Regulacija emocija - zašto je važna u prevenciji problema u ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi?

Sambolek, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:824743

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Regulacija emocija – zašto je važna u prevenciji problema u ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi?

Iva Sambolek

Zagreb, rujan, 2017

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Regulacija emocija – zašto je važna u prevenciji problema u ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi?

Mentorica: Doc.dr.sc. J. Mihić

Komentorica: Doc.dr.sc. M. Novak

Iva Sambolek

Zagreb, rujan, 2017.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Regulacija emocija – zašto je važna u prevenciji problema u ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi“ i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su citirane u radu ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Iva Sambolek

Zagreb, rujan, 2017.

Sažetak

Regulacija emocija – zašto je važna u prevenciji problema u ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi?

Studentica: Iva Sambolek

Mentorica: doc.dr.sc. Josipa Mihić

Komentorica: doc.dr.sc. Miranda Novak

Program/modul: djeca i mladi

Regulacija emocija je značajno područje istraživanja koje je važno za postizanje razvojnih zadataka djece osnovnoškolske dobi, a Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (CASEL, SAD) je tu kompetenciju uvrstilo u pet temeljnih socijalnih i emocionalnih kompetencija 2005. godine. Rezultati raznih istraživanja potvrđuju kako se socijalne i emocionalne vještine mogu naučiti kroz programe integrirane u školski kurikulum, a da takvi programi preventivno djeluju na eksternalizirane probleme u ponašanju kao što su fizička agresija, opozicijsko/agresivno ponašanje, hiperaktivnost i impulzivnost, te internalizirane probleme poput povučenosti, depresivnih simptoma, psihosomatskih problema, zabrinutosti, strahova, koji kod djece uzrokuju mnoge probleme u njihovom razvoju.

U ovom diplomskom radu naglasak će biti na razumijevanju važnosti vještine regulacije emocija u prevenciji problema u ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi. U tu svrhu će biti korišteni podaci prikupljeni u okviru projekta „European Assessment Protocol for Children's SEL Skills" (ERF, partner na projektu) tijekom 2013. i 2014. godine u prvim i drugim razredima osnovnih škola u gradu Zagrebu (N=200). Istraživački problemi će biti usmjereni na ispitivanje razlika u regulaciji emocija kod djece s obzirom na spol, na ispitivanje povezanosti vještine regulacije emocija i pojedinih eksternaliziranih te internaliziranih problema u ponašanju (hiperaktivno – impulzivno ponašanje, problemi s vršnjacima, opozicijsko ponašanje, agresivno ponašanje/fizička agresivnost te emocionalni problemi) te na utvrđivanje razlika u razini regulacije emocija i prisutnosti pojedinih problema u ponašanju u svrhu unaprjeđenja prevencijske znanosti i prakse.

Ključne riječi: regulacija emocija, eksternalizirani problemi, internalizirani problemi, prevencija problema u ponašanju, socijalno-emocionalne vještine

Abstract

Emotion regulation – why is it important in preventing problem behaviors of school-age children?

Student: Iva Sambolek

Mentor: doc.dr.sc. Josipa Mihić

Komentor: doc.dr.sc. Miranda Novak

Modul: Children and Youth

Emotion regulation is significantly area of studies which is important for achievement development tasks of elementary school children, and The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning" (CASEL, SAD) have been identified that competency in five fundamental social and emotional competencies, 2005. The results of various studies confirm that social and emotional skills can be learned through programs integrated into the school curriculum, and that programs preventively affect externalized behavioral problems such as physical aggression, oppositional /aggressive behavior, hyperactivity and impulsiveness, and internalized problems such as withdrawal, depressive symptoms, psychosomatic problems, concerns, fears, which may cause many problems in children development.

In this graduate thesis, emphasis will be on understanding the importance of emotion regulation skills in preventing behavioral problems in elementary school children. For this purpose, will be used the data collected in the project „European Assessment Protocol for Children's SEL Skills" (ERF, partner on the project), during 2013 and 2014 in first and second grades of elementary schools in Zagreb (N=200). Research problems will be focused on examining the differences in emotion regulation in children with regard to gender, on examining the relationships between emotion regulation skills and some externalized and internalized behavioral problems (hyperactive and impulsive behavior, peer problems, oppositional behavior, aggressive behavior/physical aggression and emotional problems) and on the differences in the level of emotion regulation and the presence of some behavioral problems in order to improve preventive science and practice.

Key words: emotion regulation, externalized problems, internalized problems, behavioral problems prevention, social – emotional skills

Sadržaj:

1. Uvod 1

2. Pojmovna određenja 4

2.1. Emocionalna inteligencija 5

2.2. Socijalno – emocionalno učenje 7

2.3. Regulacija emocija 11

2.3.1. Neurološka osnova regulacije emocija 13

3. Kulturalne razlike u regulaciji emocija 17

4. Važnost regulacije emocija u prevenciji problema u ponašanju kod djece 20

5. Prikaz istraživanja 25

5.1. Cilj istraživanja 25

5.2. Istraživački problemi 25

5.3. Hipoteze 25

6. Metodologija istraživanja 26

6.1. Uzorak ispitanika 26

6.2. Mjerni instrumenti 27

6.3. Način prikupljanja podataka 30

6.4. Metode obrade podataka 30

7. Rezultati istraživanja 31

7.1. Razlike u regulaciji emocija i problema u ponašanju kod djece s obzirom na spol 31

7.2. Povezanost regulacije emocija i pojedinih eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju 33

7.3. Razlike u problemima u ponašanju s obzirom na razinu razvijenosti vještine regulacije emocija 34

8. Rasprava 37

9. Zaključak 41

10. Literatura 43

1. Uvod

Emocionalna inteligencija i socijalno – emocionalne vještine danas imaju priznati značaj u utjecaju na razvoj svakog pojedinca, no još uvijek im se ne pripisuje tolika važnost kad je u pitanju nečiji uspjeh kao što se pripisuje «klasičnoj» kognitivnoj inteligenciji. Uspjeh često povezujemo s inteligencijom, no glavno je pitanje koja vrsta inteligencije ima veći značaj i trebamo li uopće nekoj pridati veći značaj. Emocije su uvijek tu, a naše ponašanje je zapravo odgovor na te emocije, stoga je jasno da bez razumijevanja emocija dolazi do raznih, ponekada i ne toliko adaptivnih odgovora na emocije.

Emocionalna inteligencija je, prema Salovey i Mayer (1993; prema Ilić, 2008) „skup mentalnih sposobnosti povezanih s emocijama i obradom emocionalnih informacija koje pospješuju logično razmišljanje i inteligenciju, te su njezin sastavni dio“. Autori također navode kako postoje četiri glavne sposobnosti kojima se emocionalna inteligencija realizira: (1) emocionalna percepcija, (2) emocionalno olakšavanje razmišljanja, (3) emocionalno razumijevanje i (4) upravljanje emocijama (Salovey i Mayer, 1997; prema Ilić, 2008). Zaključuje se kako emocionalna inteligencija ne može postojati sama za sebe, nego nadopunjava kognitivnu inteligenciju.

Regulacija emocija jedna je od četiri elementa emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya (emocionalna percepcija, emocionalno olakšavanje razmišljanja, emocionalno razumijevanje i upravljanje emocijama), dok Lopes, Salovey, Cote i Beers (2004) navode kako je i najznačajnija za socijalne interakcije jer utječe na emocionalnu ekspresiju i direktno na ponašanje pojedinca. Jedna od definicija regulacije emocija je da je to „upravljanje i suočavanje s emocijama, rad s emocijama na razborit način, radije nego djelovanje prema osjećaju bez razmišljanja“ (Abdolmanafi Rokni, Hamidi, Ebadi, 2014).

Realno je da na emocije ne možemo uvijek odgovoriti na optimalan način, a različiti ljudi koriste različite strategije za suočavanje s emocijama koje doživljavaju. Također, u različitim kulturama postoje opće prihvaćene i neprihvaćene strategije suočavanja s emocijama. Zbog glavne funkcije kulture da održava socijalni red, kultura kreira pravila, smjernice i norme povezane s regulacijom emocija zato jer su emocije glavni motivatori ponašanja i imaju važnu funkciju u socijalnim odnosima (Keltner i sur., 2003; Matsumoto i sur., 2008).

Regulacija emocija sve je više prepoznata kao važna u prevenciji mnogih problema u ponašanju. Važna je jer dijete mora naučiti kako se nositi s frustracijama, kako prevladati strah, ljutnju ili neku drugu emociju, kako pristupiti drugima, uspostaviti odnose i prijateljstva, te naučiti kada se i u kojem intenzitetu mogu iskazati određene emocije.

Zbog unaprjeđenja prevencijske znanosti i prakse, svrha ovog diplomskog rada je ispitati spolne razlike u regulaciji emocija, ispitati povezanost regulacije emocija s pojedinim eksternaliziranim i internaliziranim problemima u ponašanju, te razlike u ispitanim problemima ovisno o razini usvojene vještine regulacije emocija. Istraživanje čiji će rezultati biti korišteni u diplomskom radu je bilo provedeno u okviru projekta „European Assessment Protocol for Children's SEL Skills" (Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, partner na projektu) tijekom 2013. i 2014. godine u prvim i drugim razredima osnovnih škola u gradu Zagrebu.

2. Pojmovna određenja

2.1. Emocionalna inteligencija

Možemo se zapitati jesmo li pametni i uspješni samo zbog svojeg koeficijenta inteligencije ili postoji još nešto što pospješuje naš uspjeh? McClelland (1973; prema Ilić, 2008) je proveo istraživanje na značajnom broju ispitanika te usmjerio pozornost na rezultate koji su ukazivali da ne možemo predvidjeti uspješnost pojedinca samo na osnovu njegovih kognitivnih sposobnosti. Odnosno, za mnoge koji su na testovima kognitivne inteligencije postigli izvanredne rezultate, kasnije se ispostavilo da nisu ostvarili uspjeh u životu. Tu se postavlja pitanje, što je to što osim kognitivnih sposobnosti utječe na to hoćemo li biti uspješni u životu? Je li to sreća, splet okolnosti ili emocionalna inteligencija i socijalne vještine? Navedene rezultate autor objašnjava činjenicom da „kognitivne sposobnosti mogu samo ukazati na postojanje ili na izostanak kapaciteta potrebnih za provođenje operacije određene složenosti, ali ne i na to ima li pojedinac potencijala da postane izvrstan u onome što radi, može li upravljati sobom i može li nadahnuti i voditi druge“. Govori kako se tim kapacitetima upravlja iz „emotivnog centra u mozgu“. Također, doprinos emocionalne inteligencije počeo se istraživati i u vođenju. Istraživanja su pokazala da je uspjeh vođe velikim djelom određen emocionalnom inteligencijom, puno više nego kognitivnom jer zapravo o emocionalnim sposobnostima ovisi na koji način se pojedinac nosi sa stresom, frustracijama, na koji način kontrolira svoja loša raspoloženja i kakve će odnose razvijati s drugima (Ilić, 2008).

Definicije i dimenzije emocionalne inteligencije kojoj se sve više pridaje posebna pozornost

U literaturi možemo naići na mnoge definicije emocionalne inteligencije, a one se razlikuju ovisno o autoru i vremenu nastajanja.

Tako, Salovey i Mayer (1993; prema Ilić, 2008) emocionalnu inteligenciju definiraju kao „*skup mentalnih sposobnosti povezanih s emocijama i obradom emocionalnih informacija koje pospješuju logično razmišljanje i inteligenciju, te su njezin sastavni dio*“.

Također navode kako postoje četiri glavne sposobnosti kojima se emocionalna inteligencija realizira:

(1) emocionalna percepcija,

(2) emocionalno olakšavanje razmišljanja,

(3) emocionalno razumijevanje i

(4) upravljanje emocijama (Salovey i Mayer, 1997; prema Ilić, 2008).

Još jedna definicija emocionalne inteligencije opisuje ju kao „*sposobnost brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje; sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama; sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja*“ (Mayer i Salovey u Salovey, Sluyter, 1999; prema Pavlović, 2012).

Može se primijetiti kako emocionalna inteligencija ne isključuje «klasičnu», kognitivnu inteligenciju, nego ju samo nadopunjava. Uviđa se kako ona pospješuje kognitivnu inteligenciju, omogućava zapažanje emocija i adekvatno iskazivanje emocija, te zapravo omogućava razvijanje pojedinca u potpunosti.

