да се очекува дека литературата и мерењето на емоционалната интелигенција како когнитивна способност ќе бидат многу збогатени со овој нов мерен инструмент.

Мерење на емоционалната интелигенција со самоизвестувачки техники

Емоционалната интелигенција дефинирана и по менталниот и по социоемоционалниот модел може да се мери и со *самоизвестувачки техники*. По својата природа овие техники се индиректен начин на мерење на менталните способности, кој е изложен на повеќе критики за разлика од директното мерење на способностите. Имено, со самоизвестувачките техники, од испитаникот се бара тој самиот да се изјасни колку за него важи секое од серијата на дескриптивни ставки. Главната критика на овој вид скала е дека таа е условена од точноста на концептот за себе, односно дека е доста субјективна. Предностите ѝ се, секако, релативно лесната примена, како и непосредниот пристап до суптилните лични доживувања, што пак е проблематично со директните мерки на способности. Подобрите самоизвестувачки техники имаат вклучено и корективни фактори, со кои се амортизираат некои од недостатоците на скалата. Емоционалната интелигенција операционализирана по социо-емоционалниот (мешаниот) модел, сè до 2000-та година е мерена единствено со самоизвестувачки техники.

Првите обиди за конструкција на самоизвестувачка скала за мерење на емоционалната интелигенција се направени од **Schutte et al. (1998)**, (според Mayer et al., 2000в). Тие тргнуваат од теорискиот концепт на Salovey & Mayer (1998-90) за емоционална интелигенција, со тоа што истиот го квалификуваат како *мешан*, а не чисто ментален модел. Целта на таквата интерпретација е во конципирањето и при мерењето да се вклучат различни персонални карактеристики како дел од емоционалната интелигенција, која, така формулирана, ќе предизвика поголем интерес кај јавноста, а со тоа ќе се создадат поголеми можности за поподробочени истражувања (според Mayer et al., 2000в). Факторската

анализа на нивниот мерен инструмент укажала на постоење на четири фактори присутни во иницијалните 62 тест-ајтеми. Сличноста помеѓу факторите и високиот коефициент алфа од 0.90 и тест-ретест коефициентот на релијабилност од 0.78, сепак ги наведува авторите да се определат за еднофакторски модел.

Скалата на Shutte et al. (1998) е ревидирана, а потоа резултатите се корелирани со други мерки, при што е воочено преклопување со факторите позитивен афект и отвореност. Се покажува дека скалата дава можност за предикција на некои видови на однесување. Со резултатите од испитаните 64 студенти на прва година со ревидираната верзија на скалата на емоционална интелигенција се предвидува успехот во постигнувањата на крај на училишната година ($r=.32$), и покрај тоа што не била најдена корелација ($r=-.06$) помеѓу емоционалната интелигенција и Стандардизираниот тест на школски способности (SAT), (според Mayer et al., 2000в). Работата на усовршувањето на овој мерен инструмент е континуирана и се очекува истиот да стане еден од подобрите самоизвестувачки мерни инструменти на емоционалната интелигенција.

Неколку инвентивни самоизвестувачки мерни инструменти на емоционалната перцепција како ментална способност се конструирани за *одделни компоненти* на емоционалната интелигенција, како на пример за перцепција на емоциите и за справувањето со емоциите.

Скалата на Bernet (1996) за стиловите на перцепција на афектот, се однесува на мерење на емоционалната перцепција. **Тестот на вреднување на емоционалните доживувања** (Evaluation Emphasis – EE) на Mayer & Gaschke (1988) се однесува на *справувањето со емоциите* како компонента на емоционалната интелигенција. Овој тест ја мери емоционалната интелигенција преку рефлексивното расположение, или пак, преку метаискството, односно преку набљудувањето на сопствените емоции (според Mayer et al., 2000в).

Mayer et al. (2000в) известуваат и за обидот на Goleman да конструира самоизвестувачки тест на емоционална интелигенција. **Скалата на Goleman** ја сочинуваат 10 ајтеми, на кои се бара одговор за тоа како би се реагирало во наведени хипотетички ситуации (како на пример, како би постапил студентот кој се надевал да добие висока оценка на некој значаен тест, а добил ниска оценка на полугодишниот тест која ќе влијае на крајната оценка). Се одговара со бирање на една алтернатива од повеќечлен избор. Тестот на Goleman е доста критикуван, како субјективен и со недоволно релијабилен (0.18). Скалата сепак покажува висока корелација со скалите емпатија и контрола на емоциите (Davies et al., 1998).

Нешто помалку познат тест на емоционална интелигенција од самоизвестувачки вид, е тестот на Cooper (1996/97), **EQ-Map**. При конструирањето на тестот се тргнало од поставката дека емоционалната интелигенција функционира преку пет сфери за кои тестот содржи засебни суб-скали. Првата субскала се однесува на *околината*; со неа се мерат задоволството од животот од една страна и справувањето со животните притисоци од друга страна; втората субскала, *емоционална ѝисменоси*, ја мери емоционалната самосвесност, емоционалната експресија и свесноста за емоциите на другите; третата, *комѝеиенции на EQ*, се однесува на мерење на креативноста, резилиентноста, интерперсоналните релации, и конструктивното незадоволство; четвртата, субскалата *EQ вредносии и сѝавови*, ја проценува перцепцијата на сопствениот изглед, посветеноста, интуицијата, вербата, персоналната снага и степенот на интегрираност на селф-от; и петтата субскала, *резулѝаи*, ги мери експлицитните резултати од емоционалната интелигенција, односно општото здравје, квалитетот на живот, социјалните релации и оптималните постигнувања.

Бароновата **скала за мерење на емоционалната интелигенција (Bar-On EQ-i)**, (Bar-On & Parker, 2000a) е самоизвестувачки мерен инструмент на

емоционалната интелигенција, кој се базира на социо-емоционалниот (мешан) модел. Поимот *EQ*, или *коэффициентој на емоционална интелигенција*, првпат го спомнува Вар-Он во 1980 г., како мерка на емоционалното и социјалното функционирање на личноста. За да се измери спомнатиот склоп на вештини и карактеристики, Вар-Он конструира самоизвестувачки инструмент и екстензивно го применува на голема популација на испитаници со хетероген етнички, полов, старосен и образовен состав, со цел да се здобие со повеќе сознанија за емоционално и социјално компетентното однесување.

Инструментот ги задоволува критериумите поставени од Институтот за ментални мерки во САД (Buros Institute for Mental Measurement), кој е специјализирана институција за издавање на психолошки тестови. Во 1999 година, скалата е вклучена во 13-тиот том на Годишникот на ментални мерки (Plake & Impara, 1999).

Самиот автор за скалата вели дека, иако публикувана од издавач на психолошки тестови, можеби е поточно да се каже дека скалата е самоизвестувачка мерка на социјалното и емоционалното компетентно однесување, со кое се добива *приближна* проценка на емоционалната и социјалната интелигенција. Сепак, други автори (Dawda et al., 2000) ја поддржуваат примената на Скалата на емоционална интелигенција на Вар-Он, со образложение дека таа е конструирана да ја мери емоционалната интелигенција, а не персонални црти или когнитивни капацитети (според Вар-Он, 2000).

Според Вар-Он, емоционалната интелигенција опфаќа спектар на емоционални, персонални и интерперсонални вештини, кои влијаат на вкупната способност за справување со барањата и притисоците на средината (според Mayer et al., 2000в). Функционална, успешна и емоционално здрава индивидуа, според Вар-Он, е таа која поседува соодветен степен на емоционална и социјална интелигенција.

Мерниот инструмент на Вар-Он се смета за досега најсолиден обид за изработка на квалитетен самоизвестувачки мерен инструмент на

емоционалната интелигенција. Базиран е на 17-годишна научно-истражувачка работа и резултати од преку 33.000 тестирани индивидуи низ целиот свет. Бароновиот коефициент на емоционална интелигенција (EQ), е првата научно развиена и валидирана мерка на емоционална интелигенција. Скалата е преведена на 22 јазици и е применета во петнаесет различни земји и културолошки средини.

Скалата е составена од 133 ајтеми на кои се одговара на петстепенa Ликертова скала, во распон од "Многу ретко точно за мене" до "Многу често точно за мене". Ајтемите на оваа скала се однесуваат на пет композитни фактори, мерени со следните пет скали:

1. *Интраперсонална скала*, која ги опфаќа субскалите: самопочит, емоционална самосвесност, решителност, независност и самоактуализација;
2. *Интраперсонална скала* ги опфаќа субскалите: емпатија, социјална одговорност и интерперсонални вештини;
3. *Скала за справување со стрес* со субскалите: толеранција на стрес и контрола на импулси;
4. *Скала на адаптивност* која ги опфаќа субскалите: тестирање на реалноста, флексибилност и решавање на проблеми;
5. *Скала на општо расположение* со субскалите: оптимизам и општо чувство на задоволство.

Овие пет композитни фактори во својот состав имаат специфични субфактори, за кои се конструирани 15 засебни субскали, а кои се однесуваат на следните карактеристики и способности:

1. *Самочувствителност* означува свесност за себе, разбирање и прифаќање на сопствената личност;
2. *Емоционална самосвесност* се однесува на способноста да се разберат сопствените емоции;
3. *Решителност* е способност за изразување на своите чувства, верувања, мисли и да се брани сопственото мислење на конструктивен начин;

4. *Независноста* се опишува како способност да се има контрола врз своите мисли и акции и да се биде слободен од емоционална зависност;
5. *Самоактуализација* се однесува на способноста да се реализира сопствениот потенцијал при што се доживува чувство на задоволство;
6. *Емпатијата* е свесност, разбирање и почитување на емоциите на другите;
7. *Социјална одговорност* е способноста да се дејствува како кооперативен и конструктивен член на колективот;
8. *Интерперсонални вештини* се способности за воспоставување и одржување на взаемно задоволителен однос кој се карактеризира со емотивна блискост, афективно давање и примање;
9. *Толеранцијата на стрес* се однесува на способноста да се издржи на некои непријатни настани и стресни ситуации, како и напливи на силни емоции, без да дојде до "распаѓање на системот"; способност за активно и позитивно справување со стресот;
10. *Контрола на импулсите* е способност да се даде отпор или да се одложи задоволувањето на импулсите, нагоните, мотивите или искушенијата;
11. *Способност за интегрирање на реалноста* се однесува на складниот однос помеѓу она што е субјективно, интерно доживеано и она што постои објективно во надворешниот свет;
12. *Флексибилноста* се однесува на способноста да се прилагодат сопствените чувства, мисли и однесување на изменетите околности или ситуација;
13. *Вештини за решавање на проблеми* се способностите да се дефинираат персоналните и социјалните проблеми, како и да се изнајдат и применат потенцијално ефективни решенија;
14. *Оптимизам* е способност да се гледа "светлата страна на животот" и да се одржи позитивен став дури и во неповолни ситуации;
15. *Општо чувство на задоволство* е способност за чувствување на задоволство со сопствениот живот, за уживање во настаните и изразување на позитивни емоции.

Бароновиот инвентар исто така има вградени корективни ајтеми/скали кои го подобруваат квалитетот на скалата. Поточно, инвентарот вклучува четири валидациони индикатори: *Индекс на неконзистентност* (степен на несовпаѓање на одговорите кај слични ајтеми), *Индекс на испушени одговори на ајтеми*, *Индекс на позитивна импресија* (тенденција за давање на нагласени позитивни одговори) и *Индекс на негативна импресија* (тенденција за давање на нагласени негативни одговори). Сировите скорови кои се добиваат на субскалите се корегираат со спомнатите корективни фактори, по што се трансформираат во стандардни скорови каде аритметичката средина е 100, а стандардното отстапување е 15.

Кога станува збор за самоизвестувачки техники, корективните фактори се многу важни за намалување на можноста за искривувањето на резултатите, а со тоа и подобрување на нивниот квалитетот. Испитувањата на вкупната интерна корелација на субскалите со субскалата позитивна импресија од 0.19, укажува на ниска социјална пристрасност, што зборува за релативна независност од факторот на позитивна импресија, односно социјална пожелност. Инаку, вкупната просечна меѓукорелација на сите скали изнесува 0.50. Разбирливо, таа кај некои суб-скали е поголема (како на пример, помеѓу субскалите на социјална одговорност и емпатија, каде корелацијата е 0.80; помеѓу самопочитта и самоактуализацијата е 0.67; помеѓу оптимизмот и толеранција на стрес е 0.76, и слично). Корелацијата помеѓу тестот Bar-On EQ-i со MSCEIT тестот на Mayer & Salovey кај испитан примерок од 137 испитаници изнесува 0.36 (Mayer et al., 2000a).

Како одговор на барањата на практичарите од училишната и клиничката пракса за мерен инструмент кој ќе се однесува на младинска популација, во 2000 год. Bar-On и Parker ја објавуваат **Младинската верзија на скалата на емоционална интелигенција на Bar-On (Bar-On Emotional Intelligence-Youth Version Inventory)**, на која ѝ претстојат проверки и преиспитувања (Bar-On & Parker, 2000). Двете верзии на инвентарот на

емоционална интелигенција на Bar-On имаат позитивни рецензии, заради што верзијата за младинци ќе биде употребена во ова истражување.

Мерење на емоционалната интелигенција преку известување од опсервер

Листата на видови на мерни инструменти на емоционалната интелигенција се надополнува со уште еден, помалку користен начин на мерење на емоционалната интелигенција, а тоа е преку известувања добиени од опсервер на однесувањето на испитаникот. Еден таков тест е *Тестиот на емоционална компетенцијата* (ECI - Emotional Competence Inventory) од Boyatzis, Goleman & Hay/McBer (1999). Според Mayer et al., 2000a, стр. 323), авторите на ECI тестот сметаат дека емоционалната интелигенција е "капацитет за препознавање на сопствените и туѓите чувства, за мотивирање на себеси и за справување со емоциите кај себе и во релациите со другите луѓе".

Овој тест ги проценува следните четири аспекти на емоционалната интелигенција: *самосвесноста*, која ги вклучува мерките на емоционалната самосвесност, точната самопроценка и самодовербата; *управувањето со себе*, што опфаќа мерки на самоконтрола, доверба, совесност, адаптабилност, ориентираност кон постигнување и иницијативност; *социјалната свесност*, која опфаќа емпатичност, свесност за организација и ориентираност за услужливост; и четвртиот аспект се *социјалните вештини*, кои опфаќаат водство, влијателност, комуникација, справување со конфликт, создавање на врски со другите, тимска работа и соработка. Тестот се состои во тоа што од опсерверите се бара да рангираат конкретна личост по претходните параметри, а се вклучува и евалвацијата на себеси со самоизвестувачка техника.

Засега тестот има ограничена употреба, а со тоа и лимитирани сознанија за неговата вредност.

ЕМПИРИСКИ ИСТРАЖУВАЊА НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Емпириските истражувања за поврзаноста на емоционалната интелигенција со други психолошки карактеристики или когнитивни способности засега ги има во ограничен број. Со оглед на тоа што емоционалната интелигенција е во фаза на докажување на нејзината дистинктивност од другите видови интелигенции и од одредени склопови на персонални карактеристики, емпириските истражувања на емоционалната интелигенција претежно се фокусирани кон утврдување на нејзината структура. На емпириските истражувања на емоционалната интелигенција како релативно интегриран ентитет, им претходи цела серија на тестирања на варијабли кои подоцна се вклучени како составен дел на емоционалната интелигенција. Најголем број од досегашните истражувања се однесуваат на испитувања на поврзаноста на компонентите на емоционалната интелигенција и некои сродни психички карактеристики. Како што се гледа од насловот на овој труд, целта на нашето истражување е да видиме дали емоционалната интелигенција е поврзана со одредени *особини* на учениците. Прегледот на релевантната литература за емоционалната интелигенција покажа дека за поголемиот дел од варијаблите (мотив за постигнување, слика за себе, подготвеност за соработка, конформизам и авторитарност), не беа најдени емпириски истражувања за нивната поврзаност со емоционалната интелигенција, што значи дека некои од корелациите ќе бидат утврдени за првпат во нашето истражување.

За некои од варијаблите кои ги третира и нашето истражување има првични сознанија во литературата кои ќе бидат тука прикажани. Имено, ќе ги претставиме досегашните сознанија за поврзаноста на емоционалната интелигенција со полот и возраста, со општата интелигенција, како и со некои други персонални карактеристики.

Поврзаност на емоционалната интелигенција со возраста и полот

Bar-On (2000) е еден од авторите кои поинтензивно се занимаваат со прашањето за поврзаноста на емоционалната интелигенција (EQ) и **возраста**. Аналогно на развитокот на општата интелигенција, Bar-On тргнува од претпоставките дека и емоционалната интелигенција се развива со возраста, но дека емоционалната има подолг развоен пат од општата интелигенција. Што се однесува до развојната траекторија на општата интелигенција, постарите становишта беа дека интелигенцијата, мерена со тестови на општа интелигенција од композитен тип, го привршува својот раст околу 16-18г. Меѓутоа, современата психологија ги напушта тие сфаќања и смета дека иако на таа возраст завршува стекнувањето на основните интелектуални капацитети, подоцна се случуваат специфични промени условени од бројни субјективни и објективни фактори и дека кај поединци се развиваат специфични, диференцирани способности, кои може, а не мора да се во корелација со општите способности (според Ivić i sar., 1978). Можно е дека токму еден вид од тие "диференцирани" способности е и емоционалната интелигенција, или некоја од нејзините компоненти.

И Sternberg во неговата теорија за практична интелигенција тргнува од фактот дека поединците кои постигнуваат високи скорови на тестот за интелигенција, не постигнуваат подеднаков успех во реални животни ситуации. Тој укажува дека когнитивните аспекти на интелигенцијата скоро по правило се намалуваат по дваесеттата година, додека практичните аспекти на интелигенцијата (решавање на секојдневни проблем-ситуации) имаат подолга развојна патека, речиси до петтата деценија на животот. Тоа го потврдуваат и истражувањата на Denney & Palmer (1981), (според Sternberg и Grigorenko, 2000).

Развојниот пат емоционалната интелигенција не може лесно да се утврди во отсуство на стандардизирани мерни инструменти, што е разбирливо за секој нов психолошки концепт. Сепак на прашањето на развојноста на емоционалната интелигенција интензивно се работи. Bar-On (2000) на пример, паралелно со испитувањето на поврзаноста (или условеноста) на емоционалната интелигенција од возраста, конструира, а потоа ревидира и нормира инструмент за мерење на емоционалната интелигенција -- Инвентар за емоционална интелигенција (Bar-On EQ-i). Неговите истражувања покажуваат дека повозрасните имаат повисока емоционална и социјална интелигенција, со тоа што највисоки скорови покажувале старосните групи од зрелото доба.

Bar-On (2000) ја истражува исто така и поврзаноста на емоционалната интелигенција и **полот**. Тој не нашол значајни разлики помеѓу машките и женските во однос на вкупната емоционална интелигенција. Некои разлики се најдени кај компонентите на емоционалната интелигенција. Анализата на резултатите добиени кај нормативниот примерок покажала дека женските имаат поразвиени интерперсонални вештини во споредба со машките, а дека машките се подобри во интраперсоналните капацитети, во справувањето со стрес и се поадаптабилни. Или, поспецифично, женските се покажале како посвесни за емоциите, демонстрирале повеќе емпатија, вештини за меѓусебни релации и повисока социјална одговорност. Машките пак, покажале повисока самопочит, подобро се справуваат со стрес, се пофлексибилни, подобро решаваат проблеми и се пооптимистични од женските. Интересно е што ваков вид на разлики се покажува во доста од студиите кои се направени за испитување на половите разлики кај различни испитани примероци.

Разликите во емоционалната интелигенција помеѓу двата пола се предмет на интерес и на Hedges & Nowell (1995). Тие известуваат дека на тестовите за општа интелигенција жените и мажите не покажуваат значителни разлики во постигнувањата, но дека се видливи извесни

разлики во профилите на двете групи (според Mayer et al., 2000г). Имено, жените се покажуваат подобри на тестовите за разбирање на прочитаното, брзина на перцепцијата, асоцијативната меморија и композиција. Машките се обично подобри во математика, општествени подрачја и техничко знаење. Според Hedges & Nowell, нешто слично се случува и кај емоционалната интелигенција. Жените се покажуваат подобри од мажите во однос на перцепирањето на емоциите, што е познато и од други тестови на невербална перцепција, како и при мерењата со првите верзии на тестовите на емоционална интелигенција. Мажите обично покажуваат послабо изразени интерперсонални вештини, помала емпатичност и социјална одговорност. Некои автори дури велат дека тоа објаснува зошто машките почесто манифестираат психопатија отколку женските. Во исто време пониската толеранција на стрес кај жените, го потпира податокот дека жените се посклони на анксиозни нарушувања за разлика од мажите (податоци на Американската психијатриска асоцијација, 1994, според Bar-On, 2000г).

Hall & Halberstadt (1994) ја испитуваат точноста во препознавање на емоциите, при што жените се покажале како поуспешни (според Mayer et al., 2000г). Како објаснување на причината за поголемата успешност, тие го наведуваат гледањето на LaFrance & Hecht (во фаза на публикација), според кое, поради значително помалата моќ во општествениот живот, жените се насочени да развијат вештини за препознавање и идентификување на емоциите.

И некои други истражувања се однесуваат на половите разлики во емоционалната интелигенција. И кај нив се констатирани полови разлики само кај некои компоненти на емоционалната интелигенција. Имено, кај женските се воочени подобро развиени интерперсонални вештини, додека машките се покажуваат поуспешни во снаоѓањето во стрес ситуации и подобро ги контролират емоциите. Овие резултати се во согласност со истражувањата кои покажале дека жените се посклони да ја искористат

социјалната интеракција за зголемување на сопственото чувство за успешност (Bar-On et al., 1999).

Mayer et al. (2000г) заклучуваат дека, генерално, истражувањата не укажуваат на значајни разлики помеѓу двата пола во однос на емоционалната и социјалната интелигенција. Како што беше покажано, има одделни разлики помеѓу одредени фактори на емоционалната интелигенција, но тие не се многу изразени.

Поврзаноста на емоционалната интелигенција со некои психолошки карактеристики

Кога станува збор за испитување на поврзаноста на емоционалната и други видови на интелигенција, тие истражувања се сеуште малубројни. Тие се правени пред сè, заради потврдување дека емоционалната интелигенција ги исполнува критериумите за да се третира како стандардна интелигенција. Исто така, овие студии служат за испитување на дивергентната валидност, односно степенот до кој емоционалната интелигенција *е или не е* вид на интелигенција или конативна карактеристика.

Во четири студии за испитување на **поврзаноста помеѓу емоционалната и когнитивната интелигенција**, за кои известува Bar-On (2000), *не е* воочена значајна поврзаност:

- вкупниот EQ, корелиран со IQ добиен на Wechsler-овата скала за интелигенција на 40 возрасни од САД, покажал корелација од само 0.12 (Pallazza & Bar-On, 1995);
- вкупниот EQ, корелиран со скорот на Тестот за општи способности за возрасни GAMA на примерок од 873 возрасни во

Холандија покажал незначајна корелација од 0.08, (Naglieri & Bardos, 1997);

- скорот на Равеновите прогресивни матрици покажал корелација од 0.01 со емоционалната интелигенција кај примерок од 100 возрасни испитаници на Филипини (Hee-Woo, 1998), и
- студијата на испитани 2670 адолесценти и млади возрасни во Израел покажала корелација 0.01 помеѓу EQ и IQ (Fund, 2000).

И додека овие истражувања не потврдуваат поврзаност на емоционалната со општата интелигенција, Mayer & Geher (1996) укажуваат дека генералниот фактор на емоционалната интелигенција (g_{ei}), корелиран само со *вербалната* интелигенција, покажува ниско до умерено ниво на корелација.

Истражувањата на Mayer et al. (2000г) потврдуваат дека врската на емоционалната со општата интелигенција оди најчесто преку вербалната интелигенција како нејзин претставник. На пример, една нивна студија укажува на корелација на резултатите на тестот MEIS со вербалната интелигенција од $r=0.36$ ($p<0.01$), а во една друга студија корелацијата е $r=0.45$ ($p<0.01$). Според нив, нема поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција мерена со MEIS и невербалната интелигенција мерена со Равеновите прогресивни матрици, ($r=0.05$, не е значајна). Во on-line дискусијата за резултатите од истражувања (<http://eqi.org/ei-abs1.htm>), објаснувањето на причината за отсуството на поврзаност е дека Равеновиот тест се користи како мерка на развиеност на спацијална интелигенција. Таму се вели дека емоционалната интелигенција можеби е поврзана со некои *други* типови на интелигенција и тоа до различен степен. Ниските корелации покажуваат дека MEIS мери *различни* способности од оние кои се мерат со тестовите на општа интелигенција, иако има извесна поврзаност и меѓу нив.

Во студијата на Davies et al. (1998) е испитана поврзаноста на мерките на емоционална перцепција како компонента на емоционалната

интелигенција (фацијални изрази, бои, музика), со интелигенцијата дефинирана по Cattell. Притоа е најдена незначајна позитивна корелација со мерките на аналитичката интелигенција (со флуидната $r=0.15$, а со кристализираната $r=0.05$). Критиките на оваа студија се однесуваат најмногу на релијабилноста на користените мерки на емоционална перцепција.

Невоедначените резултати од истражувањата на поврзаноста на емоционалната и општата интелигенција ја отсликуваат и дилемата која е присутна во научната јавност за чие решавање ќе бидат потребни многу повеќе истражувања. Засега нема ниту доволен број на истражувања за поврзаноста на компонентите на емоционалната со општата интелигенција. Секако дека резултатите од ваквите истражувања во значајна мерка ќе зависат и од тоа колку успешно и еднозначно ќе бидат операционализирани потенцијалните корелати.

"Посебниот" статус кој го има емоционалната интелигенција доаѓа од фактот дека е таа феномен на "границата" помеѓу цртите на личноста и когницијата. Поради дилемите во научните кругови за тоа дали емоционалната интелигенција е *когнитивна способност* или *коналтивна црта на личноста*, неопходни се емпириски проверки на поврзаноста на емоционалната интелигенција со некои **карактеристики на личноста**.

Засега, студиите кои ни даваат информации за поврзаноста на одредени особини на личноста, се истите оние студии со кои е испитувана валидноста на мерките на емоционална интелигенција. Резултатите на овие студии се разликуваат по тоа дали е применета *мерка на способност* (мерен инструмент направен според дефиницијата на емоционалната интелигенција како ментална способност), како што се на пример MEIS или подобрената верзија MSCEIT на Mayer & Salovey, или *цртата од самоизвесувачки тип* (како на пример тестот Bar-On EQ-i). Презентираме некои и за двата вида.

Првичните истражувања со MEIS тестот на Mayer & Salovey се однесуваат на испитување на поврзаноста на емоционалната интелигенција и некои афективно-конативни црти на личноста, како и за можноста за предвидување на однесувањето (Mayer et al. 2000a). Тие известуваат за неколку истражувања каде е потврдена поврзаноста на емоционалната интелигенција со *em̄īaīij̄aīīa*. Mayer, Caruso & Salovey (1999) наоѓаат значајна корелација од 0.33 ($p < 0.01$); во истражувањето на Ciarrochi et al. (2000) најдена била корелација од 0.43 ($p < 0.01$); кај Sullivan (1999) корелацијата била 0.35 ($p < 0.01$). Rubin (1999) го применила MEIS тестот на емоционална интелигенција на 52 ученици од седмо и осмо одделение и притоа нашла корелација од 0.28 ($p < 0.05$). Во повеќе истражувања е воочено е дека генералниот фактор на емоционалната интелигенција корелира со емпатијата мерена со самоизвестувачката Epstein-Mahrabian скала изразена преку известувањето на индивидуата за сопствената емоционалната респонсивност и загриженост за чувствата на другите (според Mayer & Geher, 1996). Од друга страна, во испитувањето на Herrnstein & Murray (1994) на примерок од 1011 деца, констатирана е независност на емпатичките способности од академската интелигенција (според Goleman, 1995).

Една друга студија на Mayer et al. (2000a) се однесува на еден аспект на емоционалната интелигенција - способноста за препознавање на емоционалните доживувања. Испитани биле 139 возрасни лица со прикажување на 18 репродукции на лица на кои требало да им припишат и рангираат понудени емоционални обележја. Резултатите покажале дека способноста за препознавање на емоционалните доживувања е засебна димензија на емоционалната интелигенција, која најмногу корелира со емпатијата.

Интересот за поврзаноста со емпатичноста веројатно произлегува и од структурата на емоционалната интелигенција, која има заситеност со вештините за интерперсонални релации, кои индиректно се поврзани со емпатијата. Отсуството на емпатичноста се смета за психопатолошки

феномен (Hoffman, според Goleman, 1995). Со оглед на тоа што верзијата за возрасни на мерниот инструмент за емоционална интелигенција на Bar-On има и засебна скала за мерење емпатичноста, сосема е природно емоционалната интелигенција и емпатичноста да покажат поврзаност.

Mayer et al. (2000a) известуваат и за истражувањата на поврзаноста на емоционалната интелигенција мерена со MEIS со *родителската појлина*, третирана како персонална карактеристика. Mayer, Caruso & Salovey (1999) нашле корелација од 0.23 ($p < 0.01$); Ciarrochi и соработниците (2000) известуваат за најдена корелација од 0.18 ($p < 0.05$). Тргувајќи од поставките дека емоционалната интелигенција може да се учи, овој податок треба да се искористи при подготвување на програмите за поттикнување на емоционалната интелигенција.

Mayer et al. (2000a) исто така ги соопштуваат и резултатите од првичните истражувања на поврзаноста на емоционалната интелигенција со пошироките аспекти на личноста. Ciarrochi et al. (2000) наоѓаат ниска до умерена поврзаност на емоционалната интелигенција со *експроверзијата* ($r = 0.26$, $p < 0.05$); со *отвореноста за чувства* ($r = 0.24$, $p < 0.05$); со *самодовербата* ($r = 0.31$, $p < 0.05$); со *општиот задоволство* ($r = 0.28$, $p < 0.05$) и *квалитетот на врските со другите* ($r = 0.19$, $p < 0.05$).

Mayer et al. (2000a) испитале колку се резултатите на MEIS тестот на емоционална интелигенција поврзани со резултатите на 16-факторскиот инвентар на личност (Cattell et al., 1970). Резултатите од испитаниот примерок од 186 студенти на факултет, покажале *независност* на емоционалната интелигенција со поголемиот дел од испитаните персонални фактори (резонирање, емоционална стабилност, доминантност, енергичност, свесност за правила, социјална издржливост, сензитивност, апстракција, ослонување на себе, перфекционизам и тензија), односно корелациите се покажале како незначајни.

Наспроти овие показатели, истражувањата на поврзаноста на емоционалната интелигенција (мерена со самоизвестувачки мерни инструменти) со некои лични карактеристики, даваат поинакви резултати. Dawda & Hart (2000) известуваат за студијата со опфатени 243 универзитетски студенти (118 машки и 125 женски) на возраст од 17-47 години. На испитаниците бил применет Тестот на емоционална интелигенција на Bar-On, Инвентарот на 16 персонални фактори (Cattel et al. 1970), Ајзенковиот прашалник на личност (Eysenck & Eysenck, 1975) и ММПИ-2 (Butcher et al., 1989). Генерално кажано, скоровите на тестовите за емоционална интелигенција од самоизвестувачки тип, корелирале позитивно со мерките на самопочит, емоционална стабилност и вештините за психосоцијално прилагодување од една страна, и негативно со мерките на невротизам и психопатологија од друга страна.

За слични резултати известува и Bar-On (2000). *Самойочийија*, мерена со Инвентарот за емоционална интелигенција за возрасни, е во значајна негативна корелација со патолошкиот комплекс на феномени, тн. border-line, за кој е карактеристично ниското чувство на идентитет. И други истражувања во клиничката пракса покажуваат дека емоционалната самосвесност е во висока корелација со подложноста и успешноста на советодавна и психотераписка работа, а во исто време покажува висока негативна корелација ($r=-0.63$) со скалата која мери одбивност кон советодавна и тераписка работа (Bar-On 2000).

Поставката дека самопочитта и емоционална интелигенција се во висока корелација е многу значајна и има директни импликации врз можноста за насочување на развитокот на младата личност, особено во школскиот период. Логично е да се претпостави дека самопочитта е предуслов за развој на емоционалната самосвесност, а со тоа и емоционалната интелигенција. Bar-On (2000) ја истражува корелација помеѓу самопочитта и сликата за себе, самодовербата и чувството за адекватност, мерени на Скалата за 16 персонални фактори ($r=0.56$). Тој во

истата студија заклучува дека самопочитта не само што претставува една од најважните компоненти на емоционалната интелигенција, туку е и еден од најдобрите предиктори за компетентното однесување на младиот човек. Истражувањата на релацијата на емоционална интелигенција со сликата за себе се почетни и недоволни за донесување на цврсти заклучоци.

Самоактуализацијата, која се смета како значаен фактор на емоционалната интелигенција, покажува поврзаност со мотивот за постигнување. Уште Weshler ја воочил улогата на мотивот за постигнување, сметајќи го за еден од клучните конативни фактори во интелегентното однесување. Обезбедувањето на потребната емоционална енергија ѝ помага на индивидуата да го стори најдоброто што може (според Bar-On, 2000). Самоактуализацијата е исто така поврзана со посветеноста и упорноста во извршување на задачите ($r=0.45$). Ова е индикатор дека самоактуализацијата, која според Bar-On е во значајна мерка заситена со општиот мотив за постигнување, придонесува за поголема инволвираност и посветеност во активностите и ефективно вложување напор за себеподобрување и постигнување успех. Од клиничката пракса е познато дека луѓето со ниски скорови на скалата на самоактуализација, покажуваат високи скорови на психопатолошките скали на инвентарот MMPI-2. Слични резултати на корелациони истражувања на самоактуализацијата се добиваат и при истражувањата на компонентата општо задоволство од Тестот на емоционална интелигенција на Bar-On, како уште една конативна карактеристика (Bar-On, 2000).

McCrae (2000) е исто така заинтересиран за поврзаноста на емоционалната интелигенција со други карактеристики на личноста. Во таа насока е неговото испитување на *отвореноста* како лична карактеристика, за која смета дека има доста заедничко со емоционалната интелигенција. Тој смета дека слично на емоционално интелегентните, индивидуите кои ги карактеризира отвореност за нови

искуства, се главно имагинативни, флексибилни, љубопитни, независни и сензитивни. Во прилог на своето тврдење, истиот автор известува за истражувањето Shuttee et al. (1998) каде е најдена корелација од 0.54 помеѓу отвореноста и емоционалната интелигенција (според McCree, 2000).

Тесно поврзан со концептите отвореност наспроти затвореност е и односот на емоционалната интелигенција со авторитарноста. Во психолошката литературата сеуште нема емпириски известувања за односот на авторитарноста и емоционалната интелигенција, туку, известувањата се на ниво на размислувања и расправи. Тоа е и една од причините заради која во истражувањето за кое говори овој труд е испитана оваа релација.

Дел од емпириските истражувања за поврзаноста на емоционалната интелигенција и одредени личносни карактеристики се правени со конкретни прагматички цели. Имено, истражувањата во сферата на трудот и бизнисот имале за цел да откријат новини за природата на личноста кои ќе влијаат на *зголемување на продуктивноста, мотивираноста и усвоеноста на работното место*. Strickland (2000) прави преглед на истражувањата на емоционалната интелигенција во сферата на трудот и изнесува многу оптимистички гледања, кои сепак сеуште немаат цврста научна верификација. Според оваа студија, луѓето кои се успешни во светот на бизнисот се разликуваат од неуспешните по својата емоционална интелигенција. Тие луѓе обично ги карактеризира висока мотивација, подготвеност за соработка, посветеност на работата и голема упорност.

Во таа насока се и истражувањата на Rice (1999), кој известува дека емоционалната интелигенција има значајна улога во ефективното водство и успешноста на работните тимови. Тој применил кратка форма на тестот MEIS на 164 вработени во една осигурителна компанија, кои биле поделени во 26 тимови за работа со странки, а испитани биле и 11 водачи на тимови. Испитаниците биле рангирани од повисоките менаџери во

однос на број на извршени услуги, точноста во процесирање на барањата на клиентите, продуктивноста, тенденцијата за постојано подобрување и општата ефикасност на лидерите. Скоровите на MEIS на тим-лидерите корелирале значајно ($r=0.51$) со нивното рангирање од страна на повисоките менаџери. Кај другите испитаници (персоналот од 26-те тимови) рангирањето кај варијаблата услужливост корелирало со емоционалната интелигенција ($r=0.46$). Кај другите испитани варијабли, или не била најдена поврзаност или била најдена негативна поврзаност (на пример, повисоката интелигенција на тим-лидерот била негативно поврзана со точноста во работата на тимот ($r=-0.35$) и со ефикасноста во решавање на жалбите на клиентите ($r=-0.40$), (според Mayer et al., 2000a).

Познато е дека било кој вид на интелигенција се испитува и заради своите *импликациии врз конкретниото однесување*. Токму тоа и се мисли кога се зборува за предиктивната валидност на резултатот добиен на соодветниот мерен инструмент. И повторно, истражувањата на оваа релација се исто така нови, но даваат појдовна основа. Mayer et al. (2000a) изнесуваат некои прелиминарни резултати за истражувањата на поведението кај ученици. Тие наоѓаат поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција мерена со MEIS и ненасилното однесување при решавање на проблеми ($r=0.40$).

Во една друга студија Rubin (1999) ги споредува искажувањата на наставниците и учениците во однос на манифестираното просоцијално однесување или на агресивноста. Искажувањата на наставниците не се покажале значајно поврзани со мерената емоционалната интелигенција со MEIS ($r=-0.21$), иако насоката била согласно очекувањата. Искажувањата пак на врсниците биле значајно поврзани со резултатите на MEIS (според Mayer et al. 2000a). Истражувањата за предиктивната валидност на Бароновиот инструмент ќе бидат наведени во делот Мерни инструменти.

Литературата бележи податоци од неколку истражувања на поврзаноста помеѓу емоционалната интелигенција и *ејничкајџа*

припадности. Испитувањето на хетероген примерок испитаници од северно-американскиот континент, не укажува на разлики во социјалната и емоционалната интелигенција помеѓу компарираниите етнички групи (Suzuki & Valencia, 1997).

Очигледно е дека емоционалната интелигенција е феномен на кој и понатаму ќе му биде посветено внимание. Како и при истражувањето на други психолошки феномени, тоа најверојатно ќе биде подложено на контроверзи, на оптимистички и обесхрабрувачки пронајдоци. Со оглед на тоа што и тука, како и во истражувањата на други феномени во психолошката наука, е невозможно да се дојде до дефинитивни одговори, останува да се направи напор секое ново истражување на емоционалната интелигенција да биде придонес во разјаснувањето на конструктот, дефинирањето, операционализирањето и мерењето.

II дел: ИСТРАЖУВАЊЕ

ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Како што беше прикажано во делот Емпириски истражувања на емоционалната интелигенција, испитувањата за нејзината поврзаност со други психолошки феномени, се лимитирани на полот, возраста, општата интелигенција и некои црти на личноста. Во ова истражување е направен обид да се види каква е поврзаноста на емоционалната интелигенција со уште некои персонални карактеристики, односно да се види дали има основа да се прошири листата на корелати на емоционалната интелигенција. Сознанијата на истражувачите на емоционалната интелигенција во досега познатата литература имплицираат дека емоционалната интелигенција е поврзана со други способности, со повеќе црти на личност како и мотивациски фактори. Во таа насока, ова истражување е обид да се придонесе во проучувањето на емоционалната интелигенција и нејзината поврзаност со други особини на избрана популација на младинци.

Една од посебните цели на ова истражување е да се види каква е поврзаноста на емоционалната интелигенција со карактеристики на ученикот релевантни за релациите во училишниот колектив и пошироката социјална средина, како и за развојот на индивидуата во зрела личност. Или поконкретно, преку откривање на степенот на поврзаност на емоционалната интелигенција со селектирани персонални особини, очекуваме основа за аргументирана предикција на јавувањето на емоционалната интелигенција во присуство на некои од особините.

За изборот на карактеристиките кои ги проценивме како релевантни за развојот на личноста и за релациите во училишниот

колектив, може да се дебатира зошто се избрани токму тие, а не некои други карактеристики. Појдовно објаснување за изборот на прашањата на кои ова истражување треба да даде одговор може да се содржи во следното: имплицитните навестувања на истражувачите на емоционалната интелигенција за релевантноста на избраните карактеристики, потребата од понатамошни што пошироки истражувања на емоционалната интелигенција и нејзиното место во системот на психолошки феномени, релевантноста на избраните карактеристики за оптималниот развој на младиот човек, како и интересот на авторот на овој труд за поврзаноста на емоционалната интелигенција со избраните карактеристики, заеднички придонесоа за изборот на конкретните истражувачки прашања на кои сакаме да добиеме одговори.

Со ова емпириско истражување ќе се бараат одговори на следните неколку прашања:

Дали училишниот успех, описаната интелигенција, подготвеноста за соработка, сликаната за себе, описаното мотив за постигнување, конформизмот и авторитарноста кај учениците учествуваат во предвидувањето на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти?

Дали емоционалната интелигенција кај учениците е поврзана со полот и возрастта? Дали полот и возрастта имаат взаемно дејство на емоционалната интелигенција кај учениците?

Дали учениците со повисока емоционална интелигенција покажуваат и повисок училишен успех?

Дали училишниот успех може да се предвиди врз основа на присуството на емоционалната и описаната интелигенција, подготвеноста за соработка, сликаната за себе, описаното мотив за постигнување, конформизмот и авторитарноста?

Дали учениците со повисока емоционална интелигенција покажуваат и повисока описана интелигенција, поголема подготвеност за соработка, подобра слика за себе и повисок описан мотив за постигнување?

Дали учениците со повисока емоционална интелигенција покажуваат понизок конформизам и пониска авторитарност?

Со оглед на повеќекомпонентноста на емоционалната интелигенција, ќе биде испитана и поврзаноста на одделните компоненти на емоционалната интелигенција (*интраперсонални* и *интерперсонални* вештини, *адаптивност*, *сривување со стрес*) со спомнатите персонални карактеристики.

Фактот што повеќето од овие релации ќе бидат испитувани за првпат и на лимитирана популација, носи ризик дека сознанијата до кои ќе се дојде, нема да бидат лесно споредливи со други истражувања и соодветни за правење на генерализации. Ваков проблем впрочем, не е непознат и се случува секогаш кога се започнува со истражување на нов феномен или негова релација со други феномени. Со оглед на тоа што секогаш некои истражувања се почетни и пионерски, овој вид на истражување го сметаме за уште поголем предизвик и истовремено неопходна фаза во дефинирањето на секој новооткриен психолошки феномен.

ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ

Изборот на истражувачките хипотези беше направен врз основа на имплицитно или експлицитно искажаните потреби за идни истражувања на емоционалната интелигенција наведени во литературата од оваа област. Како кај секој понов концепт, очигледна е потребата од екстензивни истражувања и корелациони студии на хетерогени примероци, пред да се премине на пофокусирани истражувања на негови одделни аспекти. Изборот на хипотези во ова истражување е значително условен и од применливоста на сознанијата кои се добиваат со истражувањето. Во овој случај, целта беше да се дознае повеќе за природата на емоционалната интелигенција, особено преку проучување на релацијата на емоционалната интелигенција со избрани персонални карактеристики, можноста за предвидување на емоционалната интелигенција врз основа на присуство на други персонални карактеристики, како и условите за развојот на емоционалната интелигенција.

Согласно дефинираниот истражувачки проблем, општата хипотеза на истражувањето е дека *сѝејеноӣ на изразеносѝ на емоционалнаӣа инѝелиѝенѝија кај учениѝиѝе може да се ѝредвиди врз основа на училишнитоӣ усѝех, оѝиѝаӣа инѝелиѝенѝија, ѝодѝоѝвеносѝа за сорабоѝка, сликаӣа за себе, оѝиѝиоѝ моѝив за ѝосѝиѝнување, конформизмоѝ и авѝорѝиѝарносѝа.*

Посебните хипотези се однесуваат на проверка на односот помеѓу емоционалната интелигенција и избраните персонални карактеристики, и тоа:

1. Емоционалната интелегенција на учениците е поврзана со нивниот пол и возраст.

Поставувањето на оваа хипотеза беше мотивирано од интересот за природата на емоционалната интелигенција. Токму одговорот на прашањето за тоа дали е емоционалната интелигенција развојна, односно дали таа *својствено* се развива со возраста, или за нејзиниот развој е потребен специфичен склоп на фактори, е веројатно еден од клучните одговори од кои ќе зависи одговорот и на редица на други прашања. Исто така е важно да се види дали машките и девојчињата покажуваат различен степен на емоционална интелигенција или некои нејзини компоненти. Прелиминарните истражувања на емоционалната интелигенција на хетерогени примероци укажале дека емоционалната интелигенција се развива со созревањето, како и дека има извесни разлики помеѓу двата пола, особено кај компонентите на емоционалната интелигенција. Од таа причина, при нормирањето на мерниот инструмент за емоционална интелигенција, Bar-On (2000) востановил соодветни норми за различни старосни групи за двата пола. Тој исто така го проверувал интеракциското дејство на факторите пол и возраст врз емоционалната интелигенција, што ќе биде направено и во нашето истражување.

2. Учениците со повисока емоционална интелегенција имаат повисок училишен успех од оние со пониска емоционална интелегенција.

Првичниот ентузијазам за истражувањето на емоционалната интелигенција воопшто, е значително поврзан со претпоставката дека развиеноста на емоционална интелигенција е добра предикција за успех во различни сфери од животот. Ако се следи таа аналогија, емоционалната интелигенција би можела да биде добар предиктор и на успехот во училиштето. Но, како што беше спомнато во теориско-

емпириската рамка, поверојатно е дека училишниот успех е *иосредно* поврзан со емоционалната интелигенција, за разлика од општата интелигенција, која во најголемиот број случаи е *директно* поврзана со училишниот успех.

Со оглед на тоа што училишниот успех на начинот на кој се мери во нашите училишта, не го одразува објективното знаење кај учениците туку вклучува бројни *иерсонални фактори*, се претпостави дека во нашето истражување ќе се покаже дека така мерениот училишен успех е *иоврзан* со емоционалната интелигенција. За потребите на ова истражување беше користена просечна оценка како индикатор на училишниот успех, што повторно отвара прашања дали успешен ученик е само оној со високи академски постигнувања, и дали нумеричката оценка е добар индикатор на усвоено знаење и компетентност. Сепак, беше проценето дека проверката на поврзаноста помеѓу емоционалната интелигенција и училишниот успех е добра појдовна основа за понатамошни истражувања во таа насока.

Со цел да се добие непосреден одговор за тоа дали училишниот успех може да се *иредвиди* врз основа на емоционалната интелигенција и сите други варијабли во ова истражување, се определивме и за проверка на следната подхипотеза:

2.а. Училишниот успех може да се иредвиди врз основа на степенот на изразеност на емоционалната интелигенција, особено интелигенција, подготвеноста за соработка, слика за себе, мотивација за постигнување, конформизмот и авторитарноста.

Истражувачите на емоционалната интелигенција нагласуваат дека има недоволно студии кои испитуваат дали може да се предвиди училишниот успех врз основа на емоционалната интелигенција. Малиот број на досега направени истражувања од овој тип даваат различни

резултати, но претежно не ја потврдуваат можноста за директна предикција. Со оглед на интересот токму за ученичка популација, се процени за релевантно во ова истражување да се испита дали училишниот успех може да се предвиди врз основа на присуство на емоционалната интелигенција и другите варијабли *заедно*, како и да се види каков е нивниот *поединечен* придонес во предвидувањето на училишниот успех.

3. Учениците со повисока емоционална интелигенција имаат и повисока општа интелигенција од оние со ниска емоционална интелигенција.

Проверката на релацијата помеѓу двата "вида" интелигенции, исто така имаше за цел да ги збогати нашите сознанија за природата на емоционалната интелигенција и колку заедничко има таа со општата интелигенција. Истражувачите на емоционалната интелигенција се скоро едногласни дека тој склоп на способности е сепак вид на *интелигенција*, иако теориските расправи и емпириските истражувања даваат различни, дури и контрадикторни сознанија за нивната меѓусебна релација. Во зависност од тоа дали е проверувана поврзаноста со општата интелигенција, или пак со некој нејзин поспецифичен фактор, емоционалната интелигенција покажала отсуство, или евентуално присуство на ниска до умерена корелација со општата интелигенција.

