Značaj emocija u nastavnom procesu: Mišljenja učenika 5. i 8. razreda

Bojić, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:691257

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository

zir.nsk.hr

Image not found or type unknown

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Sara Bojić

Značaj emocija u nastavnom procesu: Mišljenja učenika 5. i 8. razreda

Diplomski rad

Zadar, 2018.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Značaj emocija u nastavnom procesu: Mišljenja učenika 5. i 8. razreda

Diplomski rad

Student/ica:

Sara Bojić

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić

Zadar, 2018.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Sara Bojić,** ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Značaj emocija u nastavnom procesu: Mišljenja učenika 5. i 8. razreda** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 28. rujna 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD....6
2. ZNAČAJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U NASTAVNOM PROCESU....7
2.1. Pojmovno određenje emocija....7
2.1.1. Sastavnice emocija....8
2.1.2. Osnovne emocije....9
2.1.3. Pozitivne i negativne emocije....11
2.1.4. Funkcija emocija....12
2.2. Socijalizacija emocija i moć empatije....14
2.3. Emocionalna inteligencija....16
2.3.1. Razvoj koncepta emocionalne inteligencije....17
2.3.2. Modeli emocionalne inteligencije....18
2.3.3. Upravljanje emocijama i emocionalna samoregulacija....20
2.4. Emocionalna pedagogija....22
2.4.1. Uključivanje emocionalne inteligencije u nastavni proces....24
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA....27
3.1. Problem istraživanja....27
3.2. Cilj istraživanja....27
3.3. Zadatci istraživanja....27
3.4. Metode i instrumenti istraživanja....28
3.5. Sudionici istraživanja....28
3.6. Vrijeme i mjesto istraživanja....31
3.7. Obrada podataka....32
4. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA....33

4.1. Mogućnost reguliranja vlastitih emocija u nastavnom procesu upotrebom samoregulatornih strategija 33

4.2. Razvijenost emocionalne inteligencije na temelju socijalne prilagođenosti učenika.....38

4.3. Utjecaj samoregulacije emocija na učeničko bolje savladavanje nastavnog sadržaja uključujući školski uspjeh 44

4.4. Utjecaj (samo)regulacije emocija na učeničku socijalnu prilagođenost.....52

4.5. Učeničke emocionalne vještine vezane uz prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja, njihovih uzroka te izražavanja emocija 58

5. ZAKLJUČAK.....64

6. LITERATURA 65

7. POPIS TABLICA I SLIKA.....68

8. PRILOG.....71

1. UVOD

Emocije su neizbježni dio svakog ljudskog iskustva i aktivnosti. Značajne su za našu psihofizičku dobrobit. Sposobnosti poput percipiranja, izražavanja, razlikovanja, razumijevanja, reguliranja i samoreguliranja emocija znatno olakšavaju proces adaptacije i rješavanje raznih poteškoća s kojima je pojedinac suočen u životu. Navedene sposobnosti, znanstvenici su inkorporirali u teorijski konstrukt nazvan emocionalna inteligencija. U ovom diplomskom radu naglasak je na značajnoj ulozi emocija za cjelokupan odgojno-obrazovni proces. Polazna pretpostavka je da emocije prethode procesu učenja, zbog toga naglasak je na relevantnosti obrazovanja emocija u kontekstu učenja i institucionalnog, tj. školskog odgoja i obrazovanja. Zahvaljujući raznim programima, tehnikama i načinima rada, koji su usmjereni na razvoj emocionalne inteligencije, školski uspjeh djece i razredna klima znatno su poboljšani. Mnogi autori i znanstvenici smatraju da postoji velika veza između emocionalne inteligencije i uspjeha. Drugim riječima, pretpostavljaju da su ljudi s visokom razinom emocionalne inteligencije uspješniji u mnogim životnim aspektima, kao što su obrazovanje, posao i odnosi s ljudima.

Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenja učenika 5. i 8. razreda o značaju emocija u nastavnom procesu. Ovim istraživanjem ispitala se razvijenost emocionalne inteligencije učenika preko njihove samoprocjene o sposobnosti samoregulacije vlastitih emocija, socijalnih vještina povezanih s emocijama, empatije, školskog uspjeha (izraženog kroz prosjek ocjena na kraju prethodne školske godine) te emocionalnih vještina vezanih uz prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja, njihovih uzroka te izražavanja emocija. Nadalje, htjelo se utvrditi utječu li spol, dob i uspjeh učenika na bolje emocionalne vještine. U svrhu istraživanja konstruirana je i provedena anonimna anketa na skupini od 149 ispitanika. Ispitanici su bili učenici 5. i 8. razreda osnovnih škola u gradu Splitu tijekom drugog polugodišta školske godine 2017./2018.

2. ZNAČAJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U NASTAVNOM PROCESU

2.1. Pojmovno određenje emocija

Riječ emocija dolazi od glagola *movere* (lat.) što znači „pokrenuti se“ (URL 1). Chabot i Chabot (2009) uspoređuju emocije sa „strojevima“ koji nas pokreću iznutra, ali i na vanjsko ponašanje. Emocije su karakteristične po tome što su višedimenzionalne; one postoje kao subjektivni (čine da se osjećamo na određeni način), biološki (mobilizacija energije zbog pripreme tijela na prilagođavanje bilo kojoj situaciji), svrhoviti (stvaranje motivacijskih želja da djelujemo) i socijalni fenomen (šaljemo facijalne, tjelesne i glasovne signale koji govore drugima o našim emocijama). Pojam emocija nema jednostavnu definiciju upravo zbog svoje četverodijelne prirode. To je psihološki konstrukt koji ujedinjuje i koordinira ova četiri aspekta doživljavanja u usklađen obrazac (Reeve, 2010). Nadalje, emocije se međusobno razlikuju po svom intezitetu (jake/slabe), hedonističkom tonu (ugodne/neugodne) i poticaju na aktivnost (aktivirajuće/inhibirajuće) (URL 1). Iako su afekti i raspoloženja doživljajni fenomeni, između njih postoji značajna razlika. Afekti su kratkotrajna čuvstva jakog inteziteta te su obično epizodična, tj. imaju jasan početak, vrhunac reakcije i završetak. Konceptualiziraju se kao pojave koje je moguće svrstati u kategorije (radost, strah, interes, itd.). Suprotno tome, raspoloženja su čuvstvena stanja slabog inteziteta i dužeg trajanja te nemaju točno određeni početak i kraj, a konceptualiziraju kao varijacije dimenzija (Smith i sur., 2007).

Objašnjavajući sličnosti životinjskih reakcija u situacijama koje ljudski rod smatra emocionalnima, smatra se da su emocije proizvod evolucije, koje imaju vrijednost za preživljavanje i reprodukciju. Krug neuralnih mreža u mozgu razvio je neku vrstu obrambenog sustava kako bi osigurao preživljavanje pojedinih jedinki i vrsta. Primjerice, emocije poput straha i agresije potrebne su životinjama za preživljavanje. Bolni i opasni događaji izazivaju iste refleksne bihevioralne i fiziološke promjene kod svih sisavaca. Nadalje, postoje neuralni krugovi koji organiziraju pozitivne reakcije privlačenja vezanih uz hranu, seksualnost itd. To se naslanja na Darwinovu teoriju da su

emocije adaptivni mehanizmi za ispunjenje različitih fizioloških potreba i oblika ponašanja. Ukratko, afektivne dimenzije pobuđenosti organizma zahvaćaju motivacijske strategije organizma (smjer i snagu) i u uskoj su vezi s aktivacijom neuralnih možanih krugova i refleksnom fiziologijom emocija (Smith i sur., 2007). Emocionalni razvoj često je bio u sjeni kognitivnog razvoja te se kao područje istraživanja počeo veoma brzo širiti. Zbog svoje multidimenzionalnosti, postoje različite vrste definicija emocija. Laura E. Berk, profesorica psihologije na Sveučilištu Illinois, u svojoj knjizi „Dječja razvojna psihologija“, emocije definira kao brzu procjenu osobnog značenja pojedine situacije koja nas priprema na akciju, odnosno da se uspostavi, održi ili promjeni odnos prema okolini (radost do pristupanja, tuga do povlačenja i sl.) (Berk, 2015).

2.1.1. Sastavnice emocija

Emocije ili čuvstva složeni su sustavi sastavljeni od više komponenata, koji posljedično stvaraju spremnost na djelovanje. Kognitivna procjena smatra se prvom komponentom neke emocije. Odnosi se na proces intepretacije osobnog značenja određenih okolnosti te djeluje na intenzitet i kvalitetu emocija. Efekt pogrešnog atribuiranja pobuđenosti može intenzivirati emocionalne reakcije na okolnosti koje slijede. Kognitivne procjene također mogu nastati izvan svjesnog doživljavanja. U proces automatskih procjena uključena je amidgala, dio mozga, u kojoj dolazi do integracije specifičnih osjetnih informacija. Nadalje, svaki pojedinac ima vlastitu procjenu značenja postojeće okolnosti, tj. subjektivni doživljaj čuvstva (afektivno stanje). Sljedeća komponenta uključuje mišljenje i sklonost djelovanju u određenom pravcu. Primjerice, kad je osoba u strahu ona će pobjeći, kad osjeća interes ona će istraživati, kad je tužna povlači se, a zbog osjećaja uzvišenosti postaje bolja osoba. Jedne od sastavnica emocija su i tjelesne reakcije autonomnog (perifernog) živčanog sustava. Istraživanja upućuju da je u određenom stupnju autonomna pobuđenost (rad srca i žlijezda, temperatura) različita na različite emocije. U jednom istraživanju (Levenson, Ekman i Friesen, 1990 prema Smith i sur., 2007). ispitanicima su mjerili puls, temperaturu kože i ostale indikatore pobuđenosti tijekom različitih emocija (iznenađenje, gađenje, žalost, srdžba, strah i radost). Srce je ispitanicima brže kucalo

tijekom osjećaja srdžbe, straha i žalosti, nego za vrijeme radosti, gađenja i iznenađenja. Temperatura kože ispitanika bila je veća kod srdžbe nego kod straha ili žalosti. Kod osoba s ozljedama leđne moždine čuvstva su manje intenzivna, jer ozljeda ograničava primanje povratnih informacija iz autonomnog živčanog sustava. Izražavanje emocija uključuje facijalne ekspresije, npr. osjećaj gađenja potiče mrštenje i djelomično zatvaranje očiju. Određeni izrazi lica imaju univerzalno značenje, neovisno o kulturi. Facijalne ekspresije neke osobe mogu regulirati ponašanje drugih i utjecati na njihovu procjenu situacije. Primjerice, u jednom istraživanju (Sorce i sur., 1985), djeca od 12 mjeseci su bila stavljena na napravu koja se zove „vizualni ponor". Međutim, nisu mogla shvatiti radi li se o pravoj opasnosti ili ne. Stoga bi djeca prilikom približavanja „vizualnom ponoru" gledala majku i njezine signale, tj. facijalne ekspresije. Ona djeca čije su majke pokazivale strah ili ljutnju nisu prešla, dok je njih 74% prešlo „vizualni ponor", jer su se majke smiješile. Nadalje, postoje određena pravila izražavanja emocija u različitim kulturama. Primjerice, u nekim kulturama se očekuje izražavanje žalosti i plakanje kada netko izgubi blisku osobu, dok se u drugim kulturama od ljudi očekuje ples i radost. Posljednja sastavnica uključuje reakciju na emociju, tj. način na koji ljudi reagiraju na različite situacije (Smith i sur., 2007). Ukratko, emocionalne reakcije čine: kognitivna procjena, subjektivni doživljaj, sklonost mišljenju i djelovanju, unutarnje tjelesne promjene, facijalne ekspresije te reakcije na emociju. Sve te sastavnice zajedno čine određenu emociju te recipročno djeluju jedna na drugu.

2.1.2. Osnovne emocije

Osnovne emocije pripadaju emocijama na općenitoj razini te odgovaraju sljedećim kriterijima: urođene su, a ne stečene ili naučene iskustvom ili socijalizacijom; proizlaze iz istih okolnosti kod svih ljudi (osobni gubitak nas sve čini tužnima, neovisno o dobi, spolu, kulturi itd.); izražene su univerzalnom facijalnom ekspresijom te izazivaju karakterističan i predvidiv fiziološki obrazac odgovora. Neki se istraživači protive ideji o osnovnim emocijama, međutim, sve liste osnovnih emocija uključuju: strah, ljutnju, gađenje, tugu, radost i interes. One su univerzalne svim ljudima i posjeduju dugu evolucijsku povijest (Reeve, 2010).

Pojedinac će osjećati strah, ako procjeni da određena situacija predstavlja prijetnju za njegovu dobrobit. Strah je emocionalna reakcija koja motivira živa bića na djelovanje (obrana, bijeg, suočavanje). Djeluje kao signal upozorenja za moguću fizičku ili psihološku povredu. Kognitivni razvoj omogućava djeci učinkovitiju procjenu situacija i ljudi pa im tako strah od određenih situacija i ljudi može postepeno slabjeti. S pozitivne strane, strah može omogućiti motivacijsku potporu za učenje novih reakcija nošenja s takvom situacijom. Nadalje, emocija ljutnje proizlazi iz spriječenosti, odnosno iz procjene da su nečiji planovi, ciljevi ili dobrobit ometani vanjskom silom (neželjena kritika, manjak razumijevanja, neprilike itd.) (Reeve, 2010). Ljutite reakcije su u porastu s dobi djeteta. Kako dijete postaje sposobnije za namjerno ponašanje tako želi kontrolirati vlastite postupke i njihove učinke (npr. kada se jave nekakve prepreke ili izvori neugode). No, kada je dijete odvojeno od svog roditelja ili skrbnika, koji mu pruža puno ljubavi i pažnje, ili kada im je interakcija narušena, tada se u njima javlja osjećaj tuge (Berk, 2015). Tuga je averzivna emocija koja uglavnom proizlazi iz doživljaja odvajanja (gubitak voljene osobe, odvojenost od mjesta koje volimo) ili neuspjeha (gubitak posla, pad na ispitu). Očekivanje osjećaja tuge motivira ljude na održavanje socijalne povezanosti s onima koje vole te na taj način indirektno olakšava koheziju u društvenim grupama. Radost je pozitivna emocija koja olakšava socijalnu interakciju, pomaže u stvaranju odnosa i omogućuje očuvanje psihološke dobrobiti zbog toga što poništava potresne učinke averzivnih emocija (Reeve, 2010). Radost povezuje skrbnike i djecu u topli podržavajući odnos. Između 6. i 10. tjedna života dolazi do socijalnog osmijeha kojeg bebe uče koristiti za evociranje i za održavanje ugodne interakcije, a krajem prve godine osmijeh postaje namjerni socijalni signal (Berk, 2015). Gađenje je fenomenološki averzivna emocija, uključuje uklanjanje ili udaljavanje od kontaminiranog objekta, dok osjećaj interesa djeluje motivirajuće i vezan je uz naše potrebe i dobrobit. Interes potiče kreativnost, učenje i razvijanje vlastitih vještina i sposobnosti (Reeve, 2010).

Emocije drugog reda, poput srama, nelagode, krivnje, zavisti i ponosa, nazivaju se emocijama samosvjesnosti zato što uključuju povredu ili poboljšanje doživljaja samog sebe. One se pojavljuju krajem druge godine života kada dijete postane svjesno samoga sebe. Primjerice, kada mala djeca osjećaju sram ili nelagodu spuštaju pogled i glavu zato što se osjećaju loše zbog svog ponašanja. Nasuprot tome, ponos se odražava kao

zadovoljstvo vlastitim postignućima. Osjećaj ljubomore pojavljuje se tek oko treće godine života. Poticanje emocija samosvjesnosti razlikuje se od kulture do kulture. Primjerice, u zapadnjačkim kulturama djeca se osjećaju ponosno zbog osobnog postignuća (pobjede u igri, dobrih ocjena), dok u istočnim kulturama (u Kini i Japanu) pridavanje važnosti osobnim uspjesima dovodi do osobne nelagode i želje da budu neprimjetni. Sram je u azijskim zemljama adaptivni podsjetnik važnosti uvažavanja mišljenja drugih, osobito starijih osoba, dok je u zapadnjačkim kulturama povezan s osjećajima osobne neadekvatnosti. Stoga, djeca uče o svojim emocijama na kulturalno odgovarajuće načine. S porastom kronološke dobi, djeca razvijaju pojam o sebi te postaju osjetljivija na pohvale i kritike. Kod djece je vrlo važna kvaliteta povratnih informacije koje se odnose na vrijednost djeteta („Ja sam mislio da si ti dobar dječak“ itd.) i njegovu izvedbu („To si dobro/nisi dobro napravio“ itd.). One su povezane i utječu na rane reakcije vrednovanja sebe pa na taj način djeca doživljavaju intezivne emocije samosvjesnosti (sram nakon neuspjeha, ponos nakon uspjeha) (Berk, 2015).

2.1.3. Pozitivne i negativne emocije

Kora velikog mozga ima dvije hemisfere, a specijalizacija dviju hemisfera naziva se lateralizacija. Zahvaljujući fMRI-u (Functional magnetic resonance imaging) mnoge studije otkrivaju da je lijeva hemisfera bolja u procesiranju informacija na sekvencijalan, analitički način, dok je desna hemisfera specijalizirana za procesiranje informacija na holistički način. Lijeva hemisfera odgovorna je za verbalne sposobnosti i pozitivne emocije (npr. veselje), a desna hemisfera upravlja spacijalnim sposobnostima te negativnim emocijama (npr. tuga) i njihovim reguliranjem (Banish, 1998 prema Berk 2015). Malo se znanstvenika bavilo pozitivnim emocijama, stoga je u znanstvenoj literaturi i empirijskim istraživanjima većinom naglasak stavljen na negativne emocije (strah, srdžba, gađenje, sram), a malo je usmjerenosti na pozitivne (radost, zadovoljstvo, interes, ljubav). Negativne emocije djeluju na način da sužavaju naše mišljenje i djelovanje, dok pozitivne emocije šire naše mišljenje i djelovanje (radost potiče na igranje, interes na istraživanje, zadovoljstvo na uživanje). Proširivanjem našeg mišljenja, pozitivne emocije nas tjeraju da budemo kreativniji i povezaniji s drugim

ljudima. U istraživanju, kojeg su proveli Frederickson i Branigan (2005), sudionicima je bio prikazan isječak iz filma kako bi se pobudile u njima pozitivne emocije (radost ili zadovoljstvo), negativne emocije (strah ili srdžba) ili nikakva emocija (kontrolni uvjet). Sudionici su tijekom ispitivanja izradili popis svega što bi htjeli raditi u tom trenutku. Oni koji su doživljavali strah ili srdžbu naveli su manje aktivnosti od onih koji nisu doživljavali nikako čuvstvo. Suprotno tome, sudionici koji su se osjećali radosno i zadovoljno imenovali su više aktivnosti koje su željeli raditi, u skladu sa proširenom sklonosti mišljenju i djelovanju. Dakle, premda su pozitivne emocije kratkotrajne, promjene koje one proizvode u ljudskim mislima, djelovanjima i fiziološkim reakcijama imaju dugotrajne posljedice (URL 5). Pozitivne emocije potiču kreativnost, proširuju načine mišljenja i djelovanja te izgrađuju naše osobne tjelesne, intelektualne, psihološke i socijalne resurse čineći ih otpornijima.