No, naše društvo u doba Saloveya i Mayera nije bilo spremno za takvo revolucionarno razmišljanje i pisanje o emocionalnoj inteligenciji, te je popularizacija emocionalne inteligencije pošla za rukom Golemanu tek 1995. godine kada je objavio knjigu „Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije“ (Ilić, 2008). Goleman je prilagodio postavke koje su do tada, ranije spomenuti autori, istraživali i definirali, te je na taj način omogućio jasnije razumijevanje emocionalne inteligencije. Goleman 1997. navodi kako je emocionalna inteligencija samo „drugačiji način da se bude pametan“, ona uključuje znanje o osjećajima i korištenje tih osjećaja kako bi donijeli dobre odluke u životu, sposobnost upravljanja raspoloženjima i kontrole nagonima (Oreč, 2006).

Pet dimenzija emocionalne inteligencije prema Golemanu (1997; prema Oreč, 2006) uključuju:

- SVIJEST O SEBI – sposobnost prepoznavanja, imenovanja i razumijevanja uzroka vlastitih emocija;
- UPRAVLJANJE EMOCIJAMA – samokontrola u raznim situacijama, razmatranje različitih oblika reagiranja i odgovaranja na nečije ponašanje, razmatranje posljedica te reakcije/odgovora;
- MOTIVACIJU – sposobnost planiranja i rješavanja problema, mogućnost zadržavanja nade u uspjeh i optimizam; samomotivacija je posebno važna u trenutcima neuspjeha te omogućava ne odustajanje i ulaganje većeg truda u zacrtani cilj;
- EMPATIJU – sposobnost prepoznavanja i razumijevanja tuđih emocija, podloga je altruizma i pomagačkog ponašanja;
- SOCIJALNE VJEŠTINE – vještine ophođenja i interakcije s drugima, rješavanja sukoba i problema.

U skladu s tim, Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL) 2005. godine je identificiralo pet skupina, temeljnih, međusobno povezanih socijalnih i emocionalnih kompetencija (Munjas Samarin i Takšić, 2009): samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka.

- SAMOSVIJEST (eng. Self – awareness)

Samosvijest uključuje slijedeće komponente (Cefai i Cavioni, 2014): prepoznavanje i identificiranje vlastitih emocionalnih stanja; poznavanje i prepoznavanje vlastitih snaga, pozitivnih kvaliteta, povećanje vlastitih potencijala; samopouzdanje i samoefikasnost; unutarnji lokus kontrole i osjećaj vodstva; optimizam i nadu za budućnost te samoaktualizaciju.

- UPRAVLJANJE SOBOM (eng. Self – management)

Prema Cefai i Cavioni (2014) upravljanje sobom uključuje: samoregulaciju, emocionalnu ekspresiju i nošenje s neugodnim emocijama; uživanje i cijenjenje tuđih ugodnih emocija; upornost i prevladavanje teškoća; donošenje dobrih odluka – analiziranje situacije; rješavanje

problema; uključivanje u akademske i socijalne izazove koristeći svoje snage; kritičko i pozitivno mišljenje, učenje i razvijanje boljih vještina mišljenja; razumijevanje i razvijanje pažnje i fokusiranje na ono bitno.

- SOCIJALNA SVIJEST (eng. Social awareness)

Odnosi se na empatiju prema drugima, mogućnost zauzimanja tuđe perspektive, cijenjenje individualnih i grupnih sličnosti i razlika, prihvaćanje multikulturalnosti i solidarnosti te moralne i socijalne odgovornosti (Cefai i Cavioni 2014). Također, isti autori navode da osobe koje imaju razvijenu socijalnu svijest, shvaćaju i prepoznaju socijalnu mrežu podrške u zajednici (obitelj, škola, vršnjaci), razvijaju prosocijalne vrijednosti i stavove, te čuvaju svoje okruženje.

- SOCIJALNE VJEŠTINE (eng. Social skills)

Odnose se na sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih socijalnih odnosa s različitim pojedincima i grupama ljudi (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), odupiranje neželjenom socijalnom pritisku te konstruktivno rješavanje konflikata (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Uključuje komunikacijske vještine, aktivno slušanje, kooperativnost, odupiranje negativnom društvenom pritisku, konstruktivno pregovaranje u konfliktima te traženje potrebne pomoći (Schonert - Reichl i Weissberg, 2015). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) ističe komunikaciju, socijalne interakcije, izgradnju odnosa te timski rad.

- ODGOVORNO DONOŠENJE ODLUKA (eng. Responsible Decision Making)

Prema Munjas Samarin i Takšić (2009), osobe koje odgovorno donose svoje odluke razmatraju etičke standarde i društvene norme, te paze na dobrobit cijele zajednice. To je sposobnost donošenja konstruktivnih odluka o vlastitom ponašanju i socijalnim interakcijama (Schonert - Reichl i Weissberg, 2015). Sumirano, odgovorno donošenje odluka se temelji na (CASEL): identificiranju problema, analiziranju situacije, rješavanju problema, evaluaciji, refleksiji te etičkoj odgovornosti.

Kakve prednosti može donijeti visoka emocionalna inteligencija i zašto je važna kao i kognitivna inteligencija?

Društvo, roditelje, profesore, vršnjake pa i same pojedince često primarno zanima prosjek ocjena u školi, no postavlja se pitanje je li to zaista toliko važno? Emocionalno inteligentna osoba ima visoko samopouzdanje, dobro se nosi sa stresom i frustracijama, rijetko žali za svojim odlukama (jer donosi dobre odluke), prihvaća izazove, ne slama se pod pritiskom i zna prepoznati svoje vrijednosti (Pavlović, 2012). Nije li to ponekad važnije od školskog uspjeha? No, ona nam pomaže i u tome! Dobro razvijena emocionalna inteligencija i pravilan način suočavanja sa stresom u školi, ispitivanjima i ocjenjivanjima nekom učeniku može pomoći da pokaže ono najbolje što zna i u skladu s tim uspije dobiti bolju ocjenu (Oreč, 2006). Isto tako, dobru ulogu u emocionalnoj inteligenciji igra i optimizam, te tako optimističnije osobe imaju veći uspjeh jer će i u slučaju neuspjeha zadržati nadu i vjeru u sebe i svoje sposobnosti te lakše postići kasniji uspjeh.

Također, istraživanja su pokazala da se osobe s višom emocionalnom inteligencijom bolje suočavaju i bolje upravljaju dnevnim stresorima te su uspješniji u regulaciji i upravljanju emocijama (Mohorić, Takšić i Šekuljica, 2016). Bolje suočavanje sa stresorima povezano je sa nižom anksioznosti. U skladu s tim, visoko anksiozni pojedinci imaju niže rezultate na mjeri emocionalne inteligencije nego nisko anksiozni. Emocionalna inteligencija, odnosno razumijevanje emocija – vlastitih i tuđih, mogla bi biti zaštitni čimbenik u razvoju depresivnih simptoma, što je vidljivo i u istraživanju Mohorić i suradnika (2016) razumijevanje emocija značajno je negativno povezano s depresivnosti.

2.2. Socijalno – emocionalno učenje

„Socijalno – emocionalno učenje je proces stjecanja znanja, stavova i vještina koje se odnose na prepoznavanje i upravljanje emocijama, snalaženje u svijetu, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugima, učinkovito donošenje odluka“ (Payton i sur., 2008; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009). Socijalno i emocionalno učenje uključuje i procese kroz koje pojedinci stječu i efikasno primjenjuju znanje, stavove i vještine nužne za razumijevanje i upravljanje svojim emocijama, pokazivanje empatije prema drugima, uspostavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, razvijanje i održavanje pozitivnih odnosa i veza, te odgovorno donošenje odluka

(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2013; Weissberg, Payton, O´Brien i Munro, 2007; prema Schonert - Reichl i Weissberg, 2015).

Učenje u samom nazivu asocira na obrazovne institucije, pa tako zaista uz akademsko postignuće, sve veći broj stručnjaka na polju školske psihologije, ističe važnost razvoja socijalnih i emocionalnih vještina tijekom perioda školovanja. Kako djeca veći dio svog dana provode u školskom okruženju, ne začuđuje podatak da rezultati istraživanja idu u prilog tvrdnjama da se socijalne i emocionalne kompetencije mogu naučiti kroz programe integrirane u školski kurikulum kao socijalno i emocionalno učenje – SEU (eng. Social and emotional learning – SEL) (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Isti autori navode da su takvi programi učinkoviti u povećavanju socijalne prilagodbe i poticanju akademskog uspjeha kod učenika, dok u isto vrijeme smanjuju problematično ponašanje i emocionalne teškoće. Škola je mjesto u kojem se učenici trebaju pripremiti za život, te je uz stjecanje akademskih vještina važno stjecanje socijalnih i emocionalnih vještina, to je mjesto za vježbanje zdravih načina ponašanja, te učenje odgovornog donošenja odluka (Schonert - Reichl i Weissberg, 2015). Kao dokaz da se socijalno – emocionalne vještine trebaju ukomponirati u školski kurikulum, važno je navesti metaanalizu školskih univerzalnih programa socijalno – emocionalnih vještina kod školske djece (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schillinger, 2011). U analizu su uključili 213 studija kojima je obuhvaćeno 270 043 učenika u dobi od 5 do 18 godina, bez identificiranih problema u prilagodbi ili učenju, uključujući kontrolne skupine. Rezultati su pokazali da razrednici i drugo školsko osoblje (npr. stručni suradnici škole) mogu efikasno provesti programe za socijalno – emocionalno učenje, te da za provođenje nisu potrebni vanjski provoditelji. Isto tako, programi su uspješni u osnovnoj i srednjoj školi, kao i u urbanim i ruralnim područjima.

Emocionalna inteligencija najbliža je konceptima kristalizirane inteligencije, odnosno razvija se tijekom života i s iskustvom pojedinaca (Takšić, Mohorić, Munjas, 2006). Te spoznaje su osnova za mnoge programe koji su usmjereni na razvoj emocionalnih sposobnosti i vještina za različite skupine ljudi koji se kreiraju diljem svijeta.

Programi za socijalno i emocionalno učenje kod djece temelje se na izgradnji vještina prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja

odgovornih odluka, efikasnog nošenja s interpersonalnim odnosima, te u isto vrijeme utječu na akademski razvoj, te stvaraju pozitivnu i poticajnu školsku okolinu (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Također, programi socijalno – emocionalnog učenja povezani su s pozitivnim rezultatima kao što su poboljšanje stavova o sebi i drugima, povećanje prosocijalnog ponašanja, smanjenje problema u ponašanju i emocionalnih problema, te unaprjeđenje akademskog postignuća (Catalano i sur., 2002; Greenberg i sur., 2003; Zins i sur., 2004; prema Durlak, Weissberg, Schellinger, Dymnicki i Taylor, 2011). Uz to, programi imaju za cilj učiniti djecu otpornijom na razne psihopatološke probleme poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja, zlouporabe psihoaktivnih tvari i slično, a sve na način da se kod djece potiče razvoj vještina prepoznavanja i upravljanja emocijama kod sebe i drugih, kontrole vlastitih reakcija, empatije, prosocijalnog ponašanja i slično (Kuterovac Jagodić, 2003; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Zeidner, Matthews i Roberts (2002; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) određuju temeljne pretpostavke za efikasan razvoj i implementaciju programa emocionalne inteligencije. Intervencijski programi trebali bi biti temeljeni na čvrstom teorijskom okviru, određenih specifičnih ciljeva programa za ciljanu populaciju, moraju biti identificirani specifični, socijalni, edukacijski i kulturalni konteksti u kojima će programi biti primijenjeni, moraju biti integrirani u sveukupni akademski program škole, odnosno u školski kurikulum, trebaju omogućiti generalizaciju naučenih emocionalnih vještina, a programe trebaju provoditi educirani nastavnici te se programi trebaju evaluirati.