Во ова истражување ќе биде статистички проверен односот помеѓу двата вида на интелигенции, преку што посредно очекуваме да осознаеме повеќе за тоа дали емоционалната интелигенција е *когнитивна способност*, или вид на интелигенција, или е таа *континуирана црта* на личност.

4. Ученициите со повисока емоционална интелигенција се поодгоивени за соработка од оние со пониска емоционална интелигенција.

Кооперативноста, или подготвеноста за соработка со други луѓе, се третира како една од карактеристиките која треба да биде соодветно развиена за да се смета личноста за зрела и успешна во градење на релации со околината (Hrnjica, 1982). Токму затоа се очекува таа да биде поврзана со емоционалната интелигенција или со некоја од нејзините компоненти, пред сè, со интерперсоналните вештини и адаптабилноста. Може да се рече дека подготвеноста за соработка има делумно преклопување со емоционалната интелигенција, односно, во пошироките дефиниции на емоционалната интелигенција подготвеноста за соработка се смета за нејзин составен дел.

5. Ученициите со повисока емоционална интелигенција имаат попозитивна слика за себе од оние со пониска емоционална интелигенција.

Психолошката наука многу зборува за комплексот психолошки фактори кои ја чинат сликата за себе и нејзината важност за развитокот на личноста, нејзиното психичко здравје и релациите со околината. Според емпириските истражувања, сликата за себе е поврзана со емоционалната интелигенција, и тоа на "цикличен" начин - како едната ја условува другата. За развојот на емоционалната интелигенција и за сликата за себе се потребни слични предуслови. Некои автори тврдат дека сликата за себе се подобрува со возраста и созревањето (Durkin, 1995), исто како и емоционалната интелигенција. Други автори сметаат дека сликата за себе е пред сè, условена од општата социо-емоционална клима во семејството, кој е исто така релевантен фактор во развојот на

емоционалната интелигенција. Учениците со добра слика за себе (академско и физичко јас) се обично успешни во училиштето, отворени за стапување во релации со другите, токму онакви какви што се и учениците со солидно ниво на емоционална интелигенција. Интересно ќе биде да се види дали се потврдуваат претпоставките за нивната поврзаност.

6. Учениците со повисока емоционална интелигенција имаат повисок мотив за постигнување од оние со пониска емоционална интелигенција.

Односот на емоционалната интелигенција и општиот мотив за постигнување ќе биде проверен преку релациите на емоционалната интелигенција со трите индикатори: мотивот за постигнување, позитивната и негативната емоционална ангажираност.

Општиот мотив за постигнување, како конативно-мотивациска карактеристика тесно поврзана со процесот на учење, е веројатно еден од сериозните предиктори за тоа колку еден ученик ќе биде успешен во училиштето. Слично на тоа, повеќе истражувачи на емоционалната интелигенција велат дека самата емоционална интелигенција има значајна мотивациска компонента (Saarni, 2000; Bar-On, 2000).

За очекување е дека, генерално, општиот мотив за постигнување е позитивно поврзан со емоционалната интелигенција, а особено со факторот позитивна емоционална ангажираност, односно дека е во негативна корелација со факторот негативна емоционална ангажираност. Со проверката на оваа хипотеза се очекуваат дополнителни сознанија за тоа во колкава мерка емоционалната интелигенција е мотивациски условена.

7. Ученициите со повисока емоционална интелигенција имаат понизок конформизам од оние со пониска емоционална интелигенција.

Со оглед на тоа што емоционалната интелигенција како своја компонента ја има адаптабилноста, имаше интерес да се види дали ќе се утврди поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција и конформизмот како црта на личност. Имајќи ја предвид дефиницијата и условите за развој на емоционалната интелигенција од една страна, и на конформизмот од друга страна, наша појдовна претпоставка беше дека емоционално интелигентните се помалку конформисти.

Од друга страна, познато е дека во нашата суб-култура, генерално, конформизмот не се смета како негативна карактеристика и тој се поттикнува како вредност особено во училишните средини. На конформизмот се гледа како на тенденција за прифаќање на стандарди и вредности. Вториот дел на одредницата на конформизмот - подложноста на прифаќање на мислења и ставови без преиспитување на јавните кои се формира соодветниот став под социјално влијание и убедување - како да е помалку видлив. Токму затоа ќе биде интересно да се види дали и во каква корелација се емоционалната интелигенција и нејзините компоненти и конформизмот.

8. Ученициите со повисока емоционална интелигенција имаат пониска авторитарност од оние со пониска емоционална интелигенција.

Поставувањето на оваа хипотеза во основа има слична позадина како и претходната. Од истражувањата во социјалната психологија познато е дека конформизмот е во позитивна корелација со авторитарноста. Една од претпоставките која се проверува со ова

истражување е да се види дали авторитарноста е негативно поврзана со емоционалната интелигенција, односно дали лицата со развиена емоционална интелигенција се помалку авторитарни.

Што се однесува до практичните импликации од резултатите од проверката на оваа хипотеза, најоптимален показател би бил доколку се покаже дека емоционалната интелигенција е во негативна корелација со авторитарноста и конформизмот. Тоа хипотетички би значело дека со поттикнувањето на емоционалната интелигенција можат да се намалат условите за развивање на конформизам и авторитарност. Од друга страна, пак, имајќи предвид дека и конформизмот и авторитарноста се релативно стабилни црти на личноста, тешко ќе биде да се очекува дека тие, еднаш формирани, можат лесно да се корегираат.

ИСТРАЖУВАЧКИ ВАРИЈАБЛИ

Поставените хипотези ги определуваат варијаблите кои се предмет на ова истражување. Согласно истражувачкиот нацрт, пред сè, не интересираше евентуалната *поврзаност* на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти, како варијабли од *примарен интерес*, со некои особини на личноста кои по својата природа се атрибутивни варијабли. Имено, нас не интересира да утврдиме дали присуството на емоционалната интелигенција може да се предвиди врз основа на степен на изразеност на некоја од особините на личност кои се предмет на интерес, за во иднина да може да се прави аргументирана *предикција* кога може да се очекува јавување на повисока емоционална интелигенција.

Емоционалната интелигенција во ова истражување ќе биде дефинирана според она што го мери инструментот кој ќе биде применет. Според таа дефиниција (Bar-On, 2000), емоционалната интелигенција вклучува спектар на емоционални, персонални и интерперсонални вештини, кои придонесуваат за точната проценка за разбирање на себеси и другите, вештини во однесувањето со другите луѓе потребни за ефикасно справување со барањата на социјалната средина.

Како индикатор на емоционалната интелигенција ќе се смета композитниот скор добиен на Бароновиот инвентар на емоционалната интелигенција (Bar-On EQ-i YV) и скоровите на субскалите кои ги мерат компонентите на емоционалната интелигенција.

Компонентите на емоционалната интелигенција ќе бидат третирани како посебни варијабли за кои скалата исто така дава сиров и трансформиран скор. Како и емоционалната интелигенција, и тие ќе бидат корелирани со сите други варијабли. Компонентите на емоционалната интелигенција, дефинирани според Bar-On & Parker (2000a), се следните:

- 1) **Инӣра̄ерсонални веш̄ини**, кои опфаќаат емоционална самосвесност, отвореност, самопочит и независност;
- 2) **Инӣер̄ерсонални веш̄ини**, кои ги опфаќаат способноста за стапување во релации со други луѓе, емпатичноста и социјалната одговорност;
- 3) **Ада̄ӣабилнос̄и**, која ја сочинуваат вештините за тестирање на реалноста, флексибилноста и способноста за справување на проблеми;
- 4) **Веш̄ини за с̄правување со с̄рес**, кои опфаќаат толеранција на стрес и контрола на импулсите;

Освен четирите компоненти, скалата дава и скорови за два контролни фактори, **о̄ӣшо рас̄оложение**, како чувство на општо задоволство и оптимизам, и **ӣозӣивна им̄ресија**, како тенденција за прикажување во позитивно светло, кои се користат во психодијагностички и терапевски цели и нема да бидат предмет на интерес на ова емпириско истражување.

Како **ӣо̄енцијални корелации** на варијаблите од примарен интерес (емоционалната интелигенција и нејзините компоненти), ги дефиниравме следните персонални карактеристики:

Возрас̄и. Ова истражување опфаќа две старосни групи на испитаници од двата пола. Првата е група на возраст од 13-14 години, ученици од осмо одделение во основно образование, а втората група на испитаници се на 17-18 годишна возраст, ученици во четврта година средно образование. Претходните истражувања укажуваат дека емоционалната интелигенција се развива со возраста и искуството, што е земено предвид при нормирањето на мерниот инструмент користен во ова истражување.

Пол. Полот е типична квалитативна организмена варијабла. Во нашето истражувањето се опфатени испитаници од двата пола.

Училишен успех. Постигнатиот успех во учењето се смета како мотивациска варијабла, заради фактот што оценките се екстерен мотиватор за учењето и што постигнатиот успех е резултат, меѓу останатото и на односот на учениците кон извршувањето на работните обврски (Стојановски, 1988). Индикатор на училишниот успех ќе биде просечната оценка од сите наставни предмети за секој ученик од испитаникот примерок осмоодделенци и матуранти. Во ова истражување е користена просечната оценка добиена на крајот на првото полугодие во годината кога е направено емпириското истражување (2001/02), изразена до две децимали. Определбата за користење токму на полугодишните оценки беше направена по разговорите со училишните психолози и класните раководители. Беше заклучено дека тие оценки се нешто пообјективни од оние на крајот на учебната година кои имаат тенденција да прикажат подобар успех отколку што тој реално е.

Општа интелекција. Дефинициите на општата интелигенција се бројни и се условени од појдовниот теориски концепт. Сепак, согласно правилото дека истражувачката варијабла се дефинира според она што го мери користениот инструмент, за општа интелигенција во ова истражување се смета способноста за логичко просудување на невербалниот материјал. Имено, со Тестот на резонирање на ликови (ТРЛ), многу слично на Равеновите прогресивни матрици, се испитува токму невербалната интелигенција, дефинирана како способност за увидување на логичкиот след кај зададена серија на слики. Интелигенцијата мерена со ТРЛ е високо заситена со g-факторот на Spearman (Dolinar i Bele-Potočnik, 1983), според кој, во интелигенцијата треба да се бара она општото, кое е суштинско и константно (според Ivić i sar. 1978).

Подготвеноста за соработка е конативно-мотивациска особина, која дефинирана според Johnson (1989), означува социјална вештина за заедничка работа заради постигнување на заеднички цели. Подготвеноста за соработка се смета за важен аспект на социјалната зрелост на личноста, која се манифестира преку отвореноста за стапување во релации со други во реализацијата на некоја заедничка цел. Индикатор за подготвеноста за соработка ќе биде скорот добиен на Скалата за подготвеност за соработка на Hrnjica (1982), која е дел од неговиот Инвентар на зрелост на личноста. Притоа повисокиот скор индицира наклонетост кон соработка, а понискиот скор означува социјална изолација.

Сликаџа за себе или **самопроценкаџа**, најопшто ја дефинираме како севкупна претстава која поединецот ја има за себе, за своите академски способности, физичкиот изглед, вештините и довербата во себе. Индикатор на сликата за себе, односно самопроценката во ова истражување ќе биде скорот кој ќе се добие на Скалата на самопроценување (Self-esteem Inventory) на Coopersmith (Blascovic & Tomaka, 1991).

Општиот мотив за постигнување е конативно-мотивациска композитна карактеристика, која се однесува на три мотивациски компоненти: мотив за постигнување, позитивна емоционална ангажираност (самоконтрола и стабилност) и негативна емоционална ангажираност (инхибираност и нестабилност) кај испитаниците (Стојановски, 1988). Општиот мотив на постигнување се изразува преку скорот на мотивот за постигнување на Скалата за општиот мотив за постигнување, како и скоровите за позитивната и негативната емоционална ангажираност.

Конформизмот се дефинира како особина на личноста преку која се изразува степенот на прифаќање на стандарди и вредности без

преиспитување на појавите кон кои се формира соодветниот став. Тој е резултат на социјалното влијание поради кое индивидуите ги прилагодуваат своите ставови за да се придржуваат до социјалните норми; или, подложност на прифаќање на мислења и ставови под влијание на убедување и пропаганда

Во ова истражување конформизмот ќе биде индициран преку скорот на Скалата на конформизам на Ковачевиќ и Мраковиќ (1966), каде што повисоките скорови на скалата се индикатор на поголем степен на конформизам и обратно (според Hrnjica, 1982).

Авторитарноста се определува како кластер на црти на личност како што се конвенционализам, субмисивност, прифаќање на мислења на авторитети, агресивност, деструктивност, ригидност (Rot, 1972). Оние кои покажуваат повисоки скорови на оваа скала покажуваат нагласена тенденција за послушност, субординација и верување на ставови и мислења на авторитети. За индикатор на авторитарноста во ова истражување ќе се смета скорот на модификуваната форма на F-скалата на Адорно и Брунвик, ревидирана од Ковачевиќ, Момировиќ и Мраковиќ (според Hrnjica, 1982).

ИСПИТАНИЦИ

Во испитувањето беа вклучени ученици од осмо одделение на основно училиште и ученици во четврта година гимназија од двата пола.

Испитаниците осмоодделенци беа ученици од Основното училиште "Климент Охридски" од Скопје, и во периодот на испитувањето, тие беа на возраст помеѓу 13 и 14 години. Матурантите беа ученици во завршната година на Гимназијата "Зеф Љуш Марку", исто така од Скопје, на возраст помеѓу 17 и 18 години. Испитаниците беа доброволно вклучени во испитувањето. Тие изразија голема љубопитност и заинтересираност за соработка при испитувањето.

Двете групи испитаници беа преобладајќи етнички Македонци и следеа настава на македонски наставен јазик. Во испитувањето се вклучени цели паралелки, според правилата на пригоден примерок, што е често користена практика во истражувањата на емоционалната интелигенција.

Откако беше применета Скалата на емоционална интелигенција, беше проверено дали поединечните резултати ги исполнуваат условите за да бидат подложени на обработка. Притоа беше воочено дека од вкупно испитаните 199 ученици, 9 покажале неконзистентност на Бароновата скала на емоционална интелигенција (со индекс на неконзистентност 10 и повеќе) и согласно упатството за обработка на резултатите наведено во Техничкиот прирачник на Bar-On & Parker (2000a), беа исклучени од понатамошната обработка. Значи, вкупниот примерок во истражувањето врз основа на кој се правеа статистичките пресметки и се извлекуваа заклучоците, остана 190 испитаници.

Табела 1. Приказ на примерокој за главното истражување по примената на Скалата на емоционална интелигенција (Bar-On EQ-i YV)

Испитаници по возраст (година на школување)	Вкупен број на испитаници				Вкупно валидни за обработка
	машки		женски		
	конзистентни	неконзистентни (елиминирани)	конзистентни	неконзистентни (елиминирани)	
Осмоодделенци	31	5	39	2	70
Матуранти	42	2	78	0	120
Вкупно:	73	7	117	2	190

МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

Во истражувањето беа користени мерни инструменти користени за истражувања кај нас и во светот, со исклучок на Тестот на емоционална интелигенција, кој не е користен во наша средина. Тие се следните:

- ⇒ **Баронов инвентар на емоционална интелигенција - младинска верзија (Bar-On Emotional Quotient Inventory- Youth Version - EQi-YV)**
- ⇒ **Тест на резонирање на ликови за мерење на општата интелигенција- ТРЛ**
- ⇒ **Скала за мерење на подготвеноста за соработка - СП 2,5**
- ⇒ **Скала за општиот мотив за постигнување - МОП**
- ⇒ **Инвентар за сликата са себе (самопроценка) - The Self-Esteem Inventory - SEI**
- ⇒ **Скала за авторитарност (Ajz-A)**
- ⇒ **Скала за конформизам (Ajz-C)**

Информациите за возраста, полот и училишниот успех беа користени од секундарни извори на податоци, односно од педагошката документација (дневниците од соодветните паралелки).

Баронов инвентар на емоционална интелигенција - младинска верзија

Тестот на емоционална интелигенција (EQ-i YV) е конструиран од Bar-On Reuven & Jim Parker во почетокот на 2000 год. Според воведничарот Stein во Техничкиот прирачник, Инвентарот ја мери емоционалната интелигенција кај младите на возраст од 7-18 години. Тој ја наведува Бароновата дефиниција на емоционалната интелигенција како "способност за разбирање на себеси и другите, за односите со другите луѓе и за адаптирање на променливите барања и услови во околината" (Bar-On & Parker, 2000a, стр. ix).

Инструментот е прифатен во XIII и XIV том на енциклопедиското издание на Ментални мерки (Mental Measurement Yearbook, Plake & Impara, 1999), која претставува најсеопфатна колекција на селектирани психодијагностички, бихејвиорани и социо-психолошки мерни инструменти во светот.

Како што беше спомнато во теориско-емпириската рамка, со оглед на тоа што емоционалната интелигенција е психолошки концепт кој се истражува поинтензивно дури последнава декада, постои лимитиран избор на мерни инструменти. Според карактеристиките, овој инструмент е соодветен на карактеристиките на целната популација на истражувањето опишано во овој труд. Тестот MSCEIT, каде емоционалната интелигенција е операционализирана според менталниот модел, за кој постојат најави дека ќе биде квалитетен мерен инструмент, не беше објавен во време на подготовката за емпириското истражување за кое зборува овој труд.

Конструирањето на Инвентарот на емоционална интелигенција - младинска верзија е правено низ повеќе фази на проверки на ајтемите. Конечната верзија на Скалата на Bar-On за емоционална интелигенција - младинска верзија, се состои од 60 ајтеми, со следниот распоред по суб-скали: Интраперсонални вештини - 6 ајтеми; Интерперсонални вештини -

12 ајтеми; Вештина за справување со стрес - 12 ајтеми; Адаптабилност - 10 ајтеми; Општо расположение - 14 ајтеми; и Позитивна импресија - 6 ајтеми. Во следната фаза во развојот на скалата направена била конфирматорна факторска анализа, со која било потврдено постоењето на четирите фактори на емоционалната интелигенција, а креиран е и индексот на неконзистентност. Последната фаза од развитокот на Инвентарот е креирање на скратена верзија од 30 ајтеми, која е нормирана на примерок од 9172 испитаници.

Рецензентите на Бароновиот инструмент за емоционална интелигенција соопштуваат дека инвентарот е конструиран низ строга постапка за конструкција на психолошки мерен инструмент и дека претставува успешна интеграција на теориските сознанија, емпириските проверки и модерните психометриски техники.

Некои од атрибутите на инвентарот се следните:

- ✓ Нормативната база на инвентарот изнесува 9172 деца и тинејџери од двата пола (возраст од 7-18 год.) од хетероген етнички состав, од повеќе основни и средни училишта од разни делови на САД и Канада;
- ✓ Инвентарот е мултидимензионален, со 60 ајтеми и седум субскали кои ги мерат клучните аспекти на емоционалната интелигенција (четири компоненти на емоционалната интелигенција, композитен скор за емоционалната интелигенција, и два контролни фактори - скала на позитивна импресија и скала на општо расположение);
- ✓ Утврдени се старосни и полови норми (4 различни старосни групи за возрастите од 7-18 години за двата пола одделно);
- ✓ При обработката на скоровите, најпрво се пресметува индекс на неконзистентност за откривање на недоследните стилови на одговарање;
- ✓ Инвентарот има прифатлива примена, скорување и профилирање на резултатите, и
- ✓ Инвентарот има добра релијабилност и валидност (податоците се наведени подолу).

Бароновиот инвентар користи 4-степенa Ликертова скала на одговори, на која се избира помеѓу следните опции за секој ајтем: "Многу

ретко е точно за мене", "Ретко е точно за мене", "Често е точно за мене" и "Многу често е точно за мене". Повисокиот скор на скалата укажува на повисока емоционална интелигенција. Стандардните скорови имаат аритметичка средина 100 и стандардно отстапување 15 за сите старосни групи и сите субскали.

Сировите скоровите се трансформираат во стандардни скорови на соодветни профил-обрасци за двата пола одделно, со засебни норми за четирите групи и тоа, старосна група од 7-9 години; од 10-12 години; старосна група од 13-15 години и старосна група од 16-18 години.

Релијабилноста на скалата е прикажана преку неколку различни индикатори. Интерната конзистенција е мерена на примероци во повеќе земји во светот. Просечниот Cronbach- α за различни нормативни групи испитаници од седум земји изнесува 0.76 (распон од 0.69 до 0.90). Според Bar-On & Parker (2000a) други студии на големи примероци (испитани околу 9500 деца и адолесценти од САД и Канада, 5000 постари адолесценти од Израел и 1700 адолесценти од Холандија), даваат прелиминарни известувања за многу добра интерна конзистенција¹ особено кога се има предвид дека, по правило, процедурите за проверка на интерната конзистенција имаат тенденција за прикажување на помала релијабилност отколку што таа во реалноста е (Guilford & Fructer, 1978, според Bar-On, 2000). Авторите соопштуваат дека тест-ретест релијабилноста за испитување на временската стабилност на тестот на повеќе популации се движи од 0.77 до 0.89. Испитан е примерок на 40 испитаници од Израел, со ретест по три месеци. Прелиминарните резултати индицираат стабилност од 0.66. Кога е испитан примерок на 39 возрасни во Јужноафриканската Република, ретестот направен по четири месеци покажува коефициент на релијабилност од 0.77 (Bar-On, 1997, според Bar-On, 2000).

¹ Конечните резултати за корелациите не беа објавени за време на пишувањето на овој труд.

Валидноста на инвентарот, односно колку точно инструментот го мери феноменот за кој е наменет, е проверувана преку факторијалната, конкурентната, конвергентната, дивергентната и конструкторна валидноста. На интернет страниците за новите сознанија за валидационите студии (<http://www.emotionalintelligencemhs.com/EIResearchByTopic.asp>) на двете верзии на мерниот инструмент на Baron & Parker е даден преглед на студиите и изворите. Од педесетте наведени студии поголемиот дел се однесуваат на верзијата за возрасни (EQ-i), а помал дел се однесуваат на младинската верзија која е користена во истражувањето за кое зборува овој труд (EQ-i YV). Заради поголема објективност ќе бидат наведени неколку кои се правени од *други* автори или во соработка со авторите на мерниот инструмент - Baron & Parker.

Конвергентната и дивергентната валидноста се проверувани во повеќе истражувања од кои соопштуваме за некои порелевантни за ова истражување:

1. Емоционалната интелигенција и избрани карактеристики на личност се испитани на примерок на универзитетски студенти во рамките на поголемо истражување за поврзаноста помеѓу емоциите и личноста. Скоровите на EQ-i се корелирани со резултатите на Скалата NEOFFI (невротизам, екстровеизија, отвореност, согласување и совесност), како и Инвентарот за депресија, Интензитет на афективното искуство, и Чек-листата за психо-соматизација и алекситимија. Резултатите укажале дека EQ-i покрива значителен дел од соодветните емоционални конструкти кај личноста, без особени разлики помеѓу двата пола. Заклучено е дека вкупниот EQ (коэффициент на емоционална интелигенција) е добар индикатор на емоционалната интелигенција (според Dawda & Hart, 2000).

2. Емоционалната интелигенција и општата интелигенција. За испитување на општата интелигенција е користен GAMA тестот (General Adult Mental Ability Scale) и EQ-i за мерење на емоционалната интелигенција кај 873 испитаници во Холандија на возраст од 19-84 г. Најдени се ниски корелации помеѓу GAMA и EQ-i, кај двата пола и за сите возрасти (нешто повисоки корелации се идентификувани кај постарите), со карактеристична негативна корелација помеѓу скорот на интерперсоналните вештини и IQ. Резултатите ја потврдуваат независноста на емоционалната од општата интелигенција, мерени со спомнатите инструменти (според Derksen, Kramer & Katzko, 2002).

3. Поврзаност на емоционалната и когнитивната интелигенција. Испитани биле 60 деца на возраст од 9 до 12 год. со EQ-i YV и со WISC-III. Најдена е ниска, но значајна корелација помеѓу вкупната емоционална и когнитивна

интелигенција (0.26), а со некои од субфакторите корелацијата била нешто повисока. Заклучокот на авторите е дека иако когнитивната и емоционалната интелигенција се поврзани, тие мерат различни видови интелигенција (Allen, 2000).

4. Емоционалната интелигенција и алекситимијата. Алекситимијата била мерена со TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale), а емоционалната интелигенција со EQ-i кај 734 возрасни. Истражувањето потврдило дека конструктите се преклопуваат во инверзна насока. Ова истражување потврдува дека емоционалната интелигенција е ментално-хигиенски фактор (според Taylor & Bagby, 2001).

5. Емоционалната интелигенција и надареноста. Испитани биле 100 надарени ученици (12-16г.) во однос на вербалните и математичките способности. По применетиот тест на емоционална интелигенција EQ-i YV и направената проценка на пет области на емоционалната интелигенција од страна на нивните родители, заклучено било дека надарените адолесценти постигнуваат значајно повисоки скорови од нивните врстници од контролната група и тоа кај вкупната емоционална интелигенција, адаптабилноста и справувањето со стрес (Corso, 2001).

6. Емоционалната и социјалната интелигенција. Испитани биле 59 ученици на возраст од 9-12 години со EQ-i YV и Скалата на социјални компетенции (SSRS) која ја пополнуваат и испитаниците и нивните родители. Резултатите покажале дека емоционалната е значајно поврзана со социјалната интелигенција (0.73) мерена кај учениците, и умерено поврзана со социјалната интелигенција како што е перцепирана од родителите на учениците.

Некои од истражувањата за *предиктивната валидност* на инструментот за мерење на емоционална интелигенција се следните:

1. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција го предвидува училишниот успех? Емоционалната интелигенција е мерена кај примерок од 231 ученик со EQ-i YV, а за успехот на учениците се земени податоци од соопштенијата на учениците за сопствениот успех и од евалвациите направени од наставниците. Емоционалната интелигенција ја предвидува перцепцијата за успех со $R=0.88$ ($p=0.01$) и тоа: со Интраперсонални вештини 0.82; со адаптабилноста 0.67; со интерперсоналните вештини 0.64; со справувањето со стрес 0.59.

Емоционалната интелигенција ја предвидува проценката на наставниците за успехот со $R=0.36$ ($p=0.01$). При користењето на евалвациите од наставниците, се покажало дека сите испитаници со повисок EQ покажуваат и повисок училишен успех. Како најдобар индикатор притоа се покажал вкупниот EQ скор, а помалку компонентите (според Bar-On & Orme 2000).

2. Емоционална интелигенција, просечниот успех во училиште и креативноста. Емоционалната интелигенција била испитана со EQ-i, просечниот успех преку просечната оценка во училиште (Grade Point Average - GPA), а креативноста била испитана со Скалата на Jackson за иновативност. Воочено било дека во присуство на повисока емоционална интелигенција се

јавува поголема креативност ($r=0.41$; $p=0.001$). Од друга страна, не била најдена поврзаност помеѓу просечната оценка во училиште и креативноста, ниту помеѓу просечната оценка и EQ (според Koifman, 1998).

3. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција го предвидува академскиот успех? Испитано е дали академското постигнување се должи на степенот на развиеност на емоционална интелигенција (во услови на контролирани индивидуални IQ мерени со Wonderlic Personnel Test). Не била најдена поткрепа на тврдењето дека емоционалната интелигенција може да го предвиди академскиот успех. Од друга страна, когнитивната способност и некои персонални карактеристики (на пр. екстровеизијата и самоконтролата) покажале поврзаност со академските постигнувања (според Newsome, Day & Catano, 2000).

4. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција го предвидува успехот при преминот од средно училиште на универзитет? Направена била двегодишна студија со испитани 870 студенти на прва година на универзитет (Trent University, USA) на кои на почетокот на студијата им била измерена емоционалната интелигенција. За индикатор на академскиот успех е сметано продолжувањето на студиите во втора година. Двете групи (оние кои продолжиле и оние кои не продолжиле) биле изедначени по возраст, пол, по успех во средното образование, како и по број на изучувани предмети во прва година. Воочено било дека продолжувањето на студиите било значајно поврзано со емоционалната интелигенција (Parker, 2002).

5. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција го предвидува академскиот успех во средно образование? Испитана била врската помеѓу емоционалната интелигенција и училишниот успех на примерок од 667 средношколци. Применет бил EQ-i YV (Младинската верзија на скалата на емоционална интелигенција). Воочено било дека академските постигнувања можат да се предвидат врз основа на емоционалната интелигенција. Особено високо ниво на предиктивност било воочено кога биле споредени екстремни групи во однос на академскиот успех (Parker, Creque, Harris, Majeski, Wood, & Hogan, во публикување).

6. Дали степенот на изразеност на емоционалната интелигенција и социјалните компетенции го предвидуваат успехот во вонучилишните активности во средните училишта? На група средношколци (120) е испитана емоционалната интелигенција со EQ-i YV; социјалните вештини со Social Skills Rating System (SSRS); успешноста во работа во вонучилишните активности и клубови е мерена според известувањата од врсниците. Се потврдило дека најуспешните во вонучилишните активности имаат и највисока емоционална интелигенција (според Crick 2002).

7. Дали степенот на изразеност на емоционалната интелигенција и когнитивната способност го предвидуваат успехот на работа? Испитани се емоционалната интелигенција (со Bar-On EQ-i), општата интелигенција (со Равеновите прогресивни матрици) и успехот на работа (преку извештаи за успешноста) на 100 банкарски службеници. Корелацијата помеѓу вкупниот EQ и

успехот на работа бил 0.52 (компонентите покажале пониска поврзаност) при што се покажало дека емоционалната интелигенција покрива 27% од вкупната варијанса на успешноста на работа, за разлика од општата интелигенција која не покажала поврзаност. Во оваа студија не била најдена поврзаност помеѓу емоционалната и општата интелигенција (според Јае, 1997).

8. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција ја предвидува ефективноста на тимот? Испитана била ефикасноста на тимската работа на 71 постдипломец на студии за менаџмент. Резултатите на Bar-On EQ-i и на Прашалникот за ефективност на тимот покажале дека емоционалната интелигенција и успешноста на тимската работа се значајно поврзани, односно дека емоционалната интелигенција може да предвиди 40% од варијансата на ефикасноста на тимската работа (Sipsma, 2000).

9. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција го предвидува стилот на разрешување на конфликти? Емоционалната интелигенција била испитана кај 98 раководители од Калифорнија со EQ-i, а стилот на разрешување на конфликти со Thomas-Kilmann Management of Differences Exercise (MODE) инструментот. Статистичка значајност е најдена помеѓу скоровите на EQ-i и скорот за колаборативен стил на разрешување на конфликти ($r=0.207$; $p=0.005$); во присуство на повисока емоционална интелигенција почесто се јавува колаборативен начин на разрешување на конфликти (Malek, 2000, докторска дисертација).

10. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција го предвидува расположението и проблематичното однесување кај децата и адолесцентите? Најдено било дека ниската емоционална интелигенција кај децата е умерен до силен предиктор и на екстернализираното и на интернализираното проблематично однесување (Reker & Parker, 1999).

11. Дали степенот на изразеност на емоционална интелигенција ја предвидува подложноста на burn-out? Најдена е значајна негативна корелација помеѓу EQ и сите субскали на Tedium скалата за burn-out; заклучено е дека во присуство на повисока емоционална интелигенција подложноста на burn-out е пониска (според Curdy, 1997).

Факторската структура на 40-те ајтеми од субскалите за интраперсонални, интерперсонални вештини, справувањето со стрес и адаптабилност, е проверувана на примерок од 9172 испитаници со постапка на варимакс-ротација. Експлоративната факторска анализа покажала постоење на емпириските фактори соодветни на суб-скалите на инвентарот. *Конструктивната валидноста* е проверувана со испитување на поврзаноста на Bar-On-EQ-YV со други мерки на емоционалната интелигенција; со испитување на поврзаноста на Bar-On EQ и селектирани

инвентари на личност; и со испитување на Bar-On-EQ со одредени интернализирани и екстернализирани проблематични однесувања.

Најголемиот број од почетните показатели за валидноста на скалата покажуваат дека, иако валидацијата на еден психолошки инструмент е континуиран процес, Bar-On EQ-i-младинската верзија може да се смета за валидна мерка на емоционалната интелигенција кај деца и младинци.

Испитувањето на поврзаноста на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти, мерени со младинската верзија, со емоционалната интелигенција и соодветните компоненти мерени со верзијата за возрасни, покажува интеркорелации во распон од 0.56 до 0.88.

Според Bar-On (2000) корелациите помеѓу емоционалната интелигенција добиена на Бароновиот инвентар и Петфакторскиот модел на личноста (невротизам, екстраверзија, отвореност кон искуство, тенденција за договарање и совесност) покажуваат теориски логични корелации, односно, позитивна поврзаност со сите карактеристики освен со невротизмот. Исто така, инвентарот на Bar-On е корелиран и со резултатите од мерењето на однесувањето на испитаниците, како на пример со следните: Детскиот инвентар за депресија на Kovacs (1992) со кој се мерат негативните расположенија, интерперсоналните проблеми, неефикасноста, неможноста за доживување задоволство и негативната слика за себе; Скалата за адолесценти на Conners-Wells (1997) која испитува повеќе екстернализирани и интернализирани проблематични видови на однесување (семејни проблеми, проблеми во однесувањето, емоционални, когнитивни проблеми, проблеми со контролирање на гневот и хиперактивноста). Во сите овие случаи е воочена негативна корелација со емоционалната интелигенција.

Младинската верзија на инвентарот на Bar-On има скала која ја контролира *конзистентноста* на резултатите, односно се гледа дали испитаникот одговарал по случајност. Ако е индексот на неконзистенција поголем од 10, мерниот инструмент е невалиден. Инвентарот вклучува уште еден корективен фактор - *Скала на позитивна импресија*. Таа е

конструирана за да се откријат испитаниците кои имаат тенденција да прикажат нагласена позитивна слика за себе. Затоа, стандардните скорови на Скалата на позитивна импресија, кои се за две стандардни девијации над аритметичката средина (>130), се индикатори дека се давани премногу позитивни одговори. Меѓутоа, со оглед на тоа што високите скорови на оваа скала може да укажуваат и на тенденција за самозалажување или недоволна самосвесност, тие не мора да се само индикатор на желба за позитивен впечаток. Дури и како такви тие се вреден индикатор особено во советодавната и клиничката пракса.

Слично како на тестовите на општа интелигенција, испитаниците тестирани со Бароновата скала на емоционална интелигенција добиваат сиров скор, кој ако има потреба од индивидуална примена, може да се трансформира на соодветна скала на коефициенти на емоционална интелигенција (EQ), во распон од 60-130. Така трансформираниот скор на Скалата на емоционална интелигенција, се интерпретира доста едноставно, речиси идентично на интерпретирањето на количникот на општа интелигенција.

Откако е добиена генерална претстава за тоа каков степен на општа емоционална интелигенција има испитаникот, обично се преоѓа на анализирање на компонентите на емоционалната интелигенција. Имено, EQ дава генерален показател за тоа колку е испитаникот емоционално и социјално интелигентен, а специфичните компоненти ги издвојуваат специфичните јаки и слаби страни. Кога истражувањето се користи за утврдување на степенот на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти како податок потребен за индивидуална работа, треба да се тргне од одредени насоки како да се интерпретираат стандардните скорови. Генерално, скоровите над една стандардна девијација или повеќе од просечните укажуваат дека соодветната емоционална и социјална вештина е добро развиена. И обратно, пониските скорови на одделни скали зборуваат за понеразвиени вештини и потреба од подобрување низ тренинг или наменски програми за подобрување. Кус опис на

карактеристиките на луѓето со високи скорови на скалите се дадени во подолната табела (Bar-On & Parker, 2000a, стр.19). Наведените описи служат само како ориентир при психодијагностичката и терапевска практика со индивидуални случаи.

Табела 2.

Опис на значењето на постојателностите на Скалите на Bar-On EQ-i YV

Скала	Карактеристики на индивидуите со високи скорови на субскалите
<i>Интраперсонална скала (INTRA)</i>	Овие индивидуи ги разбираат своите емоции. Тие се исто така способни да ги изразат и да комуницираат за своите емоции и потреби.
<i>Интерперсонална скала (INTER)</i>	Овие индивидуи сакаат да имаат добри релации со други луѓе. Тие се добри слушачи, способни да ги разберат и почитуваат чувствата на другите.
<i>Скала на адаптабилност (ADAP)</i>	Овие индивидуи се флексибилни, реалистични и ефективни во справувањето со промените. Умеат да најдат позитивни начини во справувањето со секојдневните проблеми.
<i>Скала на справување со стрес (STRES)</i>	Генерално, овие индивидуи се смирени и работат добро и во услови на притисок. Ретко се импулсивни и обично можат да одговорат на стресен настан без пренагласени емоционални изливи.
<i>Вкупен EQ (количник на емоционална интелигенција) (EI)</i>	Овие индивидуи се генерално ефикасни во справувањето на секојдневните активности и барања на околината и се обично задоволни.
<i>Скала на општо задоволство (OR)</i>	Овие индивидуи се оптимистични. Тие имаат позитивен поглед кон светот и се пријатни во друштво.
<i>Скала на позитивна импресија (PI)</i>	Овие индивидуи се обидуваат кај другите да создадат прекумерно позитивна слика за себе.
<i>Индекс на неконзистентност</i>	Укажува на значајна неконзистентност која се огледа во тоа што контрадикторно одговориле на ајтеми кои се многу слични. Можно е да не го разбрале упатството, или пак да одговарале случајно.

Проверка на мерниот инструмент за емоционална интелигенција на македонска популација

Со оглед на тоа што во Република Македонија до времето на пишување на овој труд не беше користена Бароновата скала за емоционална интелигенција - Младинска верзија, пред да се започне со главното истражување, во септември 2001 година, беше спроведено **прелиминарно истражување**. Целта на прелиминарното истражување беше да се провери релијабилноста на преведениот тест Младинската верзија на Скалата на емоционална интелигенција на Bar-On (EQ-i YV) на македонски.

Во прелиминарно истражување беа опфатени 80 испитаници, од кои 40 осмоодделенци и 40 матуранти. Двете групи опфатија по 20 испитаници од двата пола. Шеесетте ајтеми на англиски јазик беа преведени на македонски јазик од група психолози со искуство во училишна и клиничка практика.

Испитаниците на возраст помеѓу 13 и 14 години беа осмоодделенците од Основното училиште "Климент Охридски" од Скопје. Другата група беа учениците во завршната година на гимназијата "Зеф Љуш Марку" на возраст од 17-18 години, исто така од Скопје. Двете групи испитаниците беа преодминантно етнички Македонци и следеле настава на македонски наставен јазик. Испитаниците беа доброволно вклучени во испитувањето.

1. Проверка на релијабилноста на инструментот

Што се однесува до видот на проверката на релијабилноста, прелиминарното истражување опфати мерења на релијабилноста на скалата во целина, релијабилност half-split (пола-пола), релијабилност на скалата применета само кај испитаниците осмоодделенци, релијабилност на скалата применета само кај испитаниците матуранти, релијабилноста на скалата применета кај сите машки испитаници како и релијабилноста на скалата применета кај сите женски испитаници.

Основа за определување на критичната вредност за коефициентот на Cronbach-alpha беа наводите во литературата според кои, висината на прифатливата релијабилност треба да изнесува вредност над 0.70 (Cohen, 1996), или според други 0.80 (Mužic, 1982). Гледано и по двата критериуми, во сите случаи е потврдено дека скалата е релијабилна, со подолу наведените коефициенти Cronbach-alpha. Солидните вредности за релијабилност во прелиминарното истражување, дадоа основа да се користи мерниот инструмент, без потреба од ревидирање на ајтемите.

Табела 3. Релијабилноста на Бароновата скала на емоционална интелејџенција добиени во прелиминарното истражување

Вид на испитана релијабилност на скалата EQ-YV-i	Cronbach- α
Релијабилност на <i>цела скала</i>	0.849
Релијабилност <i>пола-пола</i>	0.852
Релијабилност на скалата применета кај <i>осмоодделенциите</i>	0.811
Релијабилност на скалата применета кај <i>мајџуранциите</i>	0.858
Релијабилност на скалата мерена кај сите <i>машки</i>	0.808
Релијабилност на скалата мерена кај сите <i>женски</i>	0.868

2. Споредба помеѓу добиените резултати во нашето и Бароновото истражување

За да се добие појасна слика за степенот на совпаѓање на оригиналниот Инвентар на емоционална интелигенција - младинска верзија (Bar-On EQ-i-YV) со преведениот инвентар применет во нашето истражување, беа споредени добиените дистрибуции на резултати за следните старосни и полови групи: група од 13-15 г. - машки, група од 13-15 г. - женски, група од 16-18 г. - машки и група од 16-18г. - женски.

Споредувањето на дистрибуциите на добиените фреквенции е извршено со примена на χ^2 тестот, со користени сирови скорови. Притоа е утврдено дека двете дистрибуции статистички не се разликуваат, односно пресметаните χ^2 не се значајни. Ги презентираме табелите со пресметаниот χ^2 за емоционалната интелигенција, а потоа и за нејзините компоненти.

Табела 4. Споредба на дистрибуциите на фреквенции на вкупната емоционална интелигенција добиени во Бароновото и нашето истражување, по групи

Група	χ^2	Значајност
Машки од 13-15 г.	0.42	$p > 0.05$
Женски од 13-15 г.	6.28	$p > 0.05$
Машки од 16-18 г.	1.73	$p > 0.05$
Женски од 16-18 г.	2.91	$p > 0.05$

Генерално, статистичката проверка покажа дека нема значајни разлики помеѓу дистрибуциите на фреквенции на емоционалната интелигенција добиени во нашето истражување со оние кои ги добил Bar-On.

Хи-квадрат тестот беше направен и за да се споредат дистрибуциите на фреквенции и кај компонентите на емоционалната интелигенција (интраперсонални, интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптибилност).

Табела 5. Споредба на дистрибуциите на фреквенции на интраперсоналните вештини добиени во Бароновото и нашето истражување, по групи

Група	χ^2	Значајност
Машки од 13-15 г.	3.11	$p > 0.05$
Женски од 13-15 г.	2.68	$p > 0.05$
Машки од 16-18 г.	2.47	$p > 0.05$
Женски од 16-18 г.	4.98	$p > 0.05$

Од табелата се гледа дека двете дистрибуции на фреквенции на интраперсоналните вештини не се разликуваат значајно кај ни една од споредените групи.

Табела 6. Споредба на дистрибуциите на фреквенции на интерперсоналните вештини добиени во Бароновото и нашето истражување, по групи

Група	χ^2	Значајност
Машки од 13-15 г.	5.52	$p > 0.05$
Женски од 13-15 г.	5.84	$p > 0.05$
Машки од 16-18 г.	3.99	$p > 0.05$
Женски од 16-18 г.	9.03	$p > 0.05$

И дистрибуциите на фреквенции за интерперсоналните вештини добиени во Бароновото истражување, не се разликуваат значајно од дистрибуциите добиени во нашето истражување.

Табела 7. Споредба на дистрибуциите на фреквенции на справувањето со стрес добиени во Бароновото и нашето истражување, по групи

Група	χ^2	Значајност
Машки од 13-15 г.	7.72	p>0.05
Женски од 13-15 г.	13.28	p<0.01
Машки од 16-18 г.	11.28	p<0.05
Женски од 16-18 г.	27.65	p<0.01

Кај истите три испитани групи (осмоодделенци-женски, матуранти-женски и машки) има отстапување од дистрибуциите на резултати добиени кај Бароновите примерок. Притоа нашите испитаници покажале пониско развиени вештини за справување со стрес во споредба со Бароновите.

Табела 8. Споредба на дистрибуциите на фреквенции на адаптабилноста добиени во Бароновото и нашето истражување, по групи

Група	χ^2	Значајност
Машки од 13-15 г.	3.47	p>0.05
Женски од 13-15 г.	15.39	p<0.01
Машки од 16-18 г.	13,72	p<0.01
Женски од 16-18 г.	28.31	p<0.01

Идентично како и кај справувањето со стрес, и кај адаптабилноста се јавуваат извесни разлики помеѓу Бароновите и нашите испитаници. Кај три од четирите испитани групи (осмоодделенци-женски и машки и женски матуранти), се воочи отстапување помеѓу Бароновата дистрибуција и дистрибуцијата добиена во нашето истражување. Притоа, нашите испитаници, во просек, покажале повисока адаптабилност во споредба со Бароновите.

Или накусо, споредбата во најголемиот број случаи покажа *совпаѓање* на добиената дистрибуција на фреквенции за емоционалната интелигенција и нејзините компоненти во нашето истражување со она според кое Bar-On ја нормирал скалата. Несовпаѓање е воочено кај компонентата *адаптивност* и *справување со стрес*, која кај три од четири испитани групи покажува статистички значајна разлика во дистрибуцијата.

Едната насока во објаснувањето на причините за покажаната повисока адаптабилност кај македонската младина се одредени *ситуациони фактори*. Не е непознато дека нашите млади луѓе се среќаваат со неизвесност и промена на околностите секојдневно. Со тоа е можно кај македонската младина да е подигнат прагот на потребната адаптабилност. Поголемата адаптираност на, условно кажано, полоши услови за живот, оди по аналогијата на развој на *резилентност* на личноста, при што фрустрирачките ситуации придонесуваат за создавање на соодветни здрави, конструктивни механизми за справување со истите, кои го потпомогнале процесот на матурација.

Што се однесува до вештината за справување со стрес која се покажа послабо развиена кај нашите испитаници, една претпоставка би била дека во западниот (особено американскиот) систем на воспитување, на оваа вештина ѝ се придава посебно место уште од раната возраст. Наспроти на тој тренд, во нашата култура, начините на справување со стрес се сметаат за персонален стил, нешто што не се учи, туку е повеќе карактеристика на личноста. Нешто повеќе за можните причини за добиените резултати ќе биде повеќе кажано во делот Дискусија.

3. Споредба на добиените дистрибуции на резултати за вкупната емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со нормалната дистрибуција

Со оглед на тоа што истражувачкиот примерок не беше избран по методата на случаен избор, пред да се премине кон статистичките постапки за тестирање на поставените хипотези, направени беа проверки за тоа колку добиените дистрибуции на резултатите добиени на истражувачкиот примерок се совпаѓаат со нормалната дистрибуција. Следните страници ги претставуваат хистограмските прикази на добиените дистрибуции на резултатите споредени со веројатната нормална крива. Статистичкиот тест на отстапувањето од нормалната дистрибуција е направен со Колмогоров-Смирнов-иот тест, кој е наведен под секој хистограм.

Прво се претставени споредбите на добиените со очекуваните дистрибуции на резултати за емоционалната интелигенција и нејзините компоненти (интраперсонални и интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност). Споредбите на добиените со очекуваните дистрибуции за другите варијабли се прикажани пред да се прикажат резултатите од секоја хипотеза одделно.