2.1.4. Funkcija emocija

Mnogi teoretičari naglašavaju kako je funkcija emocija široka i da one potiču ljude na djelovanje u svrhu postizanja osobnih ciljeva. Emocije su u središtu svih ljudskih nastojanja, kognitivnom procesiranju, socijalnom ponašanju te imaju utjecaj na tjelesno zdravlje (Berk, 2015). Proučavanje korisnosti ili funkcija emocija započelo je knjigom „Ekspresija emocija kod ljudi i životinja“ Charlesa Darwina u kojoj tvrdi da emocije imaju adaptivnu fukncju jer pomažu životinjama prilagoditi se njihovom okruženju. Prema njemu, emocije su funkcionalne i podložne prirodnoj selekciji. Emocije imaju najmanje osam različitih funkcija, a one su: zaštita, uništavanje, razmnožavanje, zajedništvo, pripadnost, istraživanje i usmjerenost. Sve emocije su korisne jer usmjeravaju pažnju i ponašanje prema onome što je potrebno u okolnostima u kojima se osoba nalazi (strah optimalno facilitira zaštitu, gađenje optimalno olakšava otklanjanje kontaminiranog objekta). Prema tome, emocije su pozitivni, funkcionalni, intencionalni i adaptivni organizatori ponašanja (Reeve, 2010). Emocije utječu i na kognitivno procesiranje, uključujući pamćenje. Visoka anksioznost narušava proces razmišljanja. Dinamičko međudjelovanje kognicija i emocija pojavljuje se već u ranoj dojenačkoj dobi. U jednom istraživanju (Lewis, Sullivan, Ramsay 1992 prema Berk,

2015), dvomjesečne i osmomjesečne bebe naučile su aktivirati ugodne slike i zvukove povlačenjem uzice, a reagirale su s interesom i radošću. Međutim, kada povlačenje uzice nije aktiviralo privlačne podražaje, emocionalne reakcije dojenčadi su se promijenile u ljutnju ili tugu. Kada je dojenčad opet aktivirala privlačne podražaje ljute bebe su ponovo pokazale interes, dok su tužne bebe odustale.

Emocionalna dobrobit djeteta nužna je za njegov optimalan tjelesni razvoj. Trajni psihološki stres povezan je s raznim zdravstvenim poteškoćama te može dovesti i do kardiovaskularne bolesti, infektivne bolesti, pa čak i do nekoliko oblika raka. Neorganski zastoj rasta i psihosocijalni dvarfizam su dva poremećaja rasta, a rezultat su emocionalnog uskraćivanja. Neorganski zastoj rasta pojavljuje se zbog nedostatka roditeljske ljubavi (distancirani, nestrpljivi, neprijateljski raspoloženi itd.). Poremećaj se obično pojavljuje u dobi od 18 mjeseci, a biološki uzrok zastoja u rastu se ne može pronaći. Djeca su povučena i apatična, razdražjiva, rijetko se osmjehuju skrbniku, tijelo im izgleda iscrpljeno i pokazuju netipična ponašanja vezana uz hranjenje (slabo sisanje ili povraćanje). Nadalje, psihosocijalni dvarfizam ili poremećaj rasta rezultat je krajnje emocionalne uskraćenosti koja može narušiti proizvodnju hormona rasta. Taj poremećaj obično se pojavljuje između druge i petnaeste godine života. Naime, ako se rano intervenira tako da se djeca maknu iz emocionalno neadekvatne okoline, proizvodnja hormona će se vratiti na normalnu razinu i oni će opet početi rasti (Berk, 2015). Emocije imaju i socijalnu funkciju jer prenose naše osjećaje drugima, pozivaju na socijalnu interakciju, stvaraju, održavaju i razrješavaju odnose s drugima. Emocionalni izrazi jedne osobe također mogu potaknuti selektivne ponašajne reakcije druge osobe. Na primjer, u konfliktnoj situaciji oko igračke, dijete koje pokazuje ljutnju govori da će vjerojatno uslijediti napad, dok dijete koje pokazuje žalost govori da će vjerojatno uslijediti plač. Dakle, u kontekstu socijalne interakcije, emocije imaju višestruke funkcije: informativne (pokazuju kako se netko osjeća u određenoj situaciji), upozoravajuće (pokazuju namjeru djelovanja) i usmjeravajuće (pokazuju smjernicu, odnosno ono što drugi trebaju napraviti). Mnoge emocionalne ekspresije motivirane su više socijalno nego biološki (ljudi se osmjehuju kada nisu radosni). Zaključno, emocije imaju adaptivnu funkciju jer opremaju ljudska bića specifičnim, učinkovitim odgovorima koji su krojeni za fizički i socijalni opstanak. One uspostavljaju naš položaj u odnosu na okolinu (Reeve, 2010).

2.2. Socijalizacija emocija i moć empatije

Emocije i socijalno ponašanje su u dinamičnom dvosmjernom odnosu. Emocionalne reakcije reguliraju socijalno ponašanje drugih djece i obrnuto. Emocionalni signali djece, poput smijanja ili plakanja zasigurno će utjecati na ponašanje drugih. Ukoliko dijete i skrbnik imaju razvijen vlastiti sustav komunikacije, u kojem svaki akter odgovara na signale onog drugog na prikladan način, posljedično će se uspostaviti sigurna privrženost između njih, a ona je bitna za optimalan razvoj djeteta. Provedeno je nekoliko istraživanja u kojima su roditelji prekinuli izmjenu emocionalnih signala tako što su imali nepomičnu facijalnu ekspresiju. Kada su napori dojenčadi da roditelji opet reagiraju bili bezuspješni počeli su se okretati i plakati (Moore, Cohn, Campbell, 2001 prema Berk, 2015). Nadalje, ljudi mogu indirektno utjecati na emocije drugih, putem „emocionalne zaraze“. Emocionalna zaraza je proces u kojem se ekspresije, osjećaji, glasovno izražavanje, držanje tijela i pokreti jedne osobe automatski prenose (oponašaju i sinkroniziraju) na drugu osobu ili grupu ljudi. Kada smo izloženi emocionalnim izrazima drugih ljudi, naginjemo oponašanju njihovih izraza lica jer mišići šalju signale mozgu o izrazima lica i držanju te sami počinjemo doživljavati istu emociju. Naravno, emocionalna zaraza događa se i u slučaju negativnih emocija. Još od dojenačke dobi na bebe se utječe procesom emocionalne zaraze. Zapažajući ponašanje drugih, bebe uče o emocijama. Krajem prve godine bebe se upuštaju u socijalno referenciranje tako što se oslanjaju na emocionalnu reakciju druge osobe za procjenu nesigurne situacije. Skrbnici preko socijalnog referenciranja uče djecu kako reagirati na svakodnevne događaje. Na taj način djeca mogu uspoređivati vlastite i tuđe emocionalne procjene događaja, koje kasnije utječu na to hoće li se dijete bojati nepoznatih ljudi, određenih predmeta ili događaja (Berk, 2015).

Tijekom druge godine, djeca su u mogućnosti bolje razumjeti značenje emocija iste valencije (radosti nasuprot iznenađenju, strah nasuprot ljutnje). Djeca predškolske dobi u stanju su točno prosuđivati uzroke temeljnih emocija, ali naglašavaju vanjske činitelje nad unutarnjim stanjima. Tek u kasnijim godinama počinju shvaćati kako unutarnja stanja također mogu potaknuti emocije, npr. ljuto dijete bi moglo nekoga udariti, dok će radosno dijeliti igračke. Starija djeca shvaćaju da ljudi mogu doživljavati

istovremeno više od jedne emocije koje se mogu razlikovati po intenzitetu, dok predškolska djeca negiraju pojavu više emocija istovremeno. U srednjem djetinjstvu dolazi do poboljšanja u mišljenju o emocijama zbog razvoja metakognicije (razmišljanje o mišljenju). Kako bi djeca bolje razvila vlastito razumijevanje emocija, važno je s njima što više pričati, emocije imenovati i objašnjavati te naglašavati emocionalno značenje događaja kako bi djeca shvatila uzroke. Takva djeca su kasnije sposobnija procijeniti emocije drugih što im pomaže u socijalizaciji, kvaliteti odnosa i potencijalnim uspjesima (Berk, 2015). Tijekom socijalne interakcije, nalazimo se u razgovornom kontekstu u kojem možemo ponovno doživjeti prošla emocionalna iskustva. Taj proces naziva se „socijalno dijeljenje emocija". Skrbnici imaju važnu ulogu u socijalizaciji emocija. Djeca od njih uče o mogućnosti diferenciranja emocija u specifične emocije. Zatim, skrbnici uče djecu o kontroli emocija prilikom njihovog izražavanja i o namjernoj izmjeni negativnih emocija u neutralne i pozitivne emocije. Socijalizacijom emocija doprinosimo razvitku emocionalne inteligencije[1] u djece za koju se pokazalo da je važnija u mnogim životnim aspektima od samog kvocijenta inteligencije (Chabot, Chabot, 2009).

Empatija je ideal koji ima moć preobraziti ljudski život te ostvariti duboku društvenu povezanost (Krznaric, 2014). Drugim riječima, empatija je motivator prosocijalnog ili altruističkog ponašanja, stoga može pokrenuti revoluciju ljudskih odnosa. Zbog značajne međusobne povezanosti emocionalne inteligencije i empatije, autori konstrukta empatiju su proglasili primarnim kriterijem EI. Ukratko, empatija se može definirati kao „umijeće imaginativnog ulaska u kožu druge osobe, razumijevanja njezinih osjećaja i viđenja te korištenja tog razumijevanja za usmjeravanje vlastitih postupaka" (Krznaric, 2014: 10). „Empatija uključuje složenu interakciju kognicije i afekta: sposobnosti prepoznavanja različitih emocija, zauzimanje tuđe emocionalne perspektive i suosjećanja s tom osobom ili sličnog emocionalnog odgovora" (Berk, 2015: 200). Važno je napomenuti da ponekad empatiziranje sa drugom uznemirenom osobom može dovesti do osobne uznemirenosti. Razlog tome je djetetovo usmjeravanje na vlastitu anksioznost, a ne na osobu u nevolji. Temperament ima važnu ulogu u tome hoće li se empatija pojaviti te hoće li potaknuti prosocijalno ponašanje ili osobnu

[1] U znanstvenim i stručnim krugovima uvriježilo se korištenje skraćenice „EI" te da će se ona u nastavku rada koristiti umjesto navođenja cjelokupne sintagme.

uznemirenost. Već u ranom razvoju empatija ima svoje korijene. Rano emocionalno povezivanje sa roditeljima s kojima je izrađen odnos sigurne privrženosti čini osnovu empatije i brigu za druge. Također, roditelji imaju ključnu ulogu u razvitku empatije u djece jer služe kao model za suosjećanje. S razvojem samosvijesti razvija se i empatija kod djece u dobi od oko 2 godine (Berk, 2015.). U jednom istraživanju (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, 1990 godine prema Berk, 2015), dječak u dobi od 21 mjeseca reagirao je na simuliranu tugu svoje majke utješnim riječima, davanjem zagrljaja pa čak i traženjem pomoći od istraživača. Empatija stimulira mozak, potiče pozitivne emocije i poboljšava komunikaciju. Empatičko učenje može predstavljati veliku podršku učenicima zbog toga što im pomaže lakše se nositi sa stresnim situacijama, rješava pad motivacije ili otklanja emocionalnu blokadu povezanu s nekim školskim predmetom (Chabot, Chabot, 2009).

2.3. Emocionalna inteligencija

EI je najnoviji pojam afirmiran u kategorijama „inteligencija“. Peter Salovey i John D. Mayer vodeći su znanstvenici u području EI. U svom članku „Emocionalna inteligencija”, 1990. godine, definirali su ovu sposobnost kao “sposobnost uočavanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost pristupa i/ili priziva osjećaja kad oni olakšavaju razmišljanje; sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih spoznaja, te sposobnost regulacije emocija u svrhu pomaganja emocionalnom i intelektualnom razvitku“ (Salovey, Sluyter, 1999 prema URL 1: 10). Mnogi stručnjaci navode da su osobe s većom EI uspješnije (osobito u poslovnom svijetu) od osoba kod kojih ove osobine nisu razvijene. Zbog toga, smatra se važnijom od samog kvocijenta inteligencije. Društvo za razvoj EI (SDEI) preimenovano je 2004. godine u Akademiju za proučavanje zadovoljstva i emocionalne inteligencije (APEI). Daniel Chabot, psiholog i Michel Chabot, pedagog, utemeljitelji su Instituta za emocionalnu pedagogiju (EPI) gdje su posvećeni izobrazbi EI i njenoj praktičnoj primjeni u nastavi i učenju (Chabot, Chabot, 2009).

2.3.1. Razvoj koncepta emocionalne inteligencije

Duga tradicija u psihologiji inteligencije je slijedila kognitivistički pristup. Zahvaljujući psihologu Alfredu Binetu nastala je Stanford-Binetova skala inteligencije koja je omogućila mjerenje nekih intelektualnih i kognitivnih sposobnosti potrebnih za ostvarivanje školskog uspjeha. Od tada pa sve do danas širio se i razvijao pojam inteligencije, a izraz „kvocijent inteligencije“ prešao je u svakodnevnu uporabu. Engleski psiholog Charles Spearman je pretpostavio da postoji jedinstveni i opći faktor inteligencije (G-faktor) koji je zajednički svim kognitivnim funkcijama. Prema njemu, inteligencija je jedinstvena misaona sposobnost. Prema Louisu Thurstoneu inteligencija nije jednofaktorska već se sastoji od 7 temeljnih kognitivnih sposobnosti (verbalno razumijevanje, verbalna tečnost, vještine zaključivanja, numerička sposobnost, asocijativno pamćenje, dobra perceptivna brzina i dobra spacijalna sposobnost) koje su međusobno nezavisne. Na temelju svojih istraživanja Horward Gardner je u svoj model višestrukih inteligencija među 7 osnovnih (vizualno – prostorna, verbalno – lingvistička, logičko – matematička, muzičko - ritmička, kinestetička, egzistencijalna) uvrstio i dva oblika osobnih inteligencija: interpersonalnu i intrapersonalnu. Interpersonalna inteligencija se odnosi na socijalne vještine, odnosno na sposobnost nošenja s emocijama u odnosima s drugim ljudima te pomaganje drugima u upravljanju njihovim emocijama, dok se intrapersonalna inteligencija odnosi na samosvjesnost emocija, bit je samospoznaje i uključuje sposobnosti upravljanja vlastitim osjećajima. Robert Sternberg razvio je triarhičnu teoriju inteligencije u kojoj opisuje tri aspekta inteligencije: analitički, kreativni i praktični. Peter Salovey i John Mayer odmakli su se od tradicionalnog pristupa svojih prethodnika, zaključivši da u raspravi o inteligencijama ne mogu zanemariti emocije. Integracijom Sternbergove praktične inteligencije i Gardnerove interpersonalne i intrapersonalne inteligencije, 1990. godine, postavili su temeljne teorijske odrednice konstrukta EI (URL 2). Pojavom knjige „Emocionalna inteligencija“ Daniela Golemana, pojam EI postao je poznat široj javnosti tek 1995. godine, gdje je objašnjen osnovni razlog postojanja konstrukta (Chabot, Chabot, 2009).

2.3.2. Modeli emocionalne inteligencije

Prvi pokušaj definiranja EI bio je 1990. godine kada su Salovey i Mayer razvili prvi model EI koji uključuje procese (Takšić, 2006: 731):

„a) procjenu i izražavanje emocija kod sebe i kod drugih,

b) regulaciju emocija kod sebe i drugih i

c) uporabu emocija u adaptivne svrhe.“

Prema njima EI je „sposobnost praćenja svojih i tuđih osjećanja i emocija te upotreba tih informacija u razmišljanju i ponašanju“ (Takšić, 2006: 791). Međutim, u prvom pokušaju konceptualizacije ovog konstrukta nije naveden proces razmišljanja o emocijama, već se naglašava opažanje i regulacija. Stoga, 1997. godine nude revidiranu definiciju prema kojoj EI uključuje „sposobnosti brzoga zapažanja procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje; sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama; i sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja“ (Takšić, 2006: 791). U novom konstruktu predložili su model EI u kojem su poredane mentalne sposobnosti od jednostavnijih prema složenijima (URL 2):

a) **Percepcija, procjena i izražavanje emocija** predstavljaju najnižu razinu emocionalnih sposobnosti i vještina. Kako bismo bolje razumjeli emocije, potrebno ih je prvo točno percipirati, što uključuje razumijevanje neverbalnih signala (govor tijela, facijalne ekspresije). Dijete već od malih nogu uči o emocijama i u stanju je prepoznati skrbnikove emocionalne reakcije. Razvojem ono zapaža i uči razlikovati vlastita i tuđa emocionalna stanja, uči identificirati emocije drugih preko neverbalnih signala te prepoznati neiskreno izražavanje emocija. Kada razviju vještinu zapažanja, točnog izražavanja emocija te sposobnost razlikovanja emocija, djeca postaju osjetljivija.

b) **Emocionalna facilitacija mišljenja** odnosi se na načine kojima emocije mogu olakšavati kognitivne procese. Emocije nam pomažu u organiziranju životnih

prioriteta i načina na koji ćemo reagirati (usmjeravaju pažnju na važne informacije). Zahvaljujući emocijama pronalazimo bolja alternativna rješenja zbog toga što proširuju našu perspektivu. Emocionalna stanja olakšavaju pristupe specifičnim problemima jer signaliziraju da su se dogodile značajnije promjene u okolini neke osobe (npr. dijete plače kada je gladno) te pomažu efikasnijem mišljenju sa svrhom boljeg razumijevanja konkretne situacije.

c) **Razumijevanje i analiza emocija te uporaba emocionalnih znanja** odnose se na treću razinu EI. Razumijevanje emocija je vrlo važno za ispravno upravljanje emocijama, a sposobnost upravljanja emocijama je ključni dio EI. Djeca od malih nogu uče prepoznavati emocije, imenovati ih i razlikovati. Također, razvijaju sposobnost razumijevanja složenih emocija, tj. uočavaju da se u nekim situacijama mogu istovremeno javiti i suprotne emocije (npr. ljubav i mržnja) prema istoj osobi. S razvojem znanja o emocijama dijete razvija sposobnost interpretiranja značenja situacije koje emocije prenose (npr. tuga je povezana s gubitkom) te sposobnost prepoznavanja prijelaza s jedne emocije na drugu (npr. iz tuge u zadovoljstvo).

d) **Refleksivna regulacija emocija u promociji emocionalnog i intelektualnog razvoja** odnosi se na svjesnu regulaciju emocija. Dijete tijekom vremena svjesno je svojih emocija te uči kako vlastito ponašanje odvojiti od emocija, odnosno kako upravljati vlastitim i tuđim emocijama ublažavajući neugodne i pojačavajući ugodne emocije. Refleksivna regulacija emocija je nasloženija razina EI. Ona poboljšava socijalnu adaptaciju, rješavanje problema i osigurava psihološku dobrobit. Sposobnost refleksivne regulacije emocija, odnosno odgovarajućeg načina reagiranja na vlastite i tuđe emocije važan je aspekt emocionalnog angažmana, o kojem ovisi posljedično i uspjeh u poslovnom i u privatnom životu.