Na temelju rezultata niza istraživanja pojavljuje se jedinstveni obrazac odnosa nasilnog ponašanja i emocionalne inteligencije, odnosno došlo se do zaključka da što je viša razina emocionalne inteligencije manje je nasilnog ponašanja i drugih ponašajnih problema i obrnuto, što je manja razina emocionalne inteligencije to je više nasilnog ponašanja (Mayer, Salovey i Caruso, 2004; prema Krulić, Velki, 2014). Razvojna istraživanja pokazuju da je ključno razdoblje u kojem se treba djelovati i primjenjivati intervencijske programe osnovnoškolska dob jer se tada mijenjaju načini izražavanja agresivnosti i događaju se promjene u motivaciji za agresivno ponašanje (Rumpf, 2006; prema Brebrić, 2008). Rezultati istraživanja (Krulić i Velki, 2014) dokazuju postojanje statistički značajne povezanosti između stupnja počinjenog i doživljenog nasilja te emocionalne inteligencije. Za osobe koje se nasilno ponašaju često se navodi da su impulzivne i nedovoljno razvijenih socijalnih vještina, a taj podatak i povezanost

s emocionalnom inteligencijom ide u prilog potrebi za radom na razvijanju emocionalne inteligencije u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Istraživanja također pokazuju da ako se na pravilan i sustavan način potiče socijalna i emocionalna kompetencija kod učenika, moguće je unaprijediti školski uspjeh, prosocijalno ponašanje, smanjiti izostanke iz škole, smanjiti korištenje psihoaktivnih tvari, te agresivno ponašanje (Durlak i Weissberg, 2005; Taylor i Dymnicki, 2007; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009). Dosadašnje spoznaje ukazuju da programi socijalno – emocionalnog učenja daju značajne pozitivne efekte na ciljane socijalno – emocionalne kompetencije i stavove o sebi, drugima i školi (Durlak i sur., 2011). Također povećavaju učenikovo prosocijalno ponašanje i reduciraju probleme u ophođenju i internalizirane probleme u ponašanju, te poboljšavaju akademski uspjeh (Durlak i sur., 2011). Suprotno problemima, osnaživanje socijalnih i emocionalnih vještina u školskom razdoblju je značajna strategija u promociji mentalnog zdravlja i dobrostanja, reduciranju rizika, izgradnji otpornosti, te podržavanje mladih ljudi, posebno onih koji su u nepovoljnijem položaju kod postizanja pozitivnih ishoda u školi, na poslu i životu općenito (OECD, 2015; prema Barry, Clarke i Dowling, 2017).

2.3. Regulacija emocija

Regulacija emocija, kao i emocionalna inteligencija ima nekoliko definicija. Gross (1998; prema Bagheri, Mohd Kosnin i Besharat, 2016) je definirao regulaciju emocija kao *„proces putem kojeg pojedinci utječu na emocije koje imaju, kada ih imaju, kako ih doživljavaju i kako ih izražavaju“.* Pri tome, pojedinci reguliraju svoje emocije kroz te procese svjesno ili nesvjesno (Bargh i Williams, 2007; Rottenberg i Gross, 2003; prema Bagheri, Mohd Kosnin i Besharat, 2016).

Druga definicija bi bila ona koja se odnosi na upravljanje emocijama te govori kako to znači *„upravljanje i suočavanje s emocijama, rad s emocijama na razborit način, radije nego djelovanje prema osjećaju bez razmišljanja“* (Abdolmanafi Rokni, Hamidi, Ebadi, 2014). Isti autori navode da je važno razumjeti da sposobnost uspješnog upravljanja emocijama često podrazumijeva svijest o emocijama te prihvaćanje i korištenje emocija u rješavanju problema.

Od gore četiri definirana elementa emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya (emocionalna percepcija, emocionalno olakšavanje razmišljanja, emocionalno razumijevanje i upravljanje emocijama), najznačajnija za socijalne interakcije je regulacija emocija jer utječe na emocionalnu ekspresiju i direktno na ponašanje pojedinca (Lopes, Salovey, Cote i Beers, 2004). Isto tako, povezana je i s kvalitetom socijalnog funkcioniranja među djecom (Eisenberg, Fabes, Guthrie, i Reiser, 2000; prema Lopes, Salovey, Cote i Beers, 2004). Kod regulacije emocija ne radi se o pukom potiskivanju, nego o upravljanju situacijom u kojoj se nalazimo.

Emocije mogu doprinijeti prilagođenom ponašanju, no tome nije uvijek tako. Optimalni emocionalni odgovor je kada pojedinac oblikuje svoje emocije pritom regulirajući kako će te emocije doživjeti ili izraziti (Barrett i Gross, 2001). Takav proces uključuje dva glavna elementa: točno praćenje tijeka emocionalnog stanja i znanje kada i kako, prema potrebi, intervenirati u oblik emocionalnog odgovora, odnosno točna svjesnost o emocijama koje doživljavamo i mogućnost kontrole i oblikovanja ponašanja u skladu sa trenutnom situacijom. Emocije se mogu regulirati na bolji ili lošiji način, a o pojedincima ovisi na koji način će oblikovati emocije i biti u tome uspješni ili manje uspješni. Način regulacije se reflektira na pojedinčeve odnose s drugima, dobrobit i stres (Gross, 2002; Hochschild, 1993; prema Lopes, Salovey, Cote i Beers, 2004).

Možemo se pitati kako izgleda proces regulacije emocija, odnosno što pojedinci rade kada pokušavaju regulirati svoje emocije. Regulacija emocija može uključivati regulaciju/suzbijanje neugodnih emocija (Barrett i Gross, 2001). No, ona obuhvaća i više od toga. Pojedinci govore o pokušaju pokretanja, povećanja, održavanja i smanjivanja neugodnih i ugodnih emocija (Parrott, 1993; prema Barrett i Gross, 2001). Također, regulacija emocija uključuje puno više od mijenjanja, odnosno modificiranja emocionalnog iskustva (na primjer osoba može pokušati ne osjećati se loše/tužno), odnosno može uključivati i pokušaj utjecaja na ponašanje i fizički odgovor na emociju. Jedan primjer je da osoba može skrivati svoje razočaranje ili pak može skrenuti pažnju s mogućeg uznemiravajućeg sadržaja kako uopće ne bi došlo do neugodnih emocija. Takvo ponašanje može biti negativno ali i pozitivno u nekim situacijama. Na primjer, ako naše suočavanje s nekom osobom koja nam se ne sviđa, neće utjecati na budućnost, možemo ju izbjeći i ne družiti se s njom. No ako je ta osoba član naše obitelji ili susjed, ipak bi se trebali suočiti s tom osobom i nelagodnim emocijama koje možemo osjećati u njegovoj prisutnosti i to pokušati riješiti.

Barrett i Gross (2001) navode pet glavnih točaka u procesu regulacije emocija u kojima pojedinci imaju mogućnost utjecati na emocionalni tijek.
Prvo je selekcija situacije koja uključuje pristupanje ili izbjegavanje određenih ljudi, mjesta ili objekata s ciljem utjecanja na emocije. Kada je odabrana, situacija može biti prilagođena kako bi se modificirao, odnosno promijenio emocionalni utjecaj. Prema tome, druga točka je modificiranje situacije. Važno je zapaziti kako na neke situacije ne možemo utjecati, odnosno ne možemo ih modificirati. Također, situacije se razlikuju po svojoj kompleksnosti te premještanje pažnje može biti korišteno za selekciju na koji aspekt situacije će se osoba fokusirati. Treća točka je kognitivna promjena, odnosno pripisivanje jednog, od mnogih, značenja određenoj situaciji. I posljednje je moduliranje odgovora koji se odnosi na izazvanu reakciju.

Uspješno prevladavanje ili regulacija emocija određeni su raspoloživim strategijama, sposobnošću njihova pravilnog odabira koji će udovoljiti zahtjevima određenih stresnih situacija i sposobnošću provođenja tih strategija u djelo (Greenberger i Padesky, 1996; prema Koprivnjak, 2015). Gross (2002) navodi dvije vrste često korištenih strategija za reguliranje emocija – ponovna procjena i suzbijanje. Ponovna procjena sadrži promjenu načina na koji je

situacija konstruirana i tako smanjuje njen emocionalni utjecaj. Suzbijanje dolazi kasnije i odnosi se na sprječavanje/zaustavljanje vanjskih znakova unutarnjih osjećaja. Studije su pokazale da je ponovna procjena češće efikasnija od suzbijanja. Gross i John (2003; prema Matsumoto i sur., 2008) dolaze do spoznaja da pojedinci sa visokim rezultatom na ponovnoj procjeni i niskim na suzbijanju, doživljavaju više ugodnih, a manje neugodnih emocija, više dijele emocije s drugima, više se sviđaju drugima, imaju bolju socijalnu podršku, niže rezultate depresivnosti, a više rezultate na dimenzijama sreće, životnog zadovoljstva, samopoštovanja, optimizma i dobrostanja.

Emocionalna regulacija također doprinosi boljoj interkulturalnoj prilagodbi (Matsumoto i sur., 2001, 2003; Matsumoto, LeRoux, Bernhard i Gray, 2004; prema Matsumoto i sur., 2008). Tako su imigranti koji su se trajno preselili u zemlju različite kulture od one kojoj su pripadali kao i oni koji su privremeno došli u drugu zemlju i kulturu, ali se planiraju vratiti svojoj kulturi, sa boljom regulacijom emocija doživljavali manje depresivnosti, anksioznosti, kulturalnog šoka, nostalgije, te više rezultate sreće, dobrostanja, bračnog zadovoljstva u međunarodnim brakovima, jeziku, vještinama i prihodima. Čak se navodi da regulacija emocija može predvidjeti prilagodbu u sadašnjosti i budućnosti, prije putovanja u inozemstvo (Matsumoto i sur., 2003; prema Matsumoto i sur., 2008).

2.3.1. Neurološka osnova regulacije emocija

Kako se djeca fizički razvijaju, odnosno motorički napreduju, ulaze u interakcije sa svijetom oko sebe, tako se razvijaju i psihički, savladavaju govor, a uz motoričke tu su i kognitivne vještine, razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije i vještine potrebne za zdravo funkcioniranje. Prve godine života, odnosno prelazak u rano djetinjstvo je period u kojem se razvija pojam o sebi, samoregulacija, emocionalna kontrola, empatija i altruizam, uz dublje razumijevanje interpersonalne interakcije i komunikacije (Shulman, 2016). Razvoj kognitivnih sposobnosti služi kao temelj za socijalno učenje, a sposobnost dojenčeta da prikladno spriječi, odnosno regulira svoje ponašanje podržava socijalni i emocionalni razvoj u prvim godinama života (Shulman, 2016). Već na kraju trećeg mjeseca života dojenče ima samo djelomično stečenu sposobnost samoregulacije, ali puno veću za razliku od one kada su emocije upravljale njime odmah nakon rođenja.

Istraživanja povezanosti između mozga i ponašanja (npr. Dawson, Klinger, Panagiotides, Hill i Spiker, 1992; Happe i Frith, 2014; prema Shulman, 2016) fokusirala su se na frontalni režanj i prefrontalni korteks koji leži na vrhu frontalnog režnja i povezan je s razvojem izvršnih funkcija u ljudskom mozgu. Ta područja su povezana sa sposobnostima razlikovanja sukobljenih misli, određivanja posljedica ponašanja, rada na definiranju ciljeva, predviđanje ishoda, odabira ponašanja na temelju iskustva i povezivanja emocija uspomenama. Razvojem, dijete koristi frontalni režanj u potrazi za razumijevanjem sličnosti i razlika između stvari i događaja, te za učenje o socijalno poželjnom ponašanju (Shulman, 2016). Zajedno s ključnim iskustvima učenja, frontalni režanj je uključen u postizanje osobnih i kooperativnih ciljeva, intelektualne generativnosti te iniciranje i održavanje socijalnih odnosa (Shulman, 2016). Regulacija emocija igra ključnu ulogu prilikom socijalizacije i razvoja morala, a kapacitet za regulaciju ovisi o razvoju prefrontalnog korteksa (Lévesque, Joanette, Mensour, Beaudoin, Leroux, Bourgouin i Beauregard, 2004).