Емоционална интелигенција

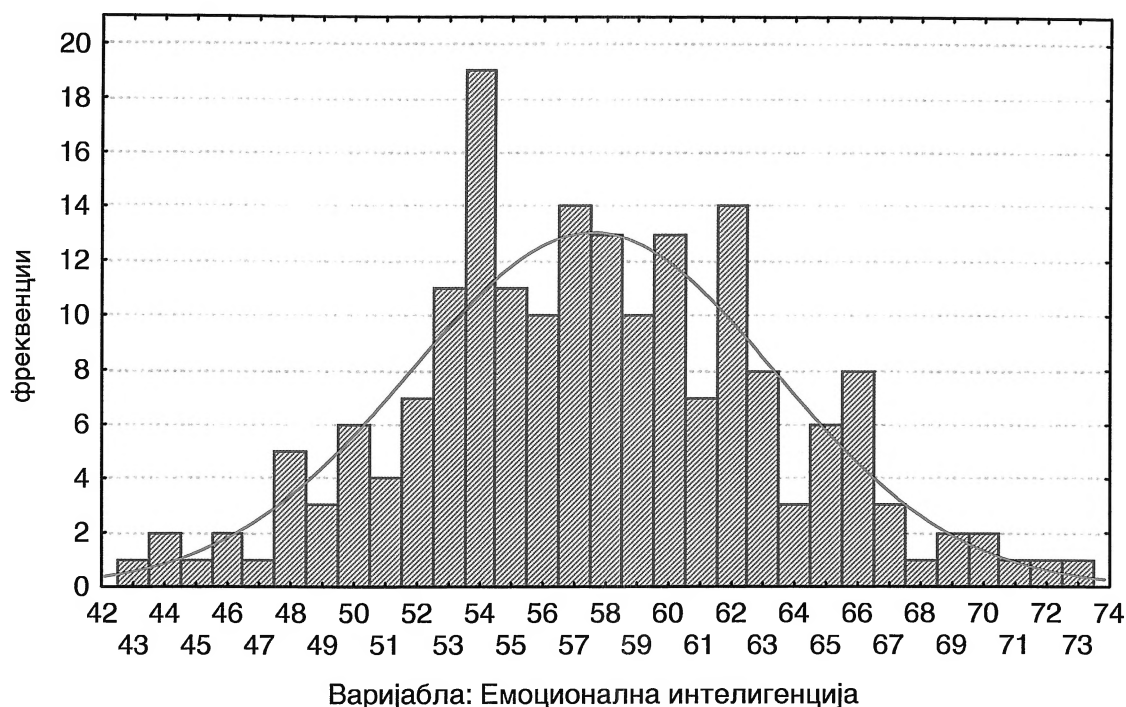


График 1. Споредба на добиената дистрибуција за *емоционалната интелигенција* со веројатната нормална крива

Табела 9. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција

	N	maxD	p	Значајност
Емоционална интелигенција	190	0,056	$p > 0.05$	Отстапувањето не е значајно

Како што се гледа од направениот статистички тест, не постои статистички значајно отстапување помеѓу дистрибуцијата на резултатите од нашето истражување и веројатната нормална крива за **вкупната емоционална интелигенција**. Дури и ако се погледне хистограмскиот приказ, очигледно е дека дистрибуцијата дава доста типична веројатна нормална крива и не покажува значајни отстапувања.

Што се однесува до компонентите на емоционалната интелигенција ситуацијата е следната:

Интраперсонални вештини

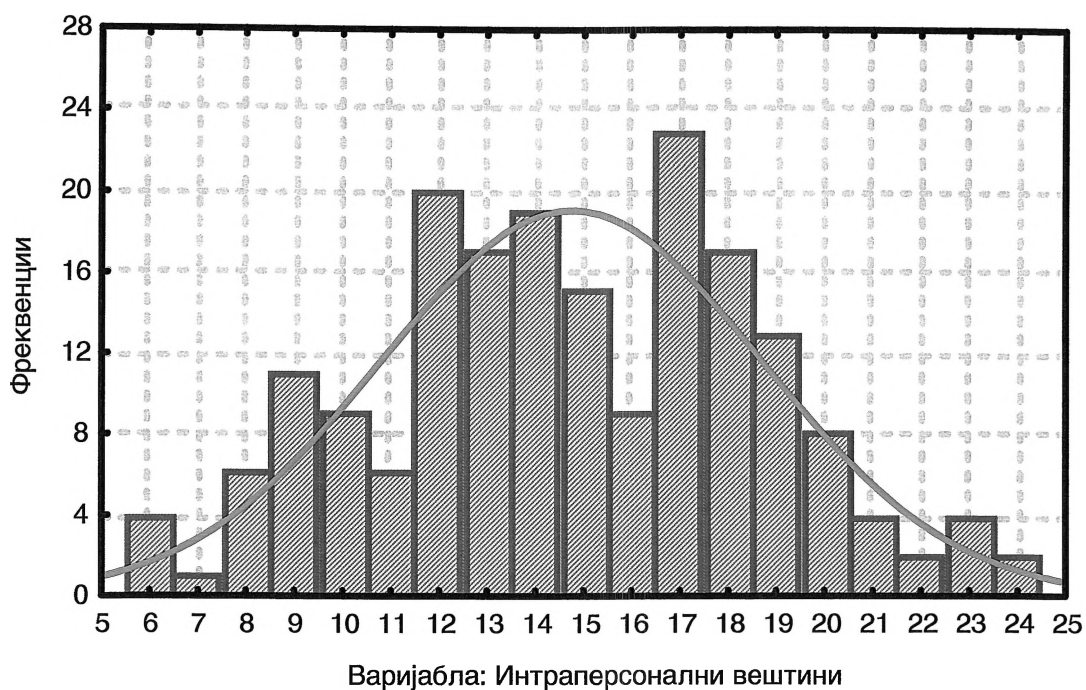


График 2. Споредба на добиената за *интраперсоналните вештини* со веројатната нормална крива

Табела 10. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција

Интраперсонални вештини	N	maxD	p	Значајност
	190	0,099	$p < 0.05$	Отстапувањето е значајно

Кај **интраперсоналните вештини** е воочена значајна разлика помеѓу добиената дистрибуција во нашето истражување и теориски очекуваната нормална дистрибуција.

Интерперсонални вештини

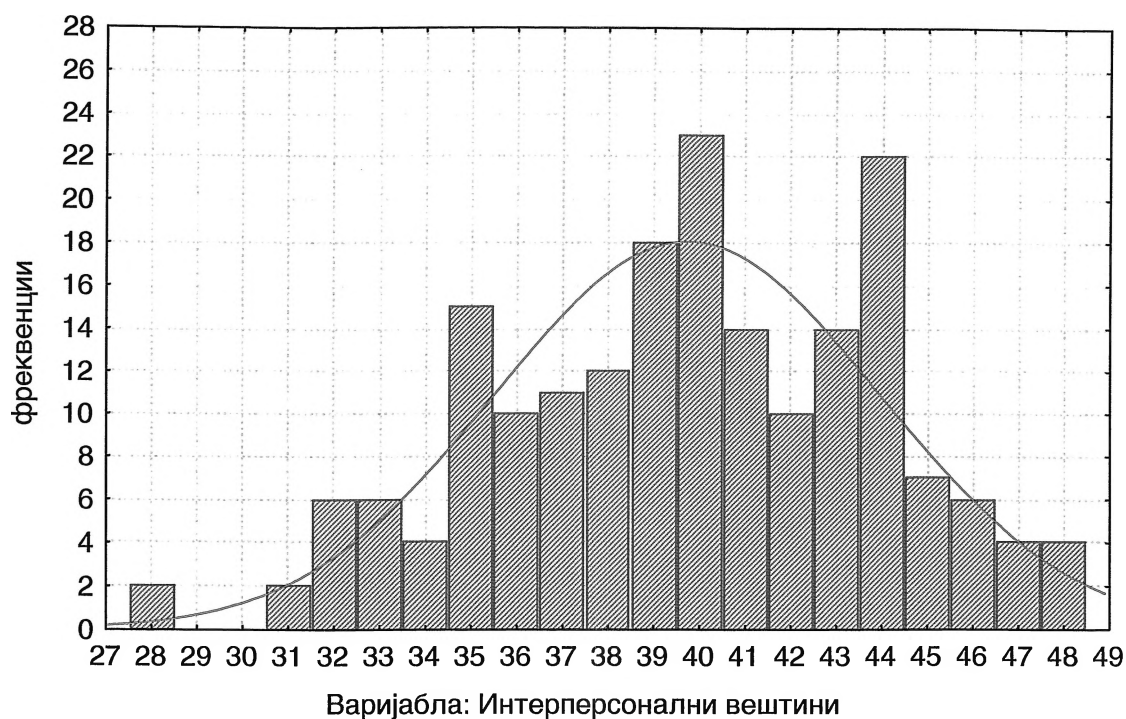


График 3. Споредба на добиената дистрибуција за *интерперсоналните вештини* со веројатната нормална крива

Табела 11. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција

	N	maxD	p	Значајност
Интерперсонални вештини	190	0,082	$p > 0.05$	Отстапувањето не е значајно

Кај **интерперсоналните вештини** не е воочено значајно отстапување на дистрибуцијата на резултатите добиени во нашето истражување во споредба со нормалната дистрибуција.

Справување со стрес

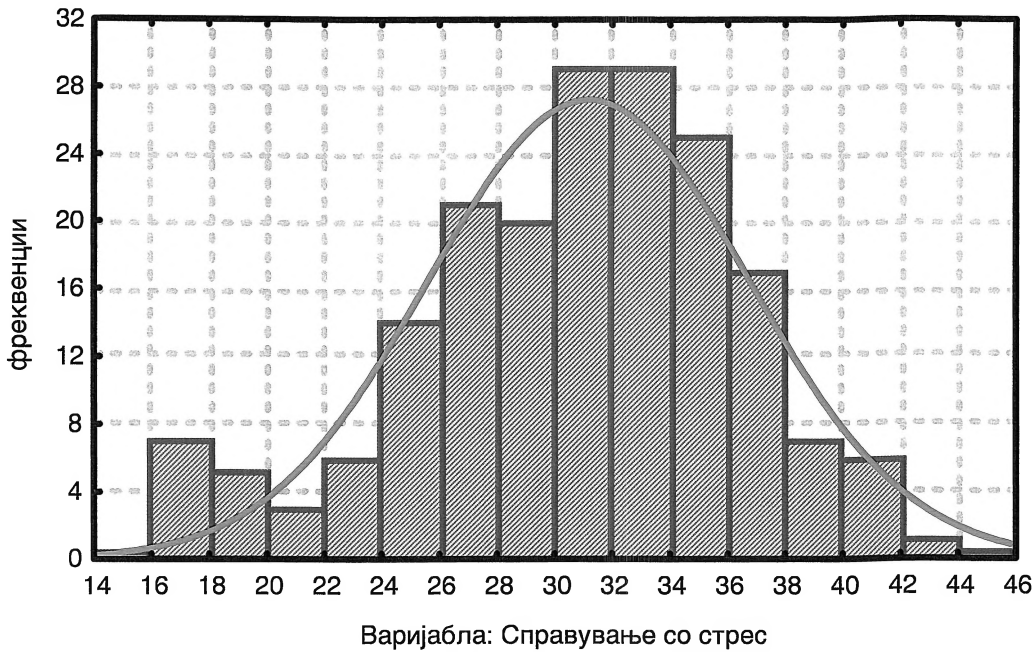


График 4. Споредба на добиената дистрибуција за *справување со стрес* со веројатната нормална крива

Табела 12. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
Справување со стрес	N	maxD	p	Значајност
	190	0,088	$p > 0.05$	Отстапувањето не е значајно

Како што се гледа од табелата, не постои значајно отстапување помеѓу дистрибуцијата на резултатите на компонентата **справување со стрес** со нормалната дистрибуција.

Адаптабилност

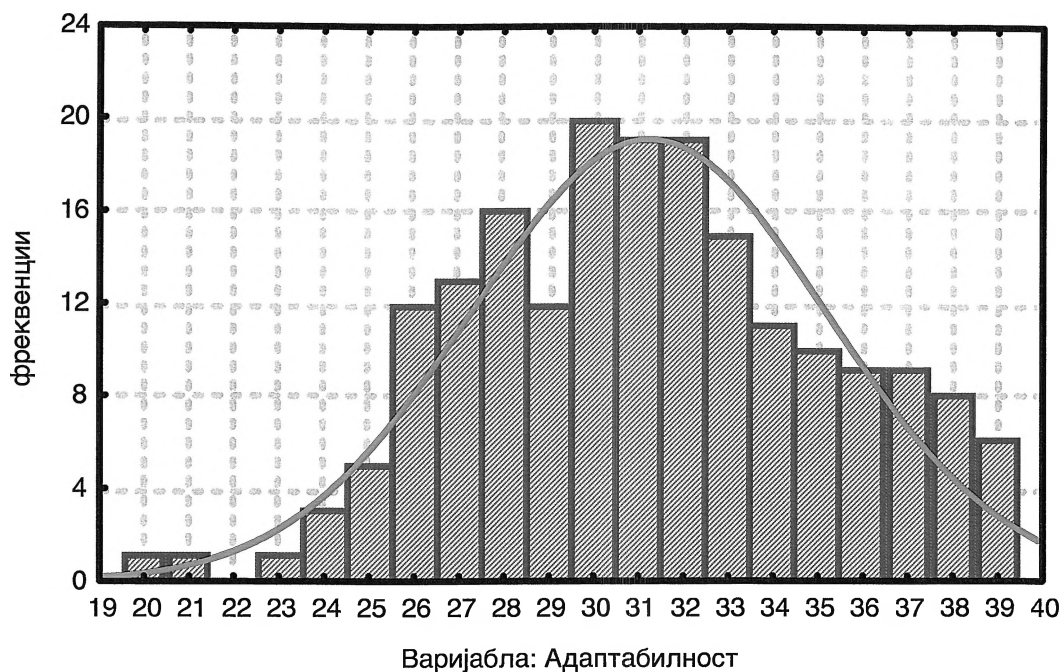


График 5. Споредба на добиената дистрибуција за *адаптабилноста* со веројатната нормална крива

Табела 13. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција

Адаптабилност	N	maxD	p	Значајност
	190	0,064	$p > 0.05$	Отстапувањето не е значајно

И во овој случај не се покажа значајно отстапување на дистрибуцијата на резултати за компонентата **адаптабилност** споредена со нормалната дистрибуција.

Значи, дистрибуциите на резултати на вкупната емоционална интелигенција и три нејзини компоненти покажуваат нормална дистрибуираност (интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност), а интраперсоналните вештини покажуваат отстапување.

4. Интеркорелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти

Заради проверка на валидноста на скали кои мерат повеќекомпонентни психолошки феномени, вообичаено е да се испитаат коефициентите на меѓусебната поврзаност на соодветните компоненти. За таа цел ги прикажуваме пресметаните коефициенти на корелација помеѓу субфакторите на емоционалната интелигенција.

Табела 14. Коефициенти на корелација меѓу компонентите на емоционалната интелигенција кајкуќиот примерок

	ЕИ	Интра	Интер	Стрес	Адап	ОР
Емоционална интелигенција	-	.66**	.60**	.32**	.64**	.53**
Интраперсонални вештини	-	-	.24**	-.10	.21**	.28**
Интерперсонални вештини	-	-	-	-.04	.40**	.41**
Справување со стрес	-	-	-	-	.08	.12
Адаптабилност	-	-	-	-	-	.48**
Општо расположение	-	-	-	-	-	-

* Значајно на ниво 0.05

** Значајно на ниво 0.01

Гранични вредности за N=190 (df=188):

За ниво 0.05 = 0.143

За ниво 0.01 = 0.187

Нашето истражување покажа дека тестираните корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти се значајни во сите случаи и тоа на ниво 0.01. Овие резултати се совпаѓаат со резултатите на Bar-On добиени при нормирањето на инструментот, каде се исто така најдена значајни коефициенти на корелација помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти, со тоа што кај Bar-On нивото на значајност е 0.05 (Bar-On & Parker, 2000).

Што се однесува до меѓусебните корелации на компонентите на емоционалната интелигенција, тие се во најголем број случаи во взаемна *значајна корелација* (на ниво 0.01 или 0.05), која се движи од ниска до умерена. Од табелата е видно дека одредени коефициенти на корелација се незначајни, пред сè, вештината за справување со стрес (интраперсоналните, интерперсоналните вештини, адаптабилноста и општото расположение не покажуваат значајна корелација со справувањето со стрес).

Во истражувањето на Var-On сите интеркорелации покажуваат значајност на ниво 0.05. Треба да имаме предвид дека тој работел со значително поголем примерок, кој секако е порепрезентативен од нашиот. Тој опфатил испитаници од сите возрасти од 7-18 години, додека во нашето истражување користевме многу помал примерок (190) на возраст од 13-18 години.

Од друга страна, веројатна причина за воочените пониски интеркорелации помеѓу компонентата справување со стрес со другите компоненти е што кај нас не е направена валидација на мерниот инструмент.

Тест на резонирање на ликови (ТРЛ)

Тестот на резонирање на ликови е невербален тест испитување на интелигенцијата, сличен на Равеновите прогресивни матрици. Оригиналниот тест (Figure Reasoning Test) го конструирал John Daniels во 1949 година и повеќепати е ревидиран (1962, 1966, 1977), (според Dolinar и Bele-Potočnik, 1983). На просторите на поранешната југословенска заедница, на иницијатива на Dolinar, со помош на Bele-Potočnik, Djurić, Horvat и Kladarin, тестот првпат се појавува во 1971 г. Тие обезбедиле податоци од 2809 испитаници од територијата на Словенија и Србија. Во Република Македонија тестот е екстензивно користен во педагошката како и во клиничката практика, но не е нормиран на нашата популација. Затоа при статистичката обработка на податоците во ова истражување се користени *сирови* скорови.

По својата факторска структурираност, тестот се смета за тест на општа интелигенција со заситеност со g -факторот од 0.80. Тестот покажува задоволителна валидност, покажана преку високите корелации со други тестови на општа интелигенција како што се Равеновите прогресивни матрици (0.93), тестот Домино-48 (0.71) и со Stanfrod-Binet-овиот тест (0.86).

Тестот се состои од 45 задачи каде треба да се најде елементот кој недостасува во една композиција, со време за одговарањето од 30 минути. Тестот за резонирање на ликови се смета за мошне сигурен инструмент, кој доста се користи во практиката на училишните психолози како валиден и релијабилен инструмент за мерење на општата интелигенција. И методата тест-ретест, како и методата делење на тестот на две половини, покажуваат висока релијабилност (0.96 и 0.89 - 0.97).

Скорувањето на Тестот на резонирање на ликови е објективно, односно се одвива по стандардна постапка за примена и оценување на одговорите со шаблон (Dolinar и Bele-Potočnik, 1983).

Скала за подготвеноста за соработка

Скалата на подготвеност за соработка е издвоена со факторска анализа на основниот Инвентар од мултидимензионален тип на Хрњица и Бојановиќ (1970), (според Hrnjica, 1982). Скалата иницијално била применета на примерок од 904 испитаници на возраст од 14-21 години (249 ученици на основно, 457 од средно училиште и 178 студенти). Резултатите од примената покажале дека интеркорелациите меѓу тврдењата се умерено високи и се позитивни (меѓу 0.30 и 0.50).

Релијабилноста на оваа скала, според Spearman-Brown-овата постапка изнесува 0.85. Скалата се состои од две компоненти: активна социјална изолација со агресивни тенденции и активна социјална изолација без агресивни компоненти. Корелацијата помеѓу вака добиените фактори изнесува 0.34, така што ајтемите се задржани како една целина.

Скорот за секој испитаник го претставува збирот на избраните нумеричките вредности за секој од 43-те тврдења, добиени на 5-степен Ликертова скала во распон од *секогаш* до *никогаш*. Теориски највисокиот можен скор е 215, а минималниот 43. Притоа повисокиот скор означува поголем степен на соработливост и обратно (Hrnjica, 1982).

Скала за мерење на сликата за себе

Инвентарот за самопроценка изворно бил конструиран за деца. Ајтемите се резултат на работата на Rogers & Dymond (1954) и од оригиналниот истражувачки труд на Coopersmith (според Blaskovic & Tomaka, 1991). Оригиналниот примерок содржел 87 петто и шестоодделенци, а вториот примерок се состоел од 1.748 ученици. Потоа пет психолози ги класификувале избраните ајтеми во однос на тоа дали покажуваат ниска или висока самопроценка. Тие се однесуваат на

себепроценката во однос на врсниците, родителите, училиштето и персоналните интереси. Скалата претрпува неколку ревизии. Последната верзија на скалата има релијабилност од 0.90, Cronbach- α од 0.73-0.83; тест-ретест корелацијата изнесува 0.62 до 0.88 за период од една до пет недели. Секоја ставка е декларативна, самоописна изјава во прво лице еднина. Испитаниците се инструктирани да одговорат со избор помеѓу "да" или "не". Во понатамошната работа, Coopermith (1975) направил и скратена верзија од 25 ајтеми, избирајќи ги оние со највисока корелација со вкупната скала. Во истражувањата се користат неколку варијанти (според Blascovic & Tomaka, 1991). Тестовите на валидноста на скалата се главно задоволителни.

Верзијата која ќе се користи во ова истражување содржи 58 тврдења каде теориски највисокиот скор може да биде 58, а најнискиот 0. Тие се групирани во 4 субскали: општ однос кон себе, социјално јас (во односот кон врсниците), односот кон домот и родителите и односот училиште - ученик. Повисокиот скор на скалата означува поповолна слика за себе, и обратно.

Скала за општиот мотив за постигнување (МОП)

Оваа скала е наменета за да го мери општиот мотив на постигнување. Автори на скалата за мерење на Општиот мотив за постигнување се Хавелка и Лазаревиќ (1981), (според Стојановски, 1988). Таа е ревидирана верзија на Хермансовиот тест, изработен во 1967 г. Скалата содржи 54 ајтеми. Резултатите од оваа скала укажуваат на степенот на изразеност на трите мотивациски варијабли:

- ✓ Мотив на постигнување (со распон на можни скорови од 0-26)
- ✓ Позитивна емоционална ангажираност, самоконтрола и стабилност (со распон на можни скорови од 0-14)

- ✓ Негативна емоционална ангажираност, инхибираност и нестабилност (со распон на можни скорови од 0-14)

По мислењето на ревизорите на скалата - Хавелка и Лазаревиќ (1981), скалата покажува задоволителна концептуална и емпириска валидност (според Стојановски, 1988).

Скала за испитување на конформизмот

Според Hrnjica (1982) скалата за испитување на конформизмот е конструирана врз основа на проучувањата на сугестибилноста од страна на Eysenck. Тој разликува примарна и секундарна димензија на сугестибилноста. Според него, примарната се однесува на директната сугестибилност и можност за хипноза, а втората е секундарна, која се јавува под влијание на убедување и пропаганда.

Скалата која ќе се користи во ова истражување, е адаптирана форма на скалата на Ковачевиќ и Мраковиќ (1966). Таа содржи 20 тврдења кои ја мерат секундарната сугестибилност, значи подложноста на прифаќање на мислења и ставови под влијание на убедување и пропаганда. Скалата на конформизам е од Ликертов тип и на неа се одговара со избор помеѓу пет опции во распон од "Потполно се согласувам" до "Воопшто не се согласувам". Според тоа, теориски највисокиот скор би можел да биде 100, а најнискиот 20, при што повисокиот скор значи повисоко изразен конформизам. Испитувањата покажале дека со оваа скала се испитува општиот конформизам, конформизмот во однос на социјалните норми и конформизмот во однос на авторитетите, со коефициент на релијабилност од 0.88 (според Hrnjica, 1982).

Скала за испитување на авторитарноста

Автор на оригиналната скала на авторитарност е Eysenck (1955), како модификација на F-скалата на Adorno & Brunswick. Верзијата која беше користена во ова истражување е ревизија на оригиналната скала од страна на Ковачевиќ, Момировиќ и Мраковиќ (1966) и се состои од 20 тврдења, на кои се одговара преку избирање на степенот на не/согласување на петтостепена Ликертова скала во распон од "Потполно се согласувам" до "Воопшто не се согласувам". И тука највисокиот можеен скор би бил 100, а најнискиот 20. Повисокиот скор укажува на понагласена авторитарност. Интеркорелациите помеѓу скалите се движат помеѓу 0.10 и 0.50, а релијабилноста по Spearman-Brown-овата постапка изнесува 0.93 (Hrnjica, 1982).

ПОСТАПКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со оглед на тоа што целта на нашето истражување беше да се испита поврзаноста и можноста за предикција на одреден степен на изразеност на емоционалната интелигенција врз основа на присутност на други варијабли, варијаблите не беа манипулирани, туку беа мерени како природно изразени карактеристики или поведенија.

За да биде овозможена предикција од овој тип, се користеа методи за истражување на поврзаноста помеѓу појавите, односно се применија диференцијален и корелациски метод. За споредба на мерките на емоционалната интелигенција помеѓу двете старосни и двете полови групи беше користен **диференцијалниот метод**. Притоа се побараа *разлики* помеѓу двете групи во однос на емоционалната интелигенција и во однос на нејзините одделни компоненти.

Корелацискиот метод беше користен за квантификување на *поврзаноста* помеѓу емоционалната интелигенција и избраните персонални карактеристики. Тој опфати добивање парови на опсервации за емоционалната интелигенција и за другата варијабла од интерес, за секоја индивидуа од избраниот примерок. Потоа, со статистичка постапка беше проверено дали постои поврзаност помеѓу двете опсервации, по што се заклучи за степенот и насоката на поврзаност.

Првата фаза во обработката на податоците се состоеше во оценување на применетите психометриски инструменти за секој испитаник поединечно, по што се премина на елиминирање на неконзистентните резултати на Скалата на емоционална интелигенција, согласно техничкото упатство за примена на скалата. Со оглед на отсуството на норми за мерните инструменти добиени на домашна (македонска) популација, при обработката на податоците се користеа добиените сирови скорови.

Истражување беше спроведено во периодот од ноември 2001 до март 2002г. По претходниот договор со управата на училиштето, класните раководители и училишните психолози, се пристапи кон примена на мерните инструменти на избраниот примерок. Мерните инструменти беа применети за време на класните часови, или по завршувањето на редовните часови. Во двете училишта, училишните психолози го организираа и водеа применувањето на психометриските инструменти согласно стандардните упатства. Учениците покажаа висок степен на соработка за време на тестирањата и голем интерес за дискутирање на своите постигнувања. Откако беа скорувани одговорите за сите применети техники, индивидуалните резултати им беа ставени на располагање на училишните психолози за нивна информација, како и за дискусија со учениците.

РЕЗУЛТАТИ

Заради проверка на поставените хипотези, како и анализа и интерпретација на добиените резултати, беа применети следните статистички постапки:

- Мерки на централни вредности и варијабилност
- Постапки за тестирање на значајноста на разликите помеѓу просечните вредности
- Постапки за тестирање на значајност на разлики помеѓу просечните вредности кај екстремни групи
- Постапки на тестирање на значајност на коефициентите на корелација
- Хи-квадрат за споредување на дистрибуциите на фреквенции
- Колмогоров-Смирнов тест за тестирање на отстапувањата на добиената од нормалната дистрибуција
- Пирсонов коефициент на корелација
- Мултипла регресија
- Двонасочна анализа на варијанса (АНОВА)

Во ова истражување емоционалната интелигенција беше мерена со преведен инструмент од англиски, кој не е нормиран на наша популација. Резултатите за проверената релијабилност на скалата, интеркорелациите на компонентите, совпаѓањето на добиените резултати со нормалната дистрибуција, како и споредбата со нашите резултати со оние кои се добиени при мерењето со оригиналната скала, беа прикажани во делот каде што е опишан користениот мерен инструмент. Со оглед на задоволителните резултати, како во однос на релијабилноста на инструментот, така и совпаѓањето на нашите со резултатите до кои дошол авторот на мерниот инструмент, се пристапи кон проверка на поставените хипотези.

Предикција на степенот на изразеност на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти кај учениците врз основа на присуството на избраните персонални карактеристики

Со носечката истражувачка хипотеза се претпостави дека степенот на изразеност на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти може да се предвиди врз основа на училишниот успех, општата интелигенција, подготвеноста за соработка, сликата за себе, општиот мотив за постигнување, конформизмот и авторитарноста. Релациите на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со одделните персонални карактеристики ги дефиниравме низ поединечните хипотези.

Значи освен што бевме заинтересирани да дознаеме дали има и каква е *поврзаноста* на емоционалната интелигенција и потенцијалните корелати, бевме заинтересирани да го *прогнозираме* присуството на емоционалната интелигенција врз основа на погоре спомнатите варијабли. Овие релации беа испитани со статистичката постапка **мултипла регресија**, каде се утврдува степенот до кој поединечните *предиктор варијабли* (спомнатите персонални карактеристики) го прогнозираат присуството на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти (критериум варијабли). Тој степен на предикција се изразува или низ *сировиот скор на регресија* (\mathbf{b}) или низ *стандардизираниот коефициент на регресија* (β), кои се линеарна трансформација еден на друг и за кои се определува статистичката значајност. На овој начин се определува *поединечната* можност на секоја предиктор варијабла за предвидување на присуството на критериум варијаблата.

Исто така, утврдена беше значајноста на *мултиплиот коефициент на корелација* (\mathbf{R}), за да се утврди дали *групната* на варијабли (сите предиктор варијабли истовремено) со поголема сигурност ја предвидуваат критериум варијаблата кога се третираат *заедно* отколку поединечно. Притоа е тестирана и *поединечната* и *мултипликата* прогностичка моќ на предиктор варијаблите.

Табела 15. Приказ на коефициентите на регресија за емоционалната интелигенција

Предиктор варијабла (X)	Ст.коэф. на регр. β	Стандардна грешка на β	Сир.коэф. на регр. b	Стандардна грешка на b	t(180)	p
Intercept *			45.387	5.589	8.121	0.000
Училишен успех	-0.082	0.071	-0.455	0.392	-1.160	0.247
Општа интелигенција	0.002	0.073	0.001	0.058	0.027	0.978
Подготвеност за соработка	0.150	0.074	0.044	0.022	2.014	0.045
Слика за себе	0.260	0.077	0.210	0.062	3.372	0.001
Општ мотив за постигнување	0.212	0.080	0.248	0.093	2.663	0.008
Поз. емоцион. ангажираност	0.064	0.077	0.142	0.170	0.837	0.404
Негат. емоцион. ангажираност	-0.080	0.073	-0.146	0.133	-1.010	0.274
Конформизам	0.168	0.091	0.075	0.041	1.832	0.069
Авторитарност	-0.222	0.095	-0.127	0.054	-2.339	0.020

*Intercept - вредност на критериум варијаблата Y кога предиктор варијаблата X=0

Поединечните коефициенти на регресија укажуваат дека повисока *емоционална интелигенција* кај учениците се јавува во присуство на повисока *подготвеност за соработка, слика за себе и општ мотив за постигнување*, како и пониска *авторитарност*.

Мултипла корелација за варијаблата Емоционална интелигенција (Y)		
R= .512	R ² = .262	Корегирана R ² = .225
F(9,180)=7.115	p=.000	Ст. грешка на проценката: 5.118

Коефициентот на мултипла регресија (R²) покажува статистичка значајност. Имено, *поголем процент од варијансите на емоционалната интелигенција може да се објасни доколку избраниите предиктор варијабли се истражуваат истовремено*, отколку ако се третираат одделно (F=7.115; значајно на ниво 0.01).

Табела 16. Приказ на коефициентите на регресија за интраперсоналните вештини

Предиктор варијабла (X)	Ст.коэф. на регр. β	Стандардна грешка на β	Сир.коэф. на регр. b	Стандардна грешка на b	t(180)	p
Intercept*			10.940	4.240	2.580	0.010
Училиш. успех	-0.229	0.079	-0.865	0.297	-2.908	0.004
Општа интелигенција	0.044	0.081	0.024	0.044	0.540	0.590
Подготвеност за соработка	0.057	0.089	0.045	0.071	0.642	0.522
Слика за себе	0.173	0.085	0.095	0.047	2.021	0.045
Општ мотив за постигнување	0.003	0.083	0.001	0.016	0.031	0.975
Поз. емоцион. ангажираност	0.090	0.085	0.136	0.129	1.054	0.293
Нег. емоцион. ангажираност	0.090	0.081	0.113	0.101	1.115	0.266
Конформизам	0.147	0.102	0.045	0.031	1.441	0.151
Авторитарност	-0.095	0.106	-0.037	0.041	-0.902	0.368

*Intercept - вредност на критериум варијаблата Y кога предиктор варијаблата X=0

Од погорната табела се гледа дека повисоко развиени *интраперсонални вештини* кај учениците се јавуваат во присуство на понизок *училишен успех* и повисока *слика за себе*.

Мултипла корелација за варијаблата Интраперсонални вештини (Y ₁)		
R= .297	R ² = .088	Коригирана R ² = .042
F(9,180)=1.934	p=.050	Ст. грешка на проценката: 3.88

Коефициентот на мултипла корелација (R²) за интраперсоналните вештини е значаен. *По голем дел од варијансата на интраперсоналните вештини* кај учениците може да се објасни доколку избраниите предиктор варијабли се истражувани истовремено, отколку ако се третираат одделно (F=1.934; значајно на ниво 0.05).

Табела 17 . Приказ на коефициентите на регресија за интерперсоналните вештини

Предиктор варијабла (X)	Ст.коэф. на регр. β	Стандардна грешка на β	Сир.коэф. на регр. b	Стандардна грешка на b	t(180)	p
Intercept*			29.947	4.392	6.818	0.000
Училиш. успех	0.069	0.077	0.276	0.308	0.895	0.372
Општа интелигенција	0.051	0.080	0.029	0.046	0.636	0.526
Подготвеност за соработка	0.172	0.081	0.036	0.017	2.124	0.035
Слика за себе	0.124	0.084	0.073	0.049	1.484	0.140
Општ мотив за постигнување	0.126	0.087	0.106	0.073	1.456	0.147
Поз. емоцион. ангажираност	-0.041	0.084	-0.065	0.134	-0.485	0.628
Нег. емоцион. ангажираност	0.017	0.079	0.023	0.105	0.220	0.826
Конформизам	0.158	0.100	0.051	0.032	1.587	0.114
Авторитарност	-0.164	0.103	-0.068	0.043	-1.589	0.114

*Intercept - вредност на критериум варијаблата Y кога предиктор варијаблата X=0

Проверките на значајност на поединечните коефициенти на регресија укажуваат дека **интерперсоналните вештини** како компонента на емоционалната интелигенција се поизразени во присуство на повисока *подготвеност за соработка*.

Мултипла корелација за варијаблата Интерперсонални вештини (Y ₂)		
R= .355	R ² = .126	Корегирана R ² = .0826
F(9,180)=2.891	p=.003	Ст. грешка на проценката: 4.022

Коефициентот на мултипла регресија (R²) за интерперсоналните вештини е значаен; *поголем процент од варијанса на интерперсоналните вештини* кај учениците може да се објасни доколку избраниите предиктор варијабли се *иредистрираат истовремено*, отколку ако се третираат одделно (F=2.891; значајно на ниво 0.01).

Табела 18 . Приказ на коефициентите на регресија за справување со стрес

Предиктор варијабла (X)	Ст.коэф. на регр. β	Стандардна грешка на β	Сир.коэф. на регр. b	Стандардна грешка на b	t(180)	p
Intercept*			32.286	5.613	5.752	0.000
Училиш. успех	-0.004	0.074	-0.019	0.394	-0.049	0.961
Општа интелигенција	-0.194	0.077	-0.148	0.059	-2.527	0.012
Подготвеност за соработка	0.155	0.078	0.043	0.022	1.984	0.049
Слика за себе	0.074	0.081	0.057	0.062	0.911	0.363
Општ мотив за постигнување	0.095	0.084	0.105	0.093	1.129	0.260
Поз. емоцион. ангажираност	0.036	0.081	0.076	0.171	0.447	0.655
Нег. емоцион. ангажираност	-0.222	0.076	-0.390	0.134	-2.907	0.004
Конформизам	0.074	0.096	0.032	0.041	0.768	0.443
Авторитарност	-0.170	0.100	-0.093	0.055	-1.702	0.091

*Intercept - вредност на критериум варијаблата Y кога предиктор варијаблата X=0

Како што се гледа од погорната табела, коефициентите на регресија укажуваат дека вештината за **справување со стрес** кај учениците е поизразена во присуство на повисока **подготвеност за соработка** и пониски **општа интелигенција** и **негативна емоционална ангажираност**.

Мултипла корелација за варијаблата Справување со стрес (Y_3)		
R= .431	R ² = .186	Корегирана R ² = .145
F(9,180)=4.570	p=.000	Ст. грешка на проценката: 5.140

Коефициентот на мултипла регресија (R^2) се покажа значаен ($F=4.570$; ниво 0.01). **По голем дел од варијансата на вештините за справување со стрес може да се објасни доколку избраниите предиктор варијабли се истражуваат истовремено**, отколку ако се третираат одделно.

Табела 19 . Приказ на коефициентите на регресија за адаптабилноста

Предиктор варијабла (X)	Ст.коэф. на регр. β	Стандардна грешка на β	Сир.коэф. на регр. b	Стандардна грешка на b	t(180)	p
Intercept*			26.477	3.852	6.873	0.000
Училиш. успех	0.055	0.071	0.207	0.270	0.765	0.445
Општа интелигенција	0.069	0.074	0.037	0.040	0.928	0.355
Подготвеност за соработка	0.056	0.075	0.011	0.015	0.742	0.459
Слика за себе	0.133	0.078	0.074	0.043	1.721	0.087
Општ мотив за постигнување	0.287	0.080	0.228	0.064	3.562	0.000
Поз. емоцион. ангажираност	0.060	0.077	0.091	0.117	0.774	0.440
Нег. емоцион. ангажираност	-0.182	0.073	-0.229	0.092	-2.485	0.014
Конформизам	-0.011	0.092	-0.003	0.028	-0.121	0.904
Авторитарност	-0.130	0.096	-0.051	0.038	-1.354	0.178

*Intercept - вредност на критериум варијаблата Y кога предиктор варијаблата X=0

Коефициентите на регресија укажуваат дека *адаптабилноста* кај учениците е поизразена во присуство на повисок *описен мотив* за постигнување и пониска *негативна емоционална ангажираност*.

Мултипла корелација за варијаблата Адаптабилност (Y ₄)		
R= .500	R ² = .250	Корегирана R ² = .212
F(9,180)=6.657	p=.000	Ст. грешка на проценката: 3.5280

И во овој случај, коефициентот на мултипла регресија (R²) е значаен (F=6.657; ниво 0.01), што значи дека *голем дел од варијансата на адаптабилноста* кај учениците *може да се објасни доколку избраниите предиктори варијабли се истражени истовремено*, отколку ако тие се третираат одделно.

Поврзаност на емоционалната интелигенција со возраста и полот

Со цел да се воочи дали **полот** и **возраста** имаат поединечен *главен* или пак *взаемен интеракциски ефект* врз вкупната емоционална интелигенција и нејзините компоненти кај учениците, направена беше едноставна двонасочна *анализа на варијанса*.

Табела 20 . Приказ на анализата на варијанса за емоционалната интелигенција

Пол	Возраст	М	N
Машки	Осмоодделенци	56.032	31
Машки	Матуранти	58.548	42
Женски	Осмоодделенци	58.179	39
Женски	Матуранти	57.346	78

Фактор	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p
Пол	1	9.462	186	33.660	0.281	0.597
Возраст	1	29.930	186	33.660	0.889	0.347
Пол-Возраст	1	118.627	186	33.660	3.524	0.062
F (1,186) = 3.524; p=0.062						

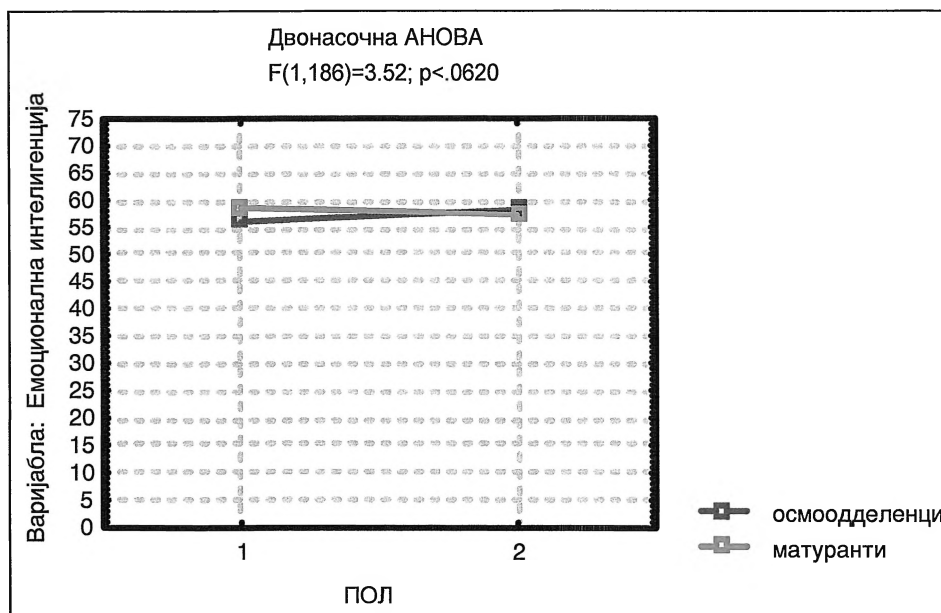


График 5. Приказ на тестираните главни и интеракциски ефекти на факторите *пол* и *возраст* во однос на *емоционалната интелигенција*

Анализата на варијанса покажа дека нема значајни главни ефекти ниту кај *полот* ниту кај *возраста*, а не е воочен ниту значаен интеракциски ефект на *полот* и *возраста*.

(1) Кај интраперсоналните вештини не се воочени значајни главни ефекти ниту за факторот *пол* ниту за факторот *возраст*, а воочен е значаен интеракциски ефект помеѓу двата фактори. Имено, кај групата осмоодделенци, женските покажуваат поразвиени интраперсонални вештини од машките, а кај матурантите ситуацијата е обратна.

Табела 21. Приказ на анализата на варијанса за комбинирани интраперсонални вештини

Пол	Возраст	M	N
Машки	Осмоодделенци	13.452	31
Машки	Матуранти	16.167	42
Женски	Осмоодделенци	14.872	39
Женски	Матуранти	14.435	78

Фактор	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p
Пол	1	1.020	186	15.221	0.067	0.796
Возраст	1	54.95	186	15.221	3.610	0.059
<i>Пол-Возраст</i>	1	105.031	186	15.221	6.900	0.009

F (1,186) = 6.90; p=0.009

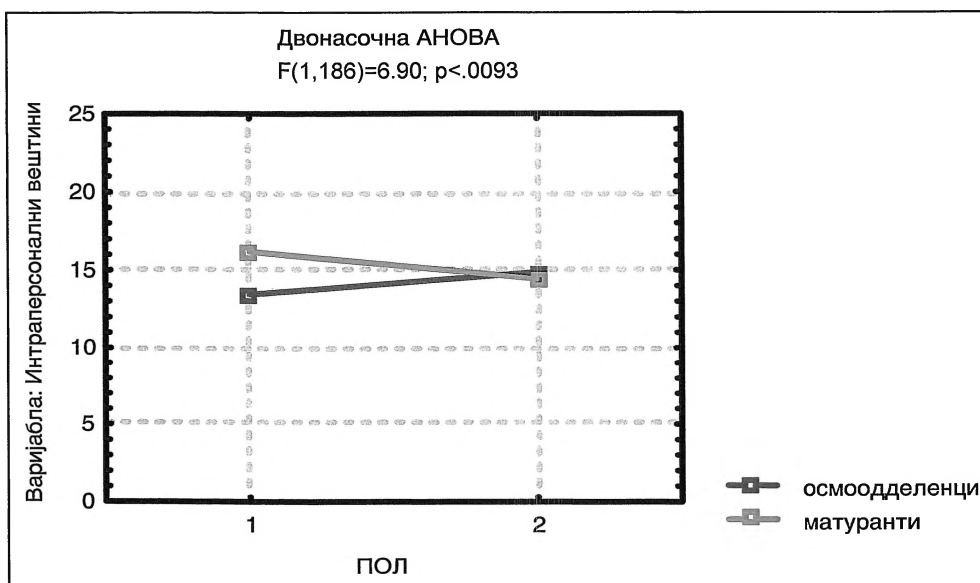


График 6. Приказ на тестираните главни и интеракциски ефекти на факторите *пол* и *возраст* во однос на *интраперсоналните вештини*

(2) Кај интерперсоналните вештини се воочува значаен главен ефект на факторот пол. Имено, и осмоодделенките и матурантките покажуваат поразвиени интерперсонални вештини од своите врстници машки. Полот и возраста не покажале значаен интеракциски ефект врз интерперсоналните вештини.

Табела 22. Приказ на анализата на варијанса за компоненти на интерперсонални вештини

Пол	Возраст	M	N
Машки	Осмоодделенци	37.290	31
Машки	Матуранти	39.262	42
Женски	Осмоодделенци	40.410	39
Женски	Матуранти	40.615	78

Фактор	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p
Пол	1	211.696	186	16.454	12.866	0,0004
Возраст	1	50.123	186	16.454	3.046	0.083
Пол-Возраст	1	33.009	186	16.454	2.006	0.158
F (1,186) = 2.01; p=0.158						

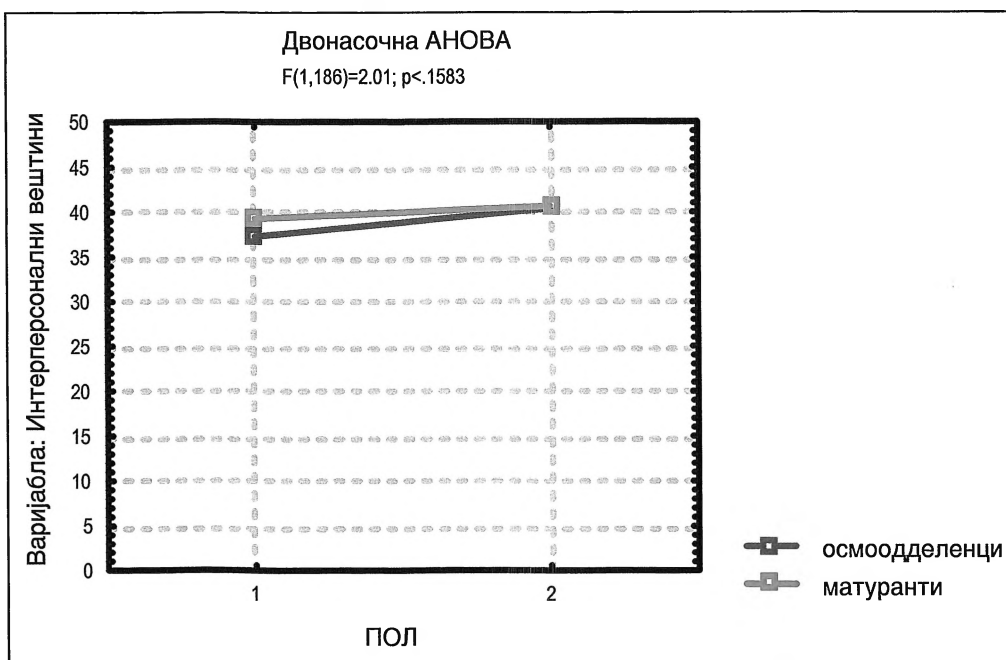


График 7. Приказ на тестираните главни и интеракциски ефекти на факторите пол и возраст во однос на интерперсоналните вештини

(3) Кај компонентата **справување со стрес** е воочен значаен главен ефект на факторот **пол**, односно кај двете старосни групи се воочува дека машките покажуваат подобро развиени вештини за справување со стрес отколку женските. Интеракциски ефект во однос на справувањето со стрес помеѓу полот и возраста не е воочен.

Табела 23. Приказ на анализата на варијанса за компонентата справување со стрес

Група по пол	Група по возраст	M	N
Машки	Осмоодделенци	33.645	31
Машки	Матуранти	31.476	42
Женски	Осмоодделенци	30.692	39
Женски	Матуранти	30.256	78

Фактор	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p
Пол	1	184.185	186	29.972	6.145	0.014
Возраст	1	71.780	186	29.972	2.395	0.123
Пол-Возраст	1	31.774	186	29.972	1.060	0.304
F (1,186) = 1.06; p=0.304						

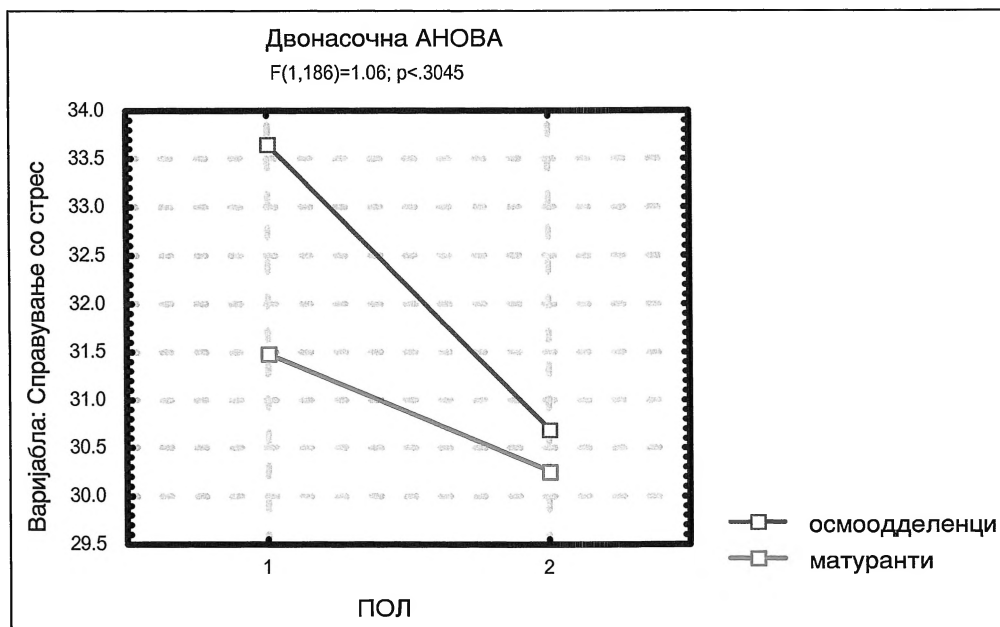


График 8. Приказ на главните и интеракциските ефекти на факторите **пол** и **возраст** во однос на **справување со стрес**

(4) Што се однесува до компонентата **адаптабилност**, двонасочната анализа на варијанса *не укажа* на значајни главни, ниту пак интеракциски ефекти на факторите *пол* и *возраси*.