Nadalje, Golemanov model EI uključuje: poznavanje vlastitih osjećaja (samosvjesnost emocija), kontrola intenziteta osjećaja (pravilno nošenje s emocijama), samomotivaciju, prepoznavanje i razumijevanje emocija kod drugih ljudi (empatija) te

uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa s drugim ljudima (socijalne vještine) (Goleman, 1995).

2.3.3. Upravljanje emocijama i emocionalna samoregulacija

Emocije doprinose pojavi samosvijesti i osjećaju samoefikasnosti. Kada dojenčad koristi nove predmete raste im samopouzdanje u vlastite sposobnosti manipuliranja i kontroliranja predmeta i događaja u svom okruženju. Povećavanjem emocionalne samoregulacije djeca usvajaju i kulturalna pravila preko kojih se lakše adaptiraju na socijalni svijet (Berk, 2015). Upravljanje emocijama važan je aspekt EI, a sastoji se u djelovanju na svaku emocionalnu komponentu (neverbalno izražavanje, tjelesne reakcije, ponašajne reakcije, vlastite spoznaje i emocionalni osjećaji) (Chabot, Chabot, 2009). Važno je pričati s djecom o emocijama, poticati ih na izražavanje širokog raspona emocija i usmjeravati ih na upravljanje emocijama uporabom različitih strategija. „Emocionalna samoregulacija odnosi se na strategije koje koristimo kako bismo intenzitet ili trajanje svojih emocionalnih stanja doveli na ugodnu razinu koja nam omogućuje ostvarenje ciljeva“ (Berk, 2015: 199).

Dokazano je da ako zauzmemo neki položaj tijela ili izraz lica koji odgovara određenoj emociji doći će do fizioloških reakcija te će se tada i ta emocija pojaviti. Svaka emocija ne samo što ima svoje karakteristične izraze lica i tjelesne pokrete već ima i posebni srčani puls. Pokazalo se mogućim postići određeno emocionalno stanje djelujući na otkucaje srca (relaksacija i meditacija). Nadalje, upravljanje negativnim mislima sastoji se u ponovnoj procjeni situacije, mijenjanju naših stavova i restruktiranju misli u pozitivne. Ukoliko ne možemo promijeniti situaciju, možemo promijeniti njeno značenje, a time i emocionalnu reakciju na nju. Da bismo ostvarili emocionalnu samoregulaciju potrebne su nam kognitivne sposobnosti poput: usmjeravanja i premještanja pažnje, sposobnosti inhibiranja misli i ponašanja te aktivno poduzimanje koraka za smanjenje stresnosti situacije. Proces učenja emocionalne samoregulacije iziskuje puno truda i strpljenja. Skrbnici su dužni da pravovremeno i što adekvatnije odgovore na djetetove signale raznim intervencijama, jer dojenčad ima

ograničenu sposobnost reguliranja svojih emocionalnih stanja. Dijete puzanjem ili hodanjem već regulira svoja emocionalna stanja približavanjem ili udaljavanjem od raznih podražaja. Djeca čiji roditelji pokazuju empatiju, odgovaraju na djetetove signale, ali isto tako postavljaju granice, stječu socijalne vještine i učinkovitije strategije reguliranja različitih emocija, a posebno negativnih (ljutnja). Već u ranom djetinjstvu djeca koriste razne strategije kako bi ublažili negativne emocije. Primjerice, prekrivaju oči ili uši i tako ograničavaju osjetni ulaz neugodnih podražaja, mijenjaju vlastite ciljeve (isključeni su iz igre pa im je postala nezanimljiva) i tješe sami sebe („Mama će se brzo vratiti.“). Mala djeca koja nisu razvila strategije emocionalne samoregulacije često su plašljiva, anksiozna, odgovaraju ljutnjom, agresijom ili frustracijom, imaju slabe socijalne vještine, nemirna su i pokazuju manje zanimanje za istraživanje okoline (Berk, 2015).

Emocionalna samoregulacija može se poticati neposredno i posredno, tj. primjerom i kvalitetnim razgovorom. Skrbnici pripremaju djecu na različita emocionalna iskustva, tako što im pomažu shvatiti uzroke različitih emocija i razliku između realnosti i priviđenja zbog kojih djeca mogu osjećati imaginarni strah. U dobi od šest i osam godina, djeca postaju svjesna razlike između osjećanja i izražavanja emocija. Kada su sami manje izražavaju emocije, no jednako ih doživljavaju. Ta pojava mentalne razine emocionalne komunikacije sa samim sobom djeci pomaže da razmišljaju o emocijama i njima upravljaju. Strahovi u djece školske dobi su uglavnom loš akademski uspjeh, odbacivanje od strane vršnjaka, mogućnost ozljeda i bolesti roditelja. Većina djece do svoje desete godine koristi dvije vrste strategija: suočavanje usmjerenog na problem i suočavanje usmjereno na emocije. Školska djeca, za razliku od predškolske, češće koriste strategije usmjerene na emocije koje su unutarnje i za cilj imaju kontroliranje neugode. Do te promjene dolazi zbog boljih sposobnosti procjene situacija i razmišljanjima o emocijama (Berk, 2015). Ljudi reguliraju svoje emocije uvećavajući ili smanjivajući njihov intezitet. Međutim, strategije mogu imati i neočekivane posljedice, npr. potiskivanje izraza lica povećava autonomnu pobuđenost i oštećuje pamćenje. Velik dio procesa socijalizacije u djece usmjeren je na njihovo poučavanje kako će i kada upravljati svojim emocijama. Ljudi su razvili različite strategije kako bi lakše kontrolirali i upravljali svojim emocijama. Smith i sur. (2007) su u jednom istraživanju klasificirali strategije kao kognitivne ili bihevioralne, te strategije

namijenjene za odvraćanje pažnje ili za angažiranje. U sljedećoj tablici navedene su različite vrste strategija:

Tablica 1. Klasifikacija strategija za regulaciju emocija

	Kognitivne	**Bihevioralne**
Odvraćanje pažnje - Isključivanje - Usmjerevanje na nešto drugo	- Izbjegavanje razmišljanja o problemu - Razmišljanje o nečem ugodnom ili zanimljivom	- Izbjegavanje problematične situacije - Bavljenje nečim ugodnim ili zahtjevnim
Angažiranje - Usmjereno na afekte - Usmjereno na situaciju	- Ponovno procjenjivanje - Razmišljanje o tome kako riješiti problem	- Izražavanje emocija; traženje utjehe - Poduzimanje akcije za rješavanje problema

IZVOR: Smith i sur. (2007: 409)

2.4. Emocionalna pedagogija

Emocije pripadaju suštini samog odgojno-obrazovnog procesa. Znatiželja o značenju emocija započela je još prije 2000 godina kada je Platon napisao – „Svako učenje ima emocionalnu bazu“ (URL 4). Još od tada, mnogi znanstvenici i stručni suradnici rade na određivanju važnosti emocija koje imaju za cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Nastavnici i stručni suradnici s visokom EI sposobni su pravilno percipirati emocije učenika, razumno ih koristiti i s njima adekvatno upravljajati u radu. Na taj način znatno poboljšavaju kvalitetu same nastave. Johann Heinrich Pestalozzi, švicarski pedagog i reformator obrazovanja već je naglašavao da „nastava treba biti jedinstvo glave, srca i ruku“ (Gazibara, 2013: 71). Znanstvenici vjeruju da se uspješne i kvalitetne promjene u odgojno-obrazovnom procesu mogu postići uvođenjem kulture

učenja koja podržava holizam i integritet ljudskog bića. Riječ je o primjeni cjelovitog, integriranog i iskustvenog pristupa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Takve su promjene osobito relevantne u kontekstu cjeloživotnog učenja koji integrira sva tri područja učenja: kognitivno (glava), afektivno (srca) i praktično/psihomotorno (ruku) (Gazibara, 2013).

Nažalost, emocionalna dimenzija nastave je uglavnom zapostavljena te najčešće dominiraju negativne emocije, kao što su dosada, anksioznost, stres, zabrinutost i uplašenost. Tijekom odgojno-obrazovnog procesa dolazi do različitih socijalnih odnosa između nastavnika i učenika te učenika međusobno. Nastavnici koji za vrijeme nastave potiču kreativnost, demokratske odnose, kooperaciju i međusobno pomaganje, pridonose razvitku pozitivnih emocija i toploj odgojno-obrazovnoj atmosferi. U atmosferi autoritarnih odnosa, kompeticije i nadmetanja razvijaju se negativne emocije koje inhibiraju proces učenja (strah). Nastavnici često imaju problema i sa regulacijom vlastitih emocija te ih pokušavaju prikriti. Za vrijeme nastavnog procesa, trebaju se služiti emocionalnim vještinama, odnosno trebaju promišljati kada će i kako izraziti svoje emocije, vodeći računa pri tome i o emocijama učenika. Njihove riječi i djela imaju veliki utjecaj na učenike, stoga trebaju promišljati o svojim reakcijama kako bi one imale pozitivan učinak na proces odgoja. Iskrenost i povjerenje temelji su svakog odnosa. Tijekom razgovora s roditeljima, nastavnici i stručni suradnici trebaju se držati pozitivnog pristupa. Trebaju tražiti, poticati i razvijati djetetove pozitivne potencijale (Bognar, Dubovički, 2012).

Školski uspjeh znatno je povezan sa EI, što dokazuju programi socijalnog i emocionalnog učenja usmjereni na razvoj emocionalnih kompetencija. Postoje različiti tipovi programa namijenjeni osnovnoškolskoj dobi i adolescentima kao što su (Ellias, Hunter, Kress, 2001 prema Munjas, Takšić, 2009: 365): „organizacijske strategije na razini škole (cilj je izgradnja produktivnih odnosa između lokalne i školske zajednice, kako bi se stvorila klima koja će promovirati učenje i mentalno zdravlje), struktura i klima u učionici (aktivno sudjelovanje u učenju i razvoj odnosa podrške s odraslima i vršnjacima), programi povećanja socijalne kompetentnosti (razvoj i unaprjeđenje djetetovih vještina samokontrole, upravljanja stresom, rješavanja problema, i donošenja odluka), ciljani programi prevencije, programi zdravstvene edukacije te

multikomponentne strategije prevencije.“ Takvi programi istovremeno promoviraju socijalnu prilagodbu i akademski uspjeh učenika. Zahvaljujući njima učenici unaprjeđuju različite sposobnosti, poput usmjeravanja pažnje, vještine slušanja, predanosti u radu, odgovornosti i samoregulacije emocija (Goleman, 1995). Nadalje, svaki učenik želi osjećati ugodu i zadovoljstvo tijekom procesa učenja, u suprotnom može razviti mentalnu blokadu, stres te ostale osjećaje neugode, koje ga mogu tjerati na odustajanje, neuspjeh i napuštanje škole. Ukoliko učenik posjeduje vještine samoregulacija emocija, može lakše predvladati teškoće u učenju. Da bi učenik ustrajao u učenju i osjećao ugodu, svaki nastavnik mora stimulirati njegovu volju i samopouzdanje, ohrabrujući ga da bude odlučan u savladavanju svake neugode koja je izazvana naporima u učenju te poticati učenikove vještine, naglašavajući njegov uspjeh (Chabot, Chabot, 2009).

2.4.1. Uključivanje emocionalne inteligencije u nastavni proces

Učenici na mnoge načine mogu bogatiti svoje emocionalne vještine i razvijati senzibilitet. Primjerice, na satovima književnosti čitajući priče, djeca počinju učiti o emocijama likova, o tome što ih motivira i pokreće radnju. Umjetničke aktivnosti u školi (glazba, slikanje) doprinose emocionalnom kultiviranju i psihofizičkom zdravlju. Tjelesni odgoj važan je za fizičku i psihološku dobrobit učenika. Tjelovježba i kondicija smanjuju anksioznost, stres i depresiju, zbog povećane proizvodnje endorfina i njihovih anksiolitičkih učinaka (Bognar, Dubovički, 2012). Neugodne i teške emocije dio su svakodnevnice, stoga su prisutne i u nastavi. Najčešći uzročnik neugodnih emocija u nastavi su ocjene. One mogu poticati nadmetanje učenike, rangiranje te postati izvor traumatskih iskustava. Neugodne emocije mogu nastati i u međusobnim odnosima učenika tijekom grupnog rada (intencionalnog izostavljanja člana grupe, osjećaja nepripadnosti i sl). „Teške emocije“ nastaju nakon nekog traumatskog iskustva koje je dijete proživjelo (npr. smrt bliske osobe). Djetetu treba omogućiti proces žalovanja te ga podržavati u tome putem različitih tehnika slikanja, pisanja i aktivnog slušanja. Na taj način, omogućavamo djetetu evociranje sjećanja na tu osobu. Može se koristiti i postupak „desenzitivizacije“, koji se sastoji od faze opuštanja (vježbe disanja i sl.), faze

prisjećanja i autosugestije (prošlo je i neće se više vratiti). Intenzitet negativnih emocija postupno će slabjeti stalnim proživljavanjem istog traumatskog događaja. Važno je da se traumatska iskustva ne potiskuju zbog toga što mogu izazvati različite psihološke poremećaje (Chabot, Chabot, 2009).

Postoje različite tehnike preko kojih možemo doprijeti do učenikovih emocija. Emocionalno inteligentni nastavnici su također komunikacijski kompetentni. Slušanje je temelj svake komunikacije i ključni element kako bi se učeniku pomoglo napredovati u procesu prepoznavanja, izražavanja i razumijevanja vlastitih emocija. Osoba koja sluša treba dopustiti drugoj osobi da izrazi sve što osjeća prije pružanja pomoći, jer će u protivnom usporiti proces pomoću kojeg se može pronaći pravo rješenje. Predlaganje neposrednog, površnog rješenja ponekad nije prikladno jer pravi uzrok problema može biti nešto drugo. Primjerice, nastavnik će pretpostaviti da je uzrok učenikovih slabih ocjena slaba organizacija, dok je pravi uzrok njegovog problema mentalna blokada prema učenju zbog čestih neuspjeha, koji su ga naveli da posumnja u vlastitite intelektualne sposobnosti (Chabot, Chabot, 2009).

Ponekad zabrinutost zbog nerazumijevanja zadatka (emocionalna reakcija prvog stupnja) može prijeći u frustraciju (emocionalna reakcija drugog stupnja) koja može imati štetne posljedice za učenika i za njegov odnos prema učenju. Nastavnici i stručni suradnici trebaju biti pomoćnici, facilitatori učenicima tijekom prepoznavanja, izražavanja i razumijevanja emocija. Učenici često koriste mehanizme samoobrane koji ih štite od pravih uzroka problema. Tada nastavnik ili stručni suradnik treba uspostaviti odnos povjerenja, pomoći mu da dublje izrazi svoje emocije i da objasni svoja ponašanja kako bi učenik došao do saznanja te se suočio s pravim uzrokom problema. Tijekom razgovora stručna osoba treba nastojati izbjeći vlastita tumačenja, jer učenik može steći dojam da ona bolje poznaje njegov probem od njega samog. Umjesto toga, nastavnik ili stručni suradnik - facilitator, putem tehnike postavljanja pitanja, vodi učenika da on sam shvati i dođe do uzroka svog problema. Pitanja koja stručna osoba postavlja trebaju biti povezana s konkretnom situacijom, trebaju prirodno teći i biti otvorenog tipa („zašto“ i „kako“). Pitanja zatvorenog tipa dovode do kratkih odgovora i tjeraju nastavnika ili stručnog suradnika na postavljanje novih pitanja te mogu utjecati na to da on bude više usredotočen na postavljanje sljedećeg pitanja, nego na emocije

učenika. Nadalje, tehnika preoblikovanja ili reformuliranja sastoji se u ponavljanju onog što smo čuli svojim riječima. Moć te tehnike je trojaka, jer osoba koja priča osjeća da je pažljivo slušate, stoga može ući dublje u problem, zbog toga što smo pokazali da je razumijemo te može naučiti nešto novo o sebi. Metoda usredotočavanja sastoji se u usmjeravanju na specifičan emocionalni element kojeg smatramo relevantnim u izjavama našeg sugovornika. Ta metoda dovodi do sažimanja problema i omogućava učeniku da bolje razumije vezu između doživljavanja, ponašanja i osjećaja. Konfrontacija je najteža tehnika slušanja jer prisiljava učenika na preispitivanje pojedinih aspekata problema kao i na njegovo osvješćivanje. Sugovornik će ponekad uvidjeti besmislenost i nedosljednost svojih izjava, preispitati ih i pokrenuti u novom pravcu te dosegnuti novu emocionalnu razinu (Chabot, Chabot, 2009).

Ukratko, postoje mnoge tehnike preko kojih nastavnici ili stručni suradnici mogu pomoći učeniku u razumijevanju njegovih emocije i njihovih uzroka. Bitno je da se s učenikom uspostavi odnos povjerenja u kojem on treba osjetiti razumijevanje, prihvaćanje i ljubav, a ne prosuđivanje, etiketiranje ili optuživanje. Što stručna osoba više potiče učenika na izražavanje emocija, to će mu bolje pomoći da razumije svoje emocije i ponašanje. Emocije mogu znatno utjecati na percepciju, koncentraciju i pamćenje tijekom učenja. Važno je da učenik osvijesti kakav učinak mogu imati negativne misli na njegovu cjelokupnu dobrobit. Osoba koja želi pomoći mora prije svega slušati sugovornika ne nastojeći nuditi brzo rješenje ili tumačiti ono što čuje. Tehnike refleksije i usredotočenja mogu značajno pomoći učeniku da izdvoji svoje iracionalne potrebe te da ih poveže sa svojim emocijama, dok tehnike konfrontacije pomažu da te potrebe sagledaju iz druge perspektive.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem istraživanja

Problem ovog istraživanja je razvijenost emocionalne inteligencije učenika 5. i 8. razreda osnovnih škola i njen značaj u nastavnom procesu.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je anketnim ispitivanjem učenika 5. i 8. razreda osnovnih škola u gradu Splitu, utvrditi razvijenost EI, njihovu socijalnu prilagođenost, značaj emocija u nastavnom procesu, kao i njihovu relevantnost na školski uspjeh.