Postoji određeno neslaganje među istraživačima vezano uz točnu lokaciju u mozgu odgovornu za socijalni razvoj, no slažu se da je to područje u kojem je recipročna povezanost između frontalnog režnja i drugih područja mozga kao što su amigdala i parijetalni korteks (Raz i Buhle, 2006; prema Shulman, 2016). Tako je prefrontalni korteks, koji se nalazi na vezi kognitivnih, motoričkih i govornih sposobnosti, od glavnog značaja za ljudsko socijalno i emocionalno funkcioniranje, no bez osnovnih regulacijskih procesa teško je postići sposobnost razumijevanja i empatije prema drugima te svjesno reflektiranje vlastitog i tuđeg ponašanja, kao i unutarnjeg stanja uključujući vjerovanja, želje i namjere (Saabagh, Xu, Carlson, Moses i Lee, 2006; prema Shulman, 2016).

Kako se mozak razvija, na kraju prve godine života, frontalni režanj se povećava, posebno područje prefrontalnog korteksa (Casey, Tottenham, Liston i Durston, 2005; prema Shulman, 2016).

Ponašajna inhibicija, kontrolirana pozornost, modulacija emocija i razumijevanje kulturnih običaja i normi povezano je s regulatornim sustavom (Calkins i Fox, 2002; prema Shulman, 2016), dok je razvoj djetetovog osjećaja sebe, koji uključuje osobni identitet i svjesnost obiteljskih uloga i socijalnog statusa, dio sposobnosti evaluacije postupaka i ciljeva (Eisenberg, Vaughan i Hofer, 2011; Seth, Baars i Edelman, 2005; prema Shulman 2016). Te vještine se poboljšavaju u kontekstu razvoja kognitivnih i lingvističkih sposobnosti, te dijete postaje

svjesno informacija o socijalnom svijetu, uključujući znanje o tome da i drugi ljudi imaju misli koje se mogu razlikovati od njegovih te raste sposobnost razumijevanja i procjenjivanja emocija (Zelazo, Craik i Booth, 2004; prema Shulman, 2016).

Ukoliko se proučava djetetov temperament i predikcija budućeg ponašanja, zanimljiv je primjer da će dojenče od 10 mj. starosti s višom razinom ekstraverzije u većoj vjerojatnosti razviti eksternalizirane probleme, a u manjoj vjerojatnosti internalizirane kao što je sramežljivost ili nisko samopouzdanje (Eisenberg i sur., 2009; prema Shulman, 2016). Ljutnja je, također, povezana s kasnijim eksternaliziranim, a strah s internaliziranim problemima (Rueda i Rothbart, 2009; prema Shulman, 2016). Slično tome, visoka razina „naporne kontrole“ u 7. godini također može biti prediktor manjih eksternaliziranih problema u srednjem djetinjstvu (Kochanska, Koenig, Barry, Kim i Yoon, 2010; prema Shulman, 2016).

Unatoč sklonosti prema jačoj ili slabijoj samokontroli koja može biti prisutna u mlađoj dobi, istraživanja pokazuju da je samokontrola vještina koja može biti unaprijeđena sa vježbom. Znači, unatoč tome koliko neaktivan prefrontalni korteks može biti u odnosu na limbički sustav te čak i ako u predškolskoj dobi dijete pokazuje malo samokontrole u odgađanju zadovoljstva, sa adekvatnom vježbom i radom na tome svatko može promijeniti svoje ponašanje (Inzlicht, Legault i Teper, 2014).

Uspješna kontrola afekta djelomično ovisi o kapacitetu modulacije/podešavanja negativnog emocionalnog odgovora kroz korištenje kognitivnih strategija, kao što je ponovna procjena (Banks, Eddy, Angstadt, Nathan i Luan Phan, 2007). Snimanjem mozga prilikom korištenja strategija suzbijanja i ponovne procjene pokazala se uključenost specifičnih frontalnih regija kao što su orbitofrontalni korteks (OFC), dorzolateralni prefrontalni korteks (DLOFC), dorzalni medijalni prefrontalni korteks (DMPFC), ventrolateralni prefrontalni korteks (VLPFC) i prednji cingulate korteks (ACC) (Beauregard i sur., 2001; Ochsner i sur., 2002; Levesque i sur., 2003a; Ochsner i sur., 2004b; Phan i sur., 2005; Urry i sur., 2006; prema Banks i sur., 2007).

Posljednje studije predlažu postojanje uključenosti frontalnih kortikalnih regija u modulaciji reaktivnosti amigdale i medijaciji djelotvorne regulacije emocija (Banks i sur., 2007). Te frontalne regije se javljaju kada je subjekt uključen u aktivnu samoregulaciju i povezane su s modulacijom reaktivnosti amigdale (Beauregard i sur., 2001; Ochsner i sur., 2002; Schaefer i

sur., 2002; Phan i sur., 2005; Urry i sur., 2006; prema Banks i sur., 2007). Ključna regija za stvaranje i doživljaj neugodnih emocija i kod ljudi i životinja je amigdala (Aggleton, 1993; Angrilli i sur., 1996; Davis i Whalen, 2001; Adolphs, 2002; Amaral i sur., 2003; Phelps, 2004; prema Banks i sur., 2007). Također, amigdala nam pomaže da identificiramo prijetnje u našem okruženju i ako je prijetnja prisutna aktivira „borba ili bijeg“ odgovor. Dakle osim za ključnu ulogu koju amigdala ima kada je u pitanju emocija straha, ona je uključena i u mnoštvo drugih ponašanja i emocionalnih odgovora (LeDoux, 2007).

3. Kulturalne razlike u regulaciji emocija

Definicija kulture kaže da je kultura *„cjelokupno društveno naslijeđe neke grupe ljudi, to jest naučeni obrasci mišljenja, osjećanja i djelovanja neke grupe, zajednice ili društva, kao i izrazi tih obrazaca u materijalnim objektima.“* Pri tome, društveno naslijeđe sugerira da je kultura nešto što se uči djelovanjem i življenjem u grupi, zajednici koja je smještena u neku kulturu. Neku kulturu možemo promatrati kroz njezine simbole, norme, vrijednosti, rituale ali i jezik. Postoje mnoge razlike u kulturama, kao što je na primjer ta da je poljubac u obraz ili rukovanje prilikom upoznavanja u nekim kulturama normalno ponašanje, u nekima pak nije. Slično je i s neverbalnom komunikacijom koja nam je svima urođena, ali tumačenje istih neverbalnih znakova u pojedinim kulturama može biti drugačije. Različite geste, pokreti, mimika i neki drugi znakovi u jednoj kulturi mogu biti shvaćeni na jedan način, a u drugoj na drugi, pa čak i do mjere da možemo doći u nepriliku zbog pogrešno protumačenog ili pokazanog znaka neverbalne komunikacije. Tako je i iskazivanje emocija, kao i regulacija emocija u različitim zemljama drugačija.

Jedna od važnijih funkcija kulture je omogućiti potrebnu koordinaciju i organizaciju (Matsumoto, Nakagawa, Hee Yoo, 2008). Isto tako, kultura olakšava razvoj vrijednosti povezanih sa svim aspektima života, a dva tipa vrijednosti su posebno značajna za razumijevanje regulacije emocija, a to su vrijednosti povezane s interpersonalnim odnosima i emocijama kao takvima (Matsumoto i sur., 2008). Zbog glavne funkcije kulture da održava socijalni red, kultura kreira pravila, smjernice i norme povezane s regulacijom emocija zato jer su emocije glavni motivatori ponašanja i imaju važnu funkciju u socijalnim odnosima (Keltner i sur., 2003; prema Matsumoto i sur., 2008). Sposobnost pojedinca da regulira vlastite emocije, odrazit će se na red i organiziranost cijele zajednice, pa tako i kulture kojoj pojedinac pripada.

Ovisno o pripadnosti određenoj kulturi, pojedinci će težiti iskazivanju emocija i rješavanju problema na onakav način koji je kulturološki odobren, odnosno hoće li sam ili sa cijelom grupom rješavati određeni problem. Literatura takvu vrijednosnu orijentaciju razlikuje kao „Individualizam vs. Kolektivizam“ (Hofstede, 1980; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai i Lucca, 1988; prema Matsumoto i sur., 2008) ili „Ukorijenjenost vs. Autonomija“ (Schwartz, 2004; prema Matsumoto i sur., 2008). Individualistička kultura naginje poticanju razvoja nezavisne

izgradnje selfa, dok kolektivistička kultura naginje poticanju razvoja zavisne izgradnje selfa, odnosno pojedinca (Markus i Kitayama, 1991; prema Matsumoto i sur., 2008). U skladu s tim individualistička kultura potiče postizanje individualnih ciljeva, a u kolektivističkoj prednjači ostvarivanje grupnih ciljeva (Yamaguchi, 1994; prema Matsumoto i sur., 2008).

Autori Ford i Mauss (2015) su uspoređivali Istočnoazijsku kulturu – Japan i Kina, Azijski Amerikanci kao *međuzavisni kontekst*, a Europsku kulturu – sjeverna i zapadna Europa, Europski Amerikanci kao *nezavisnu kulturu*. Međuzavisnu kulturu isti autori definiraju kao onu u kojoj se pojedinac više definira temeljem odnosa s drugima i prvenstvom harmonije s drugima, dok je nezavisna kultura ona u kojoj se pojedinac definira na temelju vlastitih jedinstvenih atributa s prvenstvom različitosti. Ovdje se uočava temeljna kulturalna razlika među navedenim kulturama. U skladu s tim, kultura utječe na ljude i njihovu motivaciju za regulacijom emocija. Tako, članovi međuzavisne kulture imaju veću motivaciju za regulacijom emocija za razliku od članova nezavisnih kultura. Azijski Amerikanci su izvijestili o češćoj regulaciji emocija (Gross, Richards i John, 2006; prema Ford i Mauss, 2015) i o jačim preferencijama o regulaciji emocija (npr. „ljudi bi općenito trebali kontrolirati svoje emocije“), u usporedbi s Europskim Amerikancima (Mauss, 2010; prema Ford i Mauss, 2015). Također, Azijski Amerikanci doživljavaju i izražavaju manje ljutnje od Europskih Amerikanaca, a u skladu s tim i jače reguliraju emociju ljutnje. Autori su zaključili da kultura na neki način oblikuje opseg u kojem su pojedinci motivirani inicirati regulaciju emocija i hoće li je uopće biti.

Strategija regulacije emocija kao što je ekspresivno potiskivanje je način kontrole emocija u kojem se emocije ne izražavaju te se na taj način kontroliraju. Studije su pokazale da pojedinci iz Azije, npr. Hong Kong Kinezi, Japanci i Azijski Amerikanci više koriste takav način regulacije emocija za razliku od pojedinaca iz Europe (Ford i Mauss, 2015).

Ford i Mauss (2015) naglašavaju da nije važno samo pripadanje određenoj kulturi za motivaciju regulacije emocija. Navode da je to radije opseg u kojem su pojedinci orijentirani prema posebnim kulturnim vrijednostima koji zapravo mogu predvidjeti/odrediti i regulaciju emocija. Upravo razlike u kulturalnim vrijednostima između Azijskih i Europskih Amerikanaca čine razlike i u regulaciji emocija, a ne samo puko pripadanje određenoj kulturi. Vrijednosti su te koje čine razliku, ali i socijalne i kulturalne norme (Bagheri, Mohd Kosnin, Besharat, 2013). Slična usporedba je i sa Koreancima, koji više koriste potiskivanje i Amerikancima koji ga manje

koriste (Kim, 2011; prema Ford i Mauss, 2015). Zaključak je da članovi međuzavisne kulture više koriste potiskivanje kao način regulacije emocija za razliku od članova nezavisne kulture.

Jedna zanimljiva studija je istražila na koji način je ekspresija i percepcija emocija pod utjecajem kulture, a u istraživanje su bili uključeni Nizozemci i Japanci. Rezultati su pokazali da Japanci više izražavaju emocije u tonu glasa nego ekspresijom lica, dok Nizozemci pridaju više važnosti i pažnje ekspresiji lica, te da Japanci više tendiraju skrivanju neugodnih emocija smiješeći se, ali im je puno teže kontrolirati ton glasa u cilju skrivanja tih emocija (Bagheri, Mohd Kosnin, Besharat, 2013).