Табела 24 . Приказ на анализата на варијанса за компонентата адаптабилност

Пол	Возраст	М	Н
Машки	Осмоодделенци	30.226	31
Машки	Матуранти	31.714	42
Женски	Осмоодделенци	31.692	39
Женски	Матуранти	31.102	78

Фактор	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p
Пол	1	7.729	186	15.782	0.490	0.485
Возраст	1	8.545	186	15.782	0.541	0.462
Пол-Возраст	1	45.690	186	15.782	2.895	0.090

F (1,186) = 2.90 p=0.090

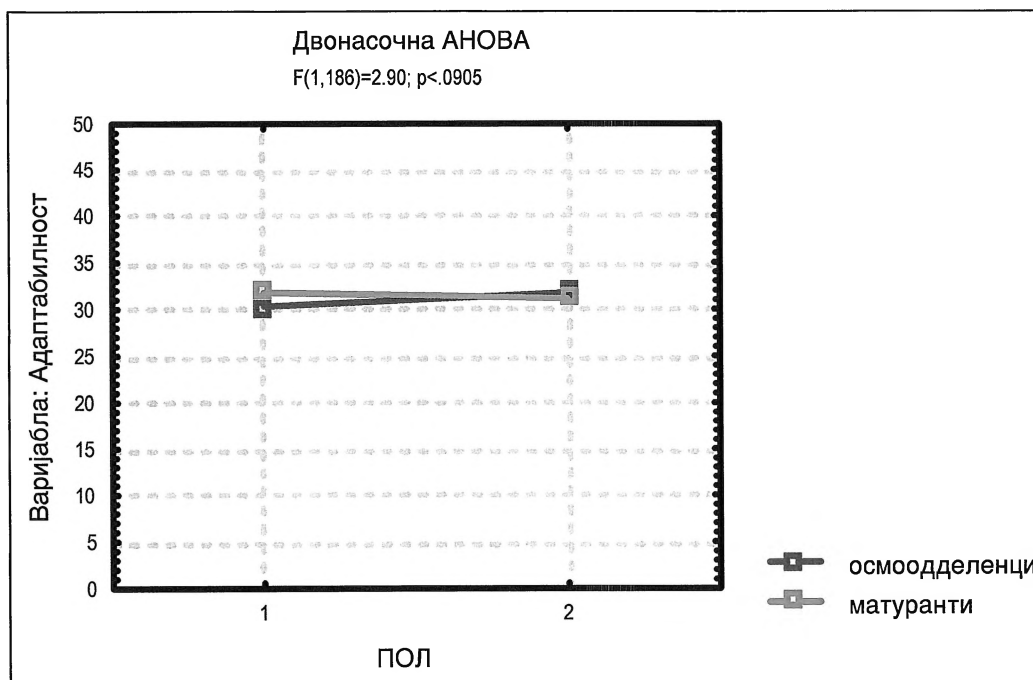


График 9. Приказ на тестираните главни и интеракциски ефекти на факторите *пол* и *возраси* во однос на *адаптабилноста*

Поврзаност на емоционалната интелигенција и училишниот успех

За да може да се донесуваат повалидни заклучоци по секоја од тестираните хипотези, аналогно на проверката на степенот на совпаѓање на дистрибуцијата на резултати кај емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со теориски очекувана дистрибуција, истата постапка е направена и за другите варијабли, корелатите на емоционалната интелигенција.

Дистрибуцијата на резултати добиени при мерењето на **училишниот успех** покажа *ојсџајување* од нормалната дистрибуција, што е видливо и од хистограмскиот приказ, каде се гледа скјунес на дистрибуцијата во десно, односно кон повисокиот успех. Овој податок ќе биде индикативен при донесувањето на заклучоци по проверките на поврзаноста на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти и училишниот успех.

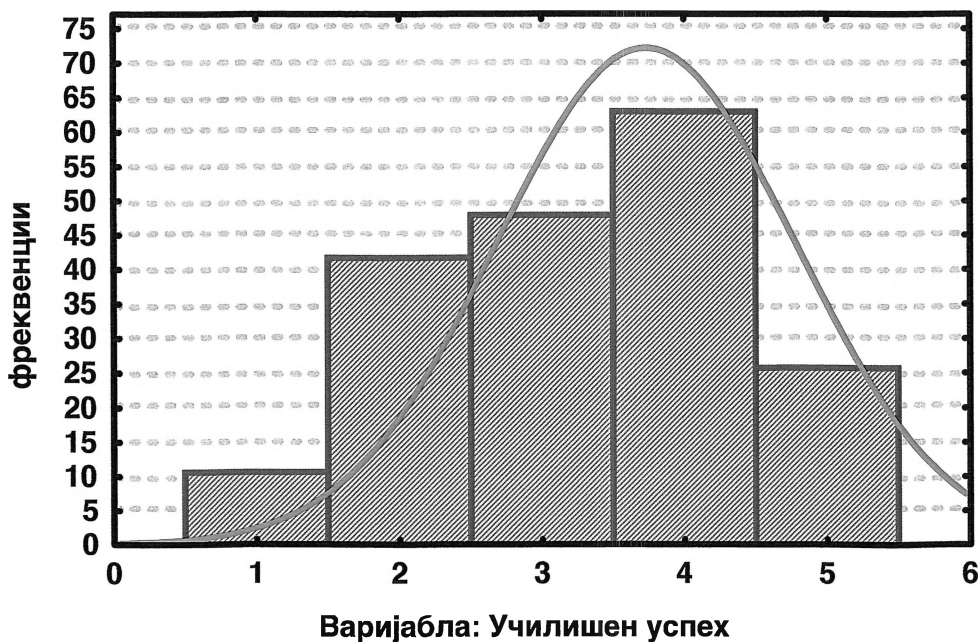


График 10. Споредба на добиената дистрибуција за **училишниот успех** со веројатната нормална крива

Табела 25. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
	N	maxD	p	Значајност
Училишен успех	190	0,115	$p < 0.05$	<i>Однесувањето е значајно</i>

Во хипотетската рамка на истражувањето се претпостави дека учениците со повисока емоционалната интелигенција (и нејзините компоненти), имаат и повисок училишниот успех. Статистичките пресметки ги дадоа следните резултати:

Табела 26. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со училишниот успех

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	0.054	$p > 0,01$	190
Интраперсонални вештини	-0.171	$p < 0,05$	190
Интерперсонални вештини	0.167	$p < 0,05$	190
Справување со стрес	0.040	$p > 0,05$	190
Адаптабилност	0.175	$p < 0,05$	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143

- гранична вредност за ниво 0.01=.187

Како што се гледа од погорната табела, не постои значајна поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција и училишниот успех, односно учениците со повисока емоционална интелигенција не покажуваат повисок училишен успех. И покрај тоа, кај три од четирите компоненти на емоционалната интелигенција, воочена е значајна корелација со училишниот успех, и тоа кај *интраперсоналните* и *интерперсоналните вештини* и *адаптабилноста*. Интраперсоналните вештини и училишниот успех се во *негативна* корелација.

Заради попродабочена анализа на односот помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти и училишниот успех, направена

беше проверка (t-тест) на разликите помеѓу *екстремните групи (горна и долна)*. За горна група беше сметана групата која ја сочинуваат 20% од вкупниот број на ученици кои постигнале највисоки скорови; за долна група е сметана групата која ја сочинуваат 20% од вкупниот број на ученици со најниски резултати во однос на емоционалната интелигенција или нејзини компоненти. Двете групи имаат по 38 испитаници.

Со оваа статистичка проверка беше испитано дали учениците кои се наоѓаат во долната група, односно имаат најниска емоционална интелигенција, покажуваат значајни разлики во училишниот успех од оние кои се наоѓаат во горната група, односно имаат највисока емоционална интелигенција. Истото беше направено одделно за секоја компонента на емоционалната интелигенција. Во продолжение е претставен табеларниот приказ на разликите помеѓу екстремните групи во однос на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти.

Табела 27. t-тест помеѓу екстремните групи на емоционалната интелигенција во однос на училишниот успех

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	3.63	3.80	1.05	1.02	0.71	74	0.48
Интраперсонални вештини	38	38	4.06	3.33	0.88	1.00	3.36	74	0.001
Интерперсонални вештини	38	38	3.50	3.85	1.00	1.07	1.45	74	0.150
Справување со стрес	38	38	3.50	3.85	1.00	1.07	1.45	74	0.150
Адаптабилност	38	38	3.28	3.94	0.97	0.96	2.98	74	0.004

Од табелата се гледа дека екстремните групи *не се разликуваат* меѓусебно во однос на училишниот успех кај вкупната емоционална интелигенција, иако се воочуваат *разлики* кај две од нејзините

компоненти. Долната група на ученици според на манифестираните *интраперсонални вештини*, покажува подобар училишен успех од горната група. Исто така е воочена разлика помеѓу екстремните групи по манифестираната *адаптабилност* во однос на училишниот успех, при што учениците со највисоко изразена адаптабилност имаат повисок училишен успех од оние со најниска адаптабилност.

Што се однесува до можноста за *предикција* на училишниот успех врз основа на вкупната емоционална интелигенција, нејзините компоненти, контролни фактори и другите варијабли заедно, како и нивниот поединечен придонес, направена беше мултипла регресија, со добиени резултати прикажани во табелата подолу.

Табела 28. Приказ на коефициентите на регресија за училишниот успех

Предиктор варијабла (X)	Ст.коэф. на регр. β	Стандардна грешка на β	Сир.коэф. на регр. b	Стандардна грешка на b	t(174)	p
Intercept *			1.673	1.412	1.184	0.238
Емоционална интелигенција	-0.003	0.226	-0.001	0.041	-0.015	0.988
Интраперсонални вештини	-0.224	0.139	-0.059	0.037	-1.611	0.109
Интерперсонални вештини	0.104	0.110	0.026	0.027	0.948	0.345
Справување со стрес	-0.021	0.108	-0.004	0.020	-0.198	0.843
Адаптабилност	0.095	0.114	0.025	0.030	0.837	0.404
Општа интелигенција	0.074	0.077	0.011	0.011	0.952	0.342
Подготвеност за соработка	-0.018	0.080	-0.001	0.004	-0.226	0.822
Слика за себе	0.153	0.086	0.022	0.013	1.768	0.079
Општ мотив за постигнување	0.358	0.082	0.075	0.017	4.383	0.000
Поз. емоцион. ангажираност	0.088	0.080	0.029	0.027	1.094	0.276

Негат. моцион. ангажираност	-0.175	0.079	-0.070	0.032	-2.215	0.028
Конформизам	0.097	0.096	0.008	0.008	1.008	0.315
Авторитарност	-0.095	0.101	-0.010	0.010	-0.948	0.344

*Intercept - вредност на критериум варијаблата Y кога предиктор варијаблата X=0

Поединечните коефициенти на регресија укажуваат дека повисок *училишен успех* се јавува во присуство на повисок *оштии мотив* за *испишување*, како и пониска *негативна емоционална ангажираност*.

Мултипла корелација за варијаблата Училишен успех (Y)		
R= .488	R ² = .238	Корегирана R ² = .172
F(15,174)=3.6203	p<.00002	Ст. грешка на проценката: .956

Коефициентот на мултипла регресија (R²) покажува статистичка значајност. Имено, *поголем процент од варијанса на училишниот успех може да се објасни доколку избраниите предиктор варијабли се третираат истовремено*, отколку ако се третираат одделно (F=3.62; значајно на ниво 0.01).

Поврзаност на емоционалната и општата интелигенција

Добиената дистрибуција на резултати за **општата интелигенција** во нашето истражување покажа *значајно отстапување* од теориски очекуваната. Од хистограмскиот приказ се видливи отстапувања кај повеќе интервали, каде се воочени побројни или помалку бројни фреквенции од очекуваните кај нормална дистрибуција. Генерално, дистрибуцијата на резултати има скјунес кон десно, односно кон повисоките скорови на општата интелигенција.

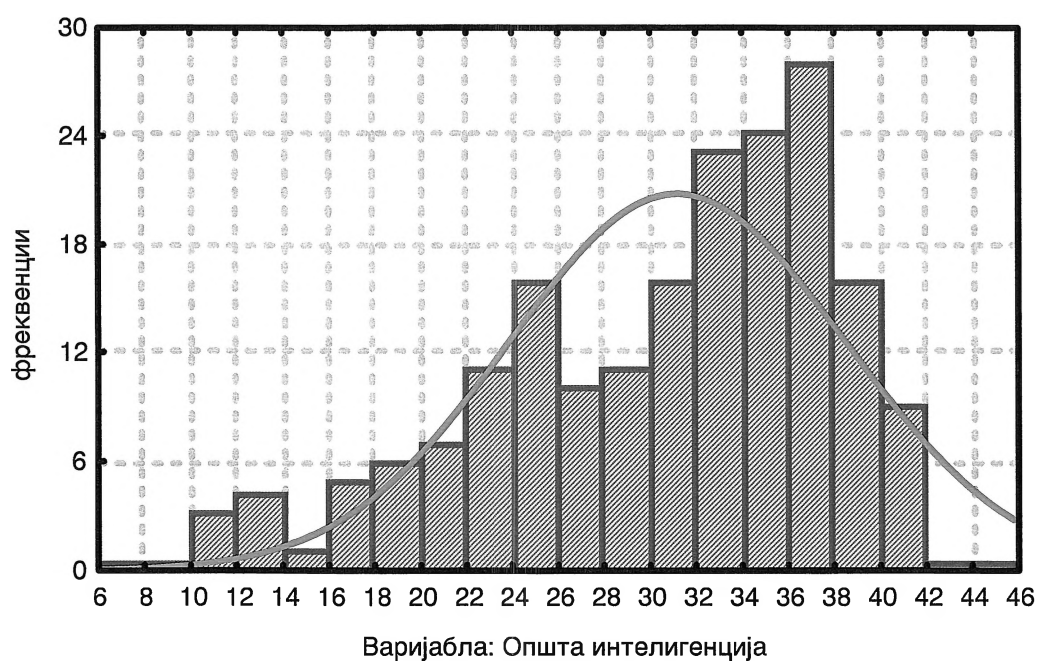


График 11. Споредба на добиената дистрибуција за *општијата интелигенција* со веројатната нормална крива

Добиената дистрибуција на општата интелигенција *значајно отстапува* од нормалната дистрибуција.

Табела 29. Колмоџоров-Смирнов <i>тест</i> за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
Општа интелигенција	N	maxD	p	Значајност
		190	0,146	$p < 0.01$

Со истражувачката хипотеза се претпостави дека учениците со повисока емоционална интелигенција имаат и повисока општа интелигенција од оние со пониска емоционална интелигенција. Статистичките проверки *не укажаа* на корелација помеѓу вкупната емоционалната интелигенција и нејзините компоненти, со општата интелигенција. Исклучок е воочен само кај компонентата справување со стрес, која покажа значајна *негативна корелација* со општата интелигенција.

Табела 30. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со општите интелигенција

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	-0.019	p>0,01	190
Интраперсонални вештини	-0.035	p>0,05	190
Интерперсонални вештини	0.078	p>0,05	190
Справување со стрес	-0.156	p<0,05	190
Адаптабилност	0.064	p<0,05	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143
 - гранична вредност за ниво 0.01=.187

Проверките на евентуалните разлики помеѓу *екстремните групи* на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти во однос на општата интелигенција, не укажаа на значајност во ниеден случај, што е видно од подолната табела.

Тоа значи дека учениците со најмалку изразена вкупна емоционална интелигенција (и компоненти) не се разликуваат значајно по степенот на општа интелигенција од оние кои имаат највисоко развиена емоционална интелигенција.

Табела 31. *t*-тест \bar{x} између екстремних група на емоционалну интелигенцију во однос на оштару интелигенцију

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	31.62	31.16	7.36	6.71	0.28	74	0.78
Интраперсонални вештини	38	38	33.67	32.44	4.74	7.32	0.86	74	0.393
Интерперсонални вештини	38	38	30.31	30.76	8.48	6.11	0.26	74	0.79
Справување со стрес	38	38	32.76	29.97	7.00	7.00	1.70	74	0.093
Адаптабилност	38	38	29.81	31.79	8.24	7.21	1.11	74	0.270

Поврзаност на емоционалната интелигенција и подготвеноста за соработка

Дистрибуцијата на добиените резултати во нашето истражување за варијаблата **подготвеност за соработка** не покажа отстапување од веројатната нормална крива, што значи дека добиената и нормалната дистрибуција се совпаѓаат.

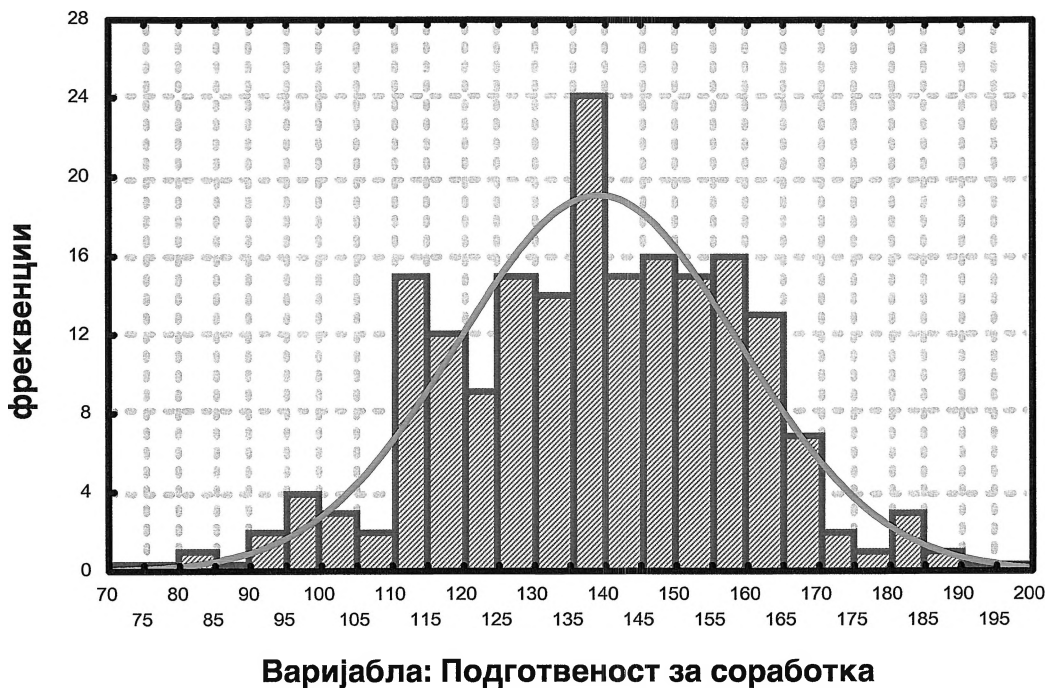


График 12. Споредба на добиената дистрибуција за *подготвеноста за соработка* со веројатната нормална крива

Табела 32. Колмогоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
	N	maxD	p	Значајност
Подготвеност за соработка	190	0,039	$p > 0.05$	Отстапувањето не е значајно

Што се однесува до *поврзаноста на емоционална интелигенција со подготвеноста за соработка*, беше утврдено дека е таа значајна. Односно, учениците со повисока емоционална интелигенција и компоненти на емоционалната интелигенција, имаат и поизразена

подготвеност за соработка од оние со пониска емоционална интелигенција.

Воочени беа значајни корелации на подготвеноста за соработка со вкупната емоционална интелигенција, со интерперсоналните вештини, со вештините за справување со стрес и со адаптабилноста. Само интраперсоналните вештини не покажале значајна поврзаност со подготвеноста за соработка.

Табела 33. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со соработката

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	0.276	p<0,01	190
Интраперсонални вештини	0.010	p>0,05	190
Интерперсонални вештини	0.258	p<0,01	190
Справување со стрес	0.216	p<0,01	190
Адаптабилност	0.212	p<0,01	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143
 - гранична вредност за ниво 0.01=.187

Може да резимираме дека учениците со повисока емоционална интелигенција, интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност истовремено покажуваат и поголема подготвеност за соработка.

При проверката на разликите помеѓу *екстремните групи* во постигнувањата на емоционалната интелигенција и компонентите во однос на подготвеноста за соработка беше воочена истата ситуација. Учениците со највисока емоционална интелигенција, како и интерперсонални вештини, вештини за справување со стрес и адаптабилност, покажаа значајно повисока подготвеност за соработка од учениците со најниска емоционална интелигенција. Само кај

интраперсоналните вештини не беше воочена значајност на разликите, иако аритметичките средини го покажуваат истиот тој однос.

Табела 34. *t*-тести помеѓу екстремните групи на емоционалната интелегенција во однос на подготвеноста за соработка

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	130.19	145.79	20.73	19.21	3.38	74	0.001
Интраперсонални вештини	38	38	136.86	140.89	22.51	20.55	0.81	74	0.420
Интерперсонални вештини	38	38	132.18	146.31	21.39	17.78	3.13	74	0.002
Справување со стрес	38	38	130.08	139.63	20.27	20.66	-2.03	74	0.045
Адаптабилност	38	38	134.39	146.47	21.54	18.88	2.60	74	0.011

Поврзаност на емоционалната интелигенција и сликата за себе

Кај варијаблата **слика за себе** добиената дистрибуција покажа совпаѓање со теориски очекуваната нормална дистрибуција.

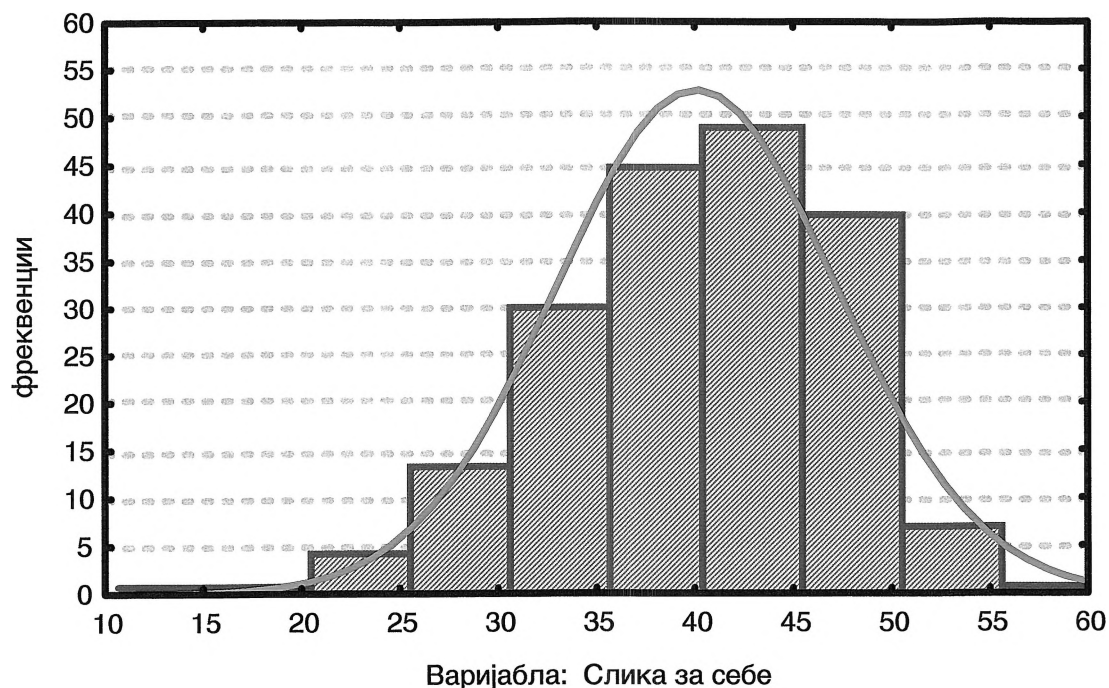


График 13. Споредба на добиената дистрибуција за *слика за себе* со веројатната нормална крива

	N	maxD	p	Значајност
Слика за себе	190	0.047	$p < 0.05$	Отстапувањето не е значајно

Статистичките проверки покажаа дека емоционалната интелигенција и нејзините компоненти кај учениците се поврзани со сликата за себе, односно *повисоката емоционална интелигенција означува и повисока слика за себе*. Исто така поврзаност со сликата за себе покажаа и компонентите на емоционалната интелигенција:

интраперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност. Единствено не беше воочена поврзаност на интраперсоналните вештини со сликата за себе.

Табела 36. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелегенција и нејзините компоненти со сликата за себе

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	0.396	$p < 0,01$	190
Интраперсонални вештини	0.136	$p > 0,05$	190
Интерперсонални вештини	0.211	$p < 0,01$	190
Справување со стрес	0.247	$p < 0,01$	190
Адаптабилност	0.313	$p < 0,01$	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143

- гранична вредност за ниво 0.01=.187

Значи, учениците со повисока емоционална интелигенција, интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност, истовремено покажуваат и подобра слика за себе.

Истата ситуација беше констатирана и при проверка на разликите помеѓу екстремните групи. Или, учениците со највисоко изразена емоционална интелигенција покажуваат повисока слика за себе од оние кои имаат најниска емоционална интелигенција. Истото важи и за учениците со повисоко развиени интерперсонални вештини, вештини за справување со стрес и адаптабилност. Испитаниците со највисоко изразени интраперсонални вештини не се разликуваат значајно од испитаниците кои имаат најниско изразени интраперсонални вештини во однос на сликата за себе.

Табела 37. *t*-тест и помеѓу екстремните групи на емоционалната интелигенција во однос на сликајќа за себе

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	35.65	43.42	7.85	6.58	4.65	74	0.000
Интраперсонални вештини	38	38	37.27	39.84	8.07	8.04	1.38	74	0.171
Интерперсонални вештини	38	38	37.71	41.66	7.16	7.04	2.42	74	0.018
Справување со стрес	38	38	38.00	42.31	9.11	5.83	-2.45	74	0.016
Адаптабилност	38	38	36.24	43.37	7.17	5.43	4.88	74	0.000

Поврзаност на емоционалната интелигенција и мотивот за постигнување

Дистрибуцијата на добиените резултати во нашето истражување за варијаблата **мотив за постигнување** не покажа значајно отстапување од веројатната нормална крива.

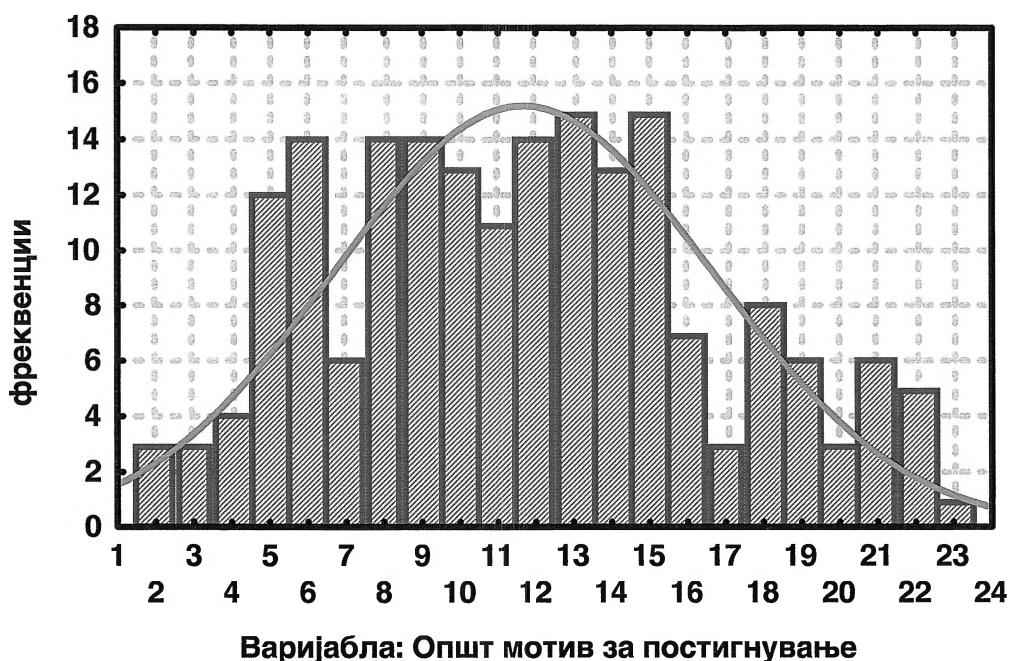


График 14. Споредба на добиената дистрибуција за *мојивои* за *постигнување* со веројатната нормална крива

Табела 38. Колмоџоров-Смирнов χ^2 за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
	N	maxD	p	Значајност
Општ мотив за постигнување	190	0,072	$p > 0.05$	Отстапувањето не е значајно

Статистичките проверки укажаа на *поврзаност* на *емоционалната интелигенција* и *ојшвиоот мојив* за *постигнување* кај учениците. Со исклучок на интраперсоналните вештини, сите други компоненти на

емоционалната интелигенција покажуваат значајна корелација со мотивот за постигнување.

Табела 39. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со мотивот за постигнување

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	0.296	$p < 0,01$	190
Интраперсонални вештини	0.060	$p > 0,05$	190
Интерперсонални вештини	0.171	$p < 0,05$	190
Справување со стрес	0.180	$p < 0,05$	190
Адаптабилност	0.352	$p < 0,01$	190

- гранична вредност за ниво 0.05= .143

- гранична вредност за ниво 0.01= .187

Или, може да се резимира дека учениците со повисока вкупна емоционална интелигенција, како и интерперсонални вештини, справување со стрес, адаптабилност, истовремено покажуваат и повисок мотив за постигнување.

Анализата на разликите помеѓу **екстремните групи** во однос на изразената емоционална интелигенција и компонентите, покажа интересни резултати. Учениците со највисока вкупна емоционална интелигенција покажуваат *значајно повисок* мотив за постигнување од оние со најниска емоционална интелигенција. Кај сите компоненти е воочена истата тенденција каде учениците со највисоко изразени компоненти на емоционална интелигенција покажуваат повисок општ мотив за постигнување од оние со помалку развиени компоненти. Статистичка значајност на разликите помеѓу екстремните групи е потврдена кај вкупната *емоционална интелигенција* и компонентата *адаптабилност*.

Табела 40. *t*-тест \bar{x} између екстремних група на емоционална интелигенција во однос на мотивација за постигнување

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	9.49	13.42	3.84	5.37	3.57	74	0.001
Интраперсонални вештини	38	38	11.35	11.39	4.94	5.80	0.035	74	0.972
Интерперсонални вештини	38	38	10.79	11.39	4.92	4.86	0.54	74	0.591
Справување со стрес	38	38	10.13	11.81	4.97	5.29	-1.43	74	0.157
Адаптабилност	38	38	10.31	14.84	4.26	4.99	4.25	74	0.000

Поврзаност на емоционалната интелигенција и позитивната емоционална ангажираност

Добиената дистрибуција на резултати во нашето истражување за позитивната емоционална ангажираност покажа значајно отстапување од теориски очекуваната нормална дистрибуција. Како што е видливо од графичкиот приказ, отстапувањето е изразено кај пониските скорови, каде се воочуваат повисоки фреквенции од очекуваните кај нормална дистрибуција, како и кај повисоките скорови каде се забележува помал број на фреквенции.

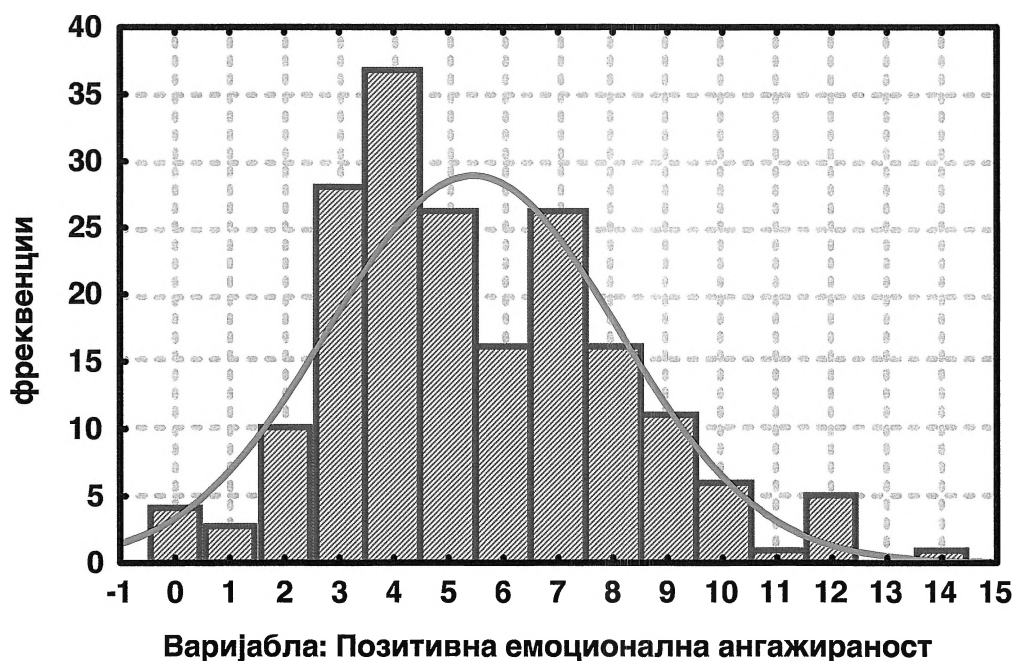


График 15. Споредба на добиената дистрибуција за позитивната емоционална ангажираност со веројатната нормална крива

Табела 41. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
Позитивна емоционална ангажираност	N	maxD	p	Значајност
	190	0,141	$p < 0.01$	Одстапувањето е значајно

Вкупната емоционална интелигенција кај учениците е поврзана со *позитивната емоционална ангажираност* како индикатор на општиот мотив за постигнување. Позитивна релација беше воочена и помеѓу компонентите *справување со стрес* и *адаптивност* со *позитивната емоционална ангажираност*. Или, учениците со повисока вкупна емоционална интелигенција, вештини за справување со стрес и адаптивност, истовремено покажуваат и повисока позитивна емоционална ангажираност.

Табела 42. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со *позитивната емоционална ангажираност*

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	0.200	$p < 0,01$	190
Интраперсонални вештини	0.136	$p > 0,05$	190
Интерперсонални вештини	-0.007	$p > 0,05$	190
Справување со стрес	0.165	$p < 0,05$	190
Адаптивност	0.195	$p < 0,01$	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143

- гранична вредност за ниво 0.01=.187

Споредбата на **екстремните групи** по изразеноста на вкупната емоционална интелигенција и компонентите во однос на позитивната емоционална ангажираност, *покажа статистичка значајност* за вкупната емоционална интелигенција, иако тоа не се покажа кај одделните компоненти. Или поконкретно, учениците со највисоко изразена емоционална интелигенција покажуваат повисока позитивна емоционална ангажираност од оние со најниска емоционална интелигенција.

Табела 43. *t*-тест *п*о међу екстремније групе на емоционална интелегенција во однос на позитивна емоционална ангажираност

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелегенција	38	38	4.57	5.92	2.59	3.02	2.08	74	0.041
Интраперсонални вештини	38	38	4.59	5.71	2.65	2.82	1.76	74	0.081
Интерперсонални вештини	38	38	5.29	5.29	2.40	2.20	0.00	74	1.00
Справување со стрес	38	38	4.81	5.79	2.37	2.99	-1.57	74	0.120
Адаптабилност	38	38	5.18	6.24	2.60	2.82	1.69	74	0.095

Поврзаност на емоционалната интелигенција и негативната емоционална ангажираност

Дистрибуцијата на добиените резултати во нашето истражување за **негативната емоционална ангажираност** покажа *значајно отстапување* од нормалната дистрибуција.

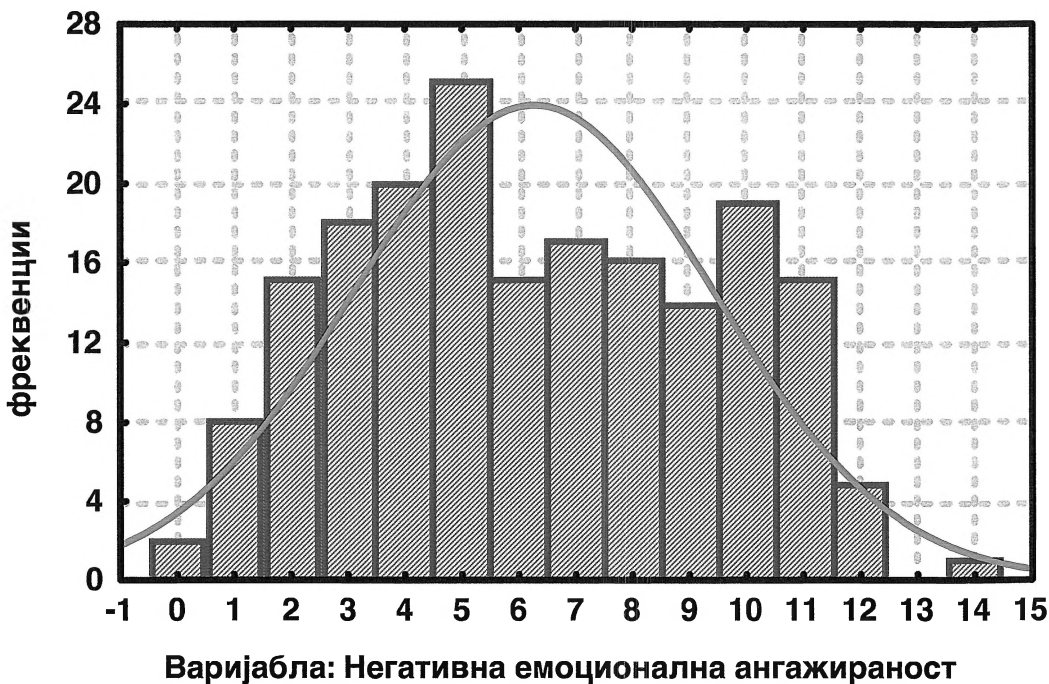


График 16 . Споредба на добиената дистрибуција за *негативната емоционална ангажираност* со веројатната нормална крива

Табела 44. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
Негативна емоционална ангажираност	N	maxD	p	Значајност
	190	0,117	$p < 0.05$	<i>Остапувањето е значајно</i>

Вкупната емоционална интелигенција покажа негативна поврзаност со негативната емоционална ангажираност. Учениците со *повисока емоционална интелигенција* имаат *пониска негативна емоционална*

ангажиранос̄т̄. Значајна корелација со негативната емоционална ангажираност освен кај вкупната емоционална интелигенција, се воочува и кај компонентите справување со стрес и адаптабилнос̄т̄.

Табела 45. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со негативната емоционална ангажиранос̄т̄

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	-0.252	$p < 0,01$	190
Интраперсонални вештини	0.010	$p > 0,05$	190
Интерперсонални вештини	-0.062	$p > 0,05$	190
Справување со стрес	-0.304	$p < 0,05$	190
Адаптабилност	-0.296	$p < 0,01$	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143
 - гранична вредност за ниво 0.01=.187

Истата состојба се воочува и при анализата на разликите помеѓу **екстремните групи**. Испитаниците од горната група (со највисока емоционална интелигенција) покажуваат пониска негативна емоционална ангажираност од испитаниците од долната група (со најниска емоционална интелигенција), каде негативната емоционална ангажираност во просек е повисока. Кај сите компоненти е воочена истата тенденција (горната група да покаже пониска негативна емоционална ангажираност од горната), но статистичка значајност е констатирана кај *вкупната емоционална интелигенција* и компонентите *справување со стрес* и *адаптабилнос̄т̄*.

Табела 46. *t*-тест и помеѓу екстремните групи на емоционалната интелигенција во однос на негативната емоционална ангажираност

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	7.38	5.03	3.42	2.84	3.24	74	0.002
Интраперсонални вештини	38	38	6.08	5.79	3.61	3.01	0.38	74	0.705
Интерперсонални вештини	38	38	6.71	6.13	3.24	2.93	0.81	74	0.417
Справување со стрес	38	38	7.29	5.03	3.57	2.41	3.24	74	0.002
Адаптабилност	38	38	7.37	4.79	3.03	2.92	3.77	74	0.000

Поврзаност на емоционалната интелигенција и конформизмот

Добиената дистрибуција на резултатите за варијаблата **конформизам** во нашето истражување покажа *совпаѓање* со теориски очекуваната нормална дистрибуција.

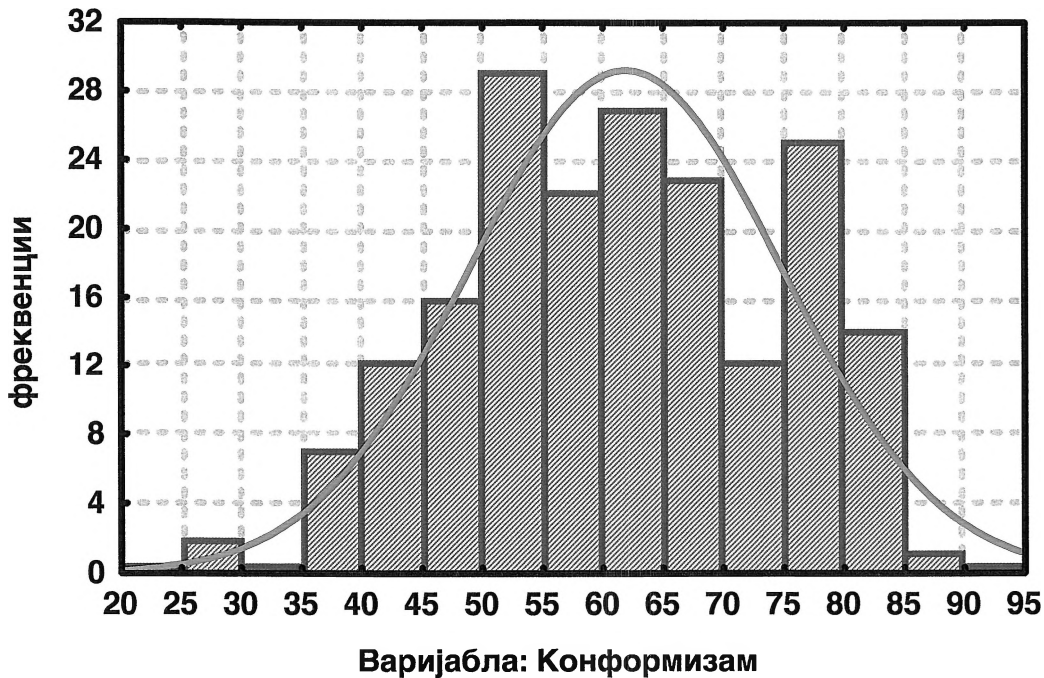


График 17. Споредба на добиената дистрибуција на резултати за *конформизам* со веројатната нормална крива

Табела 47. Колмоџоров-Смирнов тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
Конформизам	N	maxD	p	Значајност
	190	0,072	p > 0.05	Отстапувањето не е значајно

Статистичките пресметки *не укажаа на поврзаност* на конформизмот ниту со вкупната емоционална интелигенција, ниту со нејзините компоненти.

Табела 48. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелејенција и нејзините компоненти со конформизмот

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	0.049	p>0,05	190
Интраперсонални вештини	0.105	p>0,05	190
Интерперсонални вештини	0.019	p>0,05	190
Справување со стрес	0.013	p>0,05	190
Адаптабилност	-0.071	p>0,05	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143
 - гранична вредност за ниво 0.01=.187

Значи може да се резимира дека учениците со повисока вкупна емоционална интелигенција, или компоненти на емоционалната интелигенција, не мора да покажуваат понизок, ниту повисок конформизам, односно тие не покажале меѓусебна значајна поврзаност.

Табела 49. t-тест помеѓу екстремните групи на емоционалната интелејенција во однос на конформизмот

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	59.92	62.45	10.56	14.68	0.85	74	0.396
Интраперсонални вештини	38	38	57.49	59.66	10.89	13.37	0.77	74	0.443
Интерперсонални вештини	38	38	59.58	62.87	10.61	13.27	1.19	74	0.237
Справување со стрес	38	38	60.13	61.42	10.69	16.33	-0.41	74	0.684
Адаптабилност	38	38	62.05	59.31	13.11	15.08	0.84	74	0.401

Истото се потврди и со анализата на разликите меѓу **екстремните групи**. Имено, и покрај тоа што во сите случаи (освен кај адаптабилноста) учениците од горната група (со највисока емоционална интелигенција или компоненти) имаат повисоки просечни вредности на конформизам од испитаниците од долната група, статистичка разлика не е воочена во ниеден случај.

Поврзаност на емоционалната интелигенција и авторитарноста

Слично на варијаблата конформизам, и кај варијаблата **авторитарност** не се воочи значајна разлика помеѓу добиената дистрибуција на резултатите во нашиот примерок со теориски очекуваната нормална дистрибуција.

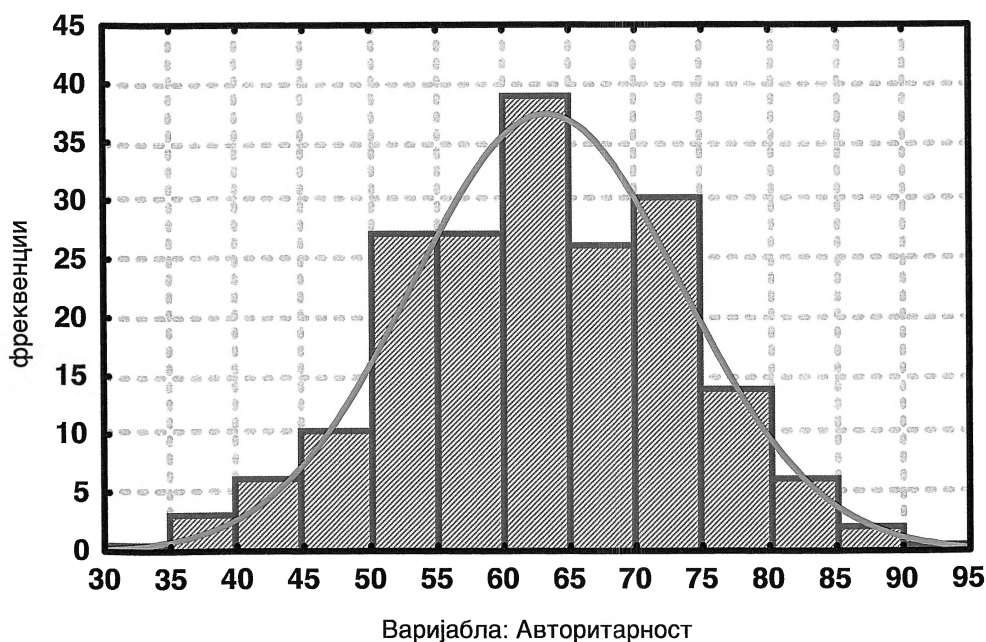


График 18. Споредба на добиената дистрибуција на резултати за *авторитарноста* со веројатната нормална крива

Табела 50. Колмоџоров-Смирнов \bar{t} тест за тестирање на значајноста на отстапувањето на добиената од нормалната дистрибуција				
Авторитарност	N	maxD	p	Значајност
	190	0,050	$p > 0.05$	Отстапувањето не е значајно

Статистичките проверки не покажаа поврзаност на вкупната емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со авторитарноста. Значи, учениците со повисока емоционална интелигенција, или повисоко развиени компоненти на емоционалната интелигенција, не покажуваат пониска, ниту повисока авторитарност, односно тие не покажуваат меѓусебна поврзаност.