3.3. Zadatci istraživanja

S obzirom na postavljen predmet i cilj istraživanja strukturirani su zadatci istraživanja; temeljem odgovora ispitanika, učenika 5. i 8. razreda osnovnih škola u Splitu:

1. Ispitati razvijenost EI kod učenika kroz mogućnost reguliranja vlastitih emocija u nastavnom procesu upotrebom samoregulatornih strategija (samoprocjena samoregulacija emocija);

2. Istražiti razvijenost EI na temelju socijalne prilagođenosti učenika (sposobnost prepoznavanja i razlikovanja emocija kod drugih preko izražajnih signala, mogućnosti uživljavanja i suosjećanja s tuđim emocionalnim stanjem/iskustvom);

3. Utvrditi utječe li samoregulacija emocija na učeničko bolje savladavanje nastavnog sadržaja pa samim time i na školski uspjeh (izražen kroz prosjek ocjena na kraju prethodne školske godine);

4. Istražiti mogućnost utjecaja (samo)regulacije emocija na učeničku socijalnu prilagođenost (razumijevanje da emocionalno-izražajno ponašanje može utjecati na druge, sposobnost rješavanja sukoba i mogućnost reguliranja tuđih emocija);

5. Utvrditi učeničke emocionalne vještine vezane uz prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja, njihovih uzroka te izražavanja emocija;

te ispitati postoje li razlike u odgovorima ispitanika temeljem praćenih nezavisnih varijabli: spol, razred te školski uspjeh učenika.

3.4. Metode i instrumenti istraživanja

Metoda koja je korištena u provedbi ovog istraživanja je anketiranje, a u svrhu prikupljanja podataka o problemu istraživanja, tj. razvijenosti učeničke EI i njenom značaju u nastavnom procesu, kreiran je originalan instrument istraživanja - anketa (PRILOG 1). Anketa je potpuno anonimna i dobrovoljna. Sastoji se od ukupno 24 pitanja zatvorenog tipa koja su namijenjena učenicima osnovnih škola u Splitu. Ukoliko ispitanicima nisu adekvatni odgovori koji su u okviru određenog pitanja/zadatka ponuđeni na odabir, kao posljednji mogući odgovor ponuđena im je i opcija odabira odgovora „d) nešto drugo“ gdje mogu navesti i/ili pojasniti svoj odgovor. Iako je anketa originalna, za potrebe njenog sastavljanja kao inspiracija poslužila je anketa provedena u svrhu istraživanja emocionalnih vještina, kompetentnosti, regulacije i kontrola emocija studenata sestrinstva Sveučilišta Sjever (URL 6).

3.5. Sudionici istraživanja

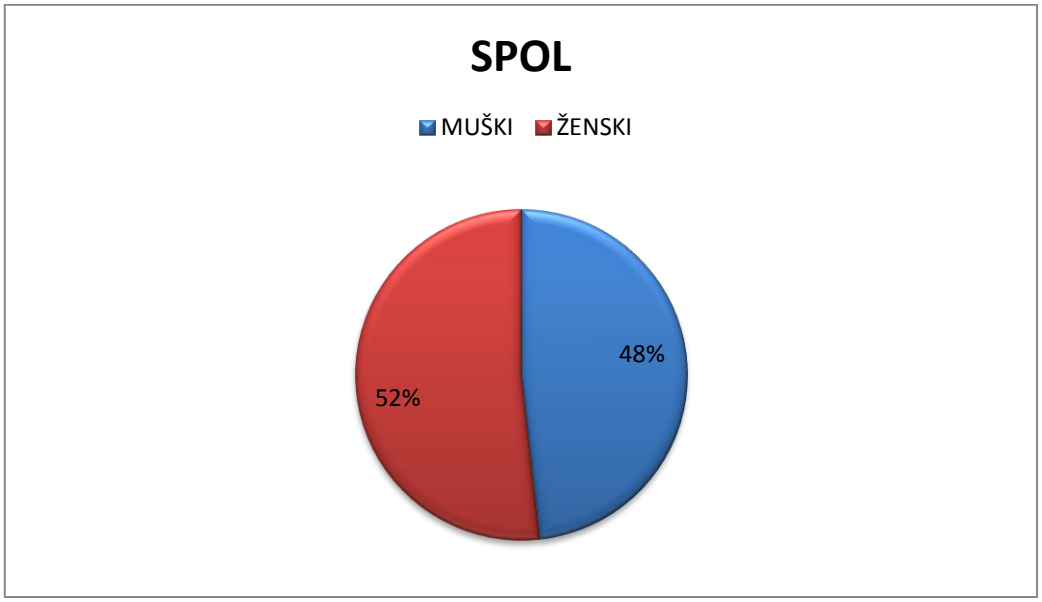
Populaciju unutar koje je za potrebe ovog istraživanja izdvojen prigodni uzorak ispitanika čine učenici 5. i 8. razreda četiri osnovne škole u gradu Splitu. Uzorak ispitanika unutar same populacije u konačnici čine 143 učenika. Broj podjeljenih anketa jednak je broju prikupljenih anketa (149). Od 149 prikupljenih anketa, 6 anketa je

eliminirano, zbog toga što su nepotpuno riješene. Dakle, u ovom istraživanju 143 ankete su važeće te se iz njih vršila daljnja analiza i interpretacija podataka. U prvom dijelu ankete prikupljene su osnovne informacije o učenicima: spol, godina rođenja, razred te prosjek ocjena na kraju prethodne školske godine. Na taj smo način, također, dobili relevantne informacije o tome utječu li nezavisne varijable (spol, razred i školski uspjeh učenika) na razvijenost učeničke EI.

Tablica 2. Prikaz broja ispitanika u odnosu na škole i nezavisne varijable (spol i razred)

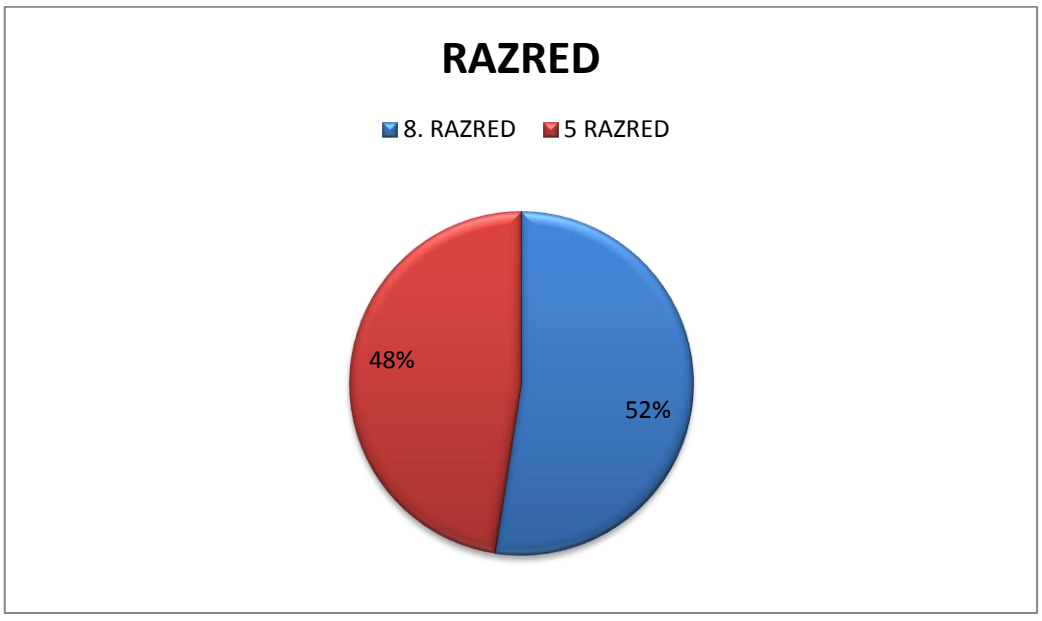
	OŠ „Split 3“	**OŠ „Blatine“**	**OŠ „Dobri“**	**OŠ „Marjan“**
5. razred	17	23	14	17
8. razred	23	23	14	18
Muški spol	20	22	13	17
Ženski spol	20	24	15	18
Ukupan broj učenika/ca	40	46	28	35

U tabličnom prikazu (Tablica 2.) naveden je ukupan broj ispitanika, koji je sudjelovao u ovom istraživanju, u odnosu na škole te broj ispitanika u odnosu na nezavisne varijable (spol i razred), uključujući ispitanike kojima su ankete eliminirane. Iz tabličnog prikaza vidimo da je za potrebe ovog istraživanja sudjelovalo sveukupno: 40 učenika OŠ „Split 3“, 46 učenika OŠ „Blatine“, 28 učenika OŠ „Dobri“ i 35 učenika OŠ „Marjan“.



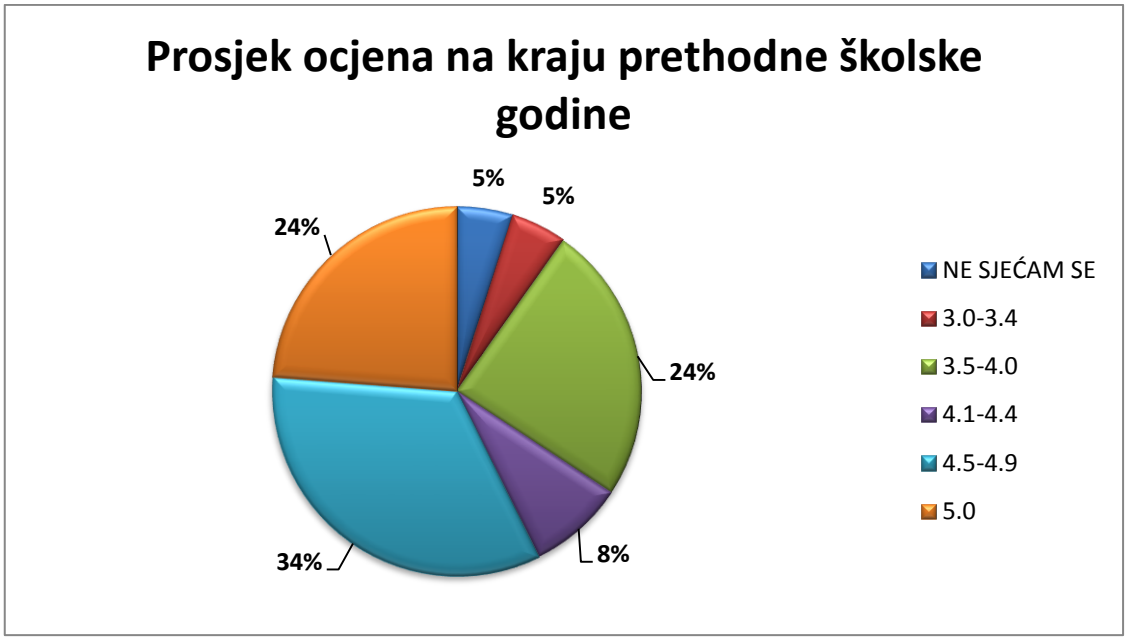
Slika 1. Spol ispitanika

Iz Slike 1. možemo vidjeti da je (od 143 važeće ankete) ispitano sveukupno 48% muške (f = 69) i 52% ženske (f = 74) populacije. Omjer učenika i učenica vrlo je približan te predstavlja realnu sliku društva. Broj učenica je malo veći, kao što je i broj ženske populacije u Republici Hrvatskoj veći prema zadnjim mjerenjima stanovništva prema starosti i spolu sredinom 2016. godine (URL 3).



Slika 2. Omjer ispitanika 5. i 8. razreda

Nadalje, u istraživanju je sudjelovalo ukupno 48% (*f* = 68) učenika 5. i 52% (*f* = 75) učenika 8. razreda, što nam i prikazuje kružni dijagram (Slika 3.).



Slika 3. Prosjek ocjena ispitanika na kraju prethodne školske godine

Slika 3. predstavlja prosjek ocjena ispitanika na kraju prethodne školske godine. Od ukupno 143 ispitanika, 5% (*f* = 7) učenika izjasnilo se kako se ne mogu sjetiti svog prosjeka napisavši ne znam, stoga se ti odgovori tretiraju kao važeći i svrstavaju se u posebnu rubriku „Ne sjećam se“. Najveći je postotak učenika (*f* = 48; 34%) koji su prethodnu školsku godinu završili s prosjekom u intervalu 4.5 – 4.9.

3.6. Vrijeme i mjesto istraživanja

Istraživanje je provedeno za vrijeme drugog polugodišta školske 2017./2018. godine tijekom mjeseca travnja i svibnja u splitskim osnovnim školama: OŠ „Split 3“, OŠ „Blatine“, OŠ „Dobri“ te OŠ „Marjan“.

3.7. Obrada podataka

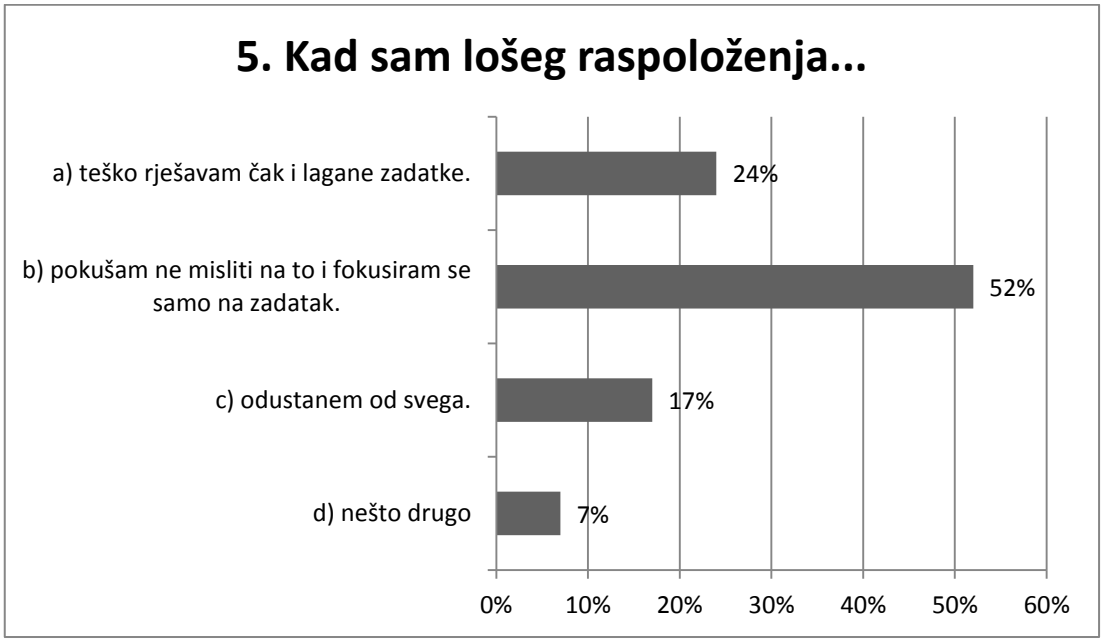
Unos i obrada podataka vršili su se pomoću radnih tablica u Excelu i kalkulatora. Korišteni su kružni dijagrami, histogrami i tablice kako bi preglednost analiziranih podataka bila bolja.

4. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Anketa je podijeljena u 2 dijela u svrhu lakše interpretacije rezultata. U prvom dijelu ankete (prva 4 pitanja) prikupljene su osnovne informacije o učenicima, koje ujedno predstavljaju i nezavisne varijable istraživanja (spol, razred i školski uspjeh učenika). U drugom dijelu istraživačkog instrumenta, konstruirano je 20 pitanja koja se odnose na 5 zadataka istraživanja. Svaki zadatak istraživanja predstavlja 1 skupinu koja obuhvaća 4 pitanja. Drugim riječima, sljedeća 4 pitanja u anketi (od 5. - 8. pitanja) odnose se na prvi zadatak istraživanja, tj. razvijenost EI kod učenika kroz mogućnost reguliranja vlastitih emocija u nastavnom procesu upotrebom samoregulatornih strategija. Zatim, druga skupina pitanja, od 9. - 12., odnosi se na drugi zadatak istraživanja - razvijenost EI na temelju socijalne prilagođenosti učenika. Nadalje, treća skupina pitanja, od 13. - 16., odnosi se na treći zadatak istraživanja, skupina pitanja od 17. - 20. na četvrti, te konačno od 21. - 24. na peti zadatak istraživanja. Svako pitanje je obrađeno u odnosu na nezavisne varijable (spol i razred), dok se nezavisna varijabla školskog uspjeha odnosi samo na 3. zadatak istraživanja.

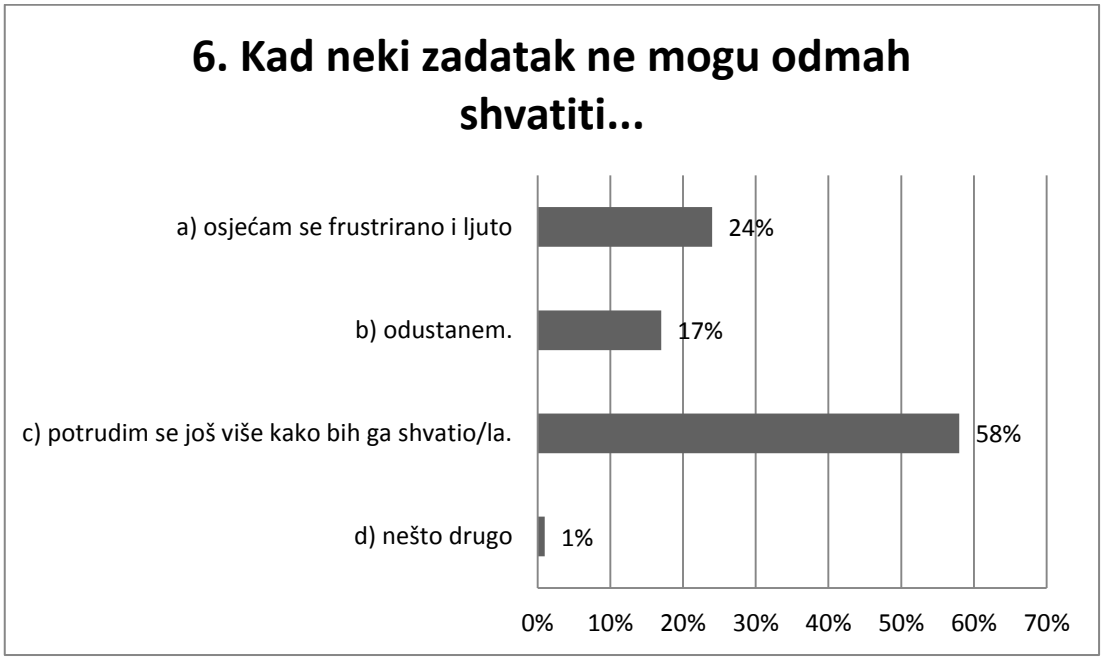
4.1. Mogućnost reguliranja vlastitih emocija u nastavnom procesu upotrebom samoregulatornih strategija

Emocionalna samoregulacija odnosi se na kognitivne sposobnosti koje koristimo kako bismo intenzitet vlastitih emocionalnih stanja doveli na optimalnu razinu. Samoregulatorne strategije, poput usmjeravanja i premještanja pažnje, inhibiranja negativnih misli i ponašanja, učenicima omogućuju ostvarivanje pojedinih ciljeva te posljedično bolji školski uspjeh (Berk, 2015).