U skladu s navedenim, ovisno o kulturi u kojoj pojedinci žive i žive li u skladu s normama određene kulture, razlikovat će se odgoj djece te njihova socijalizacija, regulacija emocija i strategije regulacije. Roditelji u Americi hrabrit će emocionalnu ekspresiju dok neće odobravati emocionalno potiskivanje. Isto tako, roditelji u Americi će svoj odgoj temeljiti na pozitivnom „feedbacku“, dok će roditelji u Kini koristiti više neutralan, za zadatak relevantan „feedback“ (Bagheri, Mohd Kosnin, Besharat, 2013).

Matsumoto (2006) je iznio ideju o kojoj je potrebno promisliti. Naime, u literaturi se navodi kako postoji konceptualna mogućnost da je emocionalna regulacija dio osobnosti. Ako je to točno, ima smisla teorija koja govori kako su kulturalne razlike u regulaciji emocija potpuno u posredovanju individualnih razlika u osobnosti. No, Matsumoto (2006) navodi kako on smatra da se regulacija emocija odnosi na specifične psihološke procese povezane s emocionalnim uzbuđenjem, koji je dio osobnosti, a ne cijela osobnost.

4. Važnost regulacije emocija u prevenciji problema u ponašanju kod djece

Sve dimenzije emocionalne inteligencije su važne kako bi mogli ostvariti dobre i uspješne interpersonalne odnose u životu, biti uspješni i dobro rješavati svoje probleme i konflikte. No, kako je navedeno u prethodnim poglavljima, za dimenziju regulacije emocija se smatra da je izuzetno važna. Dijete s dobrim emocionalnim stanjem ima sposobnost kontroliranja emocionalnih doživljaja i prikladnih reakcija u tim emocionalnim situacijama (Brajša - Žganec, 2003; prema Burić, 2016). Odnosno, regulacija emocija počinje usvajanjem emocija, a potom organiziranjem emocija kako bi se postigla stabilnost i funkcioniranje u svim situacijama (Brajša - Žganec, 2003; prema Burić, 2016). Ona je važna jer dijete mora naučiti kako se nositi s frustracijama, kako prevladati strah, ljutnju ili neku drugu emociju, kako pristupiti drugima, uspostaviti odnose i prijateljstva, ali i prepoznati i shvatiti da ne moraju uvijek biti u društvu drugih, te naučiti kada se i u kojem intenzitetu mogu iskazati određene emocije. To je prema Katz i McClalen (1999; prema Burić, 2016) emocionalno kompetentno dijete, a tome svakako značajno doprinosi regulacija emocija.

Ukoliko polazimo od činjenice da je u trenutnom sustavu obrazovanja izrazito važan školski uspjeh, zanimljivi su rezultati dosadašnjih istraživanja koji govore da je sposobnost razumijevanja emocija uz sposobnost upravljanja emocijama, od svih dimenzija emocionalne inteligencije, najznačajniji prediktor školskog uspjeha (Barchard, 2003; MacCann i Roberts, 2008; O'Conner i Little, 2003; MacCann i sur., 2011; Mohorić, 2012; prema Babić Čikeš i Buško, 2015). Također, Pavlović (2012; prema Brdar i Bakarčić, 2006) navodi da učenici koji imaju bolje razvijenu sposobnost regulacije negativnih/neugodnih emocija imaju manje neprilagođenih emocionalnih reakcija na školski neuspjeh, manje zaboravljaju stvari, manje su skloni privlačenju pažnje pomoću humora, zabave i slično.

Isto tako, mnogo je istraživanja koja se bave vršnjačkim nasiljem, sprječavanjem i detekcijom nasilja među djecom i mladima, te se nastoje detektirati i istražiti zaštitni čimbenici koji bi smanjili učestalost vršnjačkog nasilja. Istraživanja su dokazala da je najznačajnija povezanost vršnjačkog nasilja sa sposobnošću upravljanja emocijama, sposobnošću prepoznavanja i razumijevanja emocija, iako dobiveni rezultati ovise o metodama korištenim za operacionalizaciju vršnjačkog nasilja i emocionalne inteligencije (Babić Čikeš i Buško, 2015).

Zapravo, djeca koja imaju razvijene te sposobnosti u većoj mjeri pokazuju prosocijalne oblike ponašanja te se bolje snalaze u nepoznatim situacijama (Tomica 2010; Ivanović 2008; prema Babić Čikeš i Buško, 2015). Također, djeca koja razumiju i prepoznaju emocije više su prosocijalna u odnosu prema drugima, popularnija su među svojim vršnjacima (Denham, 2006; Denham i sur., 2003; prema Brajša – Žganec i Hanzec, 2015), te su manje agresivna (Brajša – Žganec, 2003; Denham i sur., 2003; Howes i sur., 1994; prema Brajša – Žganec i Hanzec, 2015).

U svom istraživanju Babić Čikeš i Buško (2015) utvrdile su pozitivnu povezanost nemogućnosti emocionalne regulacije i kontrole te stupnja doživljenog i počinjenog nasilja procijenjenog od strane učenika. U skladu s tim, Krulić i Velki (2014) navode da osobe koje imaju slabije razvijenu regulaciju i kontrolu emocija u različitim situacijama češće pribjegavaju neprimjerenim reakcijama i odgovorima na nečije ponašanje, te je vjerojatnije da će zbog toga biti žrtve vršnjačkog nasilja nego pojedinci koji imaju razvijenije sposobnosti kontrole i regulacije emocija. Također, isti autori pretpostavljaju da je slabije razvijena emocionalna inteligencija možda posljedica vršnjačkog nasilja. Tada zapravo osobe koje su izložene vršnjačkom nasilju nisu imale prilike razviti i poboljšati emocionalnu inteligenciju i u skladu s time niti sposobnost regulacije emocija te se problemi s vremenom sve više i više kumuliraju. U istraživanju Krulić i Velki (2014) utvrđeno je da su za vršnjačko nasilje važne sposobnosti regulacije i kontrole negativnih emocija kao i percepcija te procjena emocija. Do sukoba često dolazi zbog ljutnje koja je posljedica nailaženja na prepreke koje dovode do frustracije i ljutnje, a čak 10% epizoda ljutnje dovodi do agresivnog ponašanja (Tafrate, 2002; prema Koprivnjak, 2015). Osobe s problemima u ponašanju često kao svoj najveći problem navode nemogućnost kontrole emocija, a to se najčešće odnosi na bijes i ljutnju (Koprivnjak, 2015). Dječaci koji, prema izjavama učitelja, u intenzivnim emocionalnim situacijama imaju nisku kontrolu i nekonstruktivno suočavanje s problemima, u većoj se mjeri agresivno ponašaju i odgovaraju hostilnošću na ljutnju vršnjaka (Murphy, Eisenberg, 1997; prema Brajša – Žganec i Hanzec, 2015). Iz tog razloga, djecu je potrebno od najranije dobi učiti adaptivnim reakcijama i odgovorima na ljutnju s kojom će se svakako susretati, kako bi se spriječilo agresivno i nasilno ponašanje (i prema stvarima i prema ljudima i životinjama). Zbog slabije sposobnosti kontrole snažnih i neugodnih emocija dolazi do problema u interakciji s vršnjacima, otežanosti u

stvaranju prijateljstava i ugodne komunikacije. Takvi rezultati istraživanja podupiru tezu da je regulacija emocija važna u prevenciji problema u ponašanju kod djece te da se preventivni programi, posebno preventivni programi za suzbijanje vršnjačkog nasilja trebaju bazirati na navedenim sposobnostima. Isto tako, Keresteš (2007; prema Brajša – Žganec i Hanzec, 2015) navodi da kod planiranja preventivnih programa i intervencija treba uzeti u obzir spol djece jer su dječacima i djevojčicama potrebni drugačiji pristupi. Kao primjer navodi da je reduciranje fizičkog agresivnog ponašanja potrebnije dječacima, a uz to postoji i potreba rada na stavovima koji prihvaćaju takvo ponašanje kod dječaka.

Ukoliko se orijentiramo na pozitivnije ishode regulacije emocija, važno je napomenuti da je regulacija emocija povezana sa suosjećanjem i prosocijalnim ponašanjem (Eisenberg, 2000; prema Matsumoto i sur., 2008) kao i sa moralnim ponašanjem i generalno socijalnom kompetentnošću (Eisenberg, Fabes, Guthrie, Murphy i Maszk, 1996; prema Matsumoto i sur., 2008). Sposobnost regulacije emocija, i kao ponovna procjena prirode izazvanog događaja i regulacija ponašanja, naučena je u razvojnom kontekstu, kao što su razne obiteljske situacije i odnosi (Bell i Calkins, 2000; Miller, McDonough, Rosenblum i Sameroff 2002; Volling, McElwain i Miller, 2002; prema Matsumoto i sur., 2008). Regulacija emocija je od krucijalne važnosti za uspješne socijalne odnose i interakcije kao i za održavanje i reguliranje interpersonalnih odnosa (Matsumoto i sur., 2008). Logično je da nas emocije vode u odnose s drugima, a regulacija tih emocija omogućava lakšu uspostavu i održavanje tih odnosa. Bez uspješne regulacije emocija drugi neće htjeti ulaziti u dublje socijalne interakcije jer će njihovo dobrostanje biti ugroženo, može doći do fizičkog i psihičkog povrjeđivanja od strane osobe koja ne može regulirati svoje emocije, te tako može doći do negativnih posljedica za svaku stranu.

Problemi su još veći ukoliko dijete ima još neke teškoće u funkcioniranju, kao na primjer, postojanje deficita pažnje/hiperaktivnog poremećaja (ADHD), a on se smatra jednim od najčešćih neurorazvojnih poremećaja dječje i adolescentne dobi (Jurin i Sekušak – Galašev, 2008; Merikangas i sur., 2010; prema Žic Ralić i Šifner, 2014). ADHD je razvojni poremećaj nedostatka inhibicije ponašanja koji se manifestira kao razvojno neodgovarajući stupanj

nepažnje, pretjerane aktivnosti i impulzivnosti, te otežava samoregulaciju i organizaciju ponašanja u odnosu na budućnost (Sekušak – Galašev, 2004; prema Žic Ralić i Šifner, 2014). Zbog svih tih problema s kojima se moraju nositi, ali i zbog nedostatnih socijalnih i komunikacijskih vještina, djeci je teško uspostaviti funkcionalne interakcije s vršnjacima, zadržati prijateljstva. Teško im je uspostaviti odnose i zbog obilježja ponašanja koja su prisutna zbog postojanja poremećaja. To su impulzivnost, nedostatak interpersonalne empatije, osjetljivosti na potrebe, emocije i tuđu percepciju, ali i usmjerenost na trenutno zadovoljenje vlastitih potreba, također je prisutna smanjena tolerancija na frustraciju, a zbog toga svega postoji povećani rizik za pojavu problema u socijalno emocionalnom funkcioniranju, a time i gore navedenih poteškoća u odnosu s vršnjacima (Wåhlstedt, Thorell i Bohlin, 2008; Taylor i sur., 2010; Cordier i sur., 2010; prema Žic Ralić i Šifner, 2014). Garden i Gardes (2013; prema Žic Ralić i Šifner, 2014) definiraju tri područja socijalne kompetencije i vještine koje su važne u socijalnim interakcijama djece i mladih s ADHD-om: ometajuća/neprimjerena socijalna ponašanja, sociokognitivne poteškoće i poteškoće rješavanja socijalnih problema te poteškoće emocionalne regulacije. Djeca s ADHD-om često ne opažaju verbalne i neverbalne znakove vršnjaka, imaju poteškoća u kontroliranju okolinske buke, te vlastitih emocija koje interferiraju s aktivnostima u koje su uključeni (Rief, 1998; prema Žic Ralić i Šifner, 2014). Zbog toga može doći do nesporazuma u komunikaciji, frustracija i neželjenih sukoba.

Do sukoba može doći i samo zbog poteškoća koje imaju u odabiru emocionalne reakcije koja je primjerena socijalnoj situaciji (Becker, Luebbe, Langberg, 2012; prema Žic Ralić i Šifner, 2014). Tu se prepoznaju dvije vrste deficita u regulaciji emocija – nesposobnost inhibicije koja se manifestira socijalno neprimjerenim reakcijama povezanim sa snažnim emocionalnim reakcijama te deficit samoregulacije koji se manifestira kao nesposobnost samosmirivanja fiziološkog uzbuđenja nastalog pod utjecajem snažnih emocija, preusmjeravanja pažnje i samoorganizacije aktivnosti usmjerenih ka cilju (Žic Ralić i Šifner, 2014). Bunford i suradnici (2014; prema Žic Ralić i Šifner, 2014), uz sve nabrojane probleme, utvrdili su da utjecaj emocionalne nefleksibilnosti, sporog vraćanja na emocionalnu osnovu te nestrpljivost i socijalno funkcioniranje zapravo ovisi o stupnju depresivnih simptoma. ADHD i emocionalna disregulacija doprinose socijalnim teškoćama kod nekliničke i subkliničke razine depresije.