Табела 51. Приказ на корелации помеѓу емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со авторитарноста

Варијабла	r	p	N
Емоционална интелигенција	-0.085	$p > 0,05$	190
Интраперсонални вештини	0.033	$p > 0,05$	190
Интерперсонални вештини	-0.099	$p > 0,05$	190
Справување со стрес	-0.074	$p > 0,05$	190
Адаптабилност	-0.114	$p > 0,05$	190

- гранична вредност за ниво 0.05=.143
 - гранична вредност за ниво 0.01=.187

Направената споредба на просечните вредности на горната и долната група по изразеност на емоционална интелигенција не покажа дека тие се разликуваат значајно во однос на степенот на авторитарност.

Од друга страна, интересно е што во сите случаи испитаниците од горната група (највисока емоционална интелигенција и компоненти) имаат понизок просечен скор на авторитарност од долната група (со најниска емоционална интелигенција и компоненти), што е видливо од подолната табела.

Табела 52. *t*-тестови помеѓу екстремните групи на емоционалната интелигенција во однос на авторитарноста

Варијабла	N		M		σ		t	df	p
	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група	Долна група	Горна група			
Емоционална интелигенција	38	38	64.70	61.68	10.37	11.99	1.16	74	0.248
Интраперсонални вештини	38	38	61.46	60.03	10.39	11.13	0.57	74	0.566
Интерперсонални вештини	38	38	64.50	62.89	9.92	10.46	0.69	74	0.494
Справување со стрес	38	38	63.76	61.79	8.77	11.71	0.83	74	0.408
Адаптабилност	38	38	64.23	61.00	10.32	12.01	1.26	74	0.211

ДИСКУСИЈА

Хипотетската рамка на ова истражување главно се однесуваше на проверување на односот на емоционалната интелигенција со избрани персонални карактеристики, како придонес во дискусијата за местото на емоционалната интелигенција во системот на психичките феномени.

Пред да се дискутираат резултатите од тестираните хипотези, ќе се продискутираат ограничувањата на мерниот инструмент, резултатите од споредбата на добиените податоци со оригиналниот мерен инструмент на Bar-On и применетиот превод на македонски јазик. Исто така, ќе бидат коментирани направените споредби на добиените дистрибуции на резултати за сите варијабли со теориски нормалната дистрибуција.

Ограничувања на користениот мерен инструмент

Еден од очигледните недостатоци на користениот инструмент произлегува од *iiiioii* на мерниот инструмент. Станува збор *самоизвесџувачки* (self-report) инструмент, чии карактеристики инхерентно носат поголема опасност од субјективност, а со тоа можна намалена валидност на резултатите. Испитаниците сами се определуваат помеѓу четири степени на согласување или несогласување со секое од 60-те тврдења. Дали тие имаат доволно увид во сопствените доживувања и дали сакаат да ја претстават вистинската слика за себе - се дискутабилни прашања. Авторот на инвентарот е сосема свесен за овие недостатоци, заради што конструирал контролни скали, како што се скалата за општо расположение, скалата за позитивна импресија и индексот на неконзистентност. Заради слабостите кои произлегуваат од типот на

инструментот, валидационите студии и проверките на метриските карактеристики на тестот продолжуваат.

Друг проблем кој произлегува од типот на инструментот, а за кој се особено гласни авторите на менталниот модел, е дека когнитивна *способност* не се мери со *самоизвесување*, туку со *директно мерење*. Ова е констатација со која би се согласиле повеќето истражувачи, но како што беше кажано, Bar-On е претставник на социо-емоционалниот модел и тој смета дека емоционалната интелигенција всушност *не е* чиста когнитивна способност. Исто така, сеуште не е јасно *како* може да се мери емоционалната интелигенција со мерен инструмент во лабораториски услови, кога таа најмногу доаѓа до израз во реални животни ситуации кои тешко се симулираат.

Специфично ограничувањето токму на младинската верзија на Бароновиот инструмент е што бројот на ајтеми по субскали варира од 6 до 12, што го сметаме за сосема неоправдано. Податоците кои ги добивме мерејќи ги интраперсоналните вештини со субскалата од шест ајтеми, покажаа отстапување од теориски очекуваната нормална дистрибуција, а тоа се рефлектираше и во отсуство на корелација со варијабли со кои е логично да се покаже поврзаност.

Ограничување на вредноста на резултатите постои секогаш кога се работи со *преведен* инструмент за кој во средината каде се користи инструментот не се направени *норми*. Преводот, колку и да е добар, обично има проблеми од семантичка природа. Значи, прашање е дали нашите испитаници го подразбираат истото тоа што со прашањето го подразбираат оние кои одговараат на оригиналниот тест, односно дали преведените ајтеми доволно суптилно ги отсликуваат нијансите кои авторот сакал да ги "фати".

Со цел што е можно повеќе да се ублажат негативните импликации од користењето на преведен инструмент, беше направено пилот истражување при што беше проверена релијабилноста. При обработката на податоците се користеа сирови скорови за да се избегне користењето

на туѓи норми во оваа средина. Како што беше прикажано во делот "Проверка на мерниот инструмент на македонска популација", освен што беа споредени нашите со Бароновите резултати за емоционалната интелигенција и сите компоненти, споредени беа и дистрибуциите на резултати на нашето истражување со теориски нормалната дистрибуција, за кои се зборува во продолжение.

Во времето кога се подготвуваше овој труд, Бароновиот инструмент беше единствениот кој имаше позитивни рецензии и беше наведен во Mental Measurement Yearbook како лиценциран мерен инструмент на емоционална интелигенција. Многу е веројатно дека Бароновата скала за возрастни со петнаесет субскали и 133 ајтеми е поквалитетен инструмент, со посуптилна класификација на субфакторите. Од мерните инструменти како типични за мерење на способности, во фаза на публикација е Mayer-Salovey-Caruso Тестот на емоционална интелигенција (MSCEIT), кој ќе биде инструмент за директно мерење на емоционалната интелигенција како ментална способност, за разлика од Бароновиот каде индивидуата сама извесува како се перцепира себеси. Овој инструмент веројатно скоро ќе биде применет и во наша средина.

Колку се совпаѓаат резултатите добиени при нормирањето на Бароновиот инвентар со резултатите од нашето истражување?

При описот на Бароновата скала на емоционална интелигенција - младинска верзија, беше спомнато дека скалата ја мери "емоционалната интелигенција која се однесува на емоционалните, персоналните и социјалните димензии на интелигенцијата" (Bar-On & Parker, 2000a, стр.1). Скалата, која во својата оригинална верзија покажала многу добра релијабилност и валидност, е нормирана на примерок од 9172 испитаници

со различно етничко потекло од САД и Канада, од 4 различни старосни групи помеѓу 7 и 18 години.

Статистичката проверка на степенот на не/совпаѓањето на дистрибуцијата на фреквенциите за емоционалната интелигенција кај примерокот на Bar-On, со дистрибуцијата добиена во нашето истражување, беше направена одделно за четирите групи, различни по пол и возраст (осмоодделенци, осмоодделенки, матуранти, матурантки). Применетите статистички анализи укажаа дека кај ниедна од четирите испитани групи, немаше значајни разлики помеѓу нашите и Бароновите резултати за вкупната *емоционална интелигенција*, со што се задоволи првичниот предуслов за овој мерен инструмент да може да даде резултати кои ќе послужат за понатамошна проверка на хипотезите. Дополнителен позитивен индикатор за употребливоста на мерниот инструмент е и добиениот висок коефициент (0.849) на релијабилност на скалата при прелиминарното истражување.

Направена беше и проверка на степенот на совпаѓање на дистрибуциите на фреквенции за *компонентите* и контролните фактори на емоционалната интелигенција на нашето со Бароновото истражување, одделно за сите старосни групи. Како што беше соопштено при презентирањето на резултатите, во најголемиот број случаи не беа најдени значајни разлики, со некои исклучоци. Кај три од четири испитани групи (осмоодделенки, матуранти и матурантки) беше најдена разлика помеѓу нашата и Бароновата дистрибуција за компонентата *адаптивност*. Поголемиот дел од испитаниците од македонскиот примерок покажале повисоко изразена адаптивност.

Ќе ги прокометираме накусо можните причини на кои се должи оваа ситуација. Иако објаснувањето кое го сметаме за релевантно не е научно проверувано, сепак може да даде некои насоки за размислување.

Ако се навратиме на описот на *задоволително ниво на адаптабилност* според нормите на Bar-On, тоа е "флексибилно, реалистично и ефективно соочување и справување со промените, како и вешто справување со секојдневните проблеми". При препрочитување на ајтемите кои ја мерат адаптабилноста, се чини дека доминира присуство на факторите од вториот дел на дефиницијата (реалистично и ефективно справување со промените), односно *ујорност*, *издржливост* при адаптирање на нови ситуации. Всушност во Бароновата скала за емоционална интелигенција за возрасни, адаптабилноста е поделена на неколку фактори кои се спомнати во погорната дефиниција и мерени со засебни субскали. И во дефиницијата на Mayer et al. (2000в) стои дека вештините за адаптабилност опфаќаат *способност за решавање на проблеми*, умешност за тестирање на реалноста и флексибилност.

Се чини дека во американската субкултура, токму упорноста и издржливоста во решавањето на проблеми означуваат подобра адаптабилност. Во наша средина пак, адаптабилноста подразбира *флексибилност* и *прилагодување* на ситуацијата, кое неретко значи токму спротивното од упорност (омекнување на сопствената позиција заради прилагодување на ситуацијата).

Инаку, податокот дека испитаниците од македонскиот примерок покажале поголема адаптабилност од американските не беше изненадувачко. Имено, разликите во условите за живот кај двете популации се значителни. Генерално, македонските младинци имаат многу понестабилно секојдневие и иднина и се изложени на предизвици за адаптирање во поголема мерка отколку нивните врстници од испитувањето на Bar-On. Само како илустрација може да го истакнеме податокот дека во гимназијата "Зеф Љуш Марку" од каде беше земен примерокот, во периодот на испитувањето учениците беа соочени со големи проблеми во врска со просторот во кој се изведуваше настава. Учениците мораа да се преселат во друга училишна зграда, каде беа привремено прифатени и

работеа во несоодветни временски термини и субстандардни простории. Не може да се тврди дека други ученици кои не биле под влијание на оваа неконтролирана варијабла би покажале слични резултати, но опкружението на младите во нашето општество, во целина, од значителен број на младите, е перцепирано како неповолно. Во време на завршување на средното образование младите имаат малку можности за решавање на бројни отворени прашања што се однесуваат за нивната иднина, професијата, како и осамостојувањето од родителите.

Значи, едната насока во објаснувањето на причините за ваквата ситуација би била дека условите за живот кај нас бараат зголемена адаптабилност. Можно е фрустрирачките фактори кај македонската младина да придонеле за создавање на дополнителни механизми за адаптирање кон околностите, што вушност е компонента на емоционалната интелигенција. Или, аналогно на развојот на резилиентноста на личноста, веројатно е дека извесни фрустрирачки ситуации придонеле за создавање на соодветни здрави, конструктивни механизми за справување со истите, кои го потпомогнале процесот на матурација. Друго е прашањето која е мерката за оптимална адаптираност, односно кога адаптираноста или подложноста за адаптираност станува слична со конформираноста и преминува во пасивно прифаќање на наметнатите ставови од околината.

Друго можно објаснување за поизразената адаптабилност кај македонските испитаници произлегува од карактеристиките на вредносниот систем во нашата средина, каде адаптабилноста има позитивна конотација. Токму заради тоа е можно, нашите испитаници, сметајќи ја адаптабилноста како позитивна карактеристика, да имале тенденција да се прикажат како многу добро адаптирани. Од друга страна, со оглед на тоа што тенденцијата за позитивен впечаток беше контролирана со посебна субскала, и доколку имало таква тенденција, таа би била регистрирана.

Споредбата на добиените со Бароновите дистрибуции на резултати покажа дека македонските испитаници е воочена помалку развиена вештина за справување со стрес и тоа кај истите групи каде што беше воочена разлика во степенот на изразеност на адаптабилноста. За индивидуите кои имаат добро развиени вештини за справување со стрес Bar-On & Parker (2000a, стр. 19) велат дека се тие "генерално смирени и работат добро под притисок; ретко се импулсивни и можат во стресни ситуации да одговорат без емоционално да избувнат".

Една од можните причини за воочените разлики, односно манифестираното подобро справување со стрес кај испитаниците на Bar-On, може да се побара во практиката во американскиот систем на формално и неформално образование каде се обрнува внимание на подучувањето на младите на вештини за справување со стресни ситуации и контрола на импулсите. Тоа е предмет на бројни тренинзи и едукативни работилници кои се организираат за различни групи слушатели. Во западната, а особено во американската култура, постои уверување дека справувањето со стрес е многу важна вештина која треба да ја владее секоја индивидуа, без разлика на пол и возраст, како и дека таа вештина што се учи низ совладување и практикување на конкретни стратегии и техники. Од друга страна, кај нас, иако поседувањето на тие вештини се смета како одлика на зрела личност, преовладува верувањето дека капацитетите за справување со стрес се главно детерминирани од развојот. Во досегашната практика кај нас, вештините за справување со стрес не биле предмет на интерес и подучување во формалниот, па и неформалниот систем на образованието, освен во случаите на нивно драстично нарушување, кога стануваат показател на некоја психопатологија.

Значи, и покрај објективните разлики помеѓу Бароновото и нашето истражување, а кои се однесуваат на применет оригинален наспроти преведен мерен инструмент, драстично различен број на испитаници, како

и различна популација од која е извлекуван примерокот, податоците покажуваат дека резултатите добиени во нашето и Бароновото истражување, претежно покажуваат *совпаѓање*. Тоа важи за сите групи за емоционалната интелигенција во глобала и за интерперсоналните и интраперсоналните вештини. Самиот тој податок овозможува добиените резултати на Скалата на емоционална интелигенција да се користат при тестирањето на хипотезите со поголема сигурност.

Колку се совпаѓаат добиените дистрибуции на резултати за емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со нормалната дистрибуција?

Како генерална констатација може да се каже дека споредбата на добиената дистрибуција на резултати за вкупната емоционална интелигенција во нашето истражување покажа *совпаѓање* со нормалната дистрибуција. Совпаѓање беше воочено кај три од четирите компоненти на емоционалната интелигенција (интерперсонални вештини, адаптабилност, справување со стрес). Единствено дистрибуцијата на резултати на *интраперсоналните вештини* не покажа совпаѓање со теориски очекуваната. Како што е видно од хистограмскиот приказ (График бр. 2), нејзината дистрибуција дава бимодален профил.

Причините за отстапувањето веројатно лежат во субскалата. Во споредба со другите компоненти, субскалата за интраперсонални вештини има најмал број на ајтеми (6), кои се меѓусебно доста слични. Другите компоненти имаат по 10-12 ајтеми, што е драстично поголем број. Можно е дека малиот број на ајтеми, како и направениот превод да го намалуваат нејзиниот квалитет, што се рефлектира како во неправилната дистрибуција на резултати, така и во некои неочекувани резултати при проверката на нивниот однос со избраните персонални карактеристики.

Дискусија на резултатите од тестираните хипотези

Поврзаност на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со избраните персонални карактеристики

На почетокот на дискусијата ги сублимираме сознанијата кои ова емпириско истражување ги даде за поврзаноста на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со избраните персонални карактеристики.

Табела 53. *Преглед на идентификувани значајни коефициенти на корелација помеѓу емоционалната интелигенција и избраните персонални карактеристики*

Варијабла	Емоц. интелиг.	Интрап. вештини	Интер. вештини	Справ. со стрес	Адапт.
Училишен успех		√ (-)	√		√
Општа интелигенција				√(-)	
Соработка	√		√	√	√
Слика за себе	√		√	√	√
Мотив за постигнување	√		√	√	√
Поз. емоционална ангажираност	√			√	√
Нег. емоционална ангажираност	√(-)			√(-)	√(-)
Конформизам					
Авторитарност					

√ - значајна позитивна корелација
√(-) - значајна негативна корелација

Вкупната емоционална интелигенција, како и нејзините компоненти, се позитивно поврзани со подготвеноста за соработка, сликата за себе, мотивот за постигнување и позитивната емоционална ангажираност, а негативно поврзани со негативната емоционална ангажираност. (Само интерперсоналните вештини, кои имаа дистрибуција на резултати која отстапуваше од нормалната, не покажаа таква поврзаност).

Поврзаност на емоционалната интелигенција со училишниот успех, општата интелигенција, конформизмот и авторитарноста не се воочи.

Гледано од аспект на генералните дискусии за природата на емоционалната интелигенција, ова истражување покажа дека емоционалната интелигенција има повеќе сродност со персонални карактеристики кои се однесуваат на односот на единката кон надворешниот свет и перцепцијата за себе, а е помалку сродна со општата интелигенција како когнитивна способност.

Дискусијата за поединечните релации на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со избраните персонални карактеристики е презентирана подолу.

1. Емоционалната интелигенција, полот и возраста

Проверките на односот на вкупната *емоционална интелигенција* со возраста и полот не укажаа ниту на главни ефекти на поединечните фактори, ниту на нивно взаемно дејство врз емоционалната интелигенција, со што *не се потврди хипотезата дека вкупната емоционална интелигенција е поврзана со полот и возраста.*

Резултатите од направената двонасочна анализа на варијанса во нашето истражување за односот на *компонентите* на емоционалната интелигенција со полот и возраста се следните:

1) Кај *интраперсоналниите вештини* е воочено дека нема главни ефекти ниту кај полот ниту кај возраста, а дека постои **значаен** интеракциски ефект. Или конкретно, машките матуранти имаат поразвиени интраперсонални вештини од машките осмоодделенци. Кај девојчињата ситуацијата е обратна: осмоодделенките имаат повисоко развиени интраперсонални вештини од матурантките.

Досегашните истражувања на разликите во емоционалната интелигенција помеѓу двата пола покажуваат дека машките имаат поразвиени интраперсонални вештини од девојчињата. Во ова истражување се видливи разлики и кај двете старосни групи. Кај машките созревањето оди поспоро во споредба со девојчињата, кои порано развиваат интраперсонални вештини.

2) Кај *интерперсоналниите вештини* е воочен главен ефект на полот, а интеракциско дејство на полот и возраста не се забележува. Притоа е констатирано дека машките имаат значително пониски интерперсонални вештини од женските.

Во најголем број на студии е потврдено дека женските имаат поразвиени интерперсонални вештини од машките, што е дискутирано во понатамошниот текст.

3) Кај *справувањето со стрес* е воочен главен ефект за полот, а отсутствува значаен интеракциски ефект. Машките имаат значително поизразени вештини на справување со стрес од женските. Подоброто справување со стрес кај машките е податок кој се среќава и во други истражувања, чии можни причини се дискутираат подолу.

4) Кај *адаптивноста* не е воочен ниту главен ниту интеракциски ефект на двата фактори. Оваа компонента на емоционалната интелигенција не е поврзана ниту со полот, ниту со возраста.

Bar-On (Bar-On & Parker, 2000) смета дека полот и возраста имаат взаемно дејство врз емоционалната интелигенција и нејзините

компоненти. Направената двонасочна АНОВА во неговата студија ги покажала следните податоци:

- Во однос на вкупната емоционална интелигенција, женските постигнале повисоки скорови. Воочен бил главен ефект возраст и значаен интеракциски ефект помеѓу полот и возраста.
- Интраперсоналните вештини биле поразвиени кај женските; воочен бил главен ефект возраст и интеракциски ефект помеѓу полот и возраста.
- Интерперсоналните вештини биле поизразени кај женските; идентификуван бил главен ефект возраст, како и интеракциски ефект со полот.
- Кај справувањето со стрес не биле најдени значајни разлики помеѓу старосните и половите групи, но воочен бил интеракциски ефект помеѓу полот и возраста;
- Адаптабилноста како вештина била поизразена кај машките; идентификуван е главен ефект возраст, како и интеракциски ефект помеѓу полот и возраста;

Преклопување на резултатите кои ги добил Var-On со нашето истражување е дека интерперсоналните вештини се поразвиени кај женскиот пол.

Заради воочените полови и старосни разлики, Var-On по прелиминарните истражувања направил дополнителни проверки и направил *норми* по примерот на старосните норми за општата интелигенција. Според Var-On (2000) прелиминарните истражувања со Скалата за емоционална интелигенција за возрасни, постарите групи постигнувале повисоки скорови во споредба со помладите скоро на сите компоненти на емоционалната интелигенција. Така, максимални скорови постигнале испитаниците помеѓу 40 и 50 г. возраст, што за Var-On е доказ дека емоционалната има подолг развоен пат од општата интелигенција и дека таа многу подоцна го достигнува својот зенит.

Меѓутоа, она што паѓа во очи, е дека кога се прават споредби на аритметичките средини на сировите скорови во Техничкиот прирачник на Скалата за емоционална интелигенција за младинци (Bar-On & Parker, 2000a, стр. 39 и 40), не се воочуваат забележителни разлики, а особено не се воочува некоја правилност, како на пример раст на просечниот сиров скор линеарно на возраста. Останува неразјаснето како авторите се определиле да направат норми и дали тие норми имаат некое практично значење.

Резултатите кои ги добил Bar-On на Скалата за емоционална интелигенција за возрасни, *не укажале на значајни разлики помеѓу мажиите и жениите во однос на генералната емоционална интелигенција*. Некои разлики се најдени кај одделни компоненти на емоционалната интелигенција и тоа, како и кај младинците, најчесто како интеракциска релација помеѓу полот и возраста. Според анализата на резултатите добиени кај нормативниот примерок возрасни, за сите 15 суб-фактори на емоционалната интелигенција, се покажало дека жените имале нешто појаки интерперсонални вештини во споредба со машките, а дека машките биле подобри во интраперсоналните капацитети, во справувањето со стрес и адаптабилноста. Или, поспецифично, женските се покажале како посвесни за сопствените емоции, демонстрирале повеќе емпатија, имале поуспешни меѓусебни релации и покажале повисока социјална одговорност. Машките пак, покажале повисока самопочит, подобри вештини за справување со стрес, флексибилност, подобри вештини за решавање проблеми и поголем оптимизам од жените (Bar-On, 2000). И студијата на Hall & Halberstadt (1994) потврдува дека има извесни разлики помеѓу двата пола во однос на справувањето и раководењето на емоциите (според Mayer et al., 2000). Тие се на мислење дека жените се поуспешни при препознавање на емоциите, но послабо се справуваат во стресни ситуации.

Последниов податок, кој се потврдува и во нашето истражување (женските имаат послабо развиени вештини за справување со стрес), оди

во прилог и на показателот дека жените се посклони на анксиозни пореметувања за разлика од мажите (податоци на Американската психијатриска асоцијација, 1994, според Bar-On, 2000г). Но, од друга страна, од клиничката пракса е познато дека мажите се посклони на психосоматизирање, кое во основа обично има непроцесирани психолошки стресни ситуации.

Една друга група на автори негира постоење на позначајни полови разлики кај емоционалната интелигенција. Hedges & Nowell (1995) сметаат дека слично како кај општата интелигенција, двата пола не покажуваат значителни разлики и во однос на емоционалната интелигенција. Мали разлики се појавуваат само кај некои од компонентите на емоционалната интелигенција, односно во профилите на двете групи (според Mayer et al., 2000г). На пример, при мерењето на општата интелигенција жените се покажале подобри во разбирање на прочитаното, брзината на перцепција, асоцијативната меморија и композиција, а машките во нумеричкиот фактор и техничкото знаење. Во однос на емоционалната интелигенција пак, жените биле подобри од мажите во однос на перцепирање на емоциите. Мажите покажале послабо изразени интерперсонални вештини, помала емпатичност и социјална одговорност. Во барањето објаснување за подоброто перцепирање и идентификување на емоциите кај жените споредено со мажите, Mayer et al. (2000г) известуваат за гледиштето на LaFrance & Necht (во фаза на публикување), според кое, причината за подоброто развиените вештини е значително помалата моќ кои жените ја имаат во општествениот живот, при што брзата и точна перцепција на емоциите служи како компензациски механизам.

Mayer et al. (2000г) резимираат дека досегашните испитувања, генерално, не укажуваат на значајни разлики помеѓу двата пола кај емоционалната и социјалната интелигенција. Како што беше покажано, има одделни разлики помеѓу одредени фактори на емоционалната интелигенција, но тие не се многу изразени.

Ако резултатите од нашето истражување за половите споредби кај емоционалната интелигенција и нејзините компоненти ги споредиме со други слични истражувања, може да заклучиме дека нашите резултати се совпаѓаат со повеќе од истражувањата на погоре спомнатите автори. Имено, не се воочуваат разлики помеѓу двата пола во вкупната емоционална интелигенција. Помали полови разлики се видливи кај компонентите на емоционалната интелигенција, при што, машките обично покажуваат поразвиени вештини за *справување со стрес*. Женските обично покажуваат подобро развиени *интерперсонални вештини*.

Ќе биде направен обид за идентификување на можните причини за ваквите резултати.

Има основа да се верува дека причините за подоброто справување со стрес кај машките и поразвиените интерперсонални вештини кај женските, произлегуваат најмногу од начинот на воспитување и очекувањата кои ги има околината од двата пола. Како што е познато, во доста субкултури, меѓу кои и во нашата, од машките повеќе се очекува рационално справување со стресот. Согласно постоечките полови стереотипи, постои мислење дека машките полесно ги усвојуваат вештините за справување со стрес, или нив барем декларативно ги манифестираат. Кај женските важи обратното. Имено, ним им е "дозволено" со стресот да се справуваат со експресија на емоциите, повеќе отколку со стратегии за нивна внатрешна обработка. Од машките се очекува "стоички" да се справат со стресот, без отворено манифестирање на чувствата, повеќе со внатрешна обработка на стресниот настан и барање на солүции. Во исто време, општеството "одобрува" понерационален пристап и поотворена експресија за женските. Во согласност со тоа, девојчињата (и општо женските) се охрабрани да споделат со други, односно да ги покажат своите интерперсонални вештини и да се адаптираат на состојбите без да прават големи обиди за промена. Тука се разбира, не станува збор за "вродени" машки или

женски карактеристики, туку пред сè, станува збор за научени и прифатени (па дури и да не се прифатени) начини на однесување или улоги во општеството. Ако се навратиме на Јунговата теорија, едно логично објаснување би било дека *колективното несвесно* акумулирано низ генерации наназад, го детерминира однесувањето на машките или женските.

Последнава дискусија може да ја стави на преиспитување дефиницијата на Bar-On за справувањето со стрес. Имено, дали може да се тврди дека "смиреното", внатрешно справување со стрес (кај нас почесто кај мажите), е подобро (поквалитетно) справување со стрес во споредба со отворената експресија на емоциите (покарактеристична за жените)? Можно е токму обратното - дека вистинското, квалитетно процесирање на стресот е токму она кое е придружено со надворешна манифестација, во споредба со пригушеното, внатрешно потиснување, кое на долги патеки може да предизвика психосоматски и други нарушувања.

Многу е веројатно дека со тек на време и континуираната промена на ставовите за половите улоги во општеството, ќе настане понатамошно воедначување на половите разлики во однос на вкупната емоционална интелигенција и нејзините компоненти. Паралелно со тоа за очекување е да се појави прогресивна дивергенција на репертоарот на емоционални вештини кај секоја индивидуа, односно да се зголеми бројот на поспецифични индивидуални профили кои сè помалку ќе се вклопуваат во машки и женски "профили".

Дали е емоционалната интелигенција развојна?

Најголемиот број теоретичари кои ја проучуваат емоционалната интелигенција тврдат дека е таа развојна и дека токму она што ја разликува од општата интелигенција е нејзината подолга развојна траекторија. Во нашето истражување не се воочија разлики помеѓу двете

старосни групи ниту кај вкупната емоционална интелигенција, ниту кај нејзините компоненти.

Стојалиштето дека емоционалната интелигенција се развива со возраста повеќе се должи на показателите од практиката и реалните животни ситуации, отколку што е резултат на систематизирани и потврдени податоци. Имено, кога треба и статистички да се докаже поставката дека емоционалната интелигенција се развива со возраста, резултатите од истражувањата се неконзистентни и меѓусебно тешко споредливи. Причината за невоедначеноста најчесто лежи во изборот на инструменти за мерење на емоционалната интелигенција, како и во изборот на старосни групи меѓу кои се прави споредбата. Не е јасно на пример, дали има видлива разлика во степенот на емоционална интелигенција само помеѓу развојните периоди (на пример помеѓу детската и адолесцентната возраст, или помеѓу адолесцентната и зрелата доба и сл.), или разлики има дури и во рамките на секој одделен период. Ова неизбежно води во прашањето дали емоционалната интелигенција поминува низ дистинктивни развојни периоди со релативно стабилни карактеристики, слично на Пијажеовата периодизација на интелектуалниот развој. Како што беше кажано во теорискиот дел, меѓу проучувачите сеуште *нема* согласност за тоа дали емоционалната интелигенција поминува низ развојни стадиуми, како и кои би биле одликите на секој од нив.

Зошто е тешко да се докаже развојноста на емоционалната интелигенција?

Кога станува збор за *развијокош* на одреден психолошки феномен, од клучно значење е дали е тој дефиниран како когнитивна способност, црта или склоп на афективно-конативни црти на личност; дали е диспозиција, или се појавува како резултат на средински влијанија. И истражувачите на емоционалната интелигенција се среќаваат со слични

дилеми со кои се среќаваа истражувачите на општата интелигенција (особено во раните фази) - дали при исти наследени потенцијали се постигнува максимум изразена способност при *различни* животни околности; кои фактори имаат повеќе тежина; дали растењето (старењето) е доволен фактор за развој на емоционалната интелигенција; дали и при слични услови за развој на детето и слични средински влијанија ќе се постигне ист развој на емоционалната интелигенција; како влијаат другите персонални карактеристики на личноста, итн. Отсуството на конкретен одговор на погорниве прашања го отежнува докажувањето на развојноста на емоционалната интелигенција. Исто така, скоро е невозможно да се провери дали емоционалната интелигенција без разлика на околностите *својо* се развива, или пак за нејзиниот оптимален развој е потребен *конкретен склоп на предуслови*. Она што може во овој момент да се каже е дека, врз основа на досегашните сознанија, консултираната литература, како и емпириското истражување, има повеќе основа да се смета второво објаснување како поблиско до вистинското, односно дека е потребен конкретен склоп на предуслови за оптималниот развој на емоционалната интелигенција.

Кои се тие предуслови?

Ако во склопот на потребни фактори за развој на емоционалната интелигенција ги опфатиме наследните персонални карактеристики, раниот детски развој, срединските влијанија во детството и младоста, степенот на стимулативноста во социјалната околина, мотивациските фактори и слично, веројатно опфаќаме поголем дел од предусловите. Но, така побројани, овие фактори даваат цел океан од испреpletени варијабли и влијанија, чие место и улога треба одделно да се истражуваат.

Како се развива/учи емоционалната интелигенција?

Во теориската рамка на истражувањето стана збор дека емоционалната интелигенција има свој физиолошки супстрат, односно дека е физиолошки условена. Тоа е нужниот предуслов за да може емоционалната интелигенција да се развива. Беше исто така кажано дека специфика на емоционалната интелигенција е дека таа има социјална условеност, односно дека има можност таа да се учи. Под претпоставка дека физиолошкиот предуслов е задоволен, односно дека индивидуата има интактна амигдала, задоволен е предусловот емоционалната интелигенција да може понатаму да се развива. Во процесот на нејзиониот развој се препознаваат елементи од повеќето видови социјално учење, а најмногу опсервациското или викариско условување и учењето по модел и подвидот - учење со идентификација. Ќе биде кусо продискутирано како функционираат механизмите на учење кај емоционалната интелигенција.

Сите поставки кои се во основа на социјално-когнитивната теорија на Bandura (Grendler, 1992) за учење од модел, важат и за емоционалната интелигенција. Прво, процесот на социјалното учење е условен од когнитивното процесирање и од степенот на развиеност на вештини за донесување на одлуки кај тој што учи. Така, за да се совладаат одредени социјални и емоционални компетенции, потребни се когнитивни претпоставки и некои базични вештини, како и соодветни механизми на когнитивно процесирање. Второ, социјалното учење воопшто, па и учењето на социјално-емоционалните вештини, е тринасочна зависна релација помеѓу средината, персоналните фактори и однесувањето (т.к. реципрочен детерминизам). Она што го гледаме како различно кај "учењето" на емоционалната интелигенција е што, споредено со социјалното учење на некои други вештини (на пример моторните), *персоналните* фактори имаат поголема улога во учењето на емоционалните компетенции. Третата поставка, дека учењето резултира

со совладување на содржини, е важечка и за емоционалната интелигенција, но можеби, за разлика од обичното социјално учење, научените емоционални компетенции се поимплицитни, односно помалку очигледни.

Како и при учењето на други вештини, при учењето на социјално-емоционални вештини од модел, односно при учењето со идентификација и имитација, настанува апстрахирање на информации при перцепирањето на однесувањето на другите, по што следи донесување на одлука за тоа какви обрасци на однесување да се усвојат за подоцна истите да се "применат". Факторите на учењето по модел воопшто, па и на учењето на социјално-емоционални вештини, се *моделоѝ* од кој се учи (дали е тој перцепиран за адекватен, дали е релевантен и сметан за авторитет), *последициѝе* кои ги предизвикува усвојувањето на конкретната содржина (одобрени, казнети или не предизвикуваат промена) и *персоналниѝе карактеристики* на личноста која учи (мотивираност, темперамент, црти на личност).

Очигледно е дека развивањето на емоционалната интелигенција со возраста потешко се докажува отколку што декларативно се констатира од нејзините проучувачи. Во нашето истражување, без да се имаат под контрола многу од релевантните фактори, самото проверување на разликите во степенот на изразеност на емоционалната интелигенција помеѓу двете старосни групи, не покажа дека емоционалната интелигенција се развива само со зголемување на возраста. За верување е дека во тие "многу релевантни фактори" има простор за откривање на други услови за развој на емоционалната интелигенција.

2. Емоционалната интелигенција и училишниот успех

Емпириското истражување *не ја потврди* хипотезата дека *испитаниците со поразвиена вкупна емоционална интелигенција имаат и повисок училишен успех*. Во однос на компонентите на емоционалната интелигенција *не се потврди* хипотезата дека испитаниците со повисоко развиени интраперсонални вештини и вештини за справување со стрес имаат и повисок училишен успех. Од друга страна, *се потврди* хипотезата дека испитаниците со поразвиени интерперсонални вештини и адаптабилност покажуваат и поголем училишен успех.

Слично на тоа, според проверките на разликите помеѓу екстремните групи се покажа дека *нема разлика* помеѓу испитаниците со највисока и најниска вкупна емоционална интелигенција во однос на училишниот успех, иако беа воочени такви разлики кај две компоненти. Повисок училишен успех покажуваат испитаниците со највисоко развиена *адаптабилност* и најниско развиени *интраперсонални вештини*.

Што се однесува до потхипотезата за можноста за предикција на училишниот успех врз основа на емоционалната интелигенција и другите варијабли испитани во ова истражување, *се потврди* хипотезата дека поголем процент од варијансата на училишниот успех може да се објасни доколку избраните предиктор варијабли се третираат истовремено, отколку ако се третираат одделно.

Поединечните коефициенти на регресија не покажаа дека повисок училишен успех се јавува во присуство на повисока вкупна емоционална интелигенција или некоја од компонентите, туку, во присуство на повисок општ мотив за постигнување и пониска негативна емоционална ангажираност.

Пред да продискутираме какви се сознанијата од слични истражувања на релацијата помеѓу емоционалната интелигенција и училишниот успех, ќе ги продискутираме причините за ограничената

можност за генерализирање на добиениот резултат во нашето истражување кои произлегуваат од несовпаѓањето на добиената дистрибуција со теориски очекуваната дистрибуција кај варијаблата *училишен успех*. Попрецизно кажано, нашето истражување покажа дека кривата на резултати за вкупниот примерок има скјунес кон десно, односно отклонување кон повисоките училишни оценки.

Една од можните причини за несовпаѓањето на добиената со очекуваната дистрибуција, е секако *изборот на примерокот*. Со оглед на тоа што беше користен пригоден примерок, можно е примерокот веќе да бил "предселектиран" по оваа варијабла. Имено, станува збор за ученици во *завршната* година на основно и средно образование, од кои поголемиот дел аспирираат да се запишат во следниот степен на образование, за што се потребни повисоки оценки. Како што беше дискутирано кај споредбата на добиените дистрибуции на резултати со очекуваните, критериумите за вреднување на успехот во училиште објективноста се проблематични, исто како што е проблематично дали она што во училиштата се вреднува како успех е еквивалент на академски успех.

Училишниот успех, операционализиран како добиена просечна полугодишна оценка, не се покажа како најдобар индикатор за успехот, и тоа од повеќе причини. Основната причина за несовпаѓањето на добиената со веројатната нормална крива е што средната нумеричка вредност не е доволно прецизен показател на успехот. Таа упросечува екстремно различни оценки давајќи збирна просечна бројка за успех на 12-14 различни наставни предмети, кои учениците ги совладуваат со различен успех, кон кои имаат различен однос и ги работат со различна мотивација.

Од друга страна, за оценката, онака како што таа се изведува во нашиот образовен систем, не може да се тврди дека е објективна мерка на знаењето или постигнувањата. Причините за тоа се повеќекратни. Во нашиот образовен систем на пример, не се востановени кохерентни стандарди за знаење и вештини било по училишни години, било по

одделни предмети, со што знаењата стануваат тешко споредливи и каде исти оценки немаат исто значење. Дополнителен фактор кој ја прави оценката необјективна, е отсуството на квалитетни мерни инструменти на знаењето или вештините. Кај нас примената на објективни тестови на знаење е повеќе исклучок отколку практика. Значи, со постоечкиот начин на вреднување на знаењето на ученикот, оценката е во значителна мерка субјективна проценка на наставникот за тоа колку и што знае ученикот. Иницијативноста, креативноста, неконвенционалноста и флексибилноста во размислувањето и при доаѓањето до решенија на одредени проблеми, се карактеристики кои само инцидентно се вреднуваат, а неретко и се потиснуваат. Исто така, според постоечките критериуми во нашиот образовен систем, наставата е ориентирана кон наставните содржини како цел за себе, наместо кон апликативноста на содржината која треба да се совлада. Или поконкретно, добар ученик во наша средина најчесто се смета оној кој успешно ги меморира и репродуцира наставните содржини и кој е дисциплиниран. Во нашите основни и средни училишта недоволно се поттикнуваат повисоки ментални операции кои би придонеле за поквалитетно познавање и апликативност на наученото.

Дополнителна причина за добиеното несовпаѓање на дистрибуцијата на добиени резултати со нормалната дистрибуција, е познатата тенденција за *неојправдано давање високи оценки* во основните и средните училишта, особено на крај на училишната година. За делумно да се неутрализира необјективноста на податоците со кои требаше да се работи во ова истражување, користени беа полугодишните оценки, за кои се смета дека се нешто пообјективни показатели на усвоеното знаење и вештини. Сепак, видливото отклонување во десно при споредбата на нашата со нормалната дистрибуција, покажа дека дистрибуцијата на резултати на нашите испитаници отстапува од она што би било вообичаено да се очекува, односно дека е евидентна тенденцијата за давање на повисоки оценки.

Обидот да се стави резултатот за отсуството на поврзаност помеѓу вкупната емоционална интелигенција и училишниот успех во рамките на другите емпириски истражувања, не го разреши прашањето колку е тој податок очекуван. Претпоставката за поврзаноста на училишниот успех со емоционалната интелигенција има основа во аналогијата со општата интелигенција која традиционално е сметана за релативно добар предиктор на училишниот успех. Исто така, претпоставката дека се овие два феномени поврзани, се потпира и на фактот дека емоционалната интелигенција опфаќа мотивациски фактори, кои се важни предуслови за постигнување на училишниот успех. Точно е дека поголемиот дел од емпириската евиденцијата за поврзаноста на општата интелигенција со училишниот успех, всушност ја потврдува таа релација, но истовремено укажува на празнина во објаснувањето *на што уште* се должи училишниот успех. Според наводите на Sternberg & Grigorenko (2000), некои истражувања (Barrett & Depinet, 1991; Schmidt & Hunter, 1998; Wigdor & Garner, 1982) покажуваат дека конвенционалните тестови на интелигенција го предвидуваат школскиот успех и особено успехот на работното место, но истовремено укажуваат дека постојат и *други* аспекти на интелигенција кои можат да бидат независни од традиционалниот IQ, а да придонесуваат значително во постигнувањето на успех во различни сфери на животот.

Разликите во резултатите на истражувањата за поврзаноста на емоционалната интелигенција и училишниот успех, се должат и на видот на мерниот инструмент и начинот на операционализирање на емоционалната интелигенција. Shutte (1998) ја испитувал поврзаноста на академскиот успех со емоционалната интелигенција мерена со инструмент кој самиот го конструирал. Резултатите од испитаните 64 студенти на почетокот на прва година високо образование покажале дека резултатот на Тестот на емоционална интелигенција е поврзан со академскиот успех на крај на училишната година. Истиот тој тест меѓутоа, не покажал поврзаност со резултатите на SAT тестот, кој е стандардизиран мерен

инструмент и ја проверува општата подготовка за влез на универзитет (според Mayer et al., 2000в).

Што се однесува до компонентите на емоционалната интелигенција, иако не се констатира поврзаност на вкупната емоционална интелигенција и училишниот успех, поврзаност со успехот покажаа *интраперсонални*, *интерперсонални* вештини и *адаптивност*. Проверката на разликите помеѓу екстремните групи, потврди дека испитаниците со највисоко изразена емоционална интелигенција не покажуваат значајно повисок училишен успех во споредба со оние со најниска емоционална интелигенција. Меѓутоа, испитаниците со највисока адаптивност покажуваат подобар училишен успех од оние со најниска адаптивност; испитаниците пак со највисоки интраперсонални вештини покажуваат понизок успех од оние со најниско развиени интраперсонални вештини.

Добиениот резултат дека *интраперсонални* вештини се негативно поврзани со училишниот успех, изгледа парадоксално и тешко се поткрепува во постоечките сознанија. Како што видовме при проверката на совпаѓањето на добиените со теориски очекуваните дистрибуции, единствено за интраперсоналните вештини не беше констатирано совпаѓање. Малиот број на ајтеми на субскалата кои не можеле соодветно да ги измерат интраперсоналните вештини во оваа субкултура, секако придонесоа субскалата да има проблематична валидност. Тоа може да биде причина за неочекуваните, дури и нелогичните резултати за поврзаноста на интраперсоналните вештини и со некои други варијабли.

Под претпоставка дека имавме валидна субскала за интраперсоналните вештини, евентуално може да се спекулира дека интраперсоналните вештини се негативно поврзани со успехот по логиката на карактеристиките на цртата интроверзија-екстроверзија. Бароновиот опис на добрите интраперсонални вештини е дека се тие се карактеристични за "индивидуите кои ги разбираат своите емоции и кои

се способни да ги изразат и комуницираат своите потреби" (Bar-On & Parker, 2000, стр. 19). Во тој случај може да се претпостави дека понеуспешните ученици повеќе се преокупирани со своите внатрешни доживувања. Од познавањето на нашиот образовен систем може да се каже дека екстревертните ученици се позабележителни и полесно можат да дојдат до повисоки оценки од интровертните. Интересно би било да се види дали интраперсоналните вештини корелираат со интровертноста, и како интровертноста корелира со училишниот успех, па дури тогаш да се извлекува некој заклучок.

Очигледно дека *адаптивността* и *интерперсоналните вештини* како компоненти на емоционалната интелигенција, имаат позитивна релација со училишниот успех. Овие резултати изгледаат логични, повторно од аспект на очекувањата кои училиштето ги има за секој ученик кој аспира да биде "добар". Високи оценки постигнуваат ученици кои се добро прилагодени на барањата на училиштето и кои се однесуваат согласно нормите на училишниот систем. Природно е дека за постигнување на успех е неопходна адаптивност, но се чини дека во нашиот образовен систем тоа е нагласено.

Умешноста во однесувањето со другите, конструктивниот и кооперативниот однос кон наставниците и врсниците, односно развиените интерперсонални вештини, позитивно се рефлектираат врз училишниот успех. Во нашата училишна практика е вообичаено наставниците при проценувањето на *постигнувањата* и *успехои* на ученикот да се под силно влијание на одредени персонални карактеристики, а со тоа уште повеќе да ја субјективизираат оценката. Така, во духот на претходната дискусија, оценката станува мешавина од перцепцијата на наставникот, стекнатото знаење, поведението, вештините за снаоѓање, односот со другите и некои персонални карактеристики на ученикот.

Кога се зборува за училишниот успех, останува проблематично дали и како тој, односно оценките кои го "мерат", се поврзани со *успеешноста* воопшто. Авторите на емоционалната интелигенција се повеќе наклонети

на успешноста во животот да гледаат пошироко, значи, не како на училишен успех или успех на работа, туку повеќе како на комплекс на компоненти, како што се успешните интерперсонални релации, просоцијалното однесување, отсуството на негативно однесување и подготвеност за соработка, што пак *индиректно* може да придонесува кон подобрување на академскиот успех.

Goleman (1998) е еден од авторите кои емоционалната интелигенција ја разгледува од аспект на *теоријата на постигнување* (theory of performance) и тоа пред сè, во сферата на трудот низ призмата на ефективност во работниот колектив. Тој тврди дека успешноста во исполнувањето на барањата на разни видови работа може да се предвиди врз основа токму на степенот на изразеност на емоционалната интелигенција. Очигледно, училишниот успех не мора да е поврзан со успешноста на работното место, што е можна причина за тешкото докажување на врската помеѓу емоционалната интелигенција и училишниот успех.

Студиите со кои се испитува предиктивната моќ на емоционалната интелигенција во однос на академскиот успех даваат различни резултати, но повеќето укажуваат дека не може да се воочи можност за директно предвидување, како што се покажа и во нашето истражување. Од вклучените варијабли, само *општиот мотив за постигнување* и *негативната емоционална ангажираност* покажаа можност за предикција, односно повисок училишен успех може да се очекува во присуство на повисок општ мотив за постигнување и пониска негативна емоционална ангажираност. Со оглед на потврдената поврзаност помеѓу училишниот успех и општиот мотив за постигнување, ваквиот резултат беше сосема очекуван и логичен. Поврзано со мотивот за постигнување, исто така е логично при ниска негативна емоционална ангажираност да се очекува повисок училишен успех.

Според спомнатите студии дискутирани во теорискиот дел, емоционалната интелигенција подобро го предвидува успехот во

вонучилишните активности, тенденцијата за продолжување на образованието, како и некои мотивациски персонални карактеристики кои придонесуваат за постигнување на успех, но ретко каде експлицитно се докажува предвидувањето на академскиот успех врз основа на емоционалната интелигенција. Ова се совпаѓа со теоријата на Sternberg (според Ćudina-Obradović, 1990) дека за успех во училиштето и животот се потребни компонентијална, како најблиска на традиционално сфатената интелигенција, искусвена, како најблиска до креативното мислење и *ситуациска* (контекстуална или практична) интелигенција.

Очигледно, досегашната емпириска евиденција не дава докази дека училишниот успех е *условен* од емоционалната интелигенција или обратно. Она што може да се смета за точно е дека компонентите на емоционалната интелигенција, *придонесуваат* за постигнувањето успех (на пример, во нашето истражување се покажа дека интерперсоналните вештини и адаптабилноста се поврзани со училишниот успех).

Во прилог на оваа теза одат и тврдењата на Goleman, кој известува за повеќе студии кои ги потврдуваат позитивни ефекти на емоционалната интелигенција врз училишните постигнувања (Goleman, 1998). Логиката за *посредната* поврзаност на емоционалната интелигенција со училишниот успех, Goleman ја гледа во нејзините инхерентни карактеристики. Тој е на мислење дека во време кога на голем број деца им недостасуваат вештини да ги контролираат своите импулси, да слушаат и да се концентрираат, да се чувствуваат одговорни, сè што може да придонесе за поттикнување на овие вештини, директно го подобрува постигнувањето на успехот.

Доколку емоционалната интелигенција е тој неопходен катализатор на промени и развој во училишниот колектив, кои одат подалеку од зголемување на успехот и оценките, тоа е охрабрувачка новост. Тоа е истовремено и предизвик за сите кои се занимаваат со воспитувањето и образованието на децата, почнувајќи од родителите, преку наставниците, па сè до креаторите на образовниот систем во едно општество.