Slika 4. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti samoregulacije emocija tijekom lošeg raspoloženja

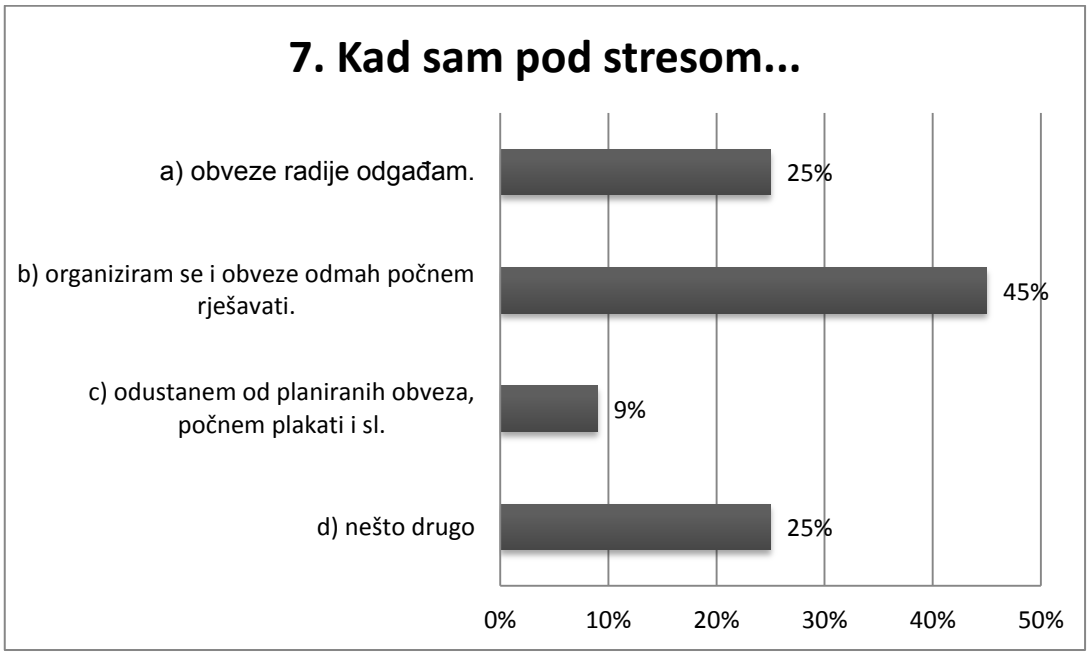
Od ukupno 143 ispitanika, na 5. pitanje, koje se odnosi na samoprocjenu ispitanika o sposobnosti samoregulacije emocija tijekom lošeg raspoloženja, njih 24% (*f* = 34) je odgovorilo da teško rješavaju čak i lagane zadatke kad su lošeg raspoloženja. Zatim, 52% (*f* = 74) učenika pokušava ne misliti na to i fokusira se samo na zadatak, dok njih 17% (*f* = 24) odustane od svega za vrijeme lošeg rapoloženja. Nadalje, 7% (*f* = 11) učenika odabralo je opciju „d) nešto drugo“ gdje je navelo samoregulatorne strategije koje koriste za vrijeme lošeg rapoloženja, a neke od njih su: *zovem prijatelje za igru*, *jedem čokoladu*, *igram igrice*... Iz toga možemo zaključiti da su ispitanici već razvili određene samoregulatorne strategije preko kojih uspijevaju kontrolirati i inhibirati negativne emocije tijekom lošeg raspoloženja. Također, nema razlika u odgovorima što se tiče nezavisnih varijabli spola i razreda.



Slika 5. Samoprocjena emocionalnih stanja ispitanika i (ne)poduzimanje koraka za ostvarivanje cilja

Kao što je već istaknuto, za ostvarivanje emocionalne samoregulacije potrebno je aktivno poduzimanje koraka za smanjenje stresnosti situacije. Sljedeće pitanje se odnosi na samoprocjenu emocija učenika i njihovo poduzimanje koraka za ostvarivanje cilja, u ovom slučaju razumijevanje zadatka. Iz histograma (Slika 5.) možemo vidjeti da se od ukupno 143 učenika, njih 24% (*f* = 31) osjeća frustrirano i ljuto kad neki zadatak ne mogu shvatiti odmah. Zatim, 17% učenika (*f* = 22) odustane, dok se najveći postotak učenika, njih 58% (*f* = 76), potrudi još više kako bi shvatili zadatak. Također, 1% ispitanika odgovorio je: *zamolim roditelje za pomoć*, *potrudim se shvatiti ili zovnem roditelje*, *preskočim ga i poslije pitam za pomoć*, *pročitam ga još par puta da ga shvatim*, *napišem drugi*, *pitam nastavnika*, *malo pauziram pa opet pokušam*, *potražim pomoć nasatvnika ili roditelja*... Školski neuspjeh često rezultira stresom. Učenike se treba usmjeravati na pozitivne emocije zbog toga što proširuju percepciju razmišljenja i ponašanja te nude veći rapon alternativih ideja (Lapat, 2017). Pohvalna je činjenica što većina učenika neće odustati prilikom neuspjeha ili nerazumijevanja zadatka te će rado za pomoć pitati kompetentnije osobe. Što se tiče nezavisnih varijabli – razreda i spola, nema razlika. Naime, najveći postotak ispitanika 8. razreda, odnosno njih 53% (*f* = 38), zaokružilo je odgovor c) te je jednak broju istovjetnih odgovora ispitanika 5. razreda (*f*

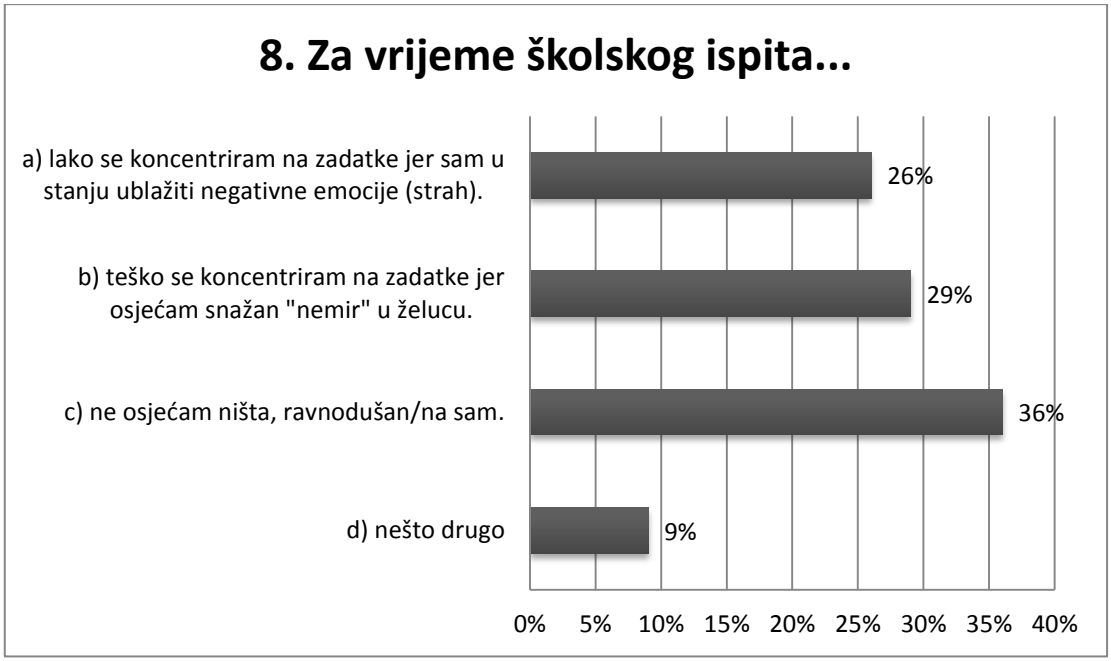
= 38). Također, približan je broj odgovora između učenika i učenica u zaokruženim odgovorima „c) potrudim se još više kako bih ga shvatio“ (37 učenica i 39 učenika).



Slika 6. Utjecaj stresa na rješavanje obveza

Stres je, nažalost, danas neizbježan fenomen. Važno je da se učenici nauče nositi sa stresnim situacijama i da razviju strategije suočavanja. On može pratiti razne fiziološke reakcije (pojačan rad srca, povećan krvi tlak, veća razina šećera u krvi, povećana mišićna napetost i sl.), psihološke (strah, anksioznost, frustracija, bijes, povlačenje i sl.) i kognitivne (slaba koncentracija, neefikasno rješavanje problema i sl.) koje se reflektiraju na svakodnevno funkcioniranje. Na pitanje kada su pod stresom najveći broj učenika, njih 45% (*f* = 65), odgovorio je da se organizira i obveze odmah počne rješavati. Zatim, neki učenici će obveze odgoditi (25%), dok će 9% njih odustati. Odgovori prikupljeni u okviru ovog pitanja podudaraju se s odgovorima na pitanje što poduzimaju kad su lošeg rapoloženja, gdje je najveći broj učenika odgovorio da se fokusiraju na zadatak. Iz toga možemo zaključiti da su odgovori učenika na prvi zadatak istraživanja konzistentni, jer prikazuju približne rezultate dobivene za slične tvrdnje: npr. Kad sam lošeg raspoloženja pokušam ne misliti na to i fokusiram se na zadatak (52%); Kad sam pod stresom organiziram se i obveze odmah počnem rješavati (45%).

Nadalje, 25% ispitanika navelo je svoje načine suočavanja sa stresom, a neki od odgovora su bili: *ležim na krevetu; probam se smiriti i onda rješavam; plačem; jedem pa zaspem; rješavam i plačem; naslonim se i duboko dišem; rasplačem se, ali kasnije skupim snage i motiviram se da radim; izađem vani; pokušavam raditi obaveze, a kad pređe granicu počnem plakati; razbijem nešto; poslušam nešto na mobitelu; legnem na kauč i odmorim se; nikad nemam stres; napravim pauzu i poslije učim; udrem u zid ili u kauč; napravim sve, ali navečer kad je sve gotovo plačem; nisam sretna i tužna sam; slušam pjesme od Bob Marleya, Lmfao i Dubiozu kolektiv...* Može se zaključiti da nekolicina učenika koristi vlastite strategije s kojima smanjuju intezitet osjećaja stresa, poput slušanja pjesama, korištenja odmora, uzimanja hrane i sl. Neki učenici se teže nose sa stresom te ga izbacuju fizičkim reakcijama, kao što je plakanje ili udaranje nekog predmeta (kauč, zid). Što se tiče nezavisnih varijabli, nema razlika u odgovorima učenika.



Slika 7. Samoprocjena emocionalnih stanja učenika za vrijeme školskog ispita

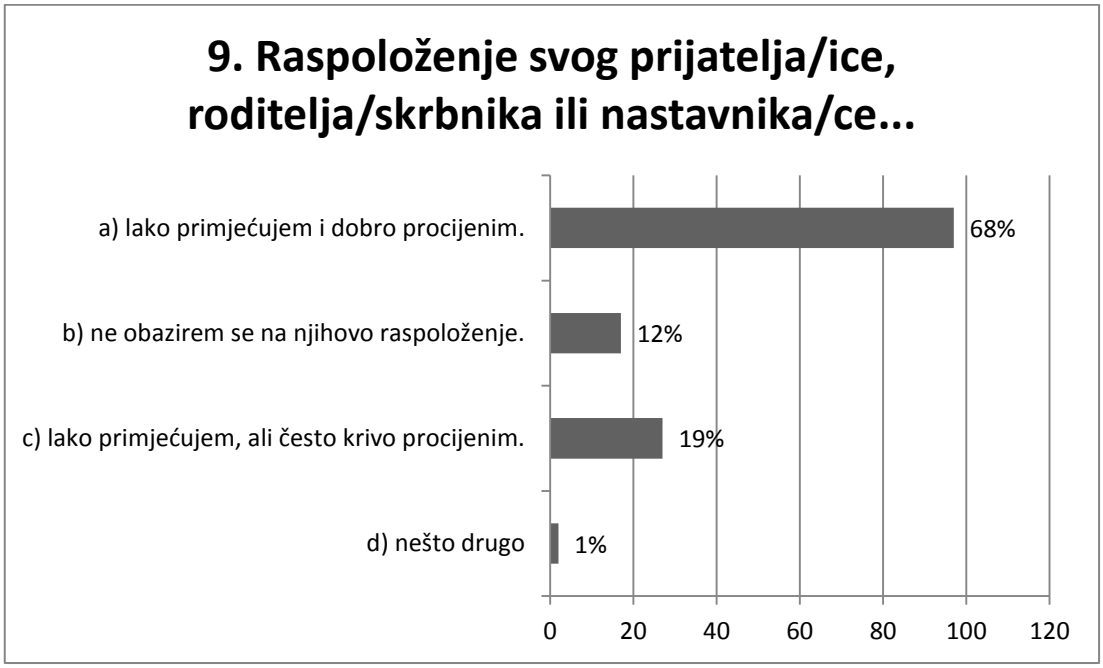
Sljedeće pitanje odnosi se na emocionalna stanja učenika za vrijeme školskog ispita te njihov utjecaj na koncentraciju. Najveći broj učenika (36%) je odgovorio da ne osjećaju ništa, odnosno da su ravnodušni. Zatim, njih 29% odgovorilo je da se ipak

teško koncentriraju, jer osjećaju „nemir“ u želucu, dok je 26% učenika odgovorilo da se lako koncentriraju na zadatke, jer mogu ublažiti negativne emocije. Njih 9% zaokružilo je opciju „d) nešto drugo“, a neki od odgovora su bili: *pod stresom sam; strah me je, ali sam samouvjeren; imam tremu, ali dobro riješim zadatke; osjećam se uplašeno, ali se lako koncentriram na zadatke; pokušam što prije napisati; pod izuzetnim sam stresom, postanem svjesna svega u učionici, čujem i najmanji zvuk...*

Što se tiče spola, veći broj učenica (*f* = 28, 41%) za vrijeme školskog ispita se teško koncentrira na zadatke, jer osjećaju snažan „nemir“ u želucu za razliku od učenika (*f* = 13; 20%). Međutim, veći broj učenika se izjasnio da su ravnodušni za vrijeme ispita (*f* = 30; 46%) za razliku od učenica (*f* = 22; 33%). Nadalje, što se tiče 5. i 8. razreda, veći broj učenika 8. razreda (*f* = 31; 45%) za vrijeme školskog ispita ne osjeća ništa u odnosu na učenike 5. razreda (*f* = 21; 30%). Dovoljna ili nedovoljna pripremljenost za ispit može utjecati na emocije učenika. Ukoliko su učenici bolje pripremljeni, imaju veće samopouzdanje tijekom rješavanja ispita te na taj način mogu lakše regulirati negativne emocije (trema, strah). U istraživanju koje je provela Mohorić (2008), rezultati provedene analize upućuju na to da studenti koji imaju manje izraženu komponentu ispitne anksioznosti postižu i bolji akademski uspjeh.

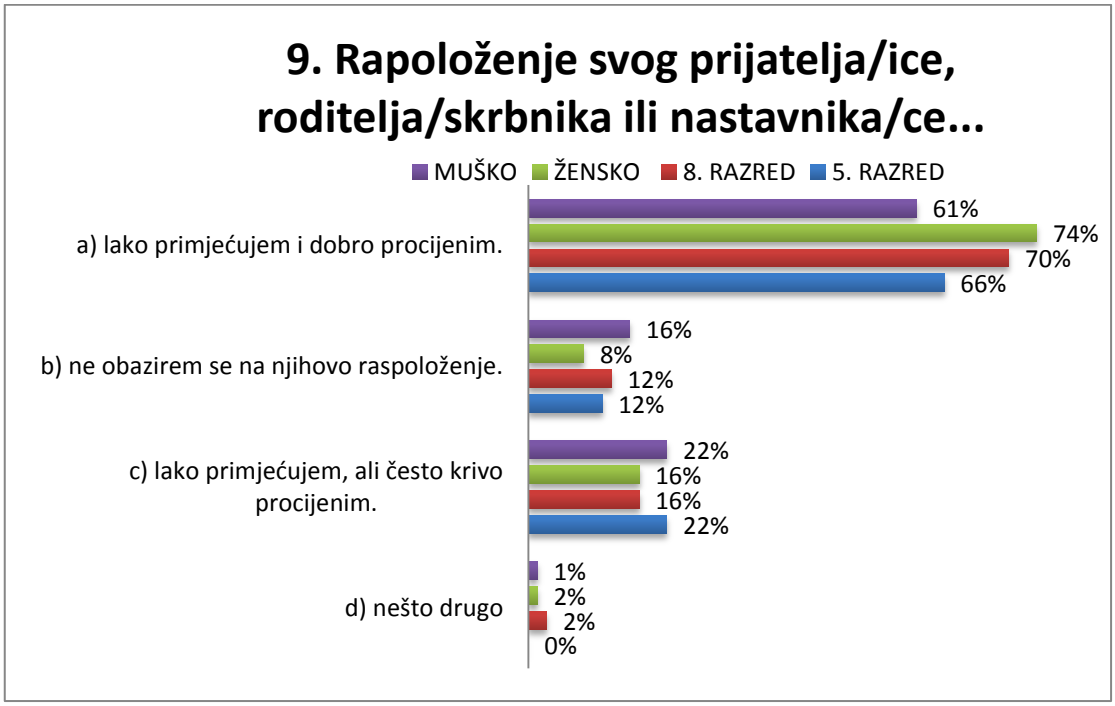
4.2. Razvijenost emocionalne inteligencije na temelju socijalne prilagođenosti učenika

Druga skupina pitanja u anketi (od 9.- 12. pitanja) odnosi se na razvijenost EI na temelju socijalne prilagođenosti učenika. Drugim riječima, rezultati 2. zadatka istraživanja otkrivaju jesu li učenici sposobni prepoznati i razlikovati emocije drugih preko izražajnih signala te njihove mogućnosti uživljavanja i suosjećanja s tuđim emocionalnim stanjem/iskustvom (empatija). Empatija stimulira mozak i potiče pozitivne emocije koje mogu pomoći učenicima da se lakše nose sa stresnim situacijama ili da riješe pad motivacije i na taj način poboljšaju koncentraciju (Chabot, Chabot, 2009).