Zbog svog ponašanja, načina reakcija i teškoća u regulaciji emocija, djeca i mladi s ADHD-om lako mogu postati i žrtve i počinitelji nasilja. Djeca koja imaju problema s disciplinom i pažnjom vrlo vjerojatno imaju i problema u učenju, a to znači slabiji uspjeh u školi od najranije dobi, te stigmatizirajući status onog ometajućeg, zločestog i sličnih etiketa. Djeca, a i mnogi nastavnici često ne shvate na vrijeme, ako uopće shvate, o čemu se zapravo radi, te djeca počnu patiti, povlačiti se u sebe, meta su vršnjačkom nasilju jer su različiti i neshvaćeni. No, simptomi koji mogu takvu djecu „pretvoriti“ u nasilnike su impulzivno ponašanje, nedostatak samokontrole, smanjena empatija, agresivne reakcije na frustraciju koju ne mogu trpjeti (Bacchini, Affuso i Trotta, 2008; prema Žic Ralić i Šifner, 2014). Dok pak Unnever i Cornell (2003; prema Žic Ralić i Šifner, 2014) smatraju da će se učenici s ADHD-om uključiti u vršnjačko nasilje zbog problema sa samokontrolom, bez navođenja ostalih simptoma.

5. Prikaz istraživanja

5.1. Cilj istraživanja

Svrha ovog diplomskog rada je ispitati spolne razlike u regulaciji emocija, ispitati povezanost regulacije emocija s pojedinim eksternaliziranim i internaliziranim problemima u ponašanju, te razlike u ispitanim problemima u ponašanju ovisno o razini usvojene vještine regulacije emocija. Istraživanje je bilo provedeno u okviru projekta „European Assessment Protocol for Children's SEL Skills" (ERF, partner na projektu) tijekom 2013. i 2014. godine u prvim i drugim razredima osnovnih škola u gradu Zagrebu (N=200).

5.2. Istraživački problemi

Istraživački problemi su usmjereni na ispitivanje razlika u regulaciji emocija kod djece s obzirom na spol, na ispitivanje povezanosti vještine regulacije emocija i pojedinih eksternaliziranih te internaliziranih problema u ponašanju (hiperaktivno – impulzivno ponašanje, problemi s vršnjacima, opozicijsko ponašanje, agresivno ponašanje/fizička agresivnost te emocionalni problemi), kao i razlika u navedenim problemima i razini regulacije emocija.

5.3. Hipoteze

Sukladno navedenim istraživačkim problemima formirane su sljedeće hipoteze:

H1: Postoje spolne razlike u regulaciji emocija unutar ispitanog uzorka na način da djevojčice, u odnosu na dječake, iskazuju višu razinu regulacije emocija.

H2: Postoji povezanost između regulacije emocija i ispitanih eksternaliziranih problema, na način da ispitanici koji imaju nižu razinu regulacije emocija postižu više rezultate u promatranim eksternaliziranim problemima u ponašanju (hiperaktivno – impulzivno ponašanje, problemi s vršnjacima, problemi u ophođenju, opozicijsko agresivno ponašanje, fizičko agresivno ponašanje).

H3: Postoji povezanost između regulacije emocija i ispitanih internaliziranih problema, na način da ispitanici koji imaju nižu razinu regulacije emocija postižu više rezultate u promatranim internaliziranim problemima u ponašanju (emocionalni simptomi).

6. Metodologija istraživanja

6.1. Uzorak ispitanika

Upitnik je bio primijenjen u okviru projekta „European Assessment Protocol for Children's SEL Skills" (Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, partner na projektu) tijekom 2013. i 2014. godine u prvim i drugim razredima osnovnih škola u gradu Zagrebu (N=200). U istraživanju su sudjelovale 94 (12.7 %) djevojčice i 106 (14.3 %) dječaka. Raspon dobi se kreće od 6 do 8 godina, pri čemu je prosječna dob bila 7.09 dok na 21 upitniku nije bilo naznačeno kolika je dob djeteta. Od toga, šestero djece iz uzorka u trenutku provođenja istraživanja je imalo 6 godina (3.4%), njih 150 je imalo 7 godina (83.8%), a 23 djece je imalo 8 godina (12.8%).

Tablica 1. Pregled uzorka po spolu

N	**200**	
	broj	**postotak**
Muški	106	14.3%
Ženski	94	12.7%

Tablica 2. Pregled uzorka po dobi

N	179
Minimum	6
Maksimum	8
Prosječna dob	7.09

Tablica 3. Pregled raspodjele uzorka po dobi u postotku

	Broj djece	**Postotak**
Šestogodišnjaci	6	3.4%
Sedmogodišnjaci	150	83.8%
Osmogodišnjaci	23	12.8%

6.2. Mjerni instrument

Upitnička baterija se sastojala od nekoliko upitnika/skala.

Emocionalna regulacija

Regulacija emocija procijenjena je sa sedam čestica iz „Children's Social Behavior Scale – Teacher Report" (Crick i Grotpeter, 1995). Primjeri čestica su: "Kad dođe do neslaganja, uspijeva kontrolirat emocije" i "Prihvaća kada se stvari ne odvijaju kako bi želio/željela". Učitelji su za procjenu djetetove regulacije emocija koristili Likertovu skalu od šest rangova u kojoj su mogli rangirati svoj odgovor od „gotovo nikad" do „gotovo uvijek".

Internalizirani problemi u ponašanju

Procijenjeni su sa šest čestica iz Children's Social Behavior Scale – Teacher Report (Crick i Grotpeter, 1995). Primjeri čestica su: "Više se voli igrati sam/a, povlači se u sebe" i „Tužan/na je i nesretan/na". Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od šest rangova u kojoj su mogli rangirati svoj odgovor od „gotovo nikad" do „gotovo uvijek".

Opozicijsko agresivno ponašanje

Procijenjeno je sa sedam čestica iz Children's Social Behavior Scale – Teacher Report (Crick i Grotpeter, 1995). Primjeri čestica su: „Namjerno uništava stvari", „Viče na druge" i „Svjesno

krši pravila“. Učitelji su za procjenu djetetove regulacije emocija koristili Likertovu skalu od šest rangova u kojoj su mogli rangirati svoj odgovor od „gotovo nikad“ do „gotovo uvijek“.

Fizičko agresivno ponašanje

Procijenjeno je sa šest čestica iz Children’s Social Behavior Scale – Teacher Report (Crick i Grotpeter, 1995). Primjeri čestica su: „Udara se ili gura“, „Fizički napada drugu djecu“ i „Pokušava dominirati drugima ili ih maltretira“. Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od šest rangova u kojoj su mogli rangirati svoj odgovor od „gotovo nikad“ do „gotovo uvijek“.

Eksternalizirani problemi u ponašanju

Ovi problemi procijenjeni su sa sedam čestica iz Children’s Social Behavior Scale – Teacher Report (Crick i Grotpeter, 1995). Primjeri čestica su: „Ignorira ili odbija slušati odrasle“ i „Prijeti drugoj djeci da će ih udariti ili pretući“. Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od šest rangova u kojoj su mogli rangirati svoj odgovor od „gotovo nikad“ do „gotovo uvijek“.

Hiperaktivno – impulzivno ponašanje

To ponašanje je procijenjeno s pet čestica iz Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997). Primjeri čestica su: „Nemiran/a je, pretjerano aktivan/na, ne može dugo mirovati“ i „Lako mu/joj je odvući pažnju, gubi koncentraciju“. Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od tri ranga: „nije istina“, „djelomično je istina“ i „istina je“.

Emocionalni simptomi

Emocionalni simptomi su procijenjeni s pet čestica iz Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997). Primjeri čestica su: „Puno brine ili izgleda zabrinuto“ i „Ima mnogo strahova, lako se prestraši“. Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od tri ranga: „nije istina“, „djelomično je istina“ i „istina je“.

Problemi s vršnjacima

Procijenjeni s pet čestica iz subskale problemi s vršnjacima u "Strengths and Difficulties Questionnaire" (Goodman, 1997). Primjeri čestica su: „Radije je sam/a, više se voli igrati sam/a" i „Druga ga/je djeca zadirkuju ili su nasilni prema njemu/njoj". Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od tri ranga: „nije istina", „djelomično je istina" i „istina je".

Problemi u ophođenju

Problemi su procijenjeni s pet čestica iz "Strengths and Difficulties Questionnaire" (Goodman, 1997). Primjeri čestica su: „Često ima napade gnjeva", „Često laže ili vara" i „Krade kod kuće, u školi ili drugdje". Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od tri ranga: „nije istina", „djelomično je istina" i „istina je".

Hiperaktivno ponašanje

Procijenjeno je s osam čestica iz „Child Activity Scale". Primjeri su: "Vrpolji se I meškolji", "Ne može dočekati da dođe na red" i "Previše priča". Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od četiri ranga od „uopće ne" do „veoma".

Nepažljivo ponašanje

Procijenjeno je s osam čestica iz „Child Activity Scale". Primjeri čestica su: „Lako mu/joj je odvući pažnju", „Loše slijedi upute" i „S jedne nezavršene aktivnosti prelazi na drugu". Učitelji su za procjenu koristili Likertovu skalu od četiri ranga od „uopće ne" do „veoma".

6.3. Način prikupljanja podataka

Iz svakog od po slučaju odabranih razreda koji su bili uključeni u istraživanje, učitelji su ispunili «Upitnik za učitelje» za deset učenika iz svojeg razreda metodom papir-olovka. Pet učenika je bilo odabrano po slučaju dok je drugih pet bilo odabrano prema kriterijima: po jedan učenik izrazito uzornog i izrazito problematičnog ponašanja te tri učenika prosječno prikladnog ponašanja.

6.4. Metode obrade podataka

Obrada podataka dobivenih istraživanjem izvršena je pomoću statističkog programa SPSS. U svrhu ostvarivanja ciljeva istraživanja i dobivanja odgovora na istraživačka pitanja korištene su metode deskriptivne statistike, Mann – Whitneyev test, Spearmanov koeficijent korelacije te Kruskal – Wallis test. Metode deskriptivne statistike koristile su se kako bi se dobio uvid u obilježja sudionika istraživanja. Mann – Whitneyev test korišten je za testiranje razlika u regulaciji emocija i problema u ponašanju kod djece s obzirom na spol. Spearmanov koeficijent korelacije korišten je za testiranje povezanosti regulacije emocija i istraživanih eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju. Kruskal – Wallis test je korišten u svrhu testiranja razlika u problemima u ponašanju s obzirom na razinu razvijene vještine regulacije emocija (niska, srednja, visoka).

7. Rezultati istraživanja

Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov – Smirnovim testom kojim se utvrdilo da distribucija frekvencija na svim ispitivanim varijablama značajno odstupa od normalne na razini značajnosti od 1%., odnosno rezultati nisu normalno distribuirani. Proveden je i Shapiro – Wilkov test kojim se isto utvrdila nenormalnost distribucije, te su zbog toga korišteni neparametrijski testovi, a za testiranje razlika u regulaciji problema u ponašanju kod djece s obzirom na spol korišten je Mann – Whitneyev test.

7.1. Razlike u regulaciji emocija i problema u ponašanju kod djece s obzirom na spol

Da bi se utvrdile razlike u regulaciji emocija i internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju s obzirom na spol proveden je Mann – Whitneyev test, a dobiveni rezultati navedeni su u tablici 4.