3. Емоционалната и општата интелигенција

Хипотезата дека ученициите со повисока вкупна емоционална интелигенција (и компоненти на емоционална интелигенција) имаат и повисока општа интелигенција од оние со пониска емоционална интелигенција (и компоненти), **не се потврди**. Беше воочена негативна поврзаност на општата интелигенција со вештините за справување со стрес. При проверката на разликите помеѓу екстремните групи беше воочено дека испитаниците со највисоко изразена емоционална интелигенција (или компоненти), **не покажуваат** повисока општа интелигенција од оние со најниска емоционална интелигенција.

Пред да се дискутираат причините за отфрлените хипотези, треба да се напомене ограничувањето кое произлегува од констатираното отстапување на добиената дистрибуција на резултатите на општата интелигенција од нормалната дистрибуција. Добиената дистрибуција покажува отклон кон повисоките скорови, односно во нашето истражување, во просек, испитаниците покажале повисока општа интелигенција од очекуваната кај една теориска дистрибуција.

Дискусијата за можните причини за разликите во дистрибуциите на добиената и нормалната дистрибуција кај општата интелигенција, мерена со невербалниот Тест на резонирање на ликови, упатува на неколку можни причини:

- а) може да станува збор за "селектирана" популација, која не е соодветен репрезент на целата популација адолесценти;
- б) можно е мерниот инструмент да им бил познат на испитаниците, или
- в) мерниот инструмент да не е дискриминативен.

Последново објаснување за можните причини за вооченото отстапување, може да се разгледува од два аспекти. Оригиналниот мерен инструмент ТРЛ има мошне добри метриски карактеристики, но тие не се добиени врз основа на мерења на македонска популација. Од друга страна,

негова предност е што е тој невербален тест, па во споредба со вербалните тестови, тој е помалку подложен на културолошки влијанија.

Второто објаснување за причината за отстапувањето, го отфрлуваме, заради тоа што при планирањето на истражувањето се водеше сметка да се примени мерен инструмент кој училишните психолози не го примениле кај истражувачкиот примерок, односно тестот не им беше познат на испитаниците.

Како најсоодветно објаснување го сметаме првото, според кое несовпаѓањето на добиената со нормалната дистрибуција најверојатно се должи на изборот на примерокот, кој не е избран по методата на рандомизација, туку е пригоден примерок, каде истражувачот го одбира потребниот број испитаници меѓу оние кои му се на располагање.

Друга релевантна причина за ненаоѓање на корелација на емоционалната и општата интелигенција, е што во нашето истражување беше испитуван односот помеѓу емоционалната интелигенција и *невербалниот фактор* на општата интелигенција (мерен со тестот ТРЛ). Во објавените студии кои соопштуваат за постоење на извесна поврзаност на емоционалната со општата интелигенција, претежно е испитуван *вербалниот фактор* на општата интелигенција. Изборот на невербален тест на интелигенција во нашето истражување беше намерен, затоа што се процени дека токму невербалниот тест на интелигенција е поадекватен за испитување на поврзаноста на емоционалната и општата интелигенција, најмногу поради релативната независност од културолошкото милје. Некои следни истражувања би можеле да се фокусираат на тоа како разичните групи на испитаници по степен на емоционална интелигенција се поврзани со соодветните и со другите групи по степен на изразеност на општа интелигенција (потпросечни, просечни, натпросечни).

Разни автори имаат различни гледања по прашањето на поврзаноста на емоционалната и вербалниот фактор на општата интелигенција. Mayer

& Geher (1996) на пример, известуваат дека дури и кога емоционалната интелигенција е корелирана со вербалниот фактор, се воочува ниско до умерено ниво на корелација. Со една понова студија пак, Mayer et al. (2000г) покажуваат дека постои поврзаност помеѓу емоционалната и општата интелигенција, која се манифестира преку врската токму со вербалниот фактор на општата интелигенција. Тие сметаат дека е вообичаено да не се покаже корелација на емоционалната интелигенција со невербалните аспекти на општата интелигенција.

Ако се споредат резултатите за поврзаноста на емоционалната со општата интелигенција добиени во нашето истражување со сличните истражувања во светот, ќе се види дека тие се вклопуваат со досегашните сознанија. Имено, ако самото име на емоционалната интелигенција имплицира дека таа е вид на интелигенција и заради тоа треба да е поврзана со општата интелигенција, емпириска потврда на "сигурна" поврзаност помеѓу двата вида интелигенции, засега, скоро и да нема. Како што видовме во делот "Емпириски истражувања на емоционалната интелигенција", Bar-On (2000) соопштува за четири различни студии со вкупен опфат на 3.683 испитаници, од кои ни една не укажала на значајна корелација помеѓу емоционалната и општата интелигенција (студиите во САД, 1995; во Холандија 1997; на Филипините, 1998; и во Израел, 2000, според Bar-On, 2000).

Друго истражување кое зборува дека емоционалната и општата интелигенција се независни феномени е онаа на Derksen, Kramer & Katzko (2002) од <http://www.emotionalintelligencemhs.com/EIResearchByTopic.asp>.

Добиениот податок во нашето истражување за кој можеме да речеме дека збунува и за кој не најдовме поткрепа во консултираната литература, е најдената *негативна* поврзаност помеѓу *вештините за справување со стрес* и општата интелигенција (споредените разлики помеѓу екстремните групи не го потврдија овој податок). Имено, би било логично испитаниците со добри вештини за справување со стрес да имат

повисока општа интелигенција, наместо обратно. Сличен неочекуван податок добиле и Derksen et al.(2002) во наведената on-line дискусија за валидација на Bar-On EQ-i. Во нивното истражување се покажало дека интерперсоналните вештини се во негативна корелација со општата интелигенција.

Една од можните причини за покажаната негативна поврзаност со вештините за справување со стрес е дека всушност поинтелигентните се *посвесни* за можните последици од стресните ситуации, па со тоа "посериозно" ги сфаќаат. И обратно, можно е "сетилниот капацитет" за прием на стресни информации кај понеинтелигентните да е поскромно, па според тоа стресната ситуација не се перцепира како стресна. Или, можно е справувањето со стрес да не се случува на *рационално* ниво, а со тоа да не се рефлектира на врската помеѓу општата интелигенција и вештината за справување со стрес.

Следна можна причина за најдената негативна корелација е различната перцепција на нашите испитаници за тоа што се вештини за справување со стрес, дали во нашата субкултура воопшто се идентификуваат и ако да, дали се третираат како важни. Од друга страна, при работата со овој мерен инструмент, во ниеден друг случај на третирање на вештината за справување со стрес не беше воочен некој "чуден" податок кој тешко може логички да се објасни. Останува можноста ајтемите од субскалата за справување со стрес да се интерпретирани на поинаков начин, или да не го мереле она што Bar-On предвидел дека треба да биде мерено.

Генерално, и покрај тоа што застапниците на менталниот модел на емоционалната интелигенција тврдат дека општата и емоционалната интелигенција се во ниска до умерена корелација, малубројни се истражувањата кои тоа експлицитно го потврдуваат. Исто така, емпириската евиденција за тоа колку неакадемските интелигенции ги исполнуваат критериумите за да бидат вброени во видовите интелигенции,

значи, колку се тие взаемно поврзани или сродни, е исто така доста контрадикторна. Проблематичното докажување на корелација помеѓу академската наспроти другите видови интелигенции (практична, социјална, емоционална), произлегува од фактот што за разлика од испитувањето на когнитивните, истражувањата на некогнитивните способности најчесто се фокусираат на начините на решавање на проблеми и ситуации кои *не се јасно дефинирани*, а со кои најчесто се среќаваме во секојдневниот живот и во комуникациите со луѓето. Споредбата на развојните траектории на способностите за решавање на академски проблеми и на способностите за решавање на практични проблеми, покажува дека тие *не коинцидираат* (Sternberg & Grigorenko, 2000).

Како што видовме, разликите во гледиштата за поврзаноста на емоционалната и општата интелигенција се очигледни дури и помеѓу познатите истражувачи на емоционалната интелигенција. Досегашните проучувања на односот меѓу двата вида интелигенции се групираат околу двата теориски приоди за дефинирање на емоционалната интелигенција, односно менталниот и социо-емоционалниот модел. Притоа, застапниците на менталниот модел инсистираат на постоење на ниска до умерена корелација помеѓу емоционалната и општата интелигенција, додека застапниците на социо-емоционалниот модел на двата вида интелигенции гледаат како на *независни* ентитети. Дали отсуството на корелација помеѓу овие два вида на интелигенција ќе се коментира како очекувано или неочекувано, најмногу зависи од тоа која литература се консултира и кој мерен инструмент ќе се користи. И додека за Goleman и Bar-On, како претставници на социо-емоционалниот модел, е сосема нормално да не се најде корелација помеѓу емоционалната и општата интелигенција, според авторите на менталниот модел, Mayer, Salovey & Caruso (2000b), кои на емоционалната интелигенција гледаат како на когнитивна способност, оваа констатација е попроблематична.

Од практична гледна точка, важно е да се создадат услови академската и емоционалната интелигенција да се развијат оптимално. Ако за општата интелигенција се вели дека, меѓу останатото, во значајна мерка е детерминирана од наследните фактори, емоционалната интелигенција е условена повеќе од општата емоционалната клима во семејството која ѝ дава на еднката база за здрави релации со себе и околината, а и од искуството со кое еднката се здобива низ созревањето.

Веројатно најсоодветен опис на релацијата на општата и емоционалната интелигенција од аспект на нивното влијание во развојот на личноста, е дека е таа комплементарна, односно взаемно надополнувачка. Најкусо речено, ако општата интелигенција е основа за рационалното функционирање на човекот, емоционалната интелигенција му дава повеќе шанси на рационалното однесување да биде *ефикасно* во конкретни животни ситуации.

4. Емоционалната интелигенција и подготвеноста за соработка

Нашето истражување *ја потврди* хипотезата дека *учениците со највисока вкупна емоционална интелигенција (и компоненти) покажуваат и поголема подготвеност за соработка од оние со најниска емоционална интелигенција (и компоненти)*. Хипотезата *не се потврди* само кај интраперсоналните вештини (чија дистрибуција не се совпаѓа со теориски нормалната дистрибуција). Проверката на совпаѓањето на добиената со теориски очекуваната дистрибуција за подготвеноста за соработка покажа дека нема значајна разлика помеѓу нив, што придонесува за квалитетот на податоците од тестираната хипотеза.

Со проверката на разлики помеѓу екстремните групи се потврди дека испитаниците со највисока вкупна емоционална интелигенција, интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност, покажуваат поголема подготвеност за соработка од оние со најниска вкупна емоционална интелигенција (и спомнатите компоненти).

И во овој случај, интраперсоналните вештини не покажаа поврзаност со подготвеноста за соработка.

Поврзаноста на емоционалната интелигенција и подготвеноста за соработка, произлегуваат, пред сè, од природата на емоционалната интелигенција. Согласно теориските поставки за емоционалната интелигенција, инхерентно, таа е социјално ориентирана, односно во својата структура го опфаќа капацитетот за функционирање во социјален свет. Или, како што констатира Goleman (1995), емоционалната интелигенција, освен што иманентно е ориентирана *навнатре*, кон сопствениот внатрешен свет, таа е карактеризирана и со ориентираност *кон надворешниот свет*. Всушност аспектот на емоционалната интелигенција за ориентираност навнатре, е *условен* од успешното функционирање на единката во социјалната околина, и обратно.

Според тоа, сосема е очекувана воочената позитивна поврзаност на *интерперсоналните вештини* со подготвеноста за соработка. Учениците

кои покажуваат подготвеност за соработка, обично имаат развиени вештини за продуктивна комуникација со другите. Индивидуите со добри интерперсонални вештини вообичаено воспоставуваат квалитетни релации со другите. Тие се обично добри слушачи, способни да ги разберат и почитуваат чувствата на другите.

И *адаптивността* и *справувањето со стрес* се компоненти на емоционалната интелигенција кои покажаа значајна поврзаност со подготвеноста за соработка. Според дефиницијата на Bar-On, адаптивните индивидуи се флексибилни, реалистични и ефикасни во справувањето со секојдневните проблеми. Лицата пак, кои имаат добро развиени вештини за справување со стрес се обично смирени, неимпулсивни и работат добро во услови на притисок, што ги прави пријатни партнери за соработка. Двете вештини се карактеризирани токму со ориентираноста нанадвор во напорите за решавање на некој проблем, како при прилагодувањето на новонастанатата ситуација така и при задоволување на заеднички цели во интеракција со други луѓе, кои се предуслови за соработката со други луѓе.

За "складноста" на емоционалната интелигенција со подготвеноста за соработка зборува и Lane (2000). Според него, продуктивната соработка со другите луѓе подразбира способност да се следат и интегрираат сопствените и туѓите потреби. Социјалните вештини на единката ја опфаќаат и способноста за успешно преговарање и договарање, со цел да се постигнат одредени цели во социјалниот контекст. Особено важен аспект на социјалните вештини е умешноста да се најде начин за ефективна соработка и за избегнување на сопствените и туѓите негативни реакции. Самите социјални вештини подразбираат умешност да се поттикнат *позитивните* одговори од другите, во функција на разрешување на одредени проблем-ситуации или за постигнување на заеднички цели.

Lane (2000) ја поврзува емоционалната интелигенција и подготвеноста за соработка и со *емпаџичноста*, сметајќи дека се тие взаимно условени. Ставајќи се себеси на местото на другиот и замислувајќи како би се чувствувале на неговото место (односно свесни за емоциите на другиот), е токму основниот предуслов за присуство на емпатичност. Тој смета дека успехот во точното предвидување на реакцијата на другите предизвикана од определена активност на индивидуата, подразбира развиена емпатичност. Со оглед на тоа што емоциите ретко се изразуваат со зборови, а многу почесто се изразуваат со други знаци, клучот на емпатичноста е во способноста да се читаат невербалните знаци како што се тонот на гласот, гестовите и фацијалната експресија (Goleman, 1995), исто како и кај емоционалната интелигенција. По својата природа, емоционалната интелигенција и емпатичноста се комплементарни, а некои автори сметаат дека помеѓу овие два концепти има доста преклопување.

Во функционирањето на било кој колектив, а особено училишниот, подготвеноста за соработката особено доаѓа до израз. Училиштето е простор за "давање и земање", односно самоучење и подучување на другите, каде потребата од интерперсонални вештини, адаптабилноста и соработливоста е очигледна. Притоа не се мисли само на важноста од соработката во вид на помагање во изработка на домашни работи или во разјаснување на новите содржини, туку повеќе на создавање на отворен простор за комуникација, безбеден простор за правење и поправање на грешки, за активно слушање и емпатичност. Прашање е сепак - како училиштата да се развиваат во средини каде освен интелектуалниот, оптимално ќе се поттикнува социјалниот и емоционалниот развој на младиот човек.

5. Емоционалната интелигенција и сликата за себе

Хипотезата дека испитаниците со повисока вкупна емоционална интелигенција имаат и подобра слика за себе од оние со пониска вкупна емоционална интелигенција, **се потврди**. Исто така се потврди и дека испитаниците со поразвиени интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност имаат подобра слика за себе. Хипотезата **не се потврди** само кај интраперсоналните вештини, кои не покажаа поврзаност со сликата за себе.

Идентична ситуација се констатираше и при проверка на разликите помеѓу екстремните групи кај вкупната интелигенција и нејзините компоненти во однос на сликата за себе. Добиената дистрибуција на резултати за сликата за себе се совпадна со теориски очекуваната дистрибуција, што придонесе за поголема оправданост за генерализација на резултатите од тестираната хипотеза.

Значи, испитаниците со најдобро развиена вкупна емоционална интелигенција, како и интерперсонални вештини, вештини за справување со стрес и адаптабилност, имаат попозитивна слика за себе во споредба со оние со најниска емоционална интелигенција (и спомнатите компоненти).

Сликата за себе покажа убедлива поврзаност со емоционалната интелигенција. Причините за ова веројатно лежат во одделни заеднички фактори за развојот на двата психички феномени, а некои автори би рекле и поради преклопување на одредени аспекти на емоционалната интелигенција и сликата за себе. Интересно е што поврзаност со сликата за себе најмногу покажаа оние компоненти на емоционалната интелигенција кои го одразуваат односот на единката кон надворешниот свет (интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност), додека интраперсоналните вештини не покажаа поврзаност со сликата за себе. Со оглед на очигледната логика на очекувањето интраперсоналните вештини да се поврзани со сликата за себе, веројатна причина за оваа

ситуација е несовпаѓањето на добиената дистрибуција на резултати на интерперсоналните вештини со теориски очекуваната.

Причината за поврзаноста помеѓу емоционалната интелигенција и сликата за себе може да се побара и во сличните услови потребни за развој и на двата феномени. Тука пред сè, мислиме на базичната психолошка сигурност, раниот детски развој и секако, позитивните стимулативни влијанија во детството, дома и во училиштето. Согласно резултатите од нашето истражување дека емоционалната интелигенција не мора да се развива линеарно со возраста, и сликата за себе не се развива спонтано само како резултат на развојот и созревањето. Има автори кои укажуваат дека *други* фактори го детерминираат развојот на сликата за себе, како што се полот, расата, социо-демографскиот статус, начинот на живеење (Peterson, 1981), и некои автори кои примат им даваат на животното искуство и стабилизацијата на нивото на аспирации, (Kohn, 1982), (според Мицковска, 1993). Според Durkin (1995) истражувањата на Marsh (1989), McCarthy & Hoge (1982), O'Malley & Bachman (1983), велат дека за време на младештвото и преодот кон зрелото доба, самопроценката расте со *возрасиа*, како што се тврди и за развојот на емоционалната интелигенција. Дури и авторите кои не го сметаат поширокиот социјален контекст како клучен за развојот на сликата за себе кај децата и младите, ѝ придаваат поголема важност на општата социо-емоционална клима во семејството, што важи исто така и за развојот на емоционалната интелигенција. Ова го потврдил и Kenny (1993) чија студија покажала дека младите со подобра слика за себе потекнуваат од семејства во кои општата клима се карактеризира со прифаќање, приврзаност, топлина и поддржувачки став од родителите (според Такашманова-Соколовска, 1998). Она што повторно укажува на заедничките обележја на развитокот на емоционалната интелигенција и сликата за себе, е токму фактот дека општата семејна клима е базичниот предуслов за развитокот на емоционалната интелигенција.

Во теориско-емпириската рамка беше прикажано дека емоционалната интелигенција е поврзана со некои карактеристики на личноста. Имено, Dawda & Hart (2000) известуваат дека емоционалната интелигенција корелира позитивно со мерките на самопочит, емоционална стабилност и вештините за психосоцијално прилагодување, а корелира негативно со мерките на невротизам и психопатија од друга страна. Bar-On (2000) соопштува дека самопочитта, мерена со Инвентарот за емоционална интелигенција за возрасни, е во значајна негативна корелација со патолошкиот комплекс на феномени, тн. *border-line*, за кој е карактеристично слабото чувство на идентитет.

Потврдена поврзаност помеѓу емоционалната интелигенција и позитивната слика за себе може добро да се анализира и од аспект на *развијокој на иденитетот*. Идентитетот, како една од најважните дистинктивни одлики на личноста, најинтензивно се развива во периодот на адолесценцијата и по наше верување е тесно поврзан со развитокот на емоционалната интелигенција. Идентитетот е повеќедимензионален склоп на аспекти на селфот, кој ги опфаќа реалната слика за себе (каква што лицето се перцепира дека е), нормативната слика (каква што лицето смета дека треба да биде) и идеалната слика (каква што личноста посакува да биде). Според Јанаков (1988), идентитетот ги обединува себепочитувањето, самопроценката, односот кон себе, верувањето во сопствената компетентност, степенот на аспирации, себечувствувањето и слично. Како и кај емоционалната интелигенција, развитокот на сликата за себе многу зависи од социјализацијата и од однесувањето на другите кон единката и обратно.

Резимирајќи го прегледот на стојалишта во однос на *јас-чувството*, Бергер (1979) зборува дека *јас-чувството* може да се дефинира како аспект на личноста кој означува способност за самонабљудување, способност за заземање на дистанца во однос на себе и своите импулси и способност за формирање на поим за себе (според Hrnjica, 1982). Овој опис во значајна мерка потсетува на описот на некои аспекти на емоционалната

интелигенција, од каде што веројатно произлегува поврзаноста на емоционалната интелигенција и сликата за себе.

Постои уште една допирна точка помеѓу позитивната слика за себе и емоционалната интелигенција. Имено, добрата слика за себе се смета и како добар амортизер при соочувањето на индивидуата со проблем-ситуации. Според Bar-On (2000), податоците од истражувањата на Murphy & Moriarty (1976) покажуваат дека децата со добра слика за себе, кои низ развојот не биле презаштитени од извесни емоционални стресни ситуации, и кои имаат добри социјални вештини, умеат многу поуспешно да се справат со предизвиците и проблемите во животот, односно се зголемува нивната резилентност. Токму субјективното чувство на добросостојба и објективната резилентност на индивидуата, се главните *ипродукции* на задоволителна емоционална интелигенција.

Самиот факт што некои аспекти од сликата за себе се третирали како аспекти на емоционалната интелигенција во поширока смисла, покрива значителен дел од логиката зошто емоционалната интелигенција и сликата за себе поврзани феномени. Bar-On (2000) известува за позитивни корелации на сликата за себе со емоционалната интелигенција. Применувајќи ја Скалата на 16 персонални фактори, Bar-On (2000, стр. 374) заклучува дека "цврстата поврзаност на емоционалната интелигенција со самопочитта (способноста да се биде свесен за себе и за точна проценка на себеси) е *ипредуслов* за емоционалната самосвесност (способност да се биде свесен за сопствените емоции) и емпатијата (способност да се биде свесен за емоциите на другите)".

Спомнатава констатација на Bar-On ја сметаме за особено важна и треба да се има предвид секогаш кога се зборува за релацијата помеѓу емоционалната интелигенција и сликата за себе. Имено, дали е точно дека колку е повисока емоционалната интелигенција, толку е повисока и сликата за себе? Секако, не. Попрецизна формулација би била дека колку е повисока емоционалната интелигенција толку е поголема можноста за

пообјективна проценка на себеси. Од друга страна, станува збор за *слика* за себе, значи сопствена перцепција за себе, која не мора да се совпаѓа со перцепцијата на другите. Објективната проценка за себе меѓутоа, е тешко мерлива - критериумите за тоа што е точна проценка се спорни, мерните инструменти тешко можат да ја верифицираат "точната" проценка, што значи дека сепак останува доста простор за субјективност.

Во досегашните емпириски истражувања, специфичната релација помеѓу точната самопроценка и емоционалната интелигенција, не е доволно истражена. Постојат некои индикатори дека има логична поврзаност помеѓу нив, која се покажува преку добиената значајна корелација помеѓу *внатрешната сила* и *точната самопроценка* на Тестот на 16 персонални фактори (Baron, 1997, според Bar-On, 2000). Како дополнителен показател дека емоционалната интелигенција и сликата за себе се поврзани, е и податокот за добиената висока негативна корелација помеѓу субскалата на емоционалната интелигенција за самопочит (верзија за возрасни) и Скалата на border-line црти на личност, што зборува дека луѓето со ниска самопочит имаат слабо развиен идентитет (Bar-On, 2000).

Она што за нас е важно од практичен аспект, е дека постојат можности развојот на емоционалната интелигенција и сликата за себе паралелно да се поттикнуваат.

6. Емоционалната интелигенција и мотивот за постигнување, позитивната и негативната емоционална ангажираност

Според хипотетската рамка на ова истражување, се претпостави дека испитаниците со повисока вкупна емоционална интелигенција (и компоненти), имаат и повисок мотив за постигнување од оние испитаници со пониска вкупна емоционална интелигенција (и компоненти). Хипотезата беше **појавена** за вкупната емоционална интелигенција, интерперсоналните вештини, справувањето со стрес и адаптабилноста, а **не се појави** за интраперсоналните вештини.

Претпоставката дека вкупната емоционална интелигенција и компонентите се повисоки кај испитаниците со повисока позитивна емоционална ангажираност **се појави** за вкупната емоционална интелигенција, за справувањето со стрес и за адаптабилноста, а **не се појави** за интра и интерперсоналните вештини.

Појавена беше и хипотезата дека повисоката вкупна емоционална интелигенција, справување со стрес и адаптабилност покажуваат испитаниците со пониска негативна емоционална ангажираност, а **не се појави** дека испитаниците со повисоки интра и интерперсонални вештини покажуваат пониска негативна емоционална ангажираност.

Значи, испитаниците со повисока вкупна емоционална интелигенција покажуваат повисок мотив за постигнување, повисока позитивна емоционална ангажираност и пониска негативна емоционална ангажираност. Тестот на екстремни групи за вкупната емоционална интелигенција ги потврди наодите, иако нејзините компоненти не покажаа идентични резултати во сите случаи.

Пред да се продискутираат резултатите од тестираната хипотеза, треба да се спомне дека добиената дистрибуција на резултатите за мотивот за постигнување покажа совпаѓање со нормалната дистрибуција, а со тоа и подобра основа за донесување на заклучоци. Дистрибуциите на

резултати за позитивната и негативната емоционална ангажираност, покажале значајно отстапување од нормалната дистрибуција. Во последниве два случаи се воочи "неправилност" во фреквенциите, имено, во некои од интервалите се концентрирани повеќе случаи во споредба со теориски очекуваната дистрибуција.

Причините за поврзаноста на емоционалната интелигенција со општиот мотив за постигнување произлегуваат во значителна мерка од структурата на емоционалната интелигенција. Поврзаноста на овие два феномени е убедлива, што може да се потврди и со фактот што три од четирите компоненти на емоционалната интелигенција покажале поврзаност со мотивот за постигнување (интерперсонални вештини, справување со стрес и адаптабилност). Иако ниедна од овие релации досега не е експлицитно истражувана, помеѓу истражувачите на емоционалната интелигенција има согласност дека мотивацијата и емоционалната интелигенција имаат заеднички точки, односно дека некои аспекти на мотивацијата се дел на концептот емоционална интелигенција. Разликите помеѓу авторите се мали и се однесуваат повеќе на *фокусот* на нивниот интерес во разгледување на оваа релација, отколку на фактички разлики во сфаќањето.

Goleman (1995) е еден од авторите кој на мотивациските аспекти на емоционалната интелигенција им дава речиси примарно значење. Согласно неговата дефиниција, емоционалната интелигенција содржи редица на мотивациски компоненти, односно ги опфаќа базичните способности за однесување во социјален контекст, како што се контролата на импулси, перзистентноста, ентузијастичноста, самомотивацијата, емпатијата и социјалните вештини. Оттука е сосема логично што интерперсоналните вештини се покажале поврзани со мотивот за постигнување. Goleman (1998) смета дека емоционалната интелигенција во својата структура има токму *мотив за ѝосѝиѝгнување* кој

тој го смета за посебна компетенција, а не променлива мотивациска категорија.

Lane (2000) смета дека поврзаноста помеѓу емоционалната интелигенција и мотивацијата за постигнување се гледа преку механизмот со кој ентузијастичноста и самомотивацијата на личноста ѝ обезбедуваат позитивен афект. Позитивниот афект директно ги подобрува *капацитетите* за внатрешно мотивирање, што пак, повратно влијае на подобрување на општата мотивација.

Кога станува збор за вештините за *справување со стрес*, *адаптивност*а и *интерперсоналните вештини*, може да се рече дека важи истиот механизам. За да може младиот човек да се справи со стрес, неопходни му се внатрешна мотивација, истрајност и некакво претходно знаење. Адаптивноста исто така подразбира *желба* за прилагодување на конкретната ситуација. Добрите интерперсонални вештини исто така се поттикнуваат во взаемно споделување, земање и давање. Позитивното искуство при справување со некоја стресна ситуација или адаптирањето на нова ситуација, обично се доживуваат како успех кој ги зацврстува капацитетите и ја зајакнува внатрешната мотивација. Паралелно со овие процеси, за цело време се одвива и *самонабљудување* кое повратно го поткрепува понатамошното одржување на позитивното расположение. Тесно поврзана со вештините за самомотивирање е и перзистентноста, односно истрајноста на патот кон постигнување на одредена цел во надминувањето на сопствената негативна емоционална реакција при соочување со пречки. Би рекле, релацијата на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти со мотивот за постигнување изгледа *циркуларна*, и во оптимални услови, самообновувачка.

Резултатите за поврзаноста на емоционалната интелигенција и мотивот за постигнување, се совпаѓаат со слични истражувањата на други автори, за кои известува Bar-On (2000). Неговите истражувања со Скалата на емоционална интелигенција за возрасни покажуваат дека

компонентата *самоактуализација* позитивно корелира со мотивот за постигнување (achievement drive), а негативно корелира со невротските црти, мерени со MMPI и други инвентари на личност. Самоактуализацијата покажува поврзаност и со контролниот фактор општо задоволство од Скалата на емоционална интелигенција на Bar-On, како уште една конативна карактеристика. Според концептуалната рамка на Bar-On, самоактуализацијата всушност ја сочинуваат мотив за постигнување, чувство за дирекција и желба за работа кон реализирање на поставените цели.

Во слична насока се и размислувањата на Saarni (2000) која смета дека самата емоционална компетенција имплицира индивидуална мотивираност за адекватно соочување со ситуации каде може да се очекуваат силни емоции. Тоа значи дека лицето кое има солидна емоционална интелигенција умее да се подготви (самотивира) за да се справи со фрустрирачки ситуации и да не се откаже при извесни пречки.

Lane (2000) се осврнува и на една друга значајна карактеристика на емоционалната интелигенција, која е многу поврзана со мотивацијата и истрајноста. Имено, според него поширокиот концепт за емоционалната интелигенција ги обединува *перцепцијата* на емоциите, *генерирањето* на емоции кои ќе ѝ помогнат на мислата, *резонирањето* во врска со емоциите и нивното соодветното *регулирање*. За сите овие процеси е карактеристично што се преплетени со мисловниот процес, особено во вид на *ментално предвидување* на можните консеквенци од одредено однесување. На пример, кај контролата на импулсите, се случува воздржување од одредена акција. За да се постигне тоа, потребно е *преходно знаење* за можните последици, заради кои детето се определува да се *воздржи* од реакција. Во други ситуации, потребно е на ментален план да постои предвидување дека со истрајност е можно да се надмине фрустрацијата од доживеваниот неуспех и да се мотивира личноста за реформулирање на целта и конечно, за постигнување на поставената цел. Тоа истовремено значи и дека индивидуата ќе може да

направи проценка *кога* пречките стануваат ненадминливи, односно кога целта станува нереална и како таква треба да претрпи измена. Многу слични се механизмите на функционирање на вештините за справување со стрес со кои мотивот за постигнување се покажа значајно поврзан.

Bar-On (2000) нагласува дека уште Wechsler воочил дека мотивот за постигнување е еден од клучните конативни фактори во секое *интелигентно* однесување. Притоа лицето ментално го предвидува можниот позитивен исход ако истрае во активноста која води кон исполнување на одредена цел. Bar-On ја истакнува неопходноста од обезбедување на потребната емоционална енергија за личноста да биде оптимална во своите постигнувања, и неопходноста од механизмите на *интринзично мотивирање*. Вештините за самотивирање ја обезбедуваат и упорноста и посветеноста при извршувањето на задачите, како поврзувачка карика помеѓу емоционална интелигенција и мотивацијата за постигнување.

Од развојна гледна точка, истрајноста и самотивацијата се клучни предуслови за зголемување на напорите и да се постигнат поставените цели. Според Goleman (1995), Gardner (1983), кој е автор на теоријата на мултипла интелигенција, смета дека психолошки најздраво е децата да учат начини за мотивирање *однајпре* наместо однадвор. Тој е на стојалиште дека децата треба да се *одлучуваат* да негуваат внатрешен поттик при учењето на било која содржина. Имено, кога во одредена активност децата ги води интринзична мотивација, скоро е сигурен успехот во конкретната активност. Токму способноста за таков вид на самотивирање се смета за составен дел на емоционалната интелигенција. Мотивацијата е веројатно најуниверзалниот и неопходниот фацилитатор на успешното емоционално и интелектуално функционирање на личноста.

7. Емоционалната интелигенција, конформизмот и авторитарноста

Нашето истражување *не ја потврди* хипотезата дека *испитуваните со висока вкупна емоционална интелигенција (и комјоненции) имаат понизок конформизам од испитуваните со пониска вкупна емоционална интелигенција (и комјоненции).*

Истражувањето исто така *не ја потврди* хипотезата дека *испитуваните со висока вкупна емоционална интелигенција (и комјоненции) имаат пониска авторитарност од испитуваните со пониска вкупна емоционална интелигенција (и комјоненции).*

Споредбата на екстремни групи ги потврди истите наоди за конформизмот и за авторитарноста. Меѓутоа, при проверка на предиктивната моќ на степенот на изразеност на емоционалната интелигенција врз основа на избраните персонални карактеристики, беше воочено дека во присуство на *пониска авторитарност* може да се очекува *висока емоционална интелигенција*, за што ќе биде проговорено подолу. Добиените дистрибуции за конформизмот и авторитарноста *не покажаа* значајни отстапувања од теориски очекуваните дистрибуции, што е фактор повеќе добиените резултати да бидат поквалитетни, а заклучоците поиздржани.

Во кусата историја на емпириските истражувања на емоционалната интелигенција, релацијата помеѓу овие феномени не е истражувана експлицитно. Според тоа, тешко е нашите резултати да се стават во некоја теориско-емпириска рамка, па да се потврдат или конфронтираат со други. Она што е важно од практична гледна точка, е да се осознае нешто повеќе дали и како конформизмот и авторитарноста се поврзани со емоционалната интелигенција, како прв чекор во осознавањето како

оптималната емоционална интелигенција може да има превентивна функција во развитокот на овие и други негативни црти на личност.

Конформизмот, заедно со авторитарноста и конзервативизмот, според поголем број на социјални психолози, се обединети во димензијата *ригидносѝ*. Hrnjica (1982) дури смета дека конформизмот и авторитарноста се социјално-патолошки диспозиции, кои со тек на развојот се усвојуваат како животен став и претставуваат одбрамбен механизам од чувството на несигурност создадено при развојот на личноста. Токму причината заради која конформизмот и авторитарноста беа вклучени како варијабли за кои сакавме да утврдиме дали и како се поврзани со емоционалната интелигенција, е што тие по своите карактеристики, се *сѝроѝивсѝавени* на карактеристиките на емоционалната интелигенција. Притоа не мислиме дека тие се поставени на двата спротивни пола на истиот континуум - тие се *различни* феномени, што впрочем се потврди и во нашето истражување.

Со оглед на отсуството на истражувања со кои може да се споредат нашите резултати, беа консултирани податоци за слични студии. Во таа смисла, интересно е истражувањата на McCrae (2000) кој тргнал од претпоставката дека *оѝвореносѝа*, како лична карактеристика спротивна на затвореноста, ригидноста и авторитарноста, има многу заедничко со емоционалната интелигенција. Тој известува за истражувањето на Shuttee et al. (1998) кои по статистички пат ја потврдиле позитивната релација помеѓу отвореноста и емоционалната интелигенција.

Повеќето од карактеристиките на конформизмот (некритичко прифаќање на ставови и вредности под влијание на убедување и притисок без преиспитување на појавите кон кои се формира ставот) и авторитарноста (субмисивност, агресивност, конвенционализам, антиинтрацептивност, деструктивност, цинизам, ригидност и др.), се токму спротивни на карактеристиките на емоционалната интелигенција, како и со концептот зрела личност. Hrnjica (1982) смета дека ниеден од

истражувачите на оптималниот развој на човекот и зрелоста на личноста, не е во дилема дали конформистот е зрела личност. Според него, иако конформистот не е во судир со нормите и стандардите на средината, значи, "добро" е прилагоден, неговата зрелост е спорна. Во основа на неговата мотивација за прифаќање на мислења и ставови под притисок е личната несигурност, а не увереноста во нивната исправност. Иако не е проучувана релацијата на емоционалната интелигенција и зрелоста на личноста, може да се рече дека зрелоста на личноста е поширок концепт, кој подразбира оптимален степен на развој на емоционалната интелигенција. Сметаме дека односот помеѓу емоционалната интелигенција конформизмот е многу сличен со оној на зрелоста и конформизмот.

Нешто што особено ги разликува конформизмот и авторитарноста од една страна, и емоционалната интелигенција од друга страна, се *условиите* во кои тие се развиваат. За развитокот и на емоционалната интелигенција и конформизмот и авторитарноста, детерминирачки е психолошкиот развој на личноста, а особено семејната атмосфера, односот на родителите кон децата и вредносниот систем кој се воспитува. Но, она што е различно е *содржината* на условите за развој на конформизмот и авторитарноста и емоционалната интелигенција, кои се дијаметрално спротивни. Конформизмот се развива во семејства каде има клима на внатрешна несигурност и нестабилност од различни причини, заради што се поттикнува неавтентичност и некритичко прифаќање на однадвор наметнатото мислење. Авторитарноста пак, се развива во услови на многу строг и ригиден стил на воспитување на децата, барање на безусловна дисциплина, недоволно манифестирање на позитивни емоции, како и супримирање на спонтаноста и креативноста. Спротивно на тоа, условите за развиток на оптималната емоционална интелигенција се квалитативно различни. Емоционалната интелигенција се развива во услови на топла и поддржувачка семејна атмосфера, каде спонтаноста се поттикнува. Тоа не значи дека емоционалната интелигенција се развива

во апстрактни "идеални" семејства извадени од реалноста каде нема проблеми, или семејства со *laissez faire* релации, туку напротив, во семејства каде на проблемите им се приоѓа со отворени очи и каде се експлорираат *различни* начини за решавање на предизвиците на животот. Емоционалната интелигенција се негува во семејства каде има безбедна атмосфера за изразување на емоциите, здрав хумор и простор за правење и поправање на грешки. Така поттикнатата емоционална интелигенција станува најдобра ментално-хигиенска подготовка на индивидуата за соочување со животните проблеми.

Со оглед на тоа што за нас од приоритетен интерес е *училиштитето* како средина за развој на емоционалната интелигенција, дополнителна причина за интересот за поврзаноста на емоционалната интелигенција и конформизмот, е фактот што нашето образование во значајна мерка *појтикнува* конформистичко однесување. Имено, иако во психолошката наука конформизмот го придружува негативна конотација, во нашата средина тој главно не се перцепира како негативен. Симплифицирањето на значењето на *адаптирано* социјално однесување (проширено во нашето образование), води во опасност од заклучокот, дека на пример, *конформираноста* е показател на социјална ефикасност. Познато е дека во нашите училишта за добри се сметаат оние ученици кои лесно и без преиспитување ги прифаќаат добиените информации и правилата на системот.

Од тоа произлегува дека постои контрадикторност помеѓу она кон што едно општество треба да се стреми да го воспита кај младите (неконформизам), со она што фактички во училиштето се одобрува, и намерно или ненамерно се охрабрува (конформизам). Значењето на оваа теза добро го илустрира Maslow, кој реторички прашува: *Што треба да мислиме за добро адаптиран роб?* На ова одговара Mayer во on-line дискусијата за емоционална интелигенција истакнувајќи дека не смее премногу да се турка границата во прилагодувањето и конформирањето и

дека извесен отпор, неконформизам и несогласување, се неопходни и природни начини на реакција.

Она што се покажа како позитивен резултат од нашето истражување е што *адаптивността*, една од компонентите на емоционалната интелигенција која се покажа поразвиена кај нашите отколку кај Бароновите испитаници, не се покажа поврзана со конформизмот, ниту со авторитарноста. Тоа може да биде добар знак дека кај нашите испитаници постои здрава *дисинкција* помеѓу адаптивноста како компонента на емоционалната интелигенција со многу важна социјална функција од една страна, и конформизмот, како некритичко прифаќање на мислење под влијание, од друга страна. Тоа значи дека добро адаптираните млади луѓе не мора да се конформисти, односно не мора да се некритички приклонувачи кон одредени проширени ставови или мислења.

Можност за предикција на емоционалната интелигенција врз основа на избраните персонални карактеристики

Генералната хипотеза со која се претпостави дека емоционалната интелигенција и нејзините компоненти кај учениците можат да се предвидат врз основа на избраните персонални карактеристики, *се иџиврди*. Во подолната табела се сублимирани наодите за воочената поединечна и мултипла регресија.

Табела 54. *Преглед на идентификувани значајни коефициенти на иџединечна и мултипла регресија*

Критериум варијабла	Емоц. интелиг.	Интрап. вештини	Интер. вештини	Справ. со стрес	Адапт.
Предиктор варијабла					
Училишен успех		√(-)			
Општа интелигенција				√(-)	
Соработка	√		√	√	
Слика за себе	√	√			
Мотив за постигнување	√				√
Поз. емоционална ангажираност					
Нег. емоционална ангажираност				√(-)	√(-)
Конформизам					
Авторитарност	√(-)				
Мултипла регресија	√	√	√	√	√

√ - значаен позитивен коефициент на регресија
√(-) - значаен негативен коефициент на регресија

Како што се гледа, емоционалната интелигенција и сите нејзини компоненти покажуваат значајни коефициенти на мултипла регресија со избраните персонални карактеристики. Тоа значи дека емоционалната

интелигенција и нејзините компоненти можат да се предвидат во присуство на избраните карактеристики, ако тие се третираат *истовремено*.

Поединечните коефициенти на регресија покажаа специфични ситуации за вкупната емоционална интелигенција и нејзините компоненти:

Поизразена **вкупна емоционална интелигенција** може да се очекува при поизразено присуство на *подгоiveness* за *соработка*, *подобра слика за себе* и *повисок мотив за постигнување* и *при пониска авторитарност*.

Поизразени **интраперсонални вештини** се јавуваат во присуство на *понизок училишен успех* (парадоксален податок кој веројатно произлегува од несовпаѓањето на добиената дистрибуција со теориски очекуваната) и кај *подобрија слика за себе*. Подобро развиени **интерперсонални вештини** се јавуваат во присуство на *подобра развиена подгоiveness* за *соработка*. Поизразени вештини за **справување со стрес** се јавуваат при *пониска оштра интелигенција* (чија дистрибуција отстапуваше од нормалната), при *поизразена подгоiveness* за *соработка* и *пониска негативна емоционална ангажираност*. Поголема **адаптабилност** може да се очекува при *повисоко манифестиран мотив за постигнување* и *пониска негативна емоционална ангажираност*.

Слично на воочената корелација на емоционалната интелигенција со некои од избраните карактеристики, се потврди и дека јавувањето на емоционалната интелигенција може да се предвиди во присуство на *подгоiveness* за *соработка*, *подобра слика за себе* и *поразвиен оштар мотив за постигнување*. Новината која се воочи со испитувањето на мултиплата регресија е што се покажа дека емоционалната интелигенција се јавува во присуство на *пониска авторитарност*. Гледано од познатите психолошки сознанија, последниот податок звучи сосема логично. Впрочем, со хипотетската рамка на истражувањето се предвиде дека испитаниците со повисока интелигенција имаат пониска авторитарност. Корелационите проверки не го докажаа тој однос, но мултиплата

регресија токму покажува дека кај поразвиената емоционална интелигенција треба да се очекува пониска авторитетност. Како што беше коментарирано во делот Дискусија, емоционалната интелигенција и авторитарноста како психолошки феномени се речиси негација еден на друг. Тие се феномени кои се развиваат во различни услови, и феномени кои го насочуваат развитокот на личноста во различни правци.

Што се однесува до предвидувањето на степенот на изразеност на компонентите на емоционалната интелигенција, добиените резултати се во рамките на очекуваното и беа веќе потврдени и со корелационите испитувања и дискутирани во претходниот текст.

Интересно е што во последно време, најмногу во on-line дискусиите помеѓу истражувачите на емоционална интелигенција е експлицитно посочено дека недостасуваат студии базирани на мултипла регресија, со кои би се испитала предиктивната моќ на емоционалната интелигенција во однос на некои други. Неколките студии наведени во делот Мерни инструменти, се однесуваат на предиктивната валидност на мерниот инструмент на емоционалната интелигенција на Bar-On за возрасни и мерниот инструмент за младинци (Bar-On EQ-i YV). Ако резимираме, тие проверуваат дали степенот на емоционална интелигенција добиен на еден од овие два инструменти може да предвиди некои персонални карактеристики. Притоа, во најголем број случаи се потврдува предиктивната моќ на емоционалната интелигенција во однос на успехот во вонучилишни активности, креативноста и иновативноста, успехот на работно место, ефективноста во тимот, колаборативниот стил на разрешување на конфликти, тенденцијата за продолжување на образованието, а со степенот на изразеност на емоционалната интелигенција може да се предвиди и проблематичното однесување.

Друга група на студии се занимаваат со можноста за предвидување на училишниот успех и академскиот успех преку степенот на изразеност на емоционалната интелигенција. Иако не даваат идентични резултати, овие студии најчесто покажуваат неможност за директна предикција.

Дел од истражувањата од овој тип се фокусираат на компарирање на предиктивната моќ на *емоционалната и општите интелекцији* во однос на успешноста на работно место, па дури и во други неформални сфери на животот. Дискусијата за предиктивната моќ на општата наспроти емоционалната интелекција во однос на успешното изведување одреден вид работа, главно може да се сублимира во следните неколку заклучоци: емоционалната и општата интелекција имаат *пообен и различен* придонес во однос на успешното изведување на некоја работа. Во on-line дискусијата www.eiconsortium.org се соопштени сознанијата од неколку лонгитудинални студии за придонесот на општата и емоционалната интелекција во предвидувањето на успешноста. Една од нив е студијата на Feist & Barron (1996) кои испитале 80 лица кои во 1950 година биле постдипломци на Универзитетот Беркли. По четири децении, споредени се резултатите на тестовите на општа интелекција и тестовите на емоционална балансираност и интерперсонална ефективност, при што е воочено дека на спомнатите фактори на емоционалната интелекција може да им се припише 13% повеќе од општата интелекција во однос на варијансата на успехот во кариерата кај овие лица.

Друга лонгитудинална студија наведена во истата on-line дискусија, е онаа на Dulewicz & Higgs (1998), со која се соопштува дека на емоционалната интелекција може да ѝ се припише 36% од напредувањето во кариерата, на општата интелекција 27%, а на раководните способности 16%. Критичарите на оваа констатација велат дека кога се споредуваат резултати од истражувања каде се мерени концепти кои не се прецизни (како на пример, емоционални и раководни способности), валидноста на истражувањата е проблематична.

Во погоре спомнатата дискусија Goleman изнесува дека IQ е подобар предиктор за тоа кое лице ќе ја *добие* работата (како влезен критериум), но дека емоционалната интелекција е многу подобар предиктор дали

некое лице ќе биде *успешно* во изведувањето на работата и дали ќе напредува во кариерата. Во податоците кои Goleman го собрал од стотина организации за тоа какви карактеристики имаат оние лица кои се особено успешни на работното место, воочил дека нивна заедничка карактеристика се развиените три групи вештини: (1) технички вештини (на пример, програмирање на одреден софтвер); (2) чисто когнитивни вештини (на пример, аналитичко резонирање); и (3) способности од сферата на емоционалната интелигенција (способност за идентификување и регулирање на сопствените и туѓите емоции, воспоставување и одржување на конструктивни релации со други луѓе, контрола на импулсите, вештини за разрешување на конфликт ситуации и сл.). Емоционалната интелигенција *комбинира и когнитивни и емоционални вештини*, со што тие се разликуваат од чисто когнитивните способности како IQ, или од техничките вештини, кои немаат емоционална компонента.

За жал, односот помеѓу двата вида на интелигенција е многу помалку проучуван во однос на успехот во училиште. Како што беше спомнато во претходната дискусија, веројатно е дека во споредба со EQ, IQ е подобар предиктор на училишниот успех, дефиниран како постигнување во училиштето изразено со нумеричка оценка. Ако пак, успешноста се сфати пошироко и се дефинира како перцепција за сопствена добросостојба (wellbeing) и оптимална функционалност во околината, тогаш, за очекување е дека EQ е подобар предиктор.