Slika 8. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja i procjenjivanja emocionalnih stanja drugih

U 9. pitanju učenici su trebali zaokružiti odgovor koji se odnosi na to primjećuju li lako raspoloženje drugih (nastavnika, prijatelja, roditelja) te procijene li njihovo rapoloženje lako. Najveći broj učenika, njih 68% (f = 97), lako primijeti i dobro procijeni raspoloženje drugih, što je prikazano i na histogramu (Slika 8.). Zatim, 19% učenika (f = 27) raspoloženje drugih lako primijeti, no često ga krivo procijene, dok se 12% učenika (f = 17) uopće ne obazire na njihovo rapoloženje. Samo 1% učenika napisalo je: *lako primjećujem to*, *ponekad loše, a ponekad loše procijenim* i *primjetim odmah, točno procijenim, ali ne uzimam u važnost*, *osim ako treba.*



Slika 9. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja i procjenjivanja rapoloženja drugih u odnosu na spol i razred

Na histogramu (Slika 9.) se vidi da postoji razlika u odgovorima kod nezavisnih varijabli. Veći broj učenika (f = 11; 16%) je odgovorio da se ne obazire na ponašanje drugih u odnosu na učenice (f = 6; 8%). Dok je veći broj učenica (f = 55; 74%) odgovorio da lako primjećuju raspoloženja drugih te da ih dobro procijene u odnosu na učenike (f = 42; 61%). Takvi rezultati odgovaraju tradicionalnom kulturološkom shvaćanju emocija, gdje se smatra da su žene bolje u izražavanju i procjeni emocija te da im je EI viša od muškaraca. Od malih nogu muški spol se uči hrabrosti i im se „zabranjuje“ iskazivanje osjećaja tuge putem plakanja. Uz podršku opsežne literature, smatra se da su žene kompetentnije u emocionalnim aspektima od muškaraca, jer su bolje u dekodiranju emocija, osjetljivije su na emocije drugih, izražajnije su te pokazuju veće interpersonalne vještine. Poznati psiholog Simon Baron-Cohen sugerira da postoje razlike između muškog i ženskog spola. Prema njemu, muškarci imaju tendenciju „sistematizirati ili objektivizirati“ emocije, dok žene imaju tendenciju većeg korištenja empatije, izražavanja i prepoznavanja više emocija. U jednom istraživanju (Fernández-Berrocal i sur., 2012) dokazano je da se EI razvija s dobi i iskustvom. Rezultati pokazuju da dob utječe na lakše razumijevanje emocija i na bolje samoregulatorne

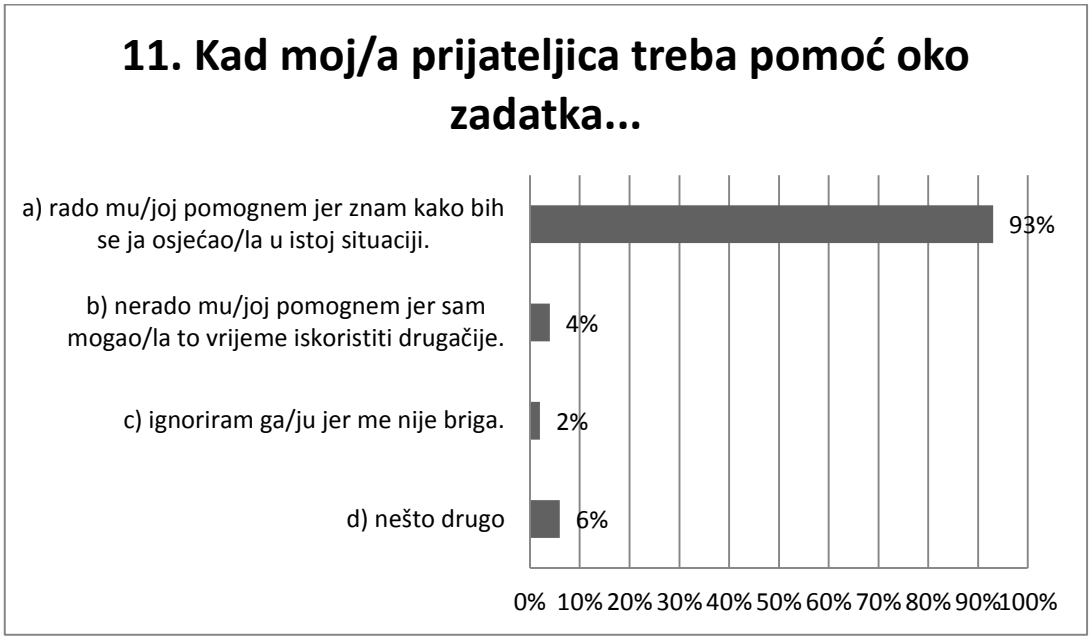
strategije, odnosno emocionalno upravljanje. To se podudara i s odgovorima ispitanika u ovoj anketi. Veći broj učenika 8. razreda odgovorio (*f* = 52; 70%) je da lako primjećuju i dobro procijene raspoloženje drugih u odnosu na odgovore učenika 5. razreda (*f* = 45, 66%).



Slika 10. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti primjećivanja emocionalnih stanja drugih

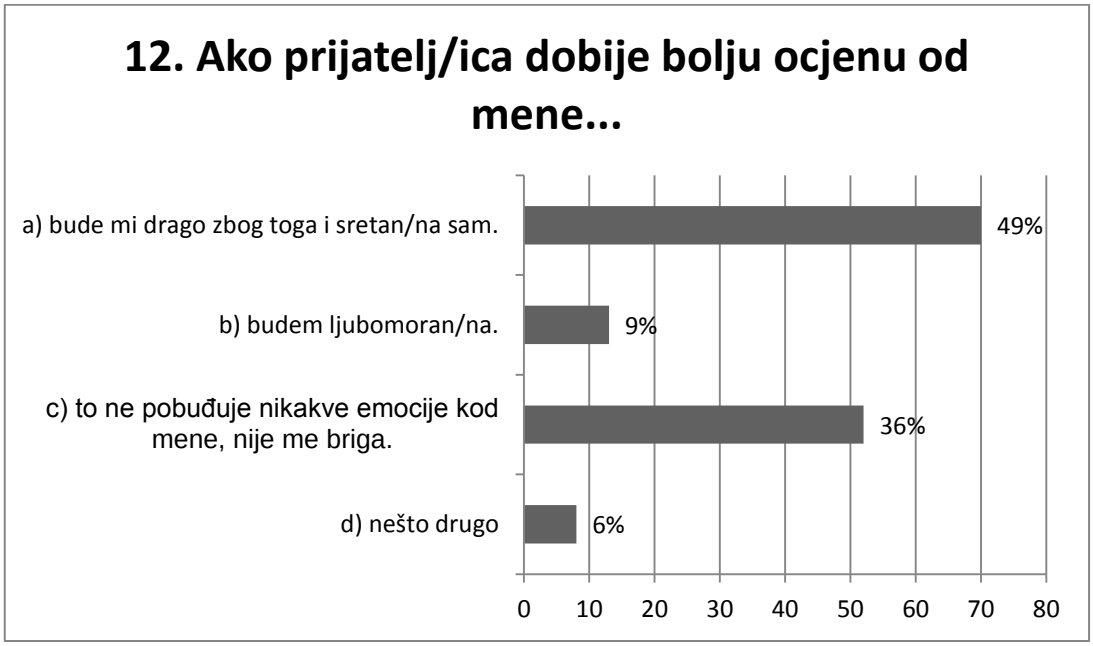
Deseto pitanje u anketi odnosi se na to primjećuju li učenici emocionalna stanja drugih, u ovom slučaju zabrinutost njihovih prijatelja zbog ispita i jesu li ih sposobni smiriti. Najveći broj učenika (*f* = 54; 38%) primjećuje emocionalna stanja drugih. Međutim, približan je broj odgovora onih učenika koji ih lako smire (36%) i onih koji ih ne znaju smiriti (38%). Zatim, 14% (*f* = 10) učenika ne primjećuje emocionalna stanja drugih, a i ne mari za time. Što se tiče nezavisnih varijabli, postoji razlika u odgovorima između spola. Veći broj učenica (*f* = 32; 43%) primjećuje emocionalna stanja drugih i lako ih smire za razliku od učenika (*f* = 19; 27%). Dok je veći broj učenika (*f* = 30, 45%) odgovorio da primjećuje zabrinutost prijatelja, međutim, ne znaju ih smiriti za razliku od učenica (*f* = 24; 32%). Rezultati 10. pitanja podudaraju se s rezultatima 9. pitanja, tj. da je ženski spol emocionalno kompetentniji u odnosu na muški spol. Zatim,

12% učenika odgovorilo je: *samo primijetim to; primijetim i ništa ne napravim; i ja se zabrinem/uzbudim pa ne mogu baš ništa napravit; nitko nije zabrinut, ne primjećujem to, jer nikad nisam blizu njih u to vrijeme; ponekad ih smirim, ovisi tko je u pitanju; primijetim, ali ne marim, jer će svejedno biti uzbuđeni ili zabrinuti, nema veze što govorim; primijetim i ja se onda bojim...*



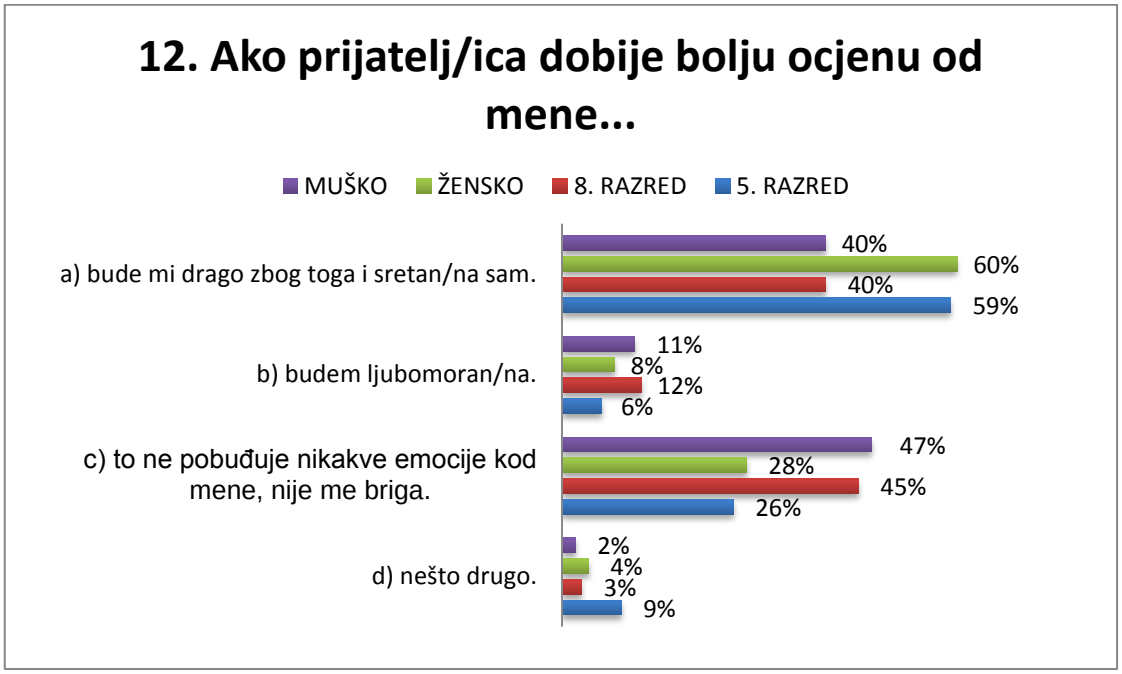
Slika 11. Suosjećanje i pružanje pomoći prijateljima

Sljedeće pitanje u anketi odnosi na djelovanje učenika, u ovom slučaju na pomaganje drugima oko zadatka, a ne na pasivnu procjenu emocija drugih, kao što je to bio slučaj u 9. i 10. pitanju. Pohvalna činjenica je što većina učenika (*f* = 125; 93%) rado pomaže drugima, jer znaju kako bi se osjećali u istoj situaciji. To nam dokazuje da većina učenika ima razvijenu empatiju, a ona se smatra glavnim kriterijem za posjedovanje EI. Također, 6% učenika izabralo je opciju „d) nešto drugo", a njihovi odgovori su bili: *ako znam nekako pomognem; drugi meni pomažu, jer ja najčešće ne znam; pomognem, ako znam pomoći; ignoriram jer ne znam; i da oću pomoć ne znam...* Nadalje, postoji razlika u odgovorima što se tiče spola. Veći broj učenica (*f* = 69; 93%) je odgovorio da rado pomažu prijateljima oko zadatka, jer znaju kako bi se osjećale u istoj situaciji za razliku od učenika (*f* = 56; 81%). Učenice posjeduju veću empatiju od učenika, što nam ponovo potvrđuje da je ženski spol emocionalno kompetentniji.



Slika 12. Emocije učenika u situaciji kada njihov prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od njih

Sljedeće pitanje odnosi se na emocije učenika u situaciji kada njihov prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od njih. Kao što se može vidjeti iz histograma (Slika 12.), većini učenika bude drago i sretni su zbog prijatelja/ice (*f* = 70, 49%), dok je 36% učenika (*f* = 52) ravnodušno glede toga, a njih 9% (*f* = 9) je odgovorilo da im to smeta, jer su ljubomorni. Također, 6% učenika odgovorilo je: *pobuđuje osjećaj krivnje da sam i ja mogao dobro napisati uz više truda; bude mi drago zbog njih, ali sam tužan zbog sebe; ako je netko lošiji od mene pa onda dobije lošiju ocjenu onda sam sretna, jer ju je zaslužio; čestitam mu; zavisi o predmetu; drago mi je, ali me ne zanima baš...*



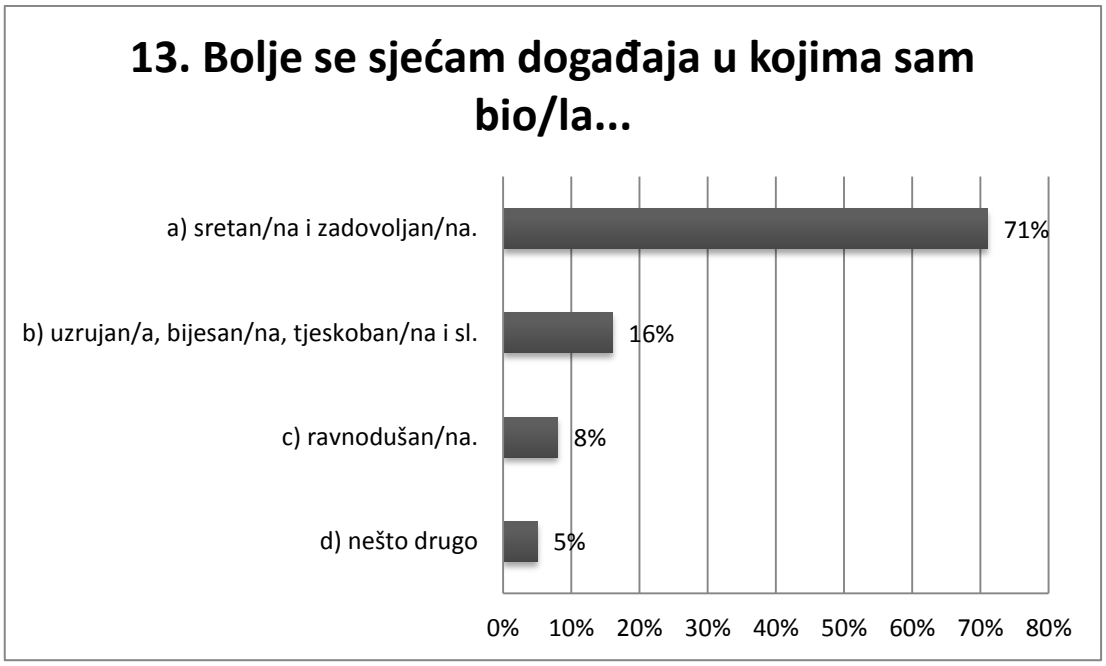
Slika 13. Emocije učenika u situaciji kada njihov prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od njih u odnosu na nezavisne varijable – spol i razred.

Nadalje, u histogramu (Slika 13.) može se vidjeti da su učenice emotivnije u odnosu na muške, jer je 60% učenica (f = 44) zaokružilo kako im je drago kada prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od njih u odnosu na učenike (f = 26; 40%). Zatim, 47% učenika (f = 31) je zaokružilo da to ne pobuđuje nikakve emocije kod njih u odnosu na učenice (f = 21; 28%). Također, postoji razlika u odgovorima između 5. i 8. razreda. Veći broj ispitanika 5. razreda (59%) odgovorio je kako su sretni ukoliko prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od njih u odnosu na ispitanike 8. razreda (40%), dok je 45% ispitanika 8. razreda ravnodušno glede toga u odnosu na ispitanike 5. razreda (26%).

4.3. Utjecaj samoregulacije emocija na učeničko bolje savladavanje nastavnog sadržaja uključujući školski uspjeh

Emocionalne sposobnosti poput vještine slušanja, usmjeravanja pažnje, načina kontrole impulzivnih reakcija i negativnih emocija (strah, stres) unaprjeđuju razrednu klimu i poboljšavaju školski uspjeh. Subjektivni doživljaji usmjeravaju pamćenje,

učenje i procjenu rizika (Smith i sur., 2007). Negativne misli interferiraju s koncentracijom i učenjem, što dovodi do veće nesigurnosti i veće anksioznosti za vrijeme ispita. Samoreguliranje negativnih emocija te razmišljanje na pozitivni način, djeluju motivirajuće na učenike te ih potiču na pravovremenu i bolju pripremu za ispit, što naravno rezultira i boljim školskim postignućem. Učenici koji su zadovoljniji sobom imat će manju tremu javnog nastupa i usmenog odgovaranja što posljedično rezultira boljim postignućem (Mohorić, 2008). U ovom zadatku istraživanja vidjet ćemo utječe li samoregulacija emocija na učeničko bolje savladavanje nastavnog sadržaja uključujući školski uspjeh izražen kroz prosjek ocjena na kraju prethodne školske. Od ukupno 143 važeće ankete, njih 7 je odgovorilo kako se ne mogu sjetiti prosjeka ocjena, stoga se njihovi odgovori nisu računali za tu nezavisnu varijablu. Međutim, te ankete tretiraju se kao važeće tijekom daljnje analize i obrade podataka.