Tablica 4. Pregled rezultata razlika u regulaciji emocija i problema u ponašanju po spolu

Problemi u ponašanju	**spol**	**N**	**Srednji rang**	**Mann – Whitney**	**p**
Hiperaktivno – impulzivno ponašanje	muški	106	108,42	3 825	**.011***
	ženski	91	88,03		
Eksternalizirani problemi u ponašanju	muški	103	100,99	4224,5	.281
	ženski	90	92,44		
Fizičko agresivno ponašanje	muški	104	102,72	4137	.141
	ženski	90	91,47		

Opozicijsko agresivno ponašanje	muški	103	100,81	4242,5	.303
	ženski	90	92,64		
Internalizirani problemi u ponašanju	muški	103	94,35	4362,5	.479
	ženski	90	100,03		
Nepažljivo ponašanje	muški	104	108,38	3861	**.014***
	ženski	93	88,52		
Hiperaktivno ponašanje	muški	103	107,83	3828	**.015***
	ženski	93	88,16		
Problemi u ophođenju	muški	106	101,40	4462.5	.375
	ženski	90	95,08		
Problemi s vršnjacima	muški	104	95,18	4438,5	.333
	ženski	92	102,26		

*p ≤ .01

** p ≤ .05

Iz prethodne tablice vidljivo je da statistički značajne spolne razlike postoje na tri od devet varijabli, odnosno ispitanih problema u ponašanju. Na varijablama hiperaktivno – impulzivno ponašanje (p < .011), nepažljivo ponašanje (p < .014) te hiperaktivno ponašanje (p < .015) razlike su statistički značajne na razini značajnosti od 1%. Pregled prosječnih rangova tih varijabli ukazuje da dječaci u odnosu na djevojčice iskazuju navedene probleme u ponašanju u većoj mjeri. Statistički značajne razlike s obzirom na spol nisu utvrđene kod internaliziranih problema u ponašanju, problema u ophođenju, problema s vršnjacima, opozicijsko agresivnog ponašanja, eksternaliziranih problema u ponašanju i fizičko agresivnog ponašanja.

Za testiranje razlika u regulaciji emocija s obzirom na spol proveden je Mann – Whitney test, no on nije ukazao na statistički značajnu razliku među ispitanicima.

7.2. Povezanost regulacije emocija te pojedinih eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju

Da bi se utvrdila povezanost regulacije emocija i problema u ponašanju proveden je Spearmanov test korelacije. On ukazuje na pozitivnu ili negativnu povezanost promatranih problema u ponašanju i regulacije emocija. U tablici 5 prikazani su dobiveni rezultati.

Tablica 5. Pregled rezultata povezanosti regulacije emocija i problema u ponašanju

Problemi u ponašanju	**Regulacija emocija Spearman**
Hiperaktivno – impulzivno ponašanje	- .653**
Emocionalni simptomi	- .614**
Eksternalizirani problemi u ponašanju	**- .718****
Fizičko agresivno ponašanje	- .660**
Opozicijsko agresivno ponašanje	**- .718****
Internalizirani problemi u ponašanju	**- .694****
Nepažljivo ponašanje	- .651**
Hiperaktivno ponašanje	- .639**
Problemi u ophođenju	- .556**
Problemi s vršnjacima	- .392**

** korelacija je statistički značajna, $p \leq .01$

Provedeni Spearmanov test korelacije pokazao je da postoji statistički značajna negativna povezanost regulacije emocija i svih promatranih problema u ponašanju (u svim slučajevima radi se o značajnosti od 1% pogreške). Odnosno, rezultati nam govore da što je viši rezultat na regulaciji emocija (bolja regulacija emocija) to je manje promatranih problema u ponašanju i obrnuto. Za eksternalizirane probleme u ponašanju (- .718), opozicijsko agresivno ponašanje (- .718) i internalizirane probleme u ponašanju (- .694) povezanost je najveća. Nešto slabije od povezanosti s ostalim problemima, prisutna je povezanost kod problema s vršnjacima (- .392), no ona je i dalje je statistički značajna.

7.3. Razlike u problemima u ponašanju s obzirom na razinu razvijenosti vještine regulacije emocija

Za testiranje razlika u problemima u ponašanju s obzirom na razinu razvijenosti vještine regulacije emocija proveden je Kruskal – Wallisov test. U tu svrhu su rezultati ispitanika na dimenziji regulacije emocija rekodirani te su kategorizirani u tri kategorije: niska, srednja i visoka razvijenost vještine regulacije emocija. U tablici 6 prikazani su dobiveni rezultati.

Tablica 6. Pregled rezultata razlika u problemima u ponašanju s obzirom na razinu razvijenosti regulacije emocija (niska, srednja i visoka)

Problemi u ponašanju	Regulacija emocija	N	Srednji rang	HI kvadrat (chi square	df	Sig.
Hiperaktivno – impulzivno ponašanje	niska	11	133,41	65,379	2	.000**
	srednja	89	124,63			
	visoka	90	62,06			
Emocionalni simptomi	niska	11	142,32	45,780	2	.000**
	srednja	89	117,81			
	visoka	91	69,07			

Eksternalizirani problemi u ponašanju	niska	11	174,09	84,868	2	.000**
	srednja	90	121,89			
	visoka	89	59,10			
Fizičko agresivno ponašanje	niska	11	162,00	69,279	2	.000**
	srednja	90	118,81			
	visoka	89	63,71			
Opozicijsko agresivno ponašanje	niska	11	175,36	84,734	2	.000**
	srednja	90	121,55			
	visoka	89	59,29			
Internalizirani problemi u ponašanju	niska	11	137,91	80,908	2	.000**
	srednja	90	127,84			
	visoka	89	57,56			
Nepažljivo ponašanje	niska	11	129,23	67,215	2	.000**
	srednja	89	126,03			
	visoka	90	61,19			
Hiperaktivno ponašanje	niska	11	153,50	65,073	2	.000**
	srednja	89	120,68			
	visoka	89	62,09			
Problemi u ponašanju	niska	11	163,18	57,047	2	.000**
	srednja	88	112,10			
	visoka	90	69,95			
Problemi s vršnjacima	niska	11	142,00	28,014	2	.000**
	srednja	90	107,44			
	visoka	88	76,40			

** $p \leq .01$

Test razlika je značajan na svim promatranim problemima u ponašanju, odnosno utvrđena je statistički značajna razlika u izražavanju svih promatranih PUP s obzirom na razinu regulacije emocija (niska, srednja ili visoka). Tako djeca s hiperaktivnim/impulzivnim ponašanjem imaju najmanje takvih simptoma ukoliko imaju visoku razinu regulacije emocija (srednji rang 62,06), a najviše ukoliko je regulacija emocija niska (srednji rang 133,41). Djeca koja imaju visoku regulaciju emocija iskazuju najmanje emocionalnih simptoma (srednji rang je 69,07), dok su kod onih s niskom regulacijom emocija emocionalni simptomi izraženiji (srednji rang 142,32). Isti trend je uočljiv na svim ostalim promatranim problemima u ponašanju. Pri tome se još ističu: opozicijsko agresivno ponašanje – djeca s niskom regulacijom emocija iskazuju najviše izraženih simptoma (srednji rang 175,36), a s visokom najmanje (srednji rang 59,29). Djeca koja iskazuju najviše fizičke agresivnosti imaju u najvećoj mjeri nisku regulaciju emocija (srednji rang 162), a ona koja iskazuju najmanje takvog ponašanja imaju i visoku razinu razvijenosti vještine regulacije emocija (srednji rang 63,71).

8. Rasprava

U radu su prethodno bile navedene tri hipoteze i istraživačka pitanja na koja se ovim istraživanjem nastojalo dobiti odgovor.

Na promatranom uzorku učenika prvog i drugog razreda osnovne škole dobiveni rezultati potvrđuju dvije od tri definirane hipoteze. Nije dokazana statistički značajna razlika u regulaciji emocija između djevojčica i dječaka, te se time odbacuje prva hipoteza ovog istraživanja. Taj podatak treba uzeti s oprezom s obzirom da je veličina promatranog uzorka 200 učenika, te taj podatak ne može biti reprezentativan.

S obzirom da vrlo malo ili ni malo istraživanja, posebice u Republici Hrvatskoj, pokriva tu tematiku, potrebno je napraviti opsežnije istraživanje i utvrditi postoji li spolna razlika i u kojem smjeru treba usmjeriti preventivne programe vezane regulaciju emocija. Ono s čime možemo usporediti dobivene rezultate su istraživanja koja su se djelomično bavila regulacijom emocija, odnosno emocionalnom inteligencijom, kao i problemima s kojima se prema istraživanjima više susreću dječaci. Analize istraživanja Babić Čikeš i Buško (2015) potvrđuju da djevojčice postižu nešto više rezultate na mjerama emocionalne inteligencije, a razlike su zapravo male i najizraženije na testovima koji mjere razumijevanje i upravljanje emocijama. U našem je istraživanju uključen uzorak djece prosječne dobi sedam godina što je također rijetkost u domaćim istraživanjima (nema ni puno upitnika za tako nisku dob) pa i to komplicira usporedbu rezultata. Rezultati drugih istraživanja nisu jednoznačni, neki potvrđuju razlike u korist ženskog spola na testovima iz domene emocionalnih sposobnosti (Amelang i Steinmayr, 2006, 2005; Brackett, Mayer i Warner, 2004; McIntyre, 2010; Dunn i sur., 2007; Austin, 2010; Austin, Farrelly, Back i Moore, 2007; prema Babić Čikeš i Buško, 2015), dok u drugim istraživanjima nisu dobivene spolne razlike na sličnim mjerama (Austin, 2010; Austin i sur., 2007; Blickle i sur., 2009; MacCann, 2010; prema Babić Čikeš i Buško). Munjas (2007; prema Babić Čikeš i Buško) u svom istraživanju na uzorku desetogodišnjaka nije utvrdila spolne razlike u sposobnosti razumijevanja emocija.

Keresteš (2007; prema Brajša – Žganec i Hanzec, 2015) navodi da je reduciranje fizičkog agresivnog ponašanja potrebnije dječacima, a uz to postoji i potreba rada na stavovima koji prihvaćaju takvo ponašanje kod dječaka. Također, dječaci su u istraživanju, u većoj mjeri u usporedbi s djevojčicama, iskazali agresivno ponašanje, manju kooperativnost u igri s

vršnjacima, općenito u većoj mjeri iskazuju probleme u socijalnoj prilagodbi te više iskazuju neprimjerenog ponašanja u socijalnim interakcijama (Denham i sur., 2002; prema Brajša – Žganec i Hanzec, 2015).

S obzirom da su rezultati istraživanja različiti, te još uvijek (ako će se ikada i moći) nisu dobiveni rezultati koji ukazuju na velike (ako postoje) razlike u spolu kada je u pitanju emocionalna inteligencija i socijalno – emocionalne vještine, potrebno je opsežnije istraživanje na sličnom, ali većem uzorku.

Spolne razlike koje su utvrđene ovim istraživanjem su one u domeni problema u ponašanju. Ispitani problemi su: hiperaktivno – impulzivno ponašanje, problemi s vršnjacima, problemi u ophođenju, opozicijsko agresivno ponašanje, fizičko agresivno ponašanje, te emocionalni simptomi, a dječaci su oni koji statistički više iskazuju hiperaktivno/impulzivno ponašanje ($p < .011$), nepažljivo ponašanje ($p < .014$), te hiperaktivno ponašanje ($p < .015$). Brajša – Žganec i Hanzec (2015) ističu kako su dječaci agresivniji od djevojčica u predškolsko doba, imaju nižu samokontrolu te niže razumijevanje primarnih emocija, a kod oni koji bolje razumiju emocije i ponašanje je više prosocijalno. U istraživanju spomenutih autora, prikupljen je uzorak od 241 dječaka u dobi od 3 do 7 godina, njihovi roditelji te odgojiteljice. Rezultati su pokazali da najmanje agresivnog ponašanja manifestiraju dječaci koji bolje prepoznaju i opisuju primarne emocije, imaju visoku samokontrolu, a oni koji iskazuju najviše agresivnog ponašanja imaju slabije razumijevanje emocija i nisku samokontrolu. Navedeno govori da su dječaci specifična skupina s obzirom na razumijevanje emocija i samokontrolu, te iako se ovim istraživanjem nisu dokazale statistički značajne razlike s obzirom na spol, ono itekako treba uzeti u obzir.