Во овој момент на тоа се сведуваат дискусиите за предиктивната моќ на емоционалната интелигенција. Веруваме дека напорите *прво* да се докаже предиктивната моќ на емоционалната интелигенција имаат за цел да ја легитимираат како релевантен психолошки концепт со можност за конкретна апликација. Обратната релација, односно утврдувањето на

фактори ја предвидуваат емоционалната интелигенција, е во самиот зачеток.

Колку и да се истражувањата за предиктивната моќ на емоционалната интелигенција нови и неконзистентни, тие се типични за раните фази од проучување на секој нов концепт. Емоционалната интелигенција е сеуште во процес на артикулација и сигурно е дека ќе помине време за да се извлечат поиздржани заклучоци по овие прашања.

Истражувањето за кое зборува овој труд, покажа *дистинктивност* на емоционалната со општата интелигенција и *сродност* со одредени црти на личност. Веројатно е дека видот на користениот мерен инструмент, како и неконтролираните варијабли имале удел во добивањето на ваквите резултати. За практичарите е веројатно позначајно што има консензус по прашањето за важноста на емоционалната интелигенција во развојот на личноста, отколку *каде* неа научниците ќе ја сместат и како што ќе ја дефинираат. Научниците сигурно ќе продолжат со понатамошни истражувања за попрецизно дефинирање и операционализирање на концептот. Паралелно со тоа треба да се експериментира со примена на програми за поттикнување на социјално-емоционалните вештини за кои има сознанија дека дале позитивни резултати, за да се видат ефектите на таквите програми во наша средина, па според резултатите, програмите да се прилагодат и доградат.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Во развитокот на секој нов концепт кој претендира да стане прифатен во науката, истражувачите се соочуваат со ригорозни барања за артикулација и операционализирање на концептот. Како нужни фази во развојот на секој таков концепт се пролиферација на меѓусебно компетитивни дефиниции, емпириски проверки, експлицитно изразување на несогласување со стојалиштата на други истражувачи, и повторно навраќање на фундаметите на психолошката наука. Емоционалната интелигенција го минува истиот тој пат.

За очекување е дека емоционалната интелигенција ќе биде подолго време присутна на истражувачката сцена, како поради бројните неодговорени прашања и дилеми во однос на нејзината структура и природа, така и поради првичните сознанија за нејзините потенцијали. Една од главните причини заради кои има интерес за нејзино подобро запознавање е што концептот емоционална интелигенција нуди *рамка* во која може да се интегрираат сознанија за нијансите во односот кон сопствените и туѓи емоции, можностите за подобрување на релациите со другите луѓе, како и ефектите кои *соодветно* однесување може да ги предизвика - досега сместувани во меѓупросторот резервиран за психолошки феномени кои на истражувачите "пуританци" им се "лизгав" терен за работа.

Што се однесува до перспективите за местото на емоционалната интелигенција на ранг-листата на "клучните" психолошки феномени, сигурно е дека *ојшијата интелигенција* и понатаму ќе има високо место во однос на предиктивната моќ за успехот во различни сфери на животот. Тоа воопшто не е чудно и оправданоста на таквата "хиерархија" во успешното предвидување на училишниот успех и академските постигнувања во животот може нашироко да се елаборира. Сепак, континуираните и секогаш инспиративни истражувања на

интелигенцијата недвосмислено укажуваат дека, паралелно со постоењето на когнитивните, *посвојати* и *други* релевантни фактори за успехот во животот. Друго е прашањето дали и како може да се докаже дека тие "други" фактори можат да бидат засебен вид на интелигенција.

Не може да се игнорира сознанието дека некогнитивни аспекти на интелигенцијата играат значајна улога во речиси сите сфери на функционирање, за што низ секојдневни ситуации наоѓаме бројни докази. Од прагматичен аспект, поентата во истражувањата на релацијата помеѓу овие два феномени, треба да се насочи кон проучувањето на нивната *комплементарност* и придонес во успешното функционирање на личноста.

Како понов мултидимензионален концепт, емоционалната интелигенција е помалку истражувана, што ја прави и поподложна на неоправдана, како и на оправдана критичност. Кусо ќе биде продискутирано од каде доаѓа и едната и другата.

Неоправдан ентузијазам

Иако бројот на "обожаватели" на емоционалната интелигенција е голем, сепак треба да се биде одмерен во ентузијазмот околу "сеомќноста" на концептот. Тоа може да се направи само со повеќе продлабочени проучувања и емпириски проверки, од кои дел беа прикажани во текстот на овој труд.

Mayer et al. (2000г) зборуваат за неколку неточни концепции, заблуди кои се среќаваат особено во популарните написи за емоционалната интелигенција. Една од нив произлегува од гледањето дека емоционалната интелигенција е *кохерентен, интегриран, уникатен* психолошки концепт што комбинира неколку ентитети, како што се емоционална перцептивност, добри социјални вештини, истрајност и сл. Според нив, тврдењето дека емоционалната интелигенција е *независен ентитет* е непрецизно и го мистифицира понатамошното проучување.

Токму овој труд е еден од доказите дека се работи за мултидимензионален, сложен концепт, во кој поединечните компоненти се во комплексна *интеракција* меѓусебно и со други психолошки феномени, која иако има одредена правилност, сепак не е докрај предвидлива.

Друго проширено мислење е на пример, дека емоционалната интелигенција точно може да *предвиди* поведење кое ќе води во успех во училиште, на работа, во релациите со другите луѓе и слично. Иако има делумна вистина ова тврдење, сепак проблематично е да се прават генерализации. Во амбициозното тврдење на Goleman дека општата интелигенција објаснува помал дел од варијансата на успехот, а дека поголемиот дел се должи на други неинтелектни фактори меѓу кои емоционалната интелигенција зазема значајно место, недостасува објаснување за тоа *кои* се тие други посредувачки фактори. Имено, необјаснетиот дел од варијансата на успехот, најверојатно се должи на комплексната интеракција помеѓу десетици неконтролирани варијабли. Значи, внимателно со изјавите за онипотентни концепти!

Оправдан ентузијазам

Критичките ноти на дефинициите на емоционалната интелигенција не ја прават помалку вредна или понеатрактивна за истражување. Напротив. Истражувањето на "нови" видови на интелигенција може да резултира во осмислување на подобри начини на предикција на однесувањето на луѓето во различни животни ситуации. Впрочем дури и најконзервативните застапници на важноста на општата интелигенција признаваат дека има извесни "афективни капацитети" кои имаат неоспорно место во човековото функционирање, а кои не се опфатени во IQ.

Од прегледот на досегашните сознанија за емоционалната интелигенција произлегува дека нејзиното пробивање во системот на психолошки феномени ќе зависи од тоа како таа ќе биде дефинирана. Дебатата за тоа дали емоционалната интелигенција е *когнитивна способност* или *когнитивна црта на личност*, е во активна фаза.

Според повеќето истражувачи на емоционалната интелигенција кои ја дефинираат пред сè, како ментална способност, таа опфаќа цел дијапазон на способности и вештини, долго време сосема занемарувани, а критично важни за човековото функционирање. Овие емоционално-интелектуални вештини се позиционирани во граничната област помеѓу *менталните способности* и *некогнитивните карактеристики*. Засега, како најприфатливо се чини стојалиштето на Mayer et al. (1997, 2000a, 2000b), кој вели дека емоционалната интелигенцијата најдобро може да се дефинира и како *способност* и како *црта на личност* и, наспроти нејзиното дефинирање или единствено како научен начин на однесување, или пак како диспозиција на личноста.

Емпириското истражувањето за кое зборува овој труд покажа дека емоционалната интелигенција е поблиска со одредени афективно-конативни личностни карактеристики отколку со когнитивните способности, односно со општата интелигенција.

Заклучоците на повеќето автори се дека кривата на познавањето на емоционалната интелигенција е на самиот почеток. Многу прашања за нејзината природа и местото во психолошката структура на личноста, се сеуште неодговорени. Сеуште има отворени прашања за факторската структура на емоционалната интелигенција, како и за нејзината поврзаност со другите видови на интелигенција (со социјалната, со факторите на општата интелигенција и сл.). Не е сосема јасно и кои карактеристики можат да се предвидат во присуство на емоционалната интелигенција, како и кои карактеристики ја предвидуваат емоционалната интелигенција. Од есенцијална важност е да се продолжи експериментирањето со нови, како и со валидација на постоечките

инструменти во различни средини со побројна и хетерогена популација, со цел подобро да се испита применливоста на инструментите во образованието, индустријата и клиничката работа. Треба да се охрабруваат емпириски истражувања кои постепено ќе ги расчистуваат дилемите околу клучното прашање во овој момент врзано за емоционалната интелигенција, а тоа е - што *ѝаа е*, а *ѝѝо не е*.

Интересно е гледањето на повеќе истражувачи на емоционалната интелигенција кои сметаат дека емоционалната интелигенција нуди *тн. ѝозиѝивен модел* во психологијата. Дискусиите на оваа тема имплицираат дека тој модел дава "мени" од опции за ментално-хигиенска и превентивна работа воопшто, а особено за ефективни интервенции во училиштето, дома и во работните организации. Понатамошното проучување на емоционалната интелигенција може да води *ѝреку* границите на одделното проучување на интелигенцијата, цртите на личност или академските постигнувања. Се очекува овие истражувања да придонесат за осознавање на еден поширок спектар на психолошки механизми кои на индивидуата можат да ѝ помогнат да водат оптимален личен, семеен и професионален живот.

Дали емоционалната интелигенција може да се поттикнува во училиштето?

"Со одделувањето на емоциите од логиката и рационалноста, го ѝоедноставивме управувањето и оценувањето во училиштето, но истовремено, ги одделивме двете страни на ѝаричката - и изгубивме нешто многу важно. Дали е можно да се одделат емоциите од ѝроцесите во живоштот? Не се ни обидувај!"

(Sylwester, 1995, стр. 75)

Училиштето сеуште не успева да го подготви ученикот за реален живот, кадешто паралелно со академските знаења, се потребни вештини

за ефикасно решавање проблеми. Училиштето сеуште не поттикнува иницијативност, креативност и критичко размислување.

Социјалното и емоционалното учење се процеси во кои учениците се здобиваат со вештини за препознавање и раководење со сопствените емоции, донесување на одговорни одлуки и воспоставување на конструктивни релации со другите. Научните истражувања покажуваат дека емоционалните вештини се развиваат најинтензивно во периодот на растењето, односно од раѓањето до крајот на тинејџерството, токму во времето на основното и средното образование. Но, факт е дека во системот на образованието кој го имаме, нема доволно простор за оптимален развој на емоционалната интелигенција, па дури и за поттикнување на развојот на когнитивните капацитети. Најголем дел од напорите во училиштето се насочени кон совладување на содржини. Што е уште позагрижувачко, во образованието на наставниците скоро да нема содржини со кои би се подготвиле за подучување на емоционални компетенции. Познато е дека повеќето од оние кои пробале да внесат промени во училиштето се соочуваат со отпори од средината, токму заради тоа што одлуките ги донесуваат луѓе кои често имаат сосема ограничено знаење или чувство дека има потреба од редефинирање на целите на образованието.

Во врска со прашањето за ефикасните стратегии за развој на социјално-емоционалните вештини, Zigler & Bergman (1983) со право велат дека социјално-емоционалниот развој е континуиран процес условен од акумулираните поранешни искуства. Интервенциите во подоцнежните фази од развитокот се многу понеефикасни во "бришењето" на негативните последици од минатото, отколку што е "вакцината" во вид на рана интервенција (или подобро речено, превенција), која во значајна мерка ќе го заштити детето од подоцнешните негативни влијанија (според Elias, 1990). Впрочем и препораката на Американската асоцијација за ментално здравје, е дека најоптимален период за здобивање на социјално-

емоционалните вештини, е училишниот (од предучилишниот до средношколскиот) и дека би било најдобро тие содржини да се поттикнуваат систематски, како интегрален дел од училишната и вонучилишната програма. На долги патеки, емоционалната писменост ги оспособува младите за подобро исполнување на различните улоги кои постепено ќе ги превземаат со растењето и созревањето, тргнувајќи од нивната улога како сокласници, другари, сопружници, работници, менаџери, родители, или со еден збор - граѓани.

Развојот на емоционалните вештини започнува дома, во топла семејна атмосфера и во квалитетната релација помеѓу детето и родителите. Родителите можат да им помогнат на децата да ги идентификуваат, означат емоциите, да ги почитуваат и да научат како да ги поврзат со разни социјални ситуации. Успешноста во овој процес не е загарантирана и може да биде различна, затоа што базата на емоционалното знаење не е иста кај сите родители, како што се различни и можностите за учење на емоционалната интелигенција. Родителите може да имаат извесни психолошки ограничувања, поради кои не се во можност да иницираат процес на емоционално-когнитивно учење.

Токму затоа, семејството, иако со клучна важност, не смее да се остави само во психолошкото формирање на личноста, каде сè ќе биде препуштено на спонтаноста и интуицијата. Училиштата треба да станат институции, кои освен што се задолжени да обезбедат информации и техники за нивно усвојување, треба да станат места каде социјално-емоционалните компетенции ќе се негуваат, како и места каде е можно да се направат корективи на евентуалната дефициентност во емоционалната и социјалната компетенција. Иако оваа институција не може тоа да го направи изолирано и без поддршка, самиот факт што е таа најшироко пристапно место за социјализација, ѝ дава општествено "одобрена" улога на воспитувач на младите.

Очигледно е дека емоционалната писменост имплицира "проширен" мандат на училиштето. За да може ова да се случи, неопходно е средината да го надмине традиционалното гледање дека училиштето е задолжено да обезбеди *усвојување* на знаења, а дека семејството е должно да воспитува. Повеќе од очигледно е дека двете функции се комплексни и испреплетени и дека треба да се обезбеди комплементарен, надополнувачки придонес на семејството и училиштето.

Веројатно не е неопходно постоење на *йособна* наставна програма за подучување на социјално-емоционалните вештини, туку напротив, тоа може да се прави низ пренесување на секоја наставна содржина, во секоја активност на децата, за време и по часот. Критичните моменти за оптимално емоционално описменување се - да се започне *рано*, содржините да бидат *соодветни на возрастта*, да се изведуваат *континуирано* и по можност во *согласност со позитивните искуства*. Многу е помалку важно дали за ова ќе бидат посветени посебни часови (што веројатно би било непрактично), туку *како* овие "лекции" се подучуваат. И тука, како и во целиот воспитно-образовен процес, улогата на наставникот како личност, е круцијална. По своите персонални карактеристики, не е секој наставник соодветен за подучување на овие содржини. Тоа пред сè, треба да се луѓе кои имаат солидно развиена емоционална интелигенција и кои веруваат во нејзината важност при воспитувањето на младите.

По домот, кој е примарниот извор и насочувач на социјално-емоционалните вештини, литературата е најверојатно првиот *надворешен* извор за учење на емоционалната интелигенција. Следни на листата би биле уметноста, театарот, добрата музика, етиката и повеќето општествени науки. Точно е исто така, дека начините на емоционалното реагирање, или "емоционалните стилови" се културолошки условени. И повеќе од тоа - во духот на Јунговата теорија за *колективното несвесно*, има основа да се тврди дека начините на емоционалното реагирање се трансгенерациски акумулирани и "трасирани".

Проблематично е да се креира универзална наставна програма за подучување на социјално-емоционалните компетенции. Тоа секако не значи дека социјално-емоционалните вештини не можат да се поттикнуваат, на специфичен начин во различните средини.

Она што недостасува и треба скоро да се направи и во наша средина, е примена на *програми за поттикнување на социјално-емоционални вештини*, а потоа и испитувања на ефектите од примената. За почеток, може да се тргне од проверените програми за кои има емпириски сознанија дека имале позитивни ефекти врз развојот, по што треба да види каков е интересот на обучуваните, како и да се мерат ефектите од програмата.

Значи, било да се работи за вонучилишни активности, или за посебно наменети часови или време кое ќе се посвети на подучување на емоционалните вештини, неколку од содржините кои треба да се подучуваат се следните: *самосвесност* (вештини за препознавање на емоциите), *управување на емоциите* (вештина да се канализираат емоциите кон позитивен резултат), *емпатија* (разбирање на другите и проценување на ситуацијата), *комуникацки вештини* (вештини за квалитетни релации со другите и пренесување на позитивни пораки и расположение), *соработка* (проценка каква треба да биде соработката и какви улоги треба да се заземат за да се постигнат максимум ефекти) и *вештини за разрешување конфликти* (користење на погоре спомнатите вештини за да се научат механизми за излегување од спиралата на конфликт која има ескалирачка тенденција).

Емоционалното "описменување" не мора и не треба да се внесува на голема врата, парадно и со големи најави. Тоа треба да се случува дневно, низ едноставни, мали чекори и насочувања на акциите, низ мали "лекции" за емоционална компетентност. Релевантна опција за подучување на социјално-емоционалните вештини, е секако *низ* наставните содржини. Имено, низ учењето на содржините (особено од хуманистички науки), се одвива природно емоционално учење, како и

поставување на основите на вредносниот систем. Низ литературните дела и историските настани учениците почнуваат да учат за емоционалните доживувања и карактерите на личностите. Се учи во кои услови се појавува одредено чувство, како и начините на кои карактерите се справуваат со конкретната емоционална состојба. Во почетокот, на помала возраст, тие содржини се едноставни и лесни за интерпретација. Со возраста, како што содржините стануваат покомплексни, се учат посложени емоционални доживувања, начините на нивното препознавање, начините на реакција во конкретната ситуација; се воочуваат консеквенците од соодветниот вид на реакција, а се учат и конструктивните начини на реакција. Социјално-емоционалните вештини постепено добиваат *вредносна* и *еџичка* компонента, без која тие би биле бесмислени. Вредностите се значителни насочувачи на емоционално-социјалното учење, но евидентно и многу значајно е и обратното влијание. Во услови на обезбедени оптимални услови, репертоарот на социјално-емоционални вештини постепено се зголемува и збогатува.

Социјално-емоционалните вештини се учеле во школо и пред да се појави концептот емоционална интелигенција. Многу креативни наставници тоа го правеле и прават самоиницијативно, од здраворазумски почувствувана потреба, откако низ искуството воочиле колку е важно децата да научат социјално-емоционални вештини како основа на чувството на задоволство и за успех во животот. Од друга страна, очигледно е дека сеуште на емоциите се гледа како на нешто што го одвлекува рационалното во непожелни насоки, неретко и како показател на одредено нарушување. Сеуште е присутен стереотипот дека зрело однесување е она кое не инволвира експресија на емоции. Многу помалку се обрнува внимание на тоа како емоциите да се *трансформираат* или *рафинираат* и како такви да станат интегрален дел на психолошки здравата и зрела личност.

Со сигурност може да се каже дека ќе биде тешко да се најде универзален рецепт за развивање на емоционална интелигенција, како

што е сигурно и дека *разни* патишта можат да водат до позитивни ефекти во негувањето на многу потребната социјална и емоционална интелигенција. Најдобар начин да се експлорираат тие патишта, е да се осознае повеќе за емоционалните процеси, емоционалната писменост и емоционалната интелигенција. Сето тоа во основа има една цел: да се осознае уште повеќе за условите за развој на психолошки здрави, врамнотежени индивидуи, подготвени за соочување со предизвиците на реалниот живот.

РЕЗИМЕ

Во современата психолошка наука емоционалната интелигенција се третира како релативно нов концепт, кој поинтензивно го преокупира интересот на психолози со различна ориентација во последната декада од дваесеттиот век. Поимот емоционална интелигенција за прв пат се употребува пред околу една деценија во САД низ трудовите на Goleman, Salovey, Mayer, Caruso, Bar-On и Parker. Сепак, нејзините историски корени се вплетени во психолошките сознанија на целиот минат век. Почнувајќи од социјалната интелигенција како директен "предок" на емоционалната интелигенција, преку имплицитните или експлицитните наговестувања на истражувачите на општата интелигенција дека има и некои други фактори кои го определуваат интелигентното однесување на индивидуата, емоционалната интелигенција постепено си пробива место во системот на психолошки феномени.

Карактеристично за раните фази на развитокот и на овој концепт се разликите во дефинирањето на поимот и неговата структура. Едниот теориски правец е *менталниот* (според кој емоционалната интелигенција е когнитивна способност), а другиот е *социо-емоционалниот* (според кој емоционалната интелигенција се позиционира во граничната област помеѓу менталните способности и некогнитивните карактеристики на личноста). Засега, како најприфатливо се чини стојалиштето на Mayer кој вели дека емоционалната интелигенција најдобро може да се дефинира и како *когнитивна црта* и како *когнитивна способност*.

Со ова истражување се експлорираат психолошко-педагошки аспекти на емоционалната интелигенција, нејзината поврзаност со други психолошки карактеристики на ученикот и импликациите на емоционалната интелигенција во развојот на младата личност. Освен што целта на истражувањето е академска, насочена на понатамошно расветлување на некои од аспектите на емоционалната интелигенција, трудот имаше и практична цел. Имено, сознанијата за природата на емоционална интелигенција имаат за цел да се осознае како таа да се поттикнува како да се стави во функција на постигнувањето на оптимален развој на способностите на ученикот, постигнувањето успех, како и во градењето конструктивни релации во социјалната средина.

Проблемот на истражувањето, според кој беа поставени и **истражувачките хипотези**, се однесуваше на поврзаноста помеѓу **емоционалната интелигенција** (и нејзините **компоненти**) како варијабли од примарен интерес, со следните персонални карактеристики: *полој*, *возраста*, *училишниот успех*, *ошиката интелигенција*, *подготвеноста за соработка*, *сликата за себе*, *мотивот за постигнување*, *конформизмот* и *авторитарноста*. Исто така беше испитана и можноста за предикција на степенот на емоционална интелигенција врз основа на спомнатите персонални карактеристики, како и можноста за предикција на училишниот успех врз основа на емоционалната интелигенција.

Истражувачкиот примерок го сочинуваа 190 испитаници (од кои 70 осмоодделенци од основното училиште "Климент Охридски" и 120 матуранти од гимназијата "Зеф Љуш Марку" од Скопје), предоминантно од македонско етничко потекло.

Во ова истражување беа користени следните **мерни инструменти**: преведена *Скала за емоционална интелигенција за млади* (EQi-YV) од Bar-On и Parker (2000); *Тест за резонирање на ликови* (ТРЛ) на Daniels (1949) ревидирана од Dolinar и Bele-Potocnik (1983) за мерење на општата интелигенција; *Скалата за љубовеност за соработка* на Hrnjica и Bojanovic; *Скалата за самопроценка* (Self-Esteem Inventory) на Coopersmith (1975); *Скалата за оштри мојив за љубовеност* на Хавелка и Лазаревиќ (1981); *Скалата за конформизам* на Ковачевиќ и Мраковиќ (1966) и *Скалата на авторитарност* на Eysenck (1955) ревидирана од Ковачевиќ, Момировиќ и Мраковиќ.

Пред да се пристапи кон главното истражување направено беше **прелиминарно истражување** на 80 испитаници (по 40 од двете старосни групи и од двата пола), со цел да се провери релијабилноста на преведениот инструмент за мерење на емоционалната интелигенција. Исто така, добиените податоци од прелиминарното истражување беа споредени и со податоците кои ги добил Bar-On при нормирањето на оригиналниот инструмент, при што во најголем број случаи беше воочено совпаѓање. Споредбата на добиената дистрибуција на резултати покажа совпаѓање со теориски очекуваната дистрибуција кај вкупната емоционална интелигенција, како и кај интерперсоналните вештини, вештините за справување со стрес и адаптабилноста. Кај интраперсоналните вештини беше воочено отстапување од теориски очекуваната нормална дистрибуција.

Податоците добиени во главното истражување беа обработувани со **статистички постапки** за утврдување на значајност на разлики, Пирсонов коефициент на корелација, АНОВА, како и мултипла регресија.

Резултатите од истражувањето укажаа дека вкупната емоционална интелигенција и повеќето од компонентите се позитивно поврзани со *љубовеност за соработка*, *сликата за себе*, *мојивост за љубовеност* и *позитивната емоционална ангажираност* и негативно поврзани со *негативната емоционална ангажираност*.

Училишниот успех и *оштриот интелигенција*, кои не беа нормално дистрибуирани, не покажаа поврзаност со емоционалната интелигенција. Иако нормално дистрибуирани, *конформизмот* и *авторитарноста* не покажаа поврзаност со емоционалната интелигенција, но мултиплата регресија укажа дека повисока емоционална интелигенција се јавува во присуство на пониска авторитарност. Не беа воочени разлики кај емоционалната интелигенција помеѓу двата пола и двете старосни групи, туку разликите беа повеќе видливи во индивидуалните профили. Добиените резултати укажаа дека емоционалната интелигенција е поблиска со некои личностни и мотивациски карактеристики, отколку со општата интелигенција како способност, или со училишниот успех.

Следните истражувања треба да се насочат во две паралелни насоки. Едната треба да биде понатамошната експлорација на структурата на емоционалната интелигенција и проверки на метриските карактеристики на мерните инструменти, а другата треба да е практичната насока, каде од особена важност е да се испитаат *условиите* во кои емоционалната интелигенција оптимално се развива. Тоа ќе не одведе чекор поблиску до осознавањето на условите за развој на психолошки здрави, врамнотежени и способни индивидуи, подготвени за соочување со предизвиците на реалниот живот.

SUMMARY

Emotional intelligence is a relatively new concept in the contemporary psychology. It increasingly attracts interest among the psychologists of various theoretical orientations in the last decade of the 20th century. Its name has been introduced in the USA only a decade ago by Goleman, Salovey, Caruso, Bar-On and Parker. Nonetheless, the emotional intelligence roots had been woven in the scientific research throughout the whole last century. Starting from the *social intelligence* as a direct predecessor of emotional intelligence, through the implicit and explicit acknowledgements that there are *other* factors that influence the intelligent behavior, the emotional intelligence gradually finds its own place as a separate entity in the system of the psychological phenomena.

The early stages in the development of each new concept have similar characteristics and the emotional intelligence is not an exception. One of the theoretical models (*mental model*) defines the emotional intelligence as a cognitive ability, whereas the *socio-emotional* or *mixed model* defines the emotional intelligence as a phenomenon placed on the edge between the mental abilities and non-cognitive characteristics. For the time being, Mayer's definition, identifying the emotional intelligence as both an *ability* and a *psychological trait*, looks as the most appropriate.

This research explored some educational and developmental implications of the emotional intelligence and its relationship with other psychological characteristics in students. In addition to the academic goal, the research has also had a practical objective. It was intended to explore and find out more about the *nature* of the emotional intelligence and its role in maximizing the students' abilities development, their academic achievement, as well as in building positive relations in the social environment.

The **research problem** and **hypotheses** were focused on the relation between the emotional intelligence (and its components) as variables of prime interest with selected personal characteristics such as school achievement, general intelligence, cooperation, self-esteem, achievement drive, conformism and authoritarianism. We also looked into the possibility to predict the level of emotional intelligence on the basis of the above mentioned personal characteristics, as well as to examine if the academic achievement can be predicted by the level of emotional intelligence.

The **research sample** consisted of 190 students of both genders (70 eight grade students from the Primary School "Kliment Ohridski" and 120 senior year students in the High School "Zef Ljuš Marku" in Skopje), predominantly ethnic Macedonians.

The following **measurement instruments** were used: a translated *Emotional Intelligence Inventory – Youth Version* (EQi-YV) (Bar-On & Parker, 2000); *Reasoning Test* (TRL) by Daniels (1949) revised by Dolinar & Bele-Potocnik (1983) for measuring the general intelligence; *Cooperation Scale* (Hrnjica & Bojanovic); *Self-Esteem Inventory* by Coopersmith (1975); *Achievement Drive Scale* (Havelka & Lazarevic, 1981); *Conformism Scale* (Kovačević & Mrakovic, 1966); *Authoritarianism Scale* (Eysenck, 1955) revised by Kovačević, Momirović & Mraković.

In order to examine the reliability of the translated instrument a **preliminary research** was conducted encompassing 80 students (40 from the both age groups and genders). The data

gathered from the preliminary research corresponded with Bar-On findings. The comparison between the distributions of results acquired for general emotional intelligence complied with the expected normal distribution. Both distributions match in the cases of interpersonal skills, stress management and adaptability, but do not match for intrapersonal skills.

The data were processed and evaluated by the standard **statistical procedures** such as testing the significance of differences, Pearson's correlation coefficient, ANOVA, and multiple regression.

The **results** showed that the emotional intelligence is positively correlated with the readiness for cooperation, self-esteem, achievement drive, and positive emotional engagement, and negatively correlated with the negative emotional engagement.

The results acquired for school achievement and general intelligence have not shown normal distributions. The academic achievement and general intelligence did not show correlation with the emotional intelligence. The results acquired for both conformism and authoritarianism also did not show correlation with the emotional intelligence. However, the multiple regression showed that higher emotional intelligence is accompanied by lower authoritarianism. Gender or age differences have not been identified.

In summary, the results showed that the emotional intelligence is closer to some personal and motivational characteristics and is distinctive from the general intelligence and the academic achievement.

Future research needs to be streamed in two parallel tracks. The first one should be focused on the further exploration of the emotional intelligence structure, testing the instruments' psycho-metric features; the other track should be directed on exploring the optimal conditions for the emotional intelligence development. The newly acquired information might further teach us regarding the conditions for the development of healthy, balanced individuals, capable to encounter the real life challenges.

БИБЛИОГРАФИЈА

1. Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J. & Sanford, R.N. (1950):
The Authoritarian Personality. New York: Harper & Row.
2. Ahlgren, A. & Johnson, D.W. (1979):
Sex Differences in Cooperative and Competitive Attitudes From the 2nd Through the 12th Class. Developmental Psychology, 15/1, 45-49
3. Aleksić, O. (1995):
Adolescentna kriza. Markovic, P.: Adolescentna kriza, 43-49.
4. Allen, B.P. (1994):
Personality Theories. Boston: Allyn and Bacon
5. Allport, G. W. (1961):
Pattern and Growth of Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston
6. American Psychological Association (1974):
Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: APA and National Council on Measurement in Education.
7. Argyle, M. (1991):
Cooperation, the Basic of Sociability, London, New York: Routledge.
8. Asher, S.R. & Rose, A. J. (1997):
Promoting Children's Social-Emotional Adjustment with Peers. Salovey and Sluyter (eds.): Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, 196-219
9. Averil, P. G. (2000):
Intelligence, Emotion, and Creativity: from Trichotomy to Trinity. Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 277-299, San Francisco: Jossey-Bass
10. Averill, P.G. & Thomas-Knowles, C. (1991):
Emotional Creativity. K.T. Strongman (ed.): International review of studies of emotion, 1, 269-299.
11. Axelrod, R. (1984):
The Evolution Of Cooperation. New York: Basic Books
12. Bandura, A. (1977):
Social Learning Theory. Englewood Cliffs, MJ: Prentice Hall
13. Bar-On, R. (2000):
Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 363-389, San Francisco: Jossey-Bass
14. Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., Thome, E.P. (2000):
Emotional Expression and Implications for Occupational Stress; an Application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)
Personality and Individual Differences, 28, 1107-1118

15. Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000a):
BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual
North Tonawanda, NY: Mental Health Systems
16. Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (eds.) (2000b):
The Handbook of Emotional Intelligence: Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace.
San Francisco: Jossey-Bass
17. Blascovic, J. & Tomaka, J. (1991):
Measures of Self-Esteem. Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, 115-134, Academic Press.
18. Bodine, R. & Crawford D. (1999):
Developing Emotional Intelligence: A Guide to Behavior Management and Conflict Resolution in Schools. Champaign, Ill: Research Press
19. Bouas, K. S. (1996):
Group Discussion and Cooperation in Social Dilemmas. Personality and Social Psychology Buletin, 22/11, 1144-1150
20. Brenner, E. & Salovey, P. (1997):
Emotion Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal and Individual Considerations. Salovey & Sluyter (Eds): Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, 168-193, New York: Basic Books.
21. Brewer, M.B. & Kramer, R.M. (1985):
The Psychology of Intergroup Attitudes and Behavior.
Annual Review of Psychology, 36, 219-243.
22. Bruner, J. S. (1961):
The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press.
23. Burns R.B. (1982):
Self-concept Development and Education. London: Holt, Rinehart and Winston
24. Cantor, N. & Kihlstrom, J. F. (1987):
Personality and Social Intelligence. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
25. Carroll, J. B. (1993):
Human Cognitive Abilities. New York: Cambridge University Press.
26. Carpendale, J.I.M. (1999):
Kohlberg and Piaget on Stages and Moral Reasoning.
Development Review, 20, 181-205
27. Chen, C.C. (1998):
How Can Cooperation Be Fostered? The Cultural Effects of Individualism-Collectivism. Academy of Management Review, 23/2, 285-304
28. Chronbach, L.J. (1951):
Coefficient Alpha and the Internal Structure of the Tests.
Psychometrika, 16/3, 297-334
29. Chronbach, L.J. (1960):
Essentials in Psychological Testing (2nd ed). New York: Harper and Row.

30. Chronbach, L.J. (1977):
Educational Psychology (3rd ed). New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
31. Clark, M.S. (1982):
Emotion. 13 Reviews of Personality and Social Psychology.
London: Sage Publications
32. Cobb, S. (2000):
Negotiation Pedagogy: Learning to Learn. Negotiation Journal, 16/4, 315-319
33. Cohen, J. J. (1993):
Handbook of School-based Interventions: Resolving Student Problems and Promoting Healthy Educational Environments. San Francisco: Jossey-Bass.
34. Cohen, R. (1995):
Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools.
Glenview, IL: GoodYearBooks
35. Cohen, B.H. (1996):
Explaining Psychological Statistics.
Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company
36. Cooper, R.K. (1996/97):
EQ Map Interpretation Guide. San Francisco: AIT and Essi Systems
37. Cooper, L., Johnson, D.W., Johnson, R., & Wilderson, F. (1977):
The effects of cooperation, competition, and individualization on cross-ethnic, cross-sex, and cross-ability friendships.
University of Minnesota, Mimeographed Report.
38. Čudina-Obradović, M. (1990):
Nadarenost: razumevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Skolska knjiga
39. Crutchfield, R.A. (1955):
Conformity and Character. American Psychologist, 10, 191-198.
40. Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998):
Emotional Intelligence: In search of an Elusive Construct. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 989-1015.
41. Dawda, D., Hart, S. (2000):
Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students
Personality and Individual Differences, 28, 797-812
42. Deutsch, M. (1949a):
An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition Upon Group Process. Human Relations, 2, 199-231.
43. Deutsch, M. (1949b):
A Theory of Cooperation and Competition. Human Relations, 2, 129-152
44. Doll, B., & Lyon, M.A. (1998):
Risk and Resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Health Services in Schools. School Psychology Review, 27, 348-363.
45. Drapela, V.J. (1995):
A Review of Personality Theories. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher

46. Durkin, K. (1995):
Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age. Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd.
47. Durlak, J.A. (1995):
School-based Prevention Programs for Children and Adolescents. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
48. Dolinar A. & Bele-Potočnik, Z. (1983):
TRL Test Rezonovanja Likova, Priručnik, Dopunjeno izdanje. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela - Centar za psihodijagnostična sredstva.
49. Dyrud, M. (1997):
Focus on Teaching. Business Communication Quarterly, 60/2, 124-129
50. Elias, M.J. (1990):
School-Based Social Competence Promotion as a Primary Prevention Strategy: A Tale of Two Projects. Prevention in Human Services 7/1990, 177-200
51. Elias, M.J., Gara, T.F. Schuyler, I.R. Branden-Muller and Sayette, M.A. (1991):
The Promotion of Social Competence: Longitudinal Study of a Preventive School-Based Program. American Journal of Orthopsychiatry 61, 409-417
52. Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997):
Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
53. Erwin, P. (1993):
Friendship and Peer Relations. Chichester: Wiley
54. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975):
Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley.
55. Festinger, L (1957):
A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston, IL: Row, Peterson.
56. Frijda, N.H. (2000):
Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts. Cambridge, UK: University Press.
57. Freiberg, H.J., Stein, T.A., & Huang, S. (1995):
Effects of a Classroom Management Intervention on Student Achievement in Inner-city Elementary Schools. Educational Research and Evaluation, 1, 36-66.
58. Gable, R.K. (1993):
Instrument Development in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Settings. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers
59. Gagne, R. (1977):
The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

60. Gagne, E., Yekovich C. & Yekovich F. (1993):
The Cognitive Psychology of School Learning. New York: Harper Collins
61. Gahagan, J. (1975):
Interpersonal and Group Behaviour. London: Methuen
62. Galejs, I. & Stockdale, D.F. (1982):
Social Competence, School Behaviors, and Cooperative-Competitive Preferences: Assessments by Parents, Teachers, and School-age Children.
The Journal of Genetic Psychology, 141, 243-252.
63. Gardner, H. (1983/1993):
Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books
64. Gardner, H. (1999):
Intelligence Reframed. New York: Basic Books
65. Glock, N. C. (1990):
Diversity without Divisiveness: Toward Agreement on Fundamental Values for a "One World Curriculum". California: Eric Clearinghouse
66. Girard, K. L. (1995):
Preparing Teachers for Conflict Resolution in Schools. ERIC Digest, 94/4
67. Gire, J. (1997):
The varying Effect of Individualism-Collectivism on Preference for Methods of Conflict Resolution. Canadian Journal of behavioral Science, 29/1, 38-43.
68. Goleman, D. (1995):
Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ?
New York: Bantam Books
69. Goleman, D. (1998):
Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books
70. Goldstein, A. P. (1988):
The Prepare Curriculum: Teaching Prosocial Competencies. Champaign, IL: Research Press
71. Graczyk, P., Weissberg, R.P., Payton, J.W., Elian, M.J., Greenberg, M.T. & Zins, J.E. (2000):
Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 391-411, San Francisco: Jossey-Bass
72. Graham, A. (1989):
Friendship: Developing a Sociological Perspective.
Boulder, Colorado: Westview Press
73. Greenberg, H., Kusche, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995):
Promoting Social and Emotional Competence in School-Aged Children: The Effects of PATHS Curriculum. Development and Psychopathology, 7, 117-136.
74. Greenberg, M.T., & Snell, J.L. (1997):
Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe. Salovey and Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, 93-117, New York: BasicBooks.

75. Grendler, M.E. (1992):
Learning and Instruction: Theory into Practice. New York: MacMillan
76. Guilford, J. (1959):
Three Faces of Intellect. American Psychologist, 14, 469-479
77. Guilford, J. P. & Fruchter, B. (1978):
Fundamental Statistics in Psychology and Education (6th ed.) New York: McGraw-Hill.
78. Hansell, S. & Slavin, R. E. (1981):
Cooperative Learning and the Structure of Interracial Friendships. Sociology of Education, 54/4, 98-106
79. Havelka, N. (1975):
Emocije u stavovima. Beograd: Kolarcev narodni univerzitet
80. Havelka, N. (1992):
Socijalna percepcija. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva
81. Haviland-Jones, J., Gebelt, J.L. & Stapley, J.C. (1997):
The Questions of Development in Emotion. Salovey and Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, 233-254, New York: BasicBooks.
82. Hawkins, J.D. (1997):
Academic Performance and School Success: Sources and Consequences. R.P. Weissberg, T.P. Gullota, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (Eds), Healthy children 2010: Enhancing children's wellness, 278-305. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
83. Hedlund, J. & Sternberg, R.J. (2000):
Too Many Intelligences? Bar-On & Parker (Eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 136-169, San Francisco: Jossey-Bass
84. Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (eds), (1992):
Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning. Cambridge University Press.
85. Hrnjica, S. (1982):
Zrelost licnosti, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva
86. Howell, D. C. (1992):
Statistical Methods for Psychology. 3rd Edition. Boston: PWS-KENT Publishing Company
87. Inhelder, B., & Piaget, J. (1958):
The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence. New York: Basic Books.
88. Ivic, I., Milinkovic, M., Rosandic, R., Smiljanic, V. (1978):
Razvoj i merenje inteligencije. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva
89. Izard, C.E. (1993):
Four Systems for Emotion Activation: Cognitive and Noncognitive Processes. Psychological Review, 100/1, 68-90

90. Jackson, P. (1968):
Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
91. Јаковлевска-Јошевска, Л. (1999):
Подгојвеносќа на адолесценциите за соработка и ирификање на друѓи луѓе. Магистерски труд, Скопје: Институт за психологија.
92. Јанаков, Б. (1988):
Психологија самосвесќи. Нови Београд: Истраживачко-издавачки центар ССО Србије
93. Јанаков, Б. (1988):
Себѕивојќо и восѕийќно-образовниот ипроцес во основниите училиштиа. Скопје: Просветно дело, бр. 4, 69
94. Johnson, D. W. (1973):
Contemporary Social Psychology. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Company
95. Johnson, D. W. (1975a):
Affective Perspective Taking and Cooperative Predisposition.
Developmental Psychology, 11/6, 869-870
96. Johnson, D. W. (1975b):
Cooperativeness and Social Perspective Taking.
Journal of Personality and Social Psychology, 31/2, 241-244
97. Johnson, D. W. & Ahlgren (1976):
Relationship Between Student Attitudes about Cooperation and Competition and Attitudes Toward Schooling.
Journal of Educational Psychology, 68/1, 92-102.
98. Johnson, D. W., Johnson, R. (1978):
Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning.
Journal of Research and development in Education, 12/1, 3-15
99. Johnson, D. W., Johnson R. & Scott L. (1978):
The Effects of Cooperative and Individualized Instruction on Student Attitudes and Achievement. *The Journal of Social Psychology*, 104, 207-216
101. Johnson, D. W., Johnson, R. & Skon L. (1980):
Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem-solving Performance.
American Educational Research Journal, 17/1, 83-93
102. Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1983):
Social Interdependence and Perceived Academic and Personal Support in the Classroom. *The Journal of Social Psychology*, 120, 77-82
103. Johnson, D. W., Johnson, R. (1989):
Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, Minnesota: Interaction Book Company
104. Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1995):
Social Interdependence: Cooperative Learning in Education.
In Bunker's Rubins' (eds) *Conflict, Cooperation and Justice*, 205-251.
San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
105. Jones, K. A. & Charlton, T. (1996):
Overcoming Learning and Behavioral Difficulties: Partnership with Pupils.
London: Routledge

106. Karns, M. (1994):
How to Create Positive Relationship with Students.
Champaign, IL: Research Press
107. Klein, J.D. & Schnackenberg, H.L. (2000):
Effects of Informal Cooperative Learning and the Affiliation Motive on Achievement, Attitude, and Student Interactions.
Contemporary Psychology, 25, 332-341
108. Kline, P. (2000):
A Psychometric Primer. London: Free Association Books.
109. Kiess, H. & Bloomquist, D. (1985):
Psychological Research Methods. London: Allyn and Bacon, Inc.
110. Kohlberg, L. (1971):
The Concepts of Developmental Psychology as the Central Guide to Education: Examples from Cognitive, Moral, and Psychological Education. M.C. Reynolds (Ed.): Proceedings of the Conference on Psychology and the Process of Schooling in the Next Decade: Alternative Conceptions.
Washington DC: US Office of Education.
111. Kusche, C.A., & Greenberg, M.T. (1994):
Teaching PATHS in Your Classroom: The PATHS Curriculum Instructional Manual. Seattle, WA: Developmental Research and Programs.
112. Labon, D. (1974):
Some Effects of School Based Therapy. Journal of the Association of Educational Psychologists, 3, 28-34.
113. Lane, R.D., Quinlan, D., Schwartz, G.E., Walker, P. A. & Zeitlin, S.B. (1990):
The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive-Developmental Measure of Emotion. Journal of Personality Assessment, 55-1/2, 124-134
114. Lane, R. (2000):
Levels of Emotional Awareness: Neurological, Psychological, and Social Perspectives. Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 171-192, San Francisco: Jossey-Bass
115. Лазароски, Ј. (1992):
Рамковна скица за иџроучување на односој меѓу однесувањето и стџрукџурајта на личноста.
Скопје: Просветно дело бр. 4, 86-106 и 5, 65-72.
116. Лазароски, Ј. (1997):
Алџруисџичко и агресивно однесување.
Скопје: Матица македонска
117. Lerner, R.M., Galambos, N.L. (1998)
Adolescent Development: Challenges and Opportunities for Research, Programs, and Policies. Annual Review of Psychology, 49, 413-446
118. Legree, P.J. (1995):
Evidence for an Oblique Social Intelligence Factor Established with a Likert-Based testing procedure. Intelligence, 21, 247-266

119. Martin, J.M. & Larsen, K.S. (1976):
Measurement of Competitive-Cooperative Attitudes.
Psychological Reports, 39, 303-306.
120. Maslow, A. (1954):
Motivation and Personality, New York: Harper & Row.
121. Mayer, J.D., DiPaolo, M., Salovey, P. (1990):
Perceiving Effective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A component of Emotional Intelligence. Journal of Personality Assessment, 54/3-4, 772-781
122. Mayer, J.D. & M., Salovey, P. (1993):
The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, 17, 433-442
123. Mayer, J.D., Geher, G. (1996):
Emotional Intelligence and Identification of Emotion.
Intelligence, 22, 89-113
124. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997):
What is Emotional Intelligence? Salovey & Sluyter (Eds.): Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators, 3-31. New York: Basic Books.
125. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000a):
Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case of Ability Studies. Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 320-343, San Francisco: Jossey-Bass
126. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000b):
Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as Mental Ability. Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 92-118, San Francisco: Jossey-Bass
127. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000b):
Models of Emotional Intelligence. Sternberg: Handbook of Intelligence. 396-420, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
128. Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (2000r):
Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence.
Intelligence, 27/4, 267-298
129. McCallum, M. & Piper, W. (2000):
Psychological Mindedness and Emotional Intelligence. Bar-On & Parker (Eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 118-136, San Francisco: Jossey-Bass
130. McCrae, R. (2000):
Emotional Intelligence from the Perspective of Five-Factor Model or Personality. Bar-On & Parker (Eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 263-277, San Francisco: Jossey-Bass
131. Мицковска, Г. (1993):
Школскиој усѣх и сликајѣ за себе, Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет.
132. Minium, E.W. (1989):
Statistical Reasoning in Psychology and Education.
New York: John Wiley & Sons, Inc.

133. Mužić, Vladimir (1982):
Metodologija pedagoškog istraživanja, Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo, 1982.
134. Mueller, D. J. (1985):
A Handbook for Researchers and Practitioners.
New York: Teachers College Press.
135. Munsey, B. (1984):
Moral Development, Moral Education, and Kohlberg.
Birmingham, AL: Religious Education Press.
136. Мурцева-Шкарик, О. (1984):
Причини за агресивносћ, Филозофски факултет - Скопје:
Годишен зборник, 139-149
137. Мурцева-Шкарик, О. (1985):
Причини за дејскајта агресивносћ и нејзинојто намалување,
Скопје: Просветно дело 3-4, 69-77
138. Neisser, U. (1976):
General, Academic, and Artificial Intelligence. Resnick (Ed.): Human Intelligence: Perspectives on Its Theory and Measurement, 179-189, Norwood, NJ: Ablex
139. Norem-Hebeisen, A. & Johnson, D.W. (1981):
The Relationship between Cooperative, Competitive and Individualistic Attitudes and Differentiated Aspects of Self-esteem.
Journal of Personality, 49/4, 415-426.
140. Николоски, Т. (1988):
Основи на сјајисјикајта во психологјајта.
Скопје: НИО "Студентски збор"
141. Ohm, P.J. (1998):
Emotional Intelligence: A Different Kind of Smart. Teaching For Success Through an Emotion-based Model. UMI Dissertation Services, Ann Arbor, Michigan: A Bell and Howell Company
142. O'Sullivan M. & Guilford, J.P. (1975):
Six Factors of Behavioral Cognition: Understanding Other People. Journal of Educational Measurement, 12 /4, 255-271.
143. Panagopoulou-Stamatelatou, S. A. (1990):
The Use of Behavioral Self-management in Primary School Settings: A Review.
Educational Psychology, 10, 207-224
144. Perkins, D.N. (1995):
Insight in minds and genes. Sternberg & Davidson (Eds.), The nature of Insight, 495-534, Cambridge, MA: MIT Press.
145. Petroska-Beska, V. (1988):
Priroda socijalne inteligencije i mogućnosti njenog merenja. Doktorska disertacija, Odeljenje za psihologiju, Univerzitet u Beogradu.