Slika 14. Utjecaj emocija na pamćenje događaja

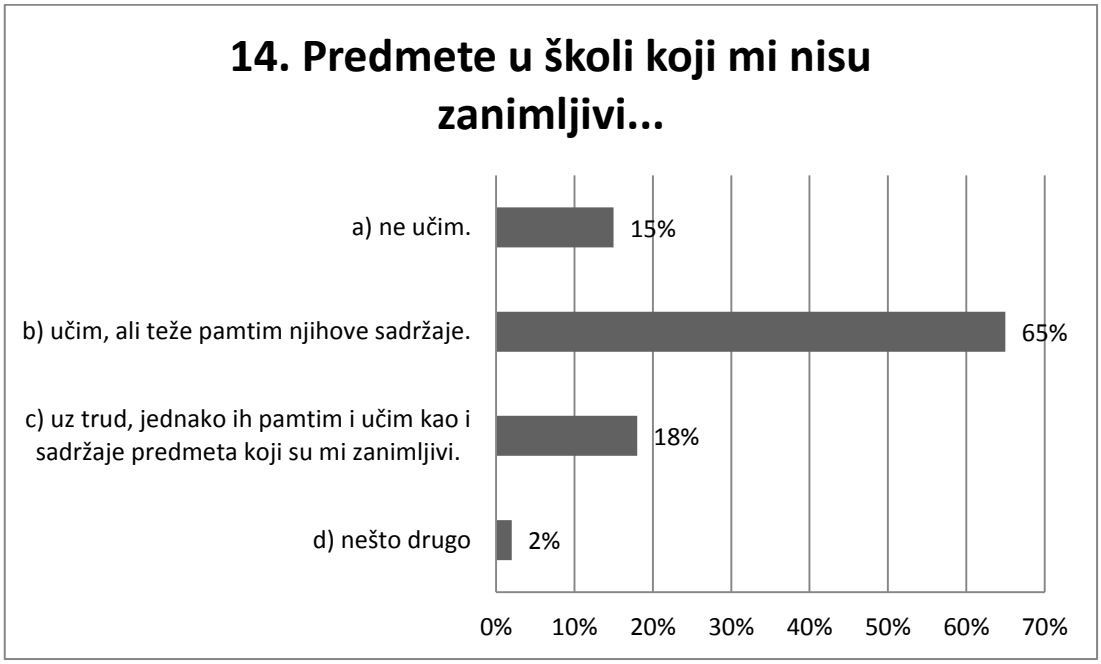
U 13. pitanju htjelo se saznati sjećaju li se učenici bolje događaja u kojima su bili pod pozitivnim emocijama, negativnim emocijama ili ravnodušni. Najveći broj učenika (f = 101; 71%) odgovorio je kako se bolje sjećaju događaja u kojima su bili sretni i zadovoljni. Zatim, 16% učenika (f = 23) se bolje sjeća događaja u kojima su bili pod

negativnim emocijama (uzrujani, bijesni tjeskobni i sl), a njih čak 8% (*f* = 11) odgovorilo je da se bolje sjeća događaja kada su bili ravnodušni. Iz ovog možemo zaključiti da pozitivne emocije pridonose boljem pamćenju. Učenici se bolje sjećaju događaja u kojima su se osjećali sretno i zadovoljno u odnosu na one događaje gdje su se osjećali uzrujano, bijesno ili ravnodušno. Također, 8 učenika (5%) odgovorilo je: *sretnih, ali i tužnih; zavisi u kojem trenutku; doslovno sve od navedenog; osramoćena...*

Tablica 2. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 13. pitanje

Odgovori na 13. pitanje	**Suma svih prosjeka ocjena za zaokruženi odgovor (Σx)**	**Ukupan broj učenika koji su zaokružili taj odgovor (*f*)**	**Aritmetička sredina (M)**
a)	445.6	99	4.5
b)	91.9	21	4.38
c)	32.2	8	4.03
d)	34.5	8	4.31

Nadalje, nema razlika u odgovorima što se tiče nezavisnih varijabli – spola i razreda. U 3. zadatku istraživanja želi se utvrditi utječu li emocije na bolje pamćenje, kao i na školski uspjeh izražen kroz prosjek ocjena na kraju prethodne školske (nezavisna varijabla). Iz Tablice 2. može se vidjeti da se učenici sa najvišim prosjekom (M = 4.5), prikazanim kao srednja vrijednost, najviše sjećaju događaja kad su bili sretni i zadovoljni. Dok se učenici sa nižim prosjekom ocjena (M = 4.03) najbolje sjećaju događaja kada su bili ravnodušni. Iz toga možemo zaključiti, da pozitivne emocije, poput sreće i zadovoljstva, pridonose boljem pamćenju i posljedično većem prosjeku ocjena učenika.



Slika 15. Učenje i pamćenje sadržaja nastavnih predmeta koji ne bude osjećaj interesa kod učenika

Interes je jedan od temeljnih emocija. Kad dijete osjeća interes ono će istraživati. Sljedeće pitanje se odnosi na učenje i pamćenje sadržaja nastavnih predmeta koji ne bude osjećaj interesa kod učenika. Učenici koji posjeduju EI sposobni su regulirati svoje emocije, držati bolju koncentraciju i motivirati sami sebe (samomotivacija) na učenje nastavnih predmeta koji im nisu zanimljivi. Kao što se može vidjeti iz histograma (Slika 15.) većina učenika (f = 93, 65%) svejedno uči predmete koji u njima ne bude interes, ali teže pamte njihove sadržaje. Zatim, 18% učenika (f = 26) učenika uz trud, jednako pamte i uče sadržaje nastavnih predmeta koji im nisu zanimljivi, kao i sadržaje predmeta koji su mi zanimljivi, dok je njih 15% (f = 21) odgovorilo da ih uopće ne uče. Također, 2% učenika je odgovorilo: *nerado ih učim, ali svejedno znam; pokušam, ali ništa mi ne koristi kad mi uđe kroz jedno uho, a izađe kroz drugo; učim, ali puno duže...*

Tablica 3. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 14. pitanje

Odgovori na 14. pitanje	**Suma svih prosjeka ocjena za zaokruženi odgovor (Σx)**	**Ukupan broj učenika koji su zaokružili taj odgovori (*f*)**	**Aritmetička sredina (M)**
a)	70.8	18	3.93
b)	397.2	89	4.46
c)	126.6	27	4.69
d)	9.7	2	4.85

Nema razlika u odgovorima između ispitanika muškog i ženskog spola, kao ni razlike u odgovorima između 5. i 8. razreda. Učenici sa najvišim prosjekom, prikazanim kao srednja vrijednost (M = 4.85), odabrali su opciju „d) nešto drugo“ gdje su iznijeli različite stavove glede učenja i pamćenja predmeta koji im nisu zanimljivi (*nerado ih učim, ali svejedno znam; učim, ali puno duže...*). Zatim, slijede učenici (M = 4.69) koji uz trud jednako pamte i uče, dok učenici sa najmanjim prosjekom (M = 3.93) uopće ne uče sadržaje nastavnih predmeta koji u njima ne bude interes. Logično je da učenici koji se više trude i uče imaju veći prosjek, kao što dobiveni rezultati prikazuju. Trud zahtjeva samodisciplinu, samomotivaciju i pozitivno razmišljanje. Stoga, možemo zaključiti da učenici s većim emocionalnim vještinama imaju i bolji školski uspjeh, u ovom slučaju veći prosjek ocjena na kraju prethodne školske godine.



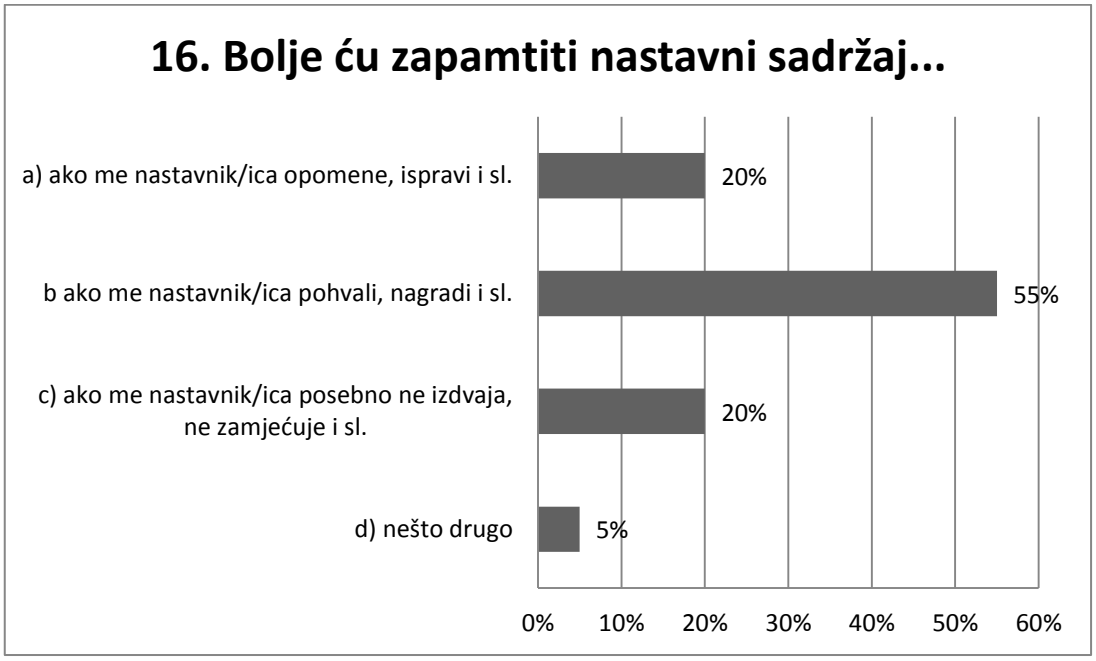
Slika 16. Učenje i pamćenje sadržaja nastavnih predmeta koji bude osjećaj interesa kod učenika

Sljedeće pitanje slično je prošlom, a odnosi se na učenje i pamćenje sadržaja nastavnih predmeta koji učenici smatraju zanimljivim. Iz prikazanog histograma (Slika 16.) može se vidjeti da 50% učenika (*f* = 71) brže pamti i lakše se koncentrira na učenje nastavnih predmeta koji u njima bude osjećaj interesa, dok njih 25% (N = 36) sadržaje takvih predmeta rado i dodatno proučava samostalno kod kuće. Zatim, 24% učenika (*f* = 35) brže pamti sadržaje nastavnih predmeta koje smatraju zanimljivima, ali se svejedno teško koncentriraju na učenje. Iz toga možemo zaključiti da osjećaj interesa olakšava pamćenje i koncentraciju tijekom učenja. Učenici boljih emocionalnih vještina, samoregulacijom mogu lakše utjecati na samomotivaciju i želju za učenjem, na način da pojačavaju toleranciju na frustracije, dok s druge strane razvijaju nadu i optimizam.

Tablica 4. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 15. pitanje

Odgovori na 15. pitanje	**Suma svih prosjeka ocjena za zaokruženi odgovor (Σx)**	**Ukupan broj učenika koji su zaokružili taj odgovori (*f*)**	**Aritmetička sredina (M)**
a)	151.1	34	4.4
b)	310.4	68	4.56
c)	137.8	33	4.18
d)	5	1	5

Nema razlika u odgovorima što se tiče nezavisnih varijabli spola i razreda. Jedan učenik sa prosjekom 5.0 odabrao je opciju d) te ona predstavlja odgovor sa najvišim prosjekom ocjena. Zatim, slijede učenici sa prosjekom 4.56 i 4.4 (prikazanim kao srednja vrijednost), koji brzo pamte i lako se koncentriraju na učenje sadržaja nastavnih predmeta koji u njima bude interes te ih rado i dodatno proučavaju samostalno kod kuće. Učenici s nižim prosjekom brže će zapamtiti nastavne sadržaje koji su im zanimljivi, međutim imaju problema sa koncentracijom tijekom učenja. Refleksivna regulacija emocija jedna je komponenti EI. Zahvaljujući toj sposobnosti, učenici uspješnije reguliraju svoje emocije interesa te im pomaže da se lakše koncentriraju na učenje.



Slika 17. Utjecaj emocija na pamćenje nastavnog sadržaja

Većina učenika (*f* = 75; 55%) će bolje zapamtiti nastavni sadržaj ukoliko ih nastavnik/ca pohvali, nagradi i sl. Jednak broj učenika (*f* = 27, 20%) odgovorio je da će bolje zapamtiti nastavni sadržaj ukoliko ih nastavnik/ca opomene, ispravi te ukoliko ih uopće ne izdvaja i zamjećuje. Također, 5% učenika je odgovorilo: *uvijek jednako pamtim; ako ponovim kući; ako nastavnik to pokaže na zabavan način; ako je nastavnik zabavan, kreativan, raspoložen; ovisi kako se osjećam taj dan; ako nastavnik objašnjava kroz razgovor*... Iz njihovih odgovora možemo zaključiti da pozitivne emocije utječu na bolje pamćenje. Rezultati 16. pitanja podudaraju se s rezultatima ostalih pitanja u 3. zadatku istraživanja, odnosno da pozitivno okruženje i pozitivne emocije, pohvale, nagrade, kreativan način rada nastavnika i dobro raspoloženje pospješuju pamćenje.

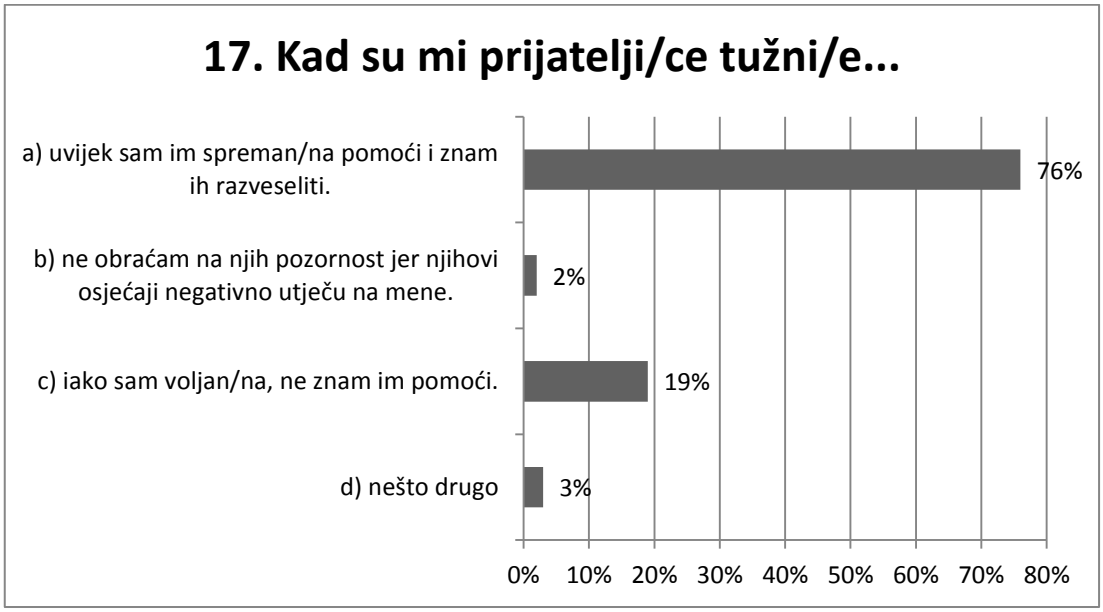
Tablica 5. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 16. pitanje

Odgovori na 16. pitanje	**Suma svih prosjeka ocjena za zaokruženi odgovor (Σx)**	**Ukupan broj učenika koji su zaokružili taj odgovori (*f*)**	**Aritmetička sredina (M)**
a)	117.1	27	4.34
b)	325.6	73	4.46
c)	99.9	22	4.54
d)	61.7	14	4.41

Nema razlika u odgovorima učenika što se tiče spola i razreda. Iako je najveći broj učenika zaokružio da će bolje zapamtiti nastavni sadražaj, ako ih nastavnik pohvali ili nagradi, ipak učenici s najvišim prosjekom ocjena 4.54 (prikazanim kao srednja vrijednost) odgovorili su da će bolje zapamtiti nastavni sadržaj, ako ih nastavnik posebno ne izdvaja, ne zamjećuje i sl. Učenici vjerojatno posjeduju intrinzičnu motivaciju te vanjski podražaji, poput pohvale ili opomene, koje mogu izazvati pozitivne ili negativne emocije, ne utječu na njihovo pamćenje.

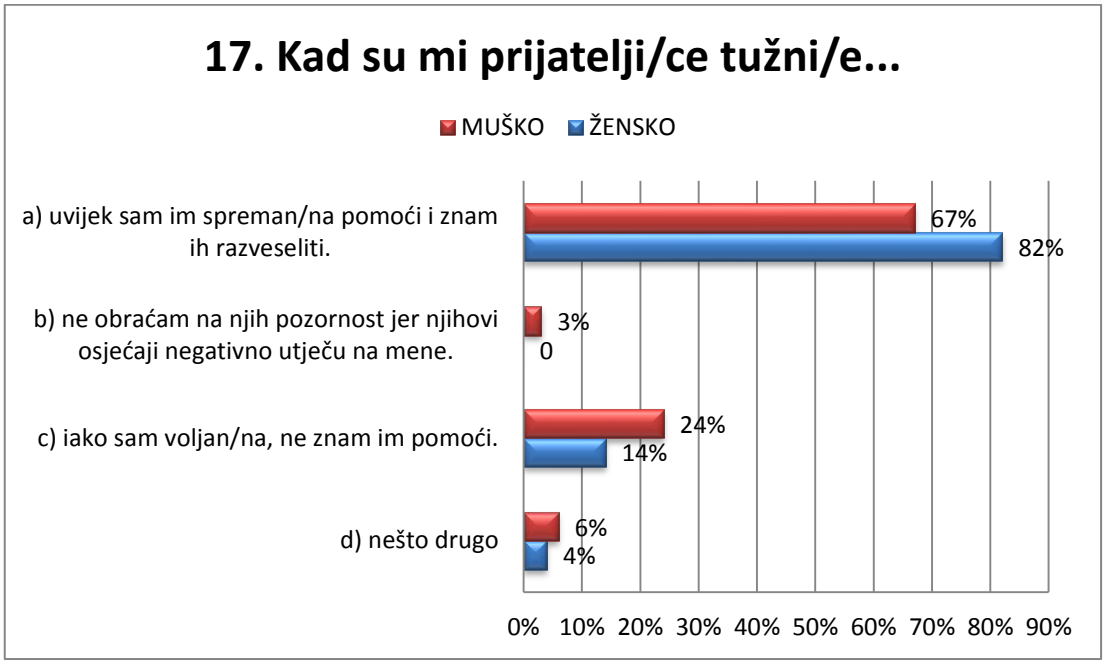
4.4. Utjecaj (samo)regulacije emocija na učeničku socijalnu prilagođenost

Četvrti zadatak istraživanja obuhvaća interpersonalnu dimenziju, tj. razumijevanje ispitanika da emocionalno-izražajno ponašanje može utjecati na druge. Zatim, uključuje sposobnost rješavanja sukoba i mogućnost reguliranja tuđih emocija.