Slijedeće dvije hipoteze su se potvrdile. Provedeni test pokazao je da postoji statistički značajna negativna povezanost regulacije emocija i svih promatranih problema u ponašanju. Ta negativna povezanost nam govori da djeca koja imaju bolje izraženu vještinu regulacije emocija imaju i manje problema u ponašanju, isto vrijedi i obrnuto – djeca koja imaju slabije izraženu vještinu regulacije emocija imaju i više izraženih problema u ponašanju koja su obuhvaćena istraživanjem. S time da je povezanost najveća kod eksternaliziranih problema u ponašanju, opozicijskog agresivnog ponašanja i internaliziranih problema u ponašanju. Dobiveni rezultati nam govore da u prevenciji tih specifičnih problema, ali i kod ostalih promatranih problema (s obzirom da je povezanost značajna kod svih), pozornost treba usmjeriti i na regulaciju emocija. Zbog slabije sposobnosti kontrole snažnih i neugodnih

emocija dolazi do problema u interakciji s vršnjacima, otežanosti u stvaranju prijateljstava i ugodne komunikacije, a zbog frustracija koje proizlaze iz takve situacije može doći do impulzivnih i nekontroliranih reakcija. Djeca koja iskazuju eksternalizirane probleme u ponašanju su ona djeca koja nisu uspjela razviti vještinu kontroliranja i iskazivanja vlastitih emocija kao i regulaciju ponašanja kao odgovora na tuđe ponašanje i vlastite emocije. S druge strane, djeca koja iskazuju internalizirane probleme u ponašanju u prevelikoj mjeri reguliraju svoje emocije na način da ih potiskuju u sebe, ne iskazuju ih, povlače se u sebe te zbog toga može doći do frustracija, anksioznosti, depresivnosti, suicidalnosti, zloupotrebe psihoaktivnih tvari i slično. Niti jedna krajnost nije dobra, pa tako niti ova kada su u pitanju emocije.

Općenito govoreći, školski preventivni programi temeljeni na socijalno – emocionalnom učenju, u koje spada i regulacija emocija, dovode do dugoročne koristi za mlade ljude, uključujući poboljšano mentalno zdravlje, društveno funkcioniranje, akademski uspjeh i zdrava pozitivna ponašanja (Clarke i sur., 2015; Barry i sur., 2013; Weare i Nind, 2011; Durlak i sur., 2011; Payton i sur., 2008; Adi i sur., 2007; Jané-Llopis i sur., 2005; Zins i sur., 2004; Wells i sur., 2003; Greenberg i sur., 2001; prema Barry, Clarke i Dowling, 2017). Također, takvi programi razvijajući socijalne i emocionalne vještine utječu na vještine potrebne za prevenciju raznih problema u ponašanju kao što su zlouporaba opojnih sredstava, antisocijalno ponašanje, te rizično seksualno ponašanje (Weare i Nind, 2011; prema Barry i sur., 2017).

U istraživanju je bilo zanimljivo i otkriti razlike u problemima u ponašanju s obzirom na razinu razvijenosti vještine regulacije emocija, a te razine su definirane kao „niska, srednja i visoka“. Provedeni test razlika je statistički značajan kod svih promatranih problema u ponašanju, odnosno utvrđena je statistički značajna razlika u izražavanju svih problema u ponašanju s obzirom na razinu regulacije emocija. Time je potvrđena i treća hipoteza ovog istraživanja. U svim promatranim problemima djeca koja iskazuju najviše simptoma određenog problema u ponašanju iskazuju nisku razinu regulacije emocija, a djeca koja iskazuju najmanje takvih problema iskazuju visoku razinu regulacije emocija. Ističu se slijedeći problemi u ponašanju: hiperaktivno/impulzivno ponašanje, emocionalni simptomi, opozicijsko agresivno ponašanje te fizičko agresivno ponašanje. U istraživanju su u malo većoj mjeri specifičnije definirani eksternalizirani problemi u ponašanju, te su rezultati u skladu s tim. Govore nam da se u većoj mjeri spominju takvi problemi u ponašanju, iako emocionalni simptomi nisu daleko od njih.

Murphy i Eisenberg (1997; prema Brajša – Žganec i Hanzec, 2015) navode da dječaci s visokim emocionalnim simptomima imaju nisku regulaciju emocija i nekonstruktivne vještine rješavanja problema, agresivniji su i odgovaraju hostilnošću na ljutnju vršnjaka. Navedeno je u skladu s dobivenim podacima ovog istraživanja.

9. Zaključak

Na samom kraju ovog rada ističe se važnost univerzalnih preventivnih intervencija, programa u školskom okruženju, koji bi obuhvatili svu djecu, kao načina za stjecanje, između ostalih, socijalno – emocionalnih vještina. Univerzalne preventivne intervencije omogućile bi svakom djetetu rad na regulaciji emocija, a djeca koja zbog nekih razloga teže usvajaju tu vještinu, mogla bi ju vježbati u sigurnom okruženju s vršnjacima. Programi bi trebali biti uključeni u školski kurikulum koji bi promovirao važnosti socijalno – emocionalnih kompetencija na razvojno i kulturno prikladan način (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2005, prema Durlak i sur., 2011). Programi za socijalno i emocionalno učenje kod djece temelje se na izgradnji vještina prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka, efikasnog nošenja s interpersonalnim odnosima, te u isto vrijeme utječu na akademski razvoj, te stvaraju pozitivnu i poticajnu školsku okolinu (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Uz to, programi imaju za cilj učiniti djecu otpornijom za razne psihopatološke probleme poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja, zlouporabe psihoaktivnih tvari i slično (Kuterovac Jagodić, 2003; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Regulacija emocija ovdje ima vrlo važnu ulogu, kako u prevenciji takvih oblika ponašanja tako i u intervenciji kada do takvih ili sličnih problema u ponašanju već dođe.

Podaci koji su dobiveni istraživanjem važni su s obzirom da ukazuju na statistički značajnu povezanost između promatranih problema u ponašanju i regulacije emocija te statistički značajne razlike u tim problemima i razinom razvijene vještine regulacije emocija. Oni nam govore da u velikoj mjeri djeca sa razvijenom vještinom regulacije emocija iskazuju manje problema u ponašanju i obrnuto. Jedna od definicija regulacije emocija nam govori da je to „upravljanje i suočavanje s emocijama, rad s emocijama na razborit način, radije nego djelovanje prema osjećaju bez razmišljanja“ (Abdolmanafi Rokni, Hamidi, Ebadi, 2014). Ukoliko polazimo od pretpostavke da djecu učimo upravljanju svojim ponašanjem, posljedicama svog ponašanja i slično, trebamo se usmjeriti i na učenje o emocijama, upravljanju emocijama, te da se zapravo ponašamo na određeni način zbog posljedica naših emocija. Djeca nikada nisu premala da bi ih poučavali o emocijama, ona doživljavaju svakodnevno razne emocije baš poput odraslih, pa ne postoji razlog zašto im ne bi pomogli u razumijevanju kako emocija tako i reakcija na emocije, na prirodnost svih emocija, kako

ugodnih tako i neugodnih. Ta djeca će jednom izrasti u odrasle osobe, a Krulić i Velki (2014) navode da osobe koje imaju slabije razvijenu regulaciju i kontrolu emocija u različitim situacijama češće pribjegavaju neprimjerenim reakcijama i odgovorima na nečije ponašanje, te je vjerojatnije da će zbog toga biti žrtve vršnjačkog nasilja nego pojedinci koji imaju razvijenije sposobnosti kontrole i regulacije emocija.

U životu se sve uči, pa tako i emocije, a ako djecu učimo zbrajanju i množenju, trebamo uložiti i u njihovu socijalno – emocionalnu kompetenciju!

10. Literatura:

1. Babić Čikeš, A., Buško, V. (2015). Emocionalna inteligencija u ranoj adolescenciji: korelati sposobnosti upravljanja emocijama i predikcija školskog uspjeha. *Društvena istraživanja, 24 (1)*, 21-45.
2. Bagheri, Z., Mohd Kosnin, A., Besharat, M. (2013). The influence of culture on the functioning of emotional intelligence. *2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013).*
3. Bagheri, Z., Mohd Kosnin, A., Besharat, M. (2016). Improving Emotion Regulation skills through an Emotional Intelligence Training Course. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences 19 (4).*
4. Banks, S., Kamryn E., Angstadt, M., Pradeep N., Luan Phan K. (2007). Amygdala–frontal connectivity during emotion regulation. *SCAN 2*, 303–312.
5. Barrett, L. F., Gross, J. J. (2001). Emotion representation and regulation: A process model emotional intelligence. Chapter in T. Mayne & G. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (pp. 286-310). New York: Guilford.
6. Barry, M. M., Clarke, A. M., Dowling K. (2017). Promoting social and emotional well – being in school. *Health Education*, 117 (5).
7. Brajša – Žganec, A., Hanzc, I. (2015). Samokontrola, razumijevanje emocija i agresivno ponašanje dječaka predškolske dobi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1).
8. Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak,* 149 (3).
9. Burić, K. (2016). Rizična ponašanja djece predškolske dobi. Završni rad. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek u Petrinji.
10. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), pristupljeno 7.9.2017. internetskoj stranici http://www.casel.org/core-competencies/
11. Cefai C., Cavioni, V. (2014). Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice. Naklada Springer.
12. Durlak, J. A., Weissberg R. P, Schellinger K. B., Dymnicki A. B., Taylor R. D. (2011). The Impact of Enhancing Students` Social and Emotional Learning: A Meta – Analysis od School – Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1).

13. Ford, B., Mauss, I. (2015). Culture and emotion regulation. ScienceDirect. *Current Opinion in Psychology* , *3*, 1–5.
14. Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39,* 281–291. Cambridge University Press.
15. Ilić, E. (2008). Emocionalna inteligencija i uspješno vođenje. *Ekonomski pregled, 59* (*9-10),* 576-592.
16. Inzlicht, M., Legault, L., Teper, R. (2014). Exploring the Mechanisms of Self-control - Improvement Current Directions. *In Psychological Science, 23(4),* 302-307. Pristupljeno 23.6.2017. internetskoj stranici: www.neuroscientificallychallenged.com
17. Koprivnjak, T.E. (2015). Kontrola ljutnje. Završni rad. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
18. Krulić, K., Velki, T. (2014). Ispitivanje povezanosti emocionalne inteligencije i nasilja među školskom djecom. *Život i škola, 32 (60),* 27. – 42**.**
19. Lévesque, J., Joanette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, JM., Bourgouin, P., Beauregard, M. (2004**).** Neural basis of emotional self-regulation in childhood**.** *Neuroscience, 129(2),* 361-9. Pristupljeno 23.6.2017. internetskoj stranici: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306452204006104
20. LeDoux J. (2007). The Amygdala Current Biology. Pristupljeno 23.6.2017. internetskoj stranici: www.neuroscientificallychallenged.com
21. Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. (in press). (2004). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion.*
22. Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of cross-cultural psychology, 37* (4), 421-437. Sage publications.
23. Mohorić, T., Takšić, V. i Šekuljica, D. (2016). Uloga razumijevanja emocija u razvoju simptoma depresivnosti i anksioznosti u ranoj adolescenciji. Stručni rad. *Soc. psihijat., 44* (2016), 46-58.
24. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija 12 (2)*, 355-371.
25. Oreč, J. (2006). Emocije u razredu. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski Fakultet u Osijeku, dislocirani studij u Slavonskom Brodu.

26. Pavlović, J. (2012). Emocionalna pedagogija. *Ekvilibrij, Časopis studenata pedagogije Hrvatske*, (1).
27. Rokni, S., Hamidi, H., Ebadi, H. (2014). Relationship between Emotional Intelligence and Emotion Regulation of EFL Learners. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 3 (7),* 376-380.
28. Schonert – Reichl, K. A., Weissberg, R. P. (2015). Social and emotional lerning during childhood. In T.P. Gullota, M. Bloom (eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion, Springer Science*
29. Shulman, C. (2016). Social and Emotional Development in Infant and Early Childhood Mental Health. *Research and Practice in Infant and Early Childhood Mental Health, Children's Well-Being: Indicators and Research*. 13. Springer International Publishing Switzerland.
30. Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja, 4-5 (84-85)*, 729-752
31. Žic Ralić, A., Šifner, E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece I mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada, 21(3)*, 453-484.
32. Wikipedia, pristupljeno 22.6.2017. internetskoj stranici (https://hr.wikipedia.org/wiki/Kultura)