146. **Петроска-Бешка, В.** (1994):
Методологија на експерименталниот истражување во психологијата, Скопје: Малинска
147. **Петроска-Бешка, В.** (1996):
Како се пишува извештај за сироведено емпириско истражување.
Скопје: Малинска
148. **Pettigrew, T.** (1998):
Intergroup Contact Theory. Annual Review of Psychology, 49, 65-85.
149. **Petz V.** (1981):
Osnovne statisticke metode za nematimaticare, Zagreb: SNL
150. **Piaget, J.** (1968):
Psihologija Inteligencije. Beograd: Nolit.
151. **Plake, B.S., & Impara, J.C. (Eds)** (1999):
Supplement to the Thirteen Mental Measurement Yearbook. Lincoln, NE: Buros
Institute for Mental Measurement.
152. **Pressley, M.P.** (1995):
*Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers and
Policymakers*. New York: Harper Collins
153. **Prescott, K. (Ed.)** (1995):
*Teaching Prosocial Behavior to Adolescents: A Directory of Processes and
Programs Used in Australian Schools*. Vermont, VIC: Australian Guidance and
Counseling Association.
154. **Попоски, М.** (2000):
Персоналниот корелатив на просоцијалното однесување. Докторска
дисертација, Филозофски Факултет, Скопје.
155. **Putnam, J.** (1997):
Cooperative Learning in Diverse Classrooms.
Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
156. **Roberts, R., & Dick, L.** (1982):
Self-Control Strategies with Children. T.R. Kratochwill (Ed.), Advances in
School Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
157. **Рот, Н.** (1983):
Психологија грља. Београд: Завод за учебнике и наставна средства
158. **Рот, Н.** (1973):
Основи социјалне психологије.
Београд: Завод за учебнике и наставна средства
159. **Saarni, C.** (1997):
Emotional Competence and Self-regulation in Childhood. Salovey & Sluyter
(Eds): Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational
Implications, 35-67, New York: Basic Books
160. **Salovey, P. & Mayer, J.** (1989-1990):
Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9/3, 185-211

161. Salovey, P. & Sluyter, D. (1997):
Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: Basic Books
162. Salovey, P., Bedell, B.T, Detweiler & Mayer, J. (1999):
Current Directions in Emotional Intelligence Research.
163. Schoenrock C.J. , Bell N.J., Sun, S.W. & Avery, A. (1999):
Family Correlates of Adolescent Self-monitoring and Social Competence.
The Journal of Psychology, 133/4, 377-393.
164. Schneider, B. H. (1992):
Didactic Methods for Enhancing Children's Peer Relations: A quantitative Review. Clinical Psychology Review, 12, 363-382.
165. Serow R.C. (1983):
Schooling for Social Diversity: An Analysis of Policy and Practice.
New York: Teachers College Press.
166. Simmons, C.H., Wehner Elizabeth E.A., Tucker, S.S., King C.S. (1987):
The Cooperative/Competitive Strategy Scale: A Measure of Motivation to Use Cooperative or Competitive Strategies for Success.
The Journal of Social Psychology, 128/2 199-205
167. Slavin, R. (1994):
A Practical Guide to Cooperative Learning. Boston: Allyn and Bacon.
168. Smith, K., Johnson, D., Johnson R. (1981):
Can Conflict Be Constructive? Controversy Versus Concurrence Seeking in Learning Groups. Journal of Educational Psychology, 73/6, 651-663.
169. Smith, L., Dockrell, J., Tomison, P. (Eds). (1997):
Piaget, Vigotsky and Beyond. London: Routledge
170. Smith, C.A. & Lazarus, R.S. (1990):
Emotion and Adaptation. Pervin (Ed): Handbook of Personality, 609-637.
New York: Guilford Press.
171. Steiner, C. & Perry, P. (1997):
Achieving Emotional Literacy. NY: Avon Books
172. Sternberg, R. (1996a):
Myths, Countermyths, and Truths About Intelligence. Educational Researcher, 25/2, 11-16A Publication of the American Psychological Association
173. Sternberg, R. (1996b):
Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life. New York: Plume
174. Sternberg, R.J. & Smith, C. (1985):
Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication.
Social Cognition, 3/2, 168-192
175. Sternberg, R. & Grigorenko, L.E. (2000):
Practical Intelligence and Its Development. Bar-On & Parker (Eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 215-243, San Francisco: Jossey-Bass
176. Стојановски, З. (1988):
Социјалниот сѐајтус на ученициѝе и личниѝе особини.
Скопје: НИРО Просветен работник

177. **Strickland, D.** (2000):
Emotional Intelligence: The Most Potent Factor in the Success Equation.
The Journal of Nursing Administration, 30/3, 112-117
178. **Suzuki, L. A., & Valencia, R.R.** (1997):
Race-ethnicity and Measured Intelligence.
American Psychologist, 52/10, 1103-1114.
179. **Такашманова-Соколовска, Т.** (1998):
*Когнитивниот развој и сликања за себе во периодот на
adolescenciја.* Скопје: Графохартија.
180. **Taylor, G.J., Bagby, M., & Luminet, O.** (2000):
Assessment of Alexithymia: Self-Report and Observer-Rated Measures. Bar-On
& Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 301-319, San
Francisco: Jossey-Bass
181. **Thorndike, R.L.** (1920):
Intelligence and Its Uses. Harper's magazine, 140, 227-235
182. **Thorndike, R.L. & Stein, S.** (1937):
An Evaluation of the Attempts to Measure Social Intelligence. Psychological
Bulletin, 34, 275-285
183. **Topping, K. Holmes, E.A., & Bremner, W.** (2000):
*The Effectiveness of School-Based Programs for Promotion of Social
Competence.* Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence,
411-433, San Francisco: Jossey-Bass
184. **Vucic, L.** (1981):
Razvijanje shvatanja socijalnih odnosa kod učenika.
Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
185. **Voss, J.F.; Wiley, J. & Carretero, M.** (1995)
Acquiring Intellectual Skills. Annual Review of Psychology, 46, 155-182
186. **Walberg, H. & Genova, W.J.** (1983):
School Practices and Climates That Promote Integration.
Contemporary Educational Psychology, 8, 87-100
187. **Walker, R.E. & Foley, J.M.** (1973):
Social Intelligence: Its History and Measurement. Psychological Reports, 33,
839-864.
188. **Wechsler, D.** (1940):
Nonintellective Factors in General Intelligence. Washington DC: American
Psychological Association 37/1940 (444-445).
189. **Wechsler, D.** (1974):
*Selected papers of David Wechsler. With introductory material by Allen
Edwards.* New York: Academic Press.

190. **Workman, E.A., & Hector, M.A. (1978):**
Behavioral Self-Control in Classroom Settings: A review of Literature. Journal of School Psychology, 16, 227-236
191. **Young, P.T. (1943):**
Emotion in Man and Animal: Its Nature and Relation to Attitude and Motive. John Wiley & Sons, New York.
192. **Zazo, R. (1980):**
Poreklo covekove osecajnosti. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
193. **Zirkel, S. (2000):**
Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. Bar-On & Parker (eds): The Handbook of Emotional Intelligence, 3-28, San Francisco: Jossey-Bass
194. **Ziller, R. C. (1973):**
The Social Self. NY: Pergamon Press Inc.

ПРИЛОЗИ:

1. Дескриптивни статистички податоци за вкупниот примерок за сите варијабли.
2. Дескриптивни статистички податоци за осмоодделенците за сите варијабли.
3. Дескриптивни статистички податоци за матурантите за сите варијабли.
4. Корелациона матрица за вкупниот примерок за сите варијабли.
5. Батерија на применети мерни инструменти (со исклучок на невербалниот тест ГРЛ за општа интелигенција).

Прилог 1.

Дескриптивна статистика за ВКУПНИОТ ПРИМЕРОК за СИТЕ ВАРИЈАБЛИ

Варијабла	N	M	Интервал на сигурност на M (95%)		Σ	Min	Max	V	σ	Skewness	Kurtosis
Емоционална интелигенција	190	57,57	56,74	58,40	10938	43	73	33,82	5,82	0,08	-0,12
Интраперсонални вештини	190	14,75	14,18	15,32	2802	6	24	15,75	3,97	-0,02	-0,49
Интерперсонални вештини	190	39,73	39,13	40,33	7549	28	48	17,64	4,20	-0,27	-0,39
Справување со стрес	190	31,17	30,37	31,96	5922	17	43	30,91	5,56	-0,47	0,02
Адаптабилност	190	31,22	30,65	31,78	5931	20	39	15,80	3,97	0,02	-0,45
Општо расположение	190	45,85	45,00	46,70	8711	29	49	35,15	5,93	-0,44	-0,19
Позитивна импресија	190	15,60	15,26	15,94	2964	8	21	5,54	2,35	-0,12	0,33
Слика за себе	190	40,09	39,06	41,12	7617	15	55	51,66	7,19	-0,58	0,24
Општ мотив за постигнување	190	11,66	10,95	12,38	2216	2	23	24,88	4,99	0,24	-0,65
<i>Позит. емоц. ангажираност</i>	190	5,45	5,07	5,82	1035	0	14	6,88	2,62	0,53	0,17
<i>Негат. емоц. ангажираност</i>	190	6,26	5,80	6,71	1189	0	14	10,03	3,17	0,11	-0,99
Конформизам	190	61,88	60,02	63,73	11757	27	86	168,19	12,97	-0,15	-0,65
Авторитарност	190	63,29	61,84	64,74	12025	39	88	103,15	10,16	-0,06	-0,32
Соработка	190	138,94	136,09	141,78	26398	83	187	395,23	19,88	-0,14	-0,28
Општа интелигенција	190	31,17	30,13	32,21	5922	11	42	53,12	7,29	-0,76	-0,10
Училишен успех	190	3,73	3,58	3,88	709	1	5	1,10	1,05	-0,41	-0,97

Прилог 2.

Дескриптивна статистика за ОСМООДДЕЛЕНЦИТЕ за СИТЕ ВАРИЈАБЛИ

Варијабла	N	M	Интервал на сигурност на M (95%)		Σ	Min	Max	V	σ	Skewness	Kurtosis
Емоционална интелигенција	70	57,23	55,84	58,61	4006	44	70	33,74	5,81	-0,045	-0,49
Интраперсонални вештини	70	14,24	13,38	15,11	997	6	23	13,14	3,62	-0,153	-0,56
Интерперсонални вештини	70	39,03	37,94	40,11	2732	28	47	20,72	4,55	-0,264	-0,38
Справување со стрес	70	32,00	30,86	33,14	2240	19	42	22,84	4,77	-0,513	0,14
Адаптабилност	70	31,04	30,08	32,00	2173	21	39	16,19	4,02	0,102	-0,39
Општо расположение	70	45,50	44,11	46,89	3185	32	49	33,88	5,82	-0,276	-0,46
Позитивна импресија	70	15,80	15,28	16,32	1106	12	21	4,77	2,18	0,676	0,47
Слика за себе	70	41,30	39,60	43,00	2891	25	55	50,79	7,13	-0,34	-0,59
Општ мотив за постигнување	70	13,16	12,04	14,27	921	2	22	21,79	4,67	0,03	-0,59
<i>Позит. емоц. ангажираност</i>	70	6,41	5,74	7,09	449	0	14	8,10	2,85	0,19	0,00
<i>Негат. емоц. ангажираност</i>	70	6,10	5,39	6,81	427	0	12	8,84	2,97	0,22	-0,72
Конформизам	70	71,56	69,43	73,68	5009	46	86	79,61	8,92	-0,71	0,20
Авторитарност	70	70,79	68,93	72,64	4955	49	88	60,46	7,78	-0,14	0,16
Соработка	70	132,76	128,42	137,10	9293	83	166	331,37	18,20	-0,12	-0,41
Општа интелигенција	70	26,314	24,53	28,09	1842	11	41	55,98	7,48	-0,295	-0,76
Училишен успех	70	4,01	3,78	4,23	280,62	1,75	5	0,90	0,95	-0,72	-0,53

Прилог 3.

Дескриптивна статистика за групата МАТУРАНТИ за СИТЕ ВАРИЈАБЛИ

Варијабла	N	M	Интервал на сигурност на M (95%)		Σ	Min	Max	V	σ	Skewness	Kurtosis
Емоционална интелигенција	120	57,77	56,71	58,82	6932	43	73	34,05	5,83	0,15	0,11
Интраперсонални вештини	120	15,04	14,29	15,79	1805	6	24	17,15	4,14	-0,02	-0,53
Интерперсонални вештини	120	40,14	39,43	40,85	4817	32	48	15,53	3,94	-0,17	-0,60
Справување со стрес	120	30,68	29,61	31,76	3682	17	43	35,21	5,93	-0,38	-0,15
Адаптабилност	120	31,32	30,60	32,03	3758	20	39	15,68	3,96	-0,03	-0,45
Општо расположение	120	46,05	44,96	47,14	5526	29	56	36,06	6,01	-0,54	0,03
Позитивна импресија	120	15,48	15,04	15,93	1858	8	20	6,00	2,45	-0,41	0,11
Слика за себе	120	39,38	38,09	40,68	4726	15	55	51,23	7,16	-0,74	0,60
Општ мотив за постигнување	120	10,79	9,89	11,69	1295	2	23	24,80	4,98	0,43	-0,45
<i>Позит. емоц. ангажираност</i>	120	4,88	4,46	5,30	586	0	12	5,36	2,32	0,62	0,42
<i>Негат. емоц. ангажираност</i>	120	6,35	5,76	6,94	762	0	14	10,78	3,28	0,05	-1,10
Конформизам	120	56,23	54,14	58,32	6748	27	85	133,73	11,56	0,22	0,09
Авторитарност	120	58,92	57,34	60,50	7070	39	80	76,43	8,74	-0,02	-0,15
Соработка	120	142,54	138,93	146,16	17105	94	187	400,02	20,00	-0,26	-0,12
Општа интелигенција	120	34,00	33,01	34,99	4080	18	42	29,97	5,47	-0,82	-0,07
Училишен успех	120	3,57	3,37	3,76	428,27	1,3	5	1,16	1,08	-0,23	-1,08

ЛЕГЕНДА
за корелационата матрица

EI_SS	Емоционална интелигенција - сиров скор
INTRA_S	Интраперсонални вештини - сиров скор
INTER_S	Интерперсонални вештини - сиров скор
STRES_S	Справување со стрес - сиров скор
ADAP_S	Адаптабилност - сиров скор
OR_S	Општо расположение - сиров скор
PI_S	Позитивна импресија - сиров скор
SEI	Слика за себе
MOP	Општ мотив за постигнување
F_POZ	Позитивна емоционална ангажираност
F_NEG	Негативна емоционална ангажираност
C	Конформизам
A	Авторитарност
SOR	Соработка (кооперативност)
IQ_SS	Општа интелигенција - сиров скор
USPEH	Училишен успех

Прилог 4.

Корелациона матрица - ВКУПНО (N=190)

	INTRA_S	INTER_S	STRES_S	ADAP_S	OR_S	PI_S	SEI	MOP	F_POZ	F_NEG	C	A	SOR	IQ_SS	USPEH	
EI_SS	0,658	0,605	0,320	0,645	0,534	0,283	0,396	0,296	0,200	-0,252	0,049	-0,085	0,276	-0,019	0,054	EI_SS
	INTRA_S	0,236	-0,101	0,214	0,278	0,168	0,136	0,060	0,136	-0,010	0,105	0,033	0,010	-0,035	-0,171	INTRA_S
		INTER_S	-0,041	0,397	0,411	0,233	0,211	0,171	-0,007	-0,062	0,019	-0,099	0,258	0,078	0,167	INTER_S
			STRES_S	0,086	0,113	0,123	0,247	0,180	0,165	-0,304	0,013	-0,074	0,216	-0,156	0,040	STRES_S
				ADAP_S	0,477	0,177	0,313	0,352	0,195	-0,296	-0,071	-0,114	0,212	0,064	0,175	ADAP_S
					OR_S	0,323	0,446	0,192	0,124	-0,357	-0,058	-0,122	0,204	-0,006	0,052	OR_S
						PI_S	0,343	0,163	0,087	-0,169	0,147	0,059	0,027	-0,055	0,090	PI_S
							SEI	0,302	0,184	-0,401	0,123	0,089	0,286	-0,062	0,181	SEI
								MOP	0,403	-0,104	0,184	0,209	0,097	-0,174	0,332	MOP
									F_POZ	-0,244	0,171	0,141	-0,125	-0,273	0,061	F_POZ
										F_NEG	0,064	0,060	-0,170	0,011	0,031	F_NEG
											C	0,697	-0,236	-0,389	0,046	C
												A	-0,335	-0,401	0,001	A
													SOR	0,212	0,118	SOR
														IQ_SS	0,072	IQ_SS
																USPEH

Гранични вредности на r (N=190; df=182)

За ниво 0.05 r=0.143

За ниво 0.01 r=0.187

EQ-YV-i Bar-On

Име и презиме: _____	Пол:	Машко	Женско
		(заокружи)	
Година на раѓање: ____/____/____	Возраст: _____	Денешен датум: ____/____/____	
Ден Месец Год.		Ден Месец Год.	

Инструкција: Прочитај ја секоја реченица и одбери одговор кој најдобро те опишува тебе. Има **ЧЕТИРИ** можни одговори: **1=Многу рејко точно за мене; 2=Рејко е точно за мене; 3=Чесно е точно за мене; 4=Многу чесно точно за мене.** Кажи ни како се чувствувааш или мислиш **ВООБИЧАЕНО**, во најголем број случаи. Избери, **МО ЕДЕН**, одговор за секое тврдење и заокружи го бројот кој одговара на твојот одговор. На пример, ако твораши "Ретко е точно за мене", треба да го заокружиш бројот 2 во истиот ред со тврдењето. **а не е шест.** **Нема точни и неточни одговори.** Те молам, заокружи го еден одговор за секоја реченица.

Сакам да се забавувам.	1	2	3	4
Добро разбираам како се чувствуваат другите луѓе.	1	2	3	4
Можам да останам мирен и кога сум вознемирен.	1	2	3	4
Зрекен сум.	1	2	3	4
Зажно ми е што им се случува на другите луѓе.	1	2	3	4
Гешко ми е да го контролирам гневот.	1	2	3	4
Лесно ми е да им кажам на луѓето како се чувствувам.	1	2	3	4
Сакам секогаш кога ќе сретнам.	1	2	3	4
Се чувствувам сигурен во себе.	1	2	3	4
Обично знам како се чувствуваат другите луѓе.	1	2	3	4
Знам како да останам смирен.	1	2	3	4
Се обидувам да користам различни начини за одговарање на тешки прашања.	1	2	3	4
Мислам дека повеќето работи што ги правам испаѓаат добро.	1	2	3	4
Можам да ги почитувам другите луѓе	1	2	3	4
Се вознемирувам многу околу нештата.	1	2	3	4
Лесно ми е да сфатам нови работи.	1	2	3	4
Лесно ми е да зборувам за моите чувства.	1	2	3	4
Имам добри мисли за секој.	1	2	3	4
Се надевам на најдоброто.	1	2	3	4
Важно е да се има пријатели.	1	2	3	4
Се карам со луѓето.	1	2	3	4
Можам да разберам тешки прашања.	1	2	3	4
Сакам да се смеам.	1	2	3	4
Се трудам да не ги повредам чувствата на другите луѓе.	1	2	3	4
Се обидувам да се задржам на проблемот се додека не го разрешам.	1	2	3	4
Темпераментен сум.	1	2	3	4
Ништо не ме загрижува.	1	2	3	4
Тешко ми е да зборувам за моите најдлабоки чувства.	1	2	3	4
Знам дека работите ќе бидат во ред.	1	2	3	4
Можам да дојдам до добри одговори на тешките прашања.	1	2	3	4

Сврши!

Инструкција: Прочитај ја секоја реченица и одбери одговор кој најдобро ти опишува тебе. Има ЧЕТИРИ можни одговори: 1=Многу ретко точно за мене; 2=Ретко е точно за мене; 3=Често е точно за мене; 4=Многу често точно за мене. Кажу ми како се чувствувааш или мислиш **ВООБИЧАЕНО**, во најголем број случаи. Избери **ОД ЕДЕН** одговор за секое тврдење и заокружи го бројот кој одговара на твојот одговор. На пример, ако одговориш "Ретко е точно за мене", треба да го заокружиш бројот 2 во истиот ред со тврдењето. **Не е тврдeње. Нема точни и неточни одговори. Те молам, заокружи го еден одговор за секоја реченица.**

	Многу ретко точно за мене	Ретко е точно за мене	Често е точно за мене	Многу често точно за мене
Можам лесно да ги опишам моите чувства.	1	2	3	4
Знам како да се забавувам.	1	2	3	4
Морам да ја кажам вистината.	1	2	3	4
Можам да најдам повеќе начини за одговарање на тешки прашања тогаш кога сакам.	1	2	3	4
Лесно се лутам.	1	2	3	4
Сакам да правам нешта за другите.	1	2	3	4
Не сум сосема среќен.	1	2	3	4
Лесно ми е да користам различни начини за решавање проблеми.	1	2	3	4
Многу ми треба за да се вознемирам.	1	2	3	4
Имам добро чувство за себе.	1	2	3	4
Лесно се спријателувам.	1	2	3	4
Мислам дека сум најдобар во сè што правам.	1	2	3	4
Лесно ми е да им кажам на луѓето што чувствувам.	1	2	3	4
Кога одговарам на тешки прашања, се обидувам да барам повеќе решенија.	1	2	3	4
Се чувствувам лошо кога други луѓе имаат повредени чувства.	1	2	3	4
Кога сум лут на некој, останувам лут долго време.	1	2	3	4
Задоволен сум со тоа каква личност сум.	1	2	3	4
Добар сум во решавањето проблеми.	1	2	3	4
Тешко ми е да чекам да ми дојде редот.	1	2	3	4
Уживам во работите кои ги правам.	1	2	3	4
Ги сакам моите пријатели.	1	2	3	4
Немам лоши денови.	1	2	3	4
Тешко ми е да им кажувам на другите за моите чувства.	1	2	3	4
Лесно се вознемирувам.	1	2	3	4
Можам да познаам кога некој од моите блиски пријатели е несреќен.	1	2	3	4
Ми се допаѓа моето тело.	1	2	3	4
Дури и кога станува тешко, не се откажувам.	1	2	3	4
Кога сум лут, реагирам без да размислам.	1	2	3	4
Знам кога луѓето се вознемирени, дури и кога не кажуваат ништо.	1	2	3	4
Ми се допаѓа како изгледам.	1	2	3	4

СП-2,5

Име и презиме: _____
 Одделение/клас: _____
 Училиштиќе: _____

	Потполно се согласувам	Во главно се согласувам	Не можам да се одлучам	Во главно не се согласувам	Воопшто не се согласувам
Кога луѓето ми се мешаат, јас им велеам да си ја гледаат својата работа.					
Понекогаш сум груб кон луѓето кои се некултурни и досадни.					
Кога сакам нешто, не водам многу сметка за интересите на другите луѓе.					
Кога нешто работам заедно со други, секогаш имам впечаток дека моите планови се најдобри.					
Кога нешто сакам да постигнам, сеедно ми е дали тоа другите го ценат или не.					
Со луѓето на кои работата "не им оди од рака", не треба да се губи време.					
Кога во некоја заедничка активност работите не одат како што треба, не се ни обидувам да предложам решение на проблемот.					
Кога работам некоја важна работа, заборавам и на најдобрите пријатели.					
Мислам дека луѓето сами се криви за несреќите кои им се случуваат.					
0. Не сакам слаби и осетливи луѓе.					
1. Мене луѓето ретко ми се обраќаат за помош.					
2. Не поднесувам било кој да ми "соли памет."					
3. Ме нервираат глуши луѓе.					
4. Ме нервираат меки и осетливи луѓе.					
5. Мислам дека треба глупите луѓе да работат за оние кои се паметни.					
6. Мислам дека е најдобро човек да се слуша сам себеси.					
7. На глуп човек е тешко да му дадеш паметен совет.					
8. Важно е да се успее, без разлика како.					
9. Јас подобро од сите знам што е за мене добро.					
0. Доверувањето на други луѓе е знак за слабост.					
1. Кога во некоја заедничка работа ќе се појави проблем, обично не се мешам и чекам друг да предложи решение.					

		Потполно се согласувам	Воглавно се согласувам	Не можам да се одлучам	Воглавно не се согласувам	Воопшто не се согласувам
2.	Кога нешто што сум започнал сам да го работам не испаѓа како што треба, обично прекинувам.					
3.	Често доаѓам во судир со луѓето со кои работам заедно.					
4.	Понекогаш избегнувам контакти со другарите од страв дека ќе речам или направам нешто лошо.					
5.	И во обичен разговор тешко ми е да кажам она што сум имал намера.					
6.	Обично тешко се снаоѓам кога во заедничката работа ќе се појави некој проблем.					
7.	Лесно се разочарувам.					
8.	Често сум нерасположен.					
9.	Често и без причина помислувам дека другите ме посматраат.					
0.	Моето здравје е доста нарушено.					
1.	Можам некои луѓе многу да мразам.					
2.	Често без причина се плашам.					
3.	Кога во дискусиите некој не се согласува со мене, често раздражливо реагирам.					
4.	Често реагирам со гнев и нерасположение.					
5.	Склон сум на начин на живот кој е над моите можности.					
6.	Најсреќен сум кога ќе се препуштам на фантазирање.					
7.	Кога би сакал, би можел да постигнам многу повеќе во животот.					
8.	Премногу сум чесен за да постигнам нешто во животот.					
9.	Многу ми пречи кога луѓето не обрнуваат внимание на мене.					
0.	Да бев поздрав, ќе постигнев многу повеќе во животот.					
1.	Мислам дека ако бев во некој друга средина би имал многу повеќе во животот.					
2.	Да имав малку повеќе среќа, можев многу повеќе да постигнам во животот.					
3.	Не се чувствувам пријатно кога не сум главен во друштвото.					

S - E - I - Coopersmith

И презиме: _____

Одделение _____

Илиште: _____

Инструкција: Прочитајте го секое тврдeње и одберете одговор кој одговара за твoејто однесување или размислување. За секое тврдeње има два можни одговори: **Да** или **Не**. Кажете ни како се чувствувате или мислите **ВООБИЧАЕНО**, во најголем број случаи. Изберете **САМО ЕДЕН** одговор за секое тврдeње и заокружете го. На пример, ако одговорите по тврдeњето, да го заокружите зборот **ДА** во истата ред со тврдeњето.

	Да	Не
Минувам многу време во фантазирање.	Да	Не
Мислам дека сум сигурен во себе.	Да	Не
Мислам дека посакувам да сум некој друг.	Да	Не
Обично им се допаѓам на луѓето.	Да	Не
Мислам дека моите родители се забавуваме заедно.	Да	Не
Икогаш не се грижам за ништо.	Да	Не
Мислам дека школо ми е да зборувам пред одделението.	Да	Не
Мислам дека посакувам да бев помлад.	Да	Не
Мислам дека многу нешта за мене кои би ги променил да можам.	Да	Не
Мислам дека можам да се одлучам за нешто без многу маќа.	Да	Не
Мислам дека многу сум забавен во друштво.	Да	Не
Мислам дека често се вознемирувам дома.	Да	Не
Икогаш постапувам правилно.	Да	Не
Мислам дека ќе гордеам со мојата училишна работа.	Да	Не
Мислам дека кадам некој постојано да ми кажува што да правам.	Да	Не
Мислам дека ми треба долго време да се навикнам на нешто ново.	Да	Не
Мислам дека често жалам за работите кои ги правам.	Да	Не
Мислам дека сум милан сум меѓу деца на моја возраст.	Да	Не
Мислам дека моите родители обично ги земаат предвид моите чувства.	Да	Не
Икогаш не сум несреќен.	Да	Не
Мислам дека правам најдобро што можам.	Да	Не
Мислам дека ќе предавам многу лесно.	Да	Не
Мислам дека обично можам да се грижам за себе.	Да	Не
Мислам дека јас сум прилично среќен.	Да	Не
Мислам дека порано би играл со деца помали од мене.	Да	Не
Мислам дека моите родители очекуваат премногу од мене.	Да	Не
Мислам дека ми саќам сите што ги знам.	Да	Не
Мислам дека јас кадам кога наставниците ме вадат на табла.	Да	Не
Мислам дека ќе разбираам себе си.	Да	Не
Мислам дека тешко е да се биде во мојата кожа.	Да	Не
Мислам дека мојот живот е сосема несреќен.	Да	Не
Мислам дека децата обично ги прифаќаат моите идеи.	Да	Не
Мислам дека никој не ми посветува внимание дома.	Да	Не
Икогаш не се караам со други.	Да	Не
Мислам дека ќе ми оди во училиште толку добро како што би саќал.	Да	Не
Мислам дека можам да се одлучам за нешто и да се придржувам до тоа.	Да	Не
Мислам дека ќе ми се допаѓа тоа што сум момче/девојче.	Да	Не
Мислам дека имам лошо мислење за себе.	Да	Не

Сврши!

Не сакам да бидам со други луѓе.	Да	Не
Многу пати сум сакал да избегам од дома.	Да	Не
Никогаш не сум срамежлив.	Да	Не
Често сум растревожен во училиште.	Да	Не
Често се срамам од себе си.	Да	Не
Не изгледам толку добро како повеќето луѓе.	Да	Не
Ако имам нешто да кажам, најчесто го кажувам тоа.	Да	Не
Децата ме задеваат често.	Да	Не
Моите родители ме разбираат.	Да	Не
Секогаш ја кажувам вистината.	Да	Не
Мојот наставник прави да се чувствувам дека не сум лно добар.	Да	Не
Не ми е грижа што ќе се случи со мене.	Да	Не
Јас сум неуспешен.	Да	Не
Се вознемирувам кога ме караат.	Да	Не
Повеќето луѓе се поомилени од мене.	Да	Не
Често се чувствувам како моите родители да ме "туркаат".	Да	Не
Секогаш знам што да им кажам на луѓето.	Да	Не
Често сум обесхрабрен во училиште.	Да	Не
Најчесто нештата не ме загрижуваат.	Да	Не
На мене не може никој да се потпре.	Да	Не

Благодариме за њојолнейшој њрашалник!

И презиме: _____

Одделение _____

Класиште: _____

*Следниве страници се дадени о̀пределен број прашања. Под секое прашање се наведени и
 три одговори. Одбери го оној одговор што најдобро го опишува твоеето однесување или
 добро искажува што чувствуваш во о̀пределена ситуација. Заокружи ја буквата пред
 одорот што сакаш да го избереш. Одговарај брзо. Нема потреба долго да се размислуваш
 прашањата затоа што се бара твојот прв впечаток. **Нема правилни и неправилни
 одовори.** Секој одговор е добар доколку го искажува твоеето прв впечаток.*

КОГА РАЗМИСЛУВАМ ЗА СВОЈАТА ИДНИНА, НАЈЧЕСТО

- _____ мислам многу далеку напред
- _____ мислам далеку напред
- _____ не мислам далеку напред
- _____ не сакам да мислам однапред

НАПОРНОТО УЧЕЊЕ ВО УЧИЛИШТЕТО

- _____ ми е непријатно
- _____ не го сакам многу
- _____ не ми паѓа тешко

КОГА НЕШТО ЌЕ ПОЧНАМ

- _____ ретко успешно го завршувам
- _____ често успешно го завршувам
- _____ најчесто успешно го завршувам
- _____ секогаш успешно го завршувам

КОГА ЌЕ СЕ НАЈДАМ ВО ТЕШКА СИТУАЦИЈА, СЕ ЧУВСТВУВАМ

- _____ многу несигурно
- _____ несигурно
- _____ сигурно

КОГА ТРЕБА ДА ОДГОВАРАМ ЗА ЗАВРШНА ОЦЕНКА ЗАГРИЖЕН СУМ И ПОРАДИ ТОА

- _____ полесно се концентрирам во учењето отколку обично
- _____ потешко се концентрирам во учењето отколку обично

**ЗА ВРЕМЕ НА НЕКОЈ ОДЛУЧУВАЧКИ ИСПИТ ИЛИ ВАЖЕН ТЕСТ, МИСЛАТА ДЕКА
 МОЖЕБИ ЛОШО ЌЕ ПОМИНАМ ОБИЧНО МИ Е**

- _____ постојано присутна
- _____ повремено присутна
- _____ не е присутна

КОГА МОРАМ ДА ОДГОВАРАМ ПРЕД КЛАСОТ ИЛИ ДА ЗБОРУВАМ НА НЕКОЈ СОБИР

- _____ често почнува силно да ми чука срцето
- _____ ретко почнува силно да ми чука срцето
- _____ никогаш не почнува силно да ми чука срцето

КОГА ЌЕ СЕ СЕТАМ НА СИТУАЦИИ ВО МИНАТОТО ВО КОИ СУМ СЕ ПЛАШЕЛ ДЕКА ЌЕ
ЗГРЕШАМ, НАЈЧЕСТО СЕ ПОКАЖУВА ДЕКА ТОЈ СТРАВ ВЛИЈАЕЛ

секогаш само штетно
повеќе штетно отколку корисно
повеќе корисно отколку штетно
секогаш корисно

ОБИЧНО РАБОТАМ

повеќе отколку што сум предвидел
колку што сум предвидел
нешто помалку отколку што сум предвидел

ЖИВОТОТ ВО КОЈ НИШТО НЕ БИ ТРЕБАЛО ДА СЕ РАБОТИ, ГО СМЕТАМ ЗА

пријатен
непријатен
многу непријатен

ШТО ДРУГИТЕ ЌЕ МИСЛАТ ЗА МОИТЕ ПОСТИГНУВАЊА, СМЕТАМ ДЕКА Е

многу важно
важно
малку важно
неважно

КОГА РАБОТАМ, БАРАЊАТА ШТО СИ ГИ ПОСТАВУВАМ СТАНУВААТ

сé поголеми
секогаш исти
сé поскуромни

АКО СЕ ЗАПРАШАМ ДАЛИ ТРЕМАТА НЕПОВОЛНО ВЛИЈАЕ НА МОЈОТ УСПЕХ, МОРАМ
ДА КАЖАМ ДЕКА

многу неповолно влијае
прилично неповолно влијае
не влијае неповолно

ШТОМ ЌЕ ЗАБЕЛЕЖАМ ДЕКА ВРЕМЕТО БРЗО ИЗМИНУВА

учам подобро отколку обично
учам само малку подобро отколку обично
учам само малку послабо отколку обично
учам послабо отколку обично

АКО ПРИ РАБОТЕЊЕТО НА НЕКОЈА ВАЖНА РАБОТА ЧИЕ ТРАЕЊЕ Е ОГРАНИЧЕНО
ЗАБЕЛЕЖАМ ДЕКА НЕ ЌЕ МОЖАМ ДА ЈА ЗАВРШАМ НА ВРЕМЕ

концентрацијата многу ми се смалува
сето време што ми останува работам со голема концентрација

ЗА ДА ОТПОЧНАМ СО РАБОТА

прилично ми е тешко
не ми е многу тешко
не ми е воопшто тешко

АКО ОДНАПРЕД ЗНАМ ДЕКА ЌЕ РЕШАВАМ ТЕСТ ЗА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА СЕ
ЧУВСТВУВАМ

сосема смирено
доста смирено
напнато
многу нервозно

НА СВОИТЕ ДОМАШНИ ЗАДАЧИ ИМ ПОСВЕТУВАМ

сосема малку време
малку време
многу време

ВО ИСЧЕКУВАЊЕТО НА НЕКОЈА КРИТИЧНА СИТУАЦИЈА, СЕ ЧУВСТВУВАМ ЗБУНЕТ

многу ретко
ретко
често
многу често

ОБИЧНО СУМ

многу ориентиран кон иднината
не толку многу ориентиран кон иднината
малку ориентиран кон иднината

УЧЕЊЕТО ВО САБОТА И НЕДЕЛА

ми е тешко
ми е лесно

НЕПОСРЕДНО ПРЕД ИСПИТ СУМ

обично многу нервозен
нервозен
само малку повеќе напнат од обично

АКО СЕ ЗАПРАШАМ ДАЛИ СУМ НЕРВОЗЕН, МОРАМ ДА РЕЧАМ

дека често сум навистина нервозен
дека не сум често нервозен

ВО УЧИЛИШТЕТО МЕ СМЕТААТ ЗА

вреден
не секогаш вреден
прилично комотен

ПОВЕЌЕТО ЛУЃЕ СЕ НАПНАТИ КОГА РЕШАВААТ ТЕСТ НА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА. ЈАС
МИСЛАМ ДЕКА СО ТАА НАПНАТОСТ МОИТЕ РЕЗУЛТАТИ НА ТОЈ ТЕСТ

се подобруваат
се влошуваат

КОГА СЕ НАОЃАМ ПРЕД ВАЖНА ЗАДАЧА, НА КОЈА УСПЕХОТ ЗАВИСИ ПРЕД СЕ ОД
МОЕТО ЗНАЕЊЕ И КОНЦЕНТРАЦИЈА, СЕ ЧУВСТВУВАМ

многу вознемирен
доста вознемирен
доста мирен
сосема мирен

ДРУГИТЕ ЗАБЕЛЕЖУВААТ ДЕКА ЈАС

исклучително многу работам
многу работам
прилично многу работам
не работам толку многу

АКО НЕ СУМ ЈА ОСТВАРИЛ ЦЕЛТА И НЕ СУМ ЈА ИЗВРШИЛ ДОБРО ЗАДАЧАТА

многу се трудам тоа да го сторам
се обидувам тоа да го сторам
тешко ми успева да не се обесхрабрам поради неосвоената цел

ДОДЕКА УЧАМ ИЛИ ПРОУЧУВАМ НЕКОЈ ПРОБЛЕМ

мислите понекогаш ќе ми одлетаат
ретко да може нешто да ми пречи
работам во еден здив

НА ЛУЃЕТО КОИ ПОСТИГНАЛЕ ГОЛЕМ УСПЕХ ВО СВОЈАТА РАБОТА

изразито многу им се восхитувам
многу им се восхитувам
умерено им се восхитувам
малку им се восхитувам

КОГА НЕОЧЕКУВАНО ЌЕ СЕ НАЈДАМ ПРЕД НЕШТО ШТО Е ВАЖНО, СЕ ЧУВСТВУВАМ

многу несигурно
несигурно
мирно како и обично

КОГА ТРЕБА ДА ИЗВРШУВАМ НЕКОЈА ЗАДАЧА ШТО Е ВАЖНА, СО ПОДГОТОВКИ ПОЧНУВАМ МНОГУ ПОРАНО

секогаш
често
ретко
никогаш

ЧУВСТВОТО НА НАПНАТОСТ ШТО СЕ ЈАВУВА НЕПОСРЕДНО ПРЕД ИСПИТ ИЛИ НЕКОЈА ВАЖНА СРЕДБА ГО СМЕТАМ ЗА

многу корисно
корисно
штетно
многу штетно

КОГА ВО УЧИЛИШТЕ НЕНАДЕЈНО ЌЕ ПОЧНЕ ИСПРАШУВАЊЕ

главно останувам мирен
ме фаќа паника

ДОДЕКА НАСТАВНИКОТ ПРЕДАВА

обично добро внимавам што зборува
понекогаш ми е тешко да го задржам вниманието
често се случуваа мислит да ми летаат

КОГА ЧУВСТВУВАМ МАЛА НАПНАТОСТ И СТРАВ

мислам послабо отколку обично
подеднакво добро мислам како и обично
подобро мислам отколку обично

БЕРАЊАТА ШТО СИ ГИ ПОСТАВУВАМ ПРИ УЧЕЊЕТО ИЛИ НЕКОЈА ДРУГА ВАЖНА
ЗАДАЧА СЕ

многу високи
високи
доста високи
ниски

ЈАС МИСЛАМ ДЕКА АКО ЧУВСТВУВАМ МАЛКУ СТРАВ ЗА ВРЕМЕ НА ИСПИТОТ, МОЕТО
ПАМТЕЊЕ Е

подобро отколку обично
нешто малку подобро отколку обично
нешто малку послабо отколку обично
послабо отколку обично

ЗДОДЕВНО МИ Е

често
ретко
никогаш

ВО НЕКОИ ОДЛУЧУВАЧКИ СИТУАЦИИ, МОИТЕ ПОСТИГУВАЊА

се зголемуваат
се намалуваат
многу се намалуваат

КОГА РАБОТАМ НЕШТО ТЕШКО

понекогаш се откажувам
одложувам, но поле пак продолжувам
најчесто истрајувам

БЛАГОТО ЧУВСТВО НА СТРАВ ЗА МОИТЕ РЕЗУЛТАТИ

никогаш не влијае повољно
ретко влијае повољно
често влијае повољно
секогаш влијае повољно

КОГА МАЛКУ СУМ НАПНАТ ОБИЧНО ПОСТИГНУВАМ

послаби резултати
добри резултати
подобри резултати

АКО НЕШТО МЕ ДОВЕДЕ ВО СОСТОЈБА НА НАПНАТОСТ, РАБОТАМ

многу послабо отколку обично
малку послабо отколку обично
малку подобро отколку обично
многу подобро отколку обично

АКО ПОЧНАМ ДА РАБОТАМ НЕКОЈА ТЕШКА ЗАДАЧА МОЖАМ ДА ЈА ПРЕКИНАМ

лесно
не секогаш лесно
тешко
секогаш многу тешко

КОГА ЗНАМ ДЕКА ДРУГИТЕ СЕ ИНТЕРЕСИРААТ ЗА МОИТЕ РЕЗУЛТАТИ, НАЈЧЕСТО РАБОТАМ

многу полошо отколку обично
полошо отколку обично
исто толку добро како и обично
подобро отколку обично

ПО ЗАВРШУВАЊЕТО НА ТЕШКА РАБОТА ИЛИ ЗАДАЧА ВО КОЈА УСПЕХОТ БИЛ ДОСТА НЕИЗВЕСЕН

чувствувам дека ми е неопходно добро да се одморам
со радост гледам на понатамошната работа

ВО КРИТИЧНИТЕ СИТУАЦИИ ГРЕШКИ МИ СЕ СЛУЧУВААТ

ретко
доста често
често

РАКОВОДИТЕЛОТ ВО ГОЛЕМА РАБОТНА ОРГАНИЗАЦИЈА Е ЧОВЕК ШТО Е ЧЕСТО ЗАФАТЕН И ПРЕОПТЕРЕТЕН СО ОБВРСКИ. ТАКВА ПОЛОЖБА

би сакал
не би сакал
одлучно би одбил

РАБОТАТА ЗА МЕНЕ Е

нешто со што се занимавам од време на време
нешто со што со задоволство се занимавам, но не често
нешто со што секогаш со задоволство се занимавам

ОБИЧНО СУМ

многу зафатен со работа
средно зафатен со работа
малку зафатен со работа

АКО ВО УЧИЛИШТЕТО МЕ ОЧЕКУВА НЕКОЈ ВАЖЕН ТЕСТ, ПРЕД ТОА ЈАДАМ

исто како и обично
нешто помалку отколку обично
многу помалку отколку обично

ОД ИСКУСТВО ЗНАМ ДЕКА АКО УСПЕХОТ ВО НЕКОЈА АКТИВНОСТ ПОДОЛГО ВРЕМЕ МИ Е НЕИЗВЕСЕН, ТОА

често ми штети
понекогаш ми штети
некогаш ми помага
често ми помага

ИДЕАЛОТ: ДАЛЕКУ ДА СЕ СТИГНЕ ВО ОПШТЕСТВОТО, ГО СМЕТАМ ЗА

не особено важен
доста важен
важен

Благодариме за одговорите.

Aјz-C и A

Име и презиме: _____
 Адреса илиште _____

Пол: **М** **Ж**
 (заокружи)

УПАТСТВО:

Тука се изнесени мислења на голем број луѓе за повеќе значајни прашања. Од тебе се бара што поискрено наведеш дали се согласуваш или не се согласуваш со изнесените мислења.

Овде нема точни и неточни одговори. За секое од наведените мислења, се дадени по пет можности изразување на согласувањето или несогласувањето со она што се тврди. Тие се:

Поштолно се согласувам

Главно се согласувам

Не можам да се одлучам

Главно не се согласувам

Воопшто не се согласувам.

За секое тврдење, заокружи по еден знак **X** (икс) и што во колоната која најдобро одговара на твоето мислење.

	Потполно се согласувам	Главно се согласувам	Не можам да се одлучам	Главно не се согласувам	Воопшто не се согласувам
Сопствените мислења треба секогаш да се усогласуваат со прописите.	X	X	X	X	X
Успех во животот може да се постигне ако луѓето се однесуваат така како што се однесувале прочуените луѓе.	X	X	X	X	X
Во оценката на доброто или злото треба често да се тргнува од мислењето на другите.	X	X	X	X	X
При изборот на облека или обувки, добро е секогаш да се прашаат други за совет.	X	X	X	X	X
Ако преку радио за нешто веќе се зборува, сигурно е тоа мошне важно.	X	X	X	X	X
Родителите секогаш ја зборуваат вистината.	X	X	X	X	X
Најдобри се оние луѓе кои сакаат друштво.	X	X	X	X	X
Кога човек купува нешто за себе, нормално е секогаш да ги прашува другите за мислење.	X	X	X	X	X
Човек треба да се однесува така како што се однесува друштвото во кое се наоѓа.	X	X	X	X	X
Не ги разбираам луѓето кои секогаш мислат спротивно од останатите.	X	X	X	X	X
Она што е ново, секогаш е подобро од старото.	X	X	X	X	X
Луѓето кои работат во полиција, обично се чесни.	X	X	X	X	X

	Потполно се согласувам	Главно се согласувам	Не можам да се одлучам	Главно не се согласувам	Воопшто не се согласувам
1. При изборот на другари или пријатели треба да се води сметка за мислењето на родителите.	X	X	X	X	X
2. Не треба никогаш да се крши законот, бидејќи законските прописи се и морални прописи.	X	X	X	X	X
3. При донесувањето на значајни одлуки треба да се прашаат за совет институциите кои се занимаваат со тоа.	X	X	X	X	X
4. Мислам дека е секогаш добро да се биде на онаа страна за која се определува мнозинството.	X	X	X	X	X
5. Секогаш настојувам да избегнам да имам поплаки од луѓето.	X	X	X	X	X
6. Секогаш настојувам да ја прочитам секоја книга за која многу се зборува.	X	X	X	X	X
7. Се однесувам онака како што бара средината во која што живеам.	X	X	X	X	X
8. Треба секогаш да се придржуваш на прописите.	X	X	X	X	X
9. Младината би требало да има построг режим на живеење, бидејќи фактите зборуваат дека уживањето на слобода доведува до низа лоши последици.	X	X	X	X	X
10. Наредбата на претставник од власта треба да се изврши без приговор.	X	X	X	X	X
11. Секогаш треба да се постапува така како што пропишува законот.	X	X	X	X	X
12. Сите оние кои не ги слушаат своите родители и постарите луѓе, би требало задолжително да се казнуваат.	X	X	X	X	X
13. Нашите сообраќајни прописи не се доволно строги, бидејќи факт е дека заради тоа страдаат многу недолжни граѓани.	X	X	X	X	X
14. Власта е потребна за да се држат во покорност поголем број луѓе.	X	X	X	X	X
15. Наредбата на раководителот треба да се изврши без приговор.	X	X	X	X	X
16. Постојат поединци, па и групи на луѓе кои не вреди да живеат.	X	X	X	X	X

	Потполно се согласувам	Главно се согласувам	Не можам да се одлучам	Главно не се согласувам	Воопшто не се согласувам
Нашите закони се преблаг кон криминалците.	X	X	X	X	X
Неработниците би требало да се казнуваат како криминалци.	X	X	X	X	X
Патувањата од една во друга држава би требало да се дозволат без никакви ограничувања.	X	X	X	X	X
Силувањето заслужува смртна казна.	X	X	X	X	X
Луѓето со тешки наследни дефекти и болести би морале задолжително да се стерилизират (за да не можат да имаат деца).	X	X	X	X	X
Смртната казна е дивјачки обичај и треба да се укине.	X	X	X	X	X
Може да постојат некои разлики, но во целина Евреите мошне си личат еден на друг.	X	X	X	X	X
Оправдано е што кај нас се предвидува смртна казна за некои случаи.	X	X	X	X	X
Сексуалните криминалци би требало да се камшикуваат, па дури и да се казнуваат на полош начин.	X	X	X	X	X
Добро е тоа што борбата за живот ги отфрла оние кои се неспособни.	X	X	X	X	X
Слободата е штетна за оние кои се неспособни.	X	X	X	X	X
Хомосексуалците не се ништо подобри од криминалците и би требало строго да се казнуваат.	X	X	X	X	X

Благодариме за пополнетиот прашалник!