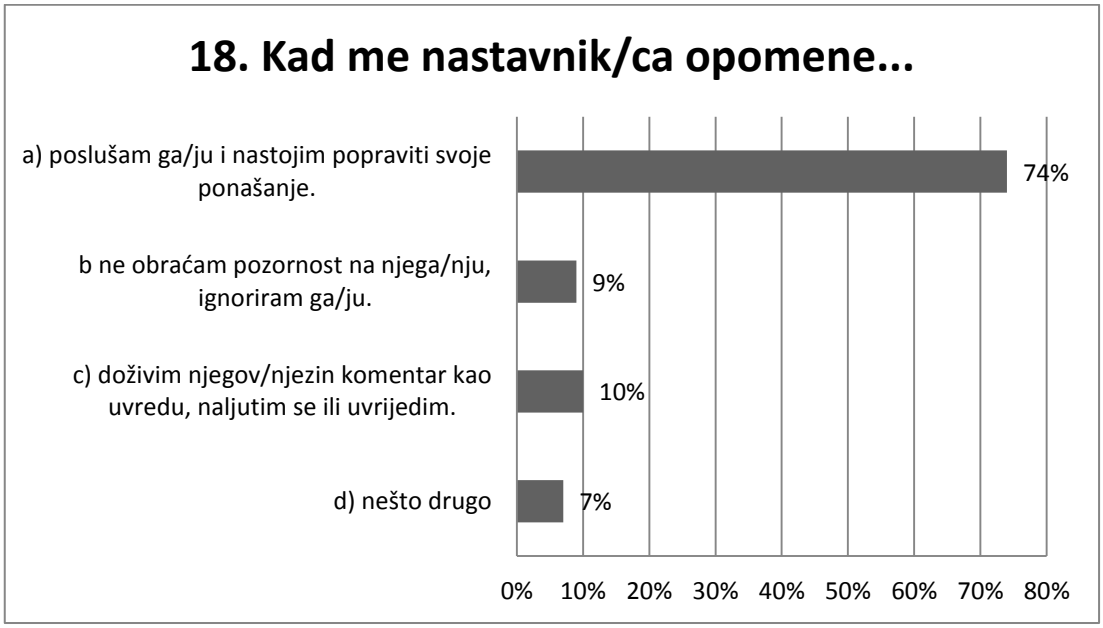
Slika 18. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti utjecaja na emocionalna stanja drugih

U 17. pitanju htjelo se istražiti jesu li učenici sposobni pomoći i razveseliti prijatelje koji se osjećaju tužno. Iz histograma (Slika 18.) se može vidjeti da je 76% učenika (*f* = 107) uvijek spremno pomoći prijateljima i znaju ih razveseliti. Dok njih 19% (*f* = 27; 19%) ne zna pomoći prijateljima, iako su voljni. Također, 3% učenika odgovorilo je: *ovisi u kakvom sam rapoloženju; pomognem ako mogu; kako kad; pomognem, no oni idu za svojim osjećajima svejedno...* Iz toga možemo zaključiti da najveći broj učenika ima izraženu empatiju i dobru interpersonalnu dimenziju jer mogu regulirati tuđe emocije, u ovoj slučaju znaju razveseliti prijatelje kada su tužni.



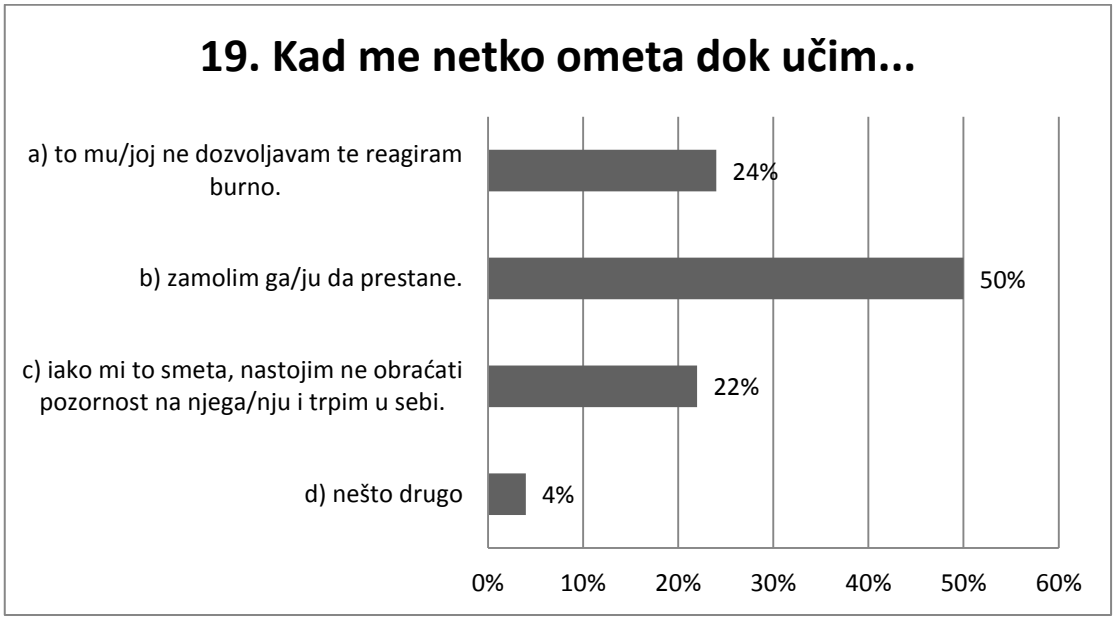
Slika 19. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti utjecaja na emocionalna stanja drugih u odnosu na spol

Nadalje, postoje razlike u odgovorima što se tiče spola, jer je 82% (f = 61) učenica uvijek spremno pomoći i zna razveseliti prijatelje kada su tužni, u odnosu na učenike (f = 46; 67%). Međutim, učenici su isto spremni pomoći, no ne znaju kako (f = 17; 24%), u odnosu na učenice (f = 10; 14%), što opet potvrđuje da je ženski spol emocionalno kompetentniji od muškog spola.



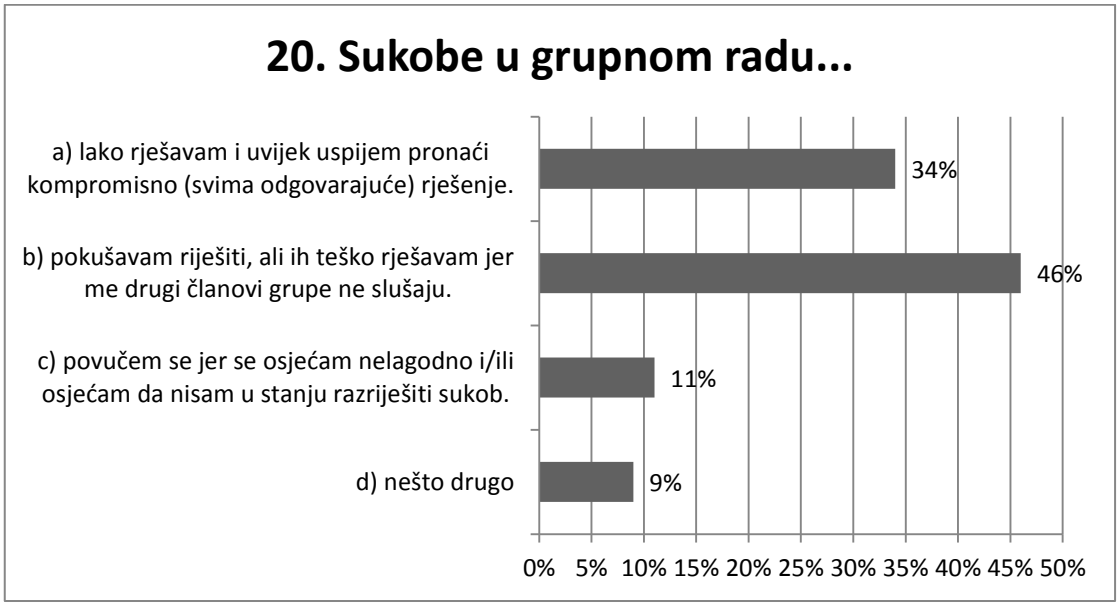
Slika 20. Reakcije učenika nakon opomene nastavnika/ce

Sljedeće pitanje u 4. zadatku istraživanja odnosi se na reakcije učenika nakon opomene nastavnika. Učenici sa boljim emocionalnim vještinama znaju da ponekad njihovo ponašanje može utjecati negativno na druge. U svrhu optimalnijeg funkcioniranja sa drugima, modificiraju vlastito ponašanje. Opomene shvaćaju konstruktivno, a ne previše osobno (ne dožive ga kao uvredu, ne naljute se i sl.). U histogramu (Slika 20.) može se vidjeti kako 74% učenika kada ih nastavnik opomene nastoji popraviti svoje ponašanje, dok njih 10% (f = 14) doživi opomenu kao uvredu i naljute se. Zatim, 7% učenika je odgovorilo: *razrednicu ignoriram i još neke, ali neke poslušam; ne mogu se smiriti; poslušam jedino ako ima vridan razlog da me opomene; ispričam se i ne uzmem to k srcu, i nastavim se ljubazno ponašati; ovisi koja nastavnica; ovisno o situaciji, kada sam u krivu onda se popravim, kada znam da nisam ništa loše napravila ne uvažavam opomenu kao vrijednu...* Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da ponašanje učenika ovisi o autoritetu nastavnika. Većina učenika će ipak poslušati nastavnika i ispričati se, međutim, nekolicina učenika neće ozbiljno shvatiti opomenu ukoliko smatraju da je nisu zaslužili. Nema razlika u odgovorima što se tiče nezavisnih varijabli.



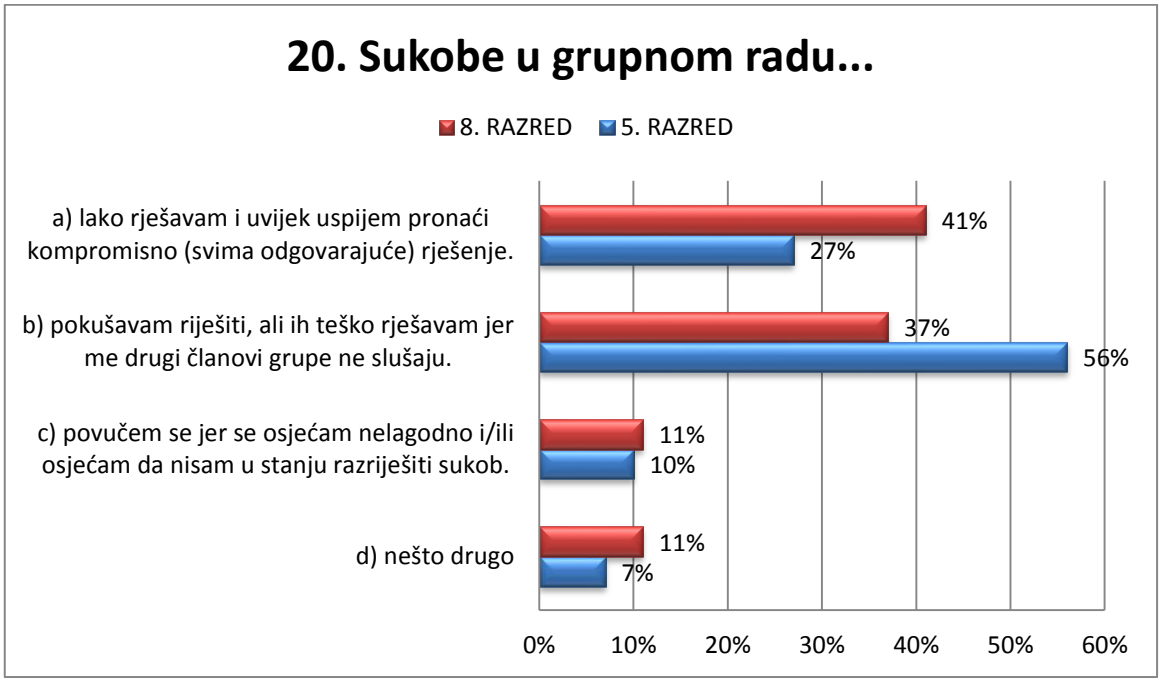
Slika 21. Reakcije učenika na ometanje u učenju

Sljedeće pitanje odnosi se na reakcije učenika kada ih netko ometa u učenju. Približan je rezultat učenika koji će ometanje pasivno trpjeti u sebi (*f* = 32; 22%) i onih koji reagiraju burno (*f* = 34; 24%). Ipak, najveći broj učenika, njih 50% (*f* = 72), prvo zamoli osobu koja ga ometa da prestane. Kao što je već napisano, učenici s boljim emocionalnim vještinama lakše kontroliraju svoje impulse i ne potiskuju svoje emocije. Također, 4% učenika odgovorilo je: *c pa b pa a; zamolim pa ako ne prestane burno reagiram*. Što se tiče nezavisnih varijabli, nema razlika u odgovorima.



Slika 22. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti rješavanja sukoba

Emocionalno inteligentni ljudi bolje se snalaze u sukobima jer lakše pronalaze načine njihovog rješavanja, empatiziraju, bolje se nose s vlastitim osjećajima u konfliktnim situacijama te su na taj način bolji u komunikaciji i pronalaženju kompromisnog rješenja. Najveći broj učenika (f = 66; 46%) je odgovorio kako sukobe u grupnom radu pokušaju riješiti, međutim to teško uspiju, jer ih drugi članovi grupe ne slušaju. Zatim, 34% učenika (f = 49) lako uspije pronaći svima odgovarajuće rješenje, dok se 11% (f = 15) učenika jednostavno povuče. Također, 9% učenika je odgovorilo: *ovisi s kime radim, ali većinom kompromisno; bježim; ništa ne napravim zato što se ništa neće promijeniti (jer se nitko ne slaže); a i b zavisi; pokušam riješit, ali obično ih ja stvaram, jer sam stresiran...*



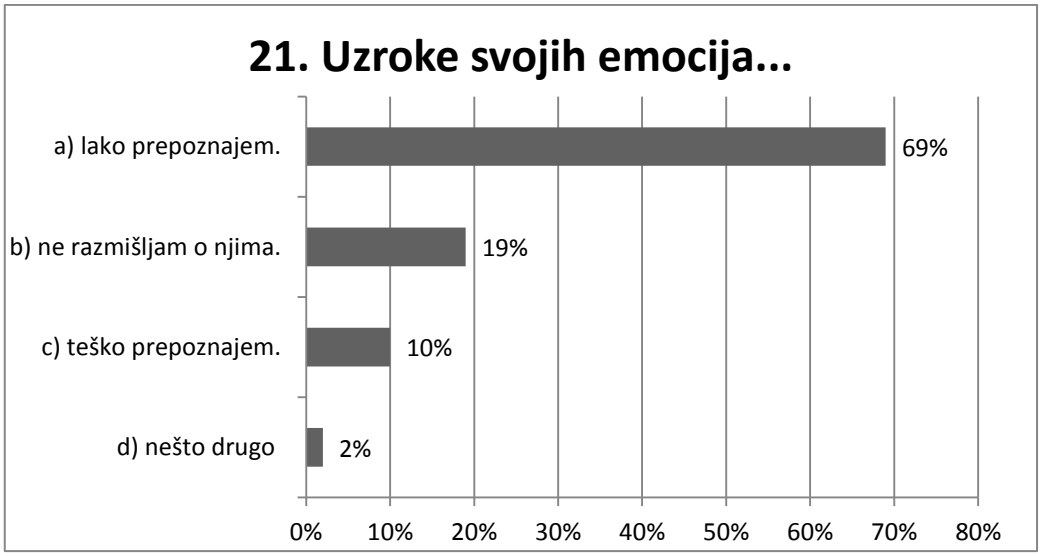
Slika 23. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti rješavanja sukoba u odnosu na razrede

Nema razlika u odgovorima glede spola, dok u odgovorima učenika 8. i 5. razreda postoje razlike, kao što možemo vidjeti iz prikazanog histograma (Slika 23.). Učenici 8. razreda (f = 31; 41%) lako rješavaju sukobe u grupnom radu te uvijek uspiju pronaći kompromisno rješenje za razliku od učenika 5. razreda (f = 18; 27%). Nadalje, učenici (f = 38, 56%) 5. razreda pokušavaju riješiti sukobe, međutim, teško ih rješavaju za razliku od učenika 8. razreda (f =28; 37%). Iz toga možemo zaključiti još jednom da dob utječe na EI. Drugim riječima, što su učenici stariji imaju bolje emocionalne vještine.

4.5. Učeničke emocionalne vještine vezane uz prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja, njihovih uzroka te izražavanja emocija

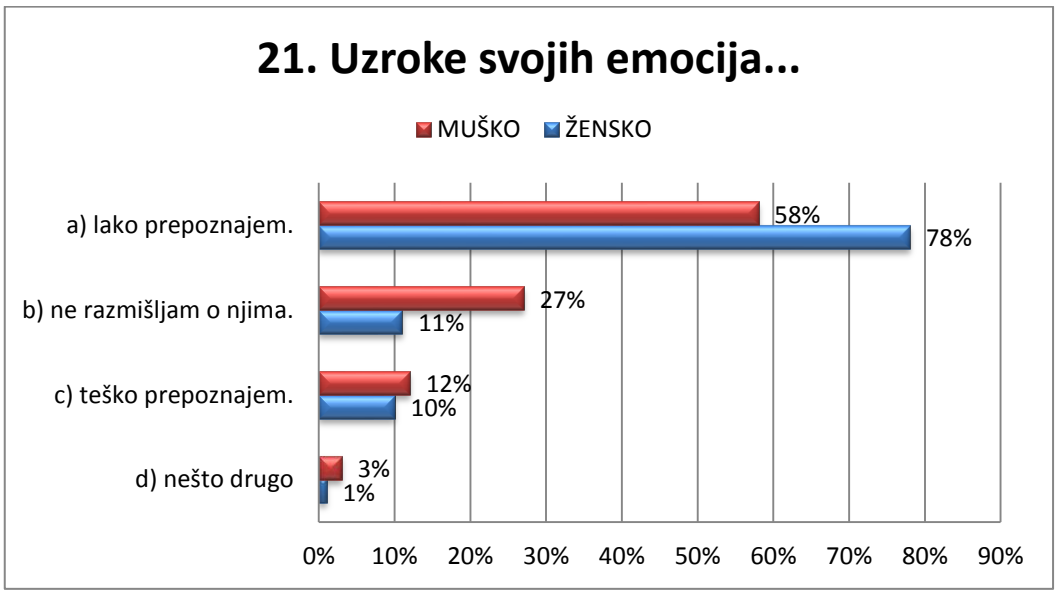
Drugi aspekt EI je intrapersonalna dimenzija, a odnosi se na spoznaje vlastitih emocija. Samosvjesnost uključuje prepoznavanje, imenovanje, izražavanje i razumijevanje uzroka vlastitih emocionalnih stanja. Što dijete sebe bolje poznaje, time će bolje izražavati svoje emocije i shvaćati njihove uzroke. Ukoliko dođe do efekta

pogrešnog atribuiranja pobuđenosti, emocionalne reakcije mogu se intenzivirati na te okolnosti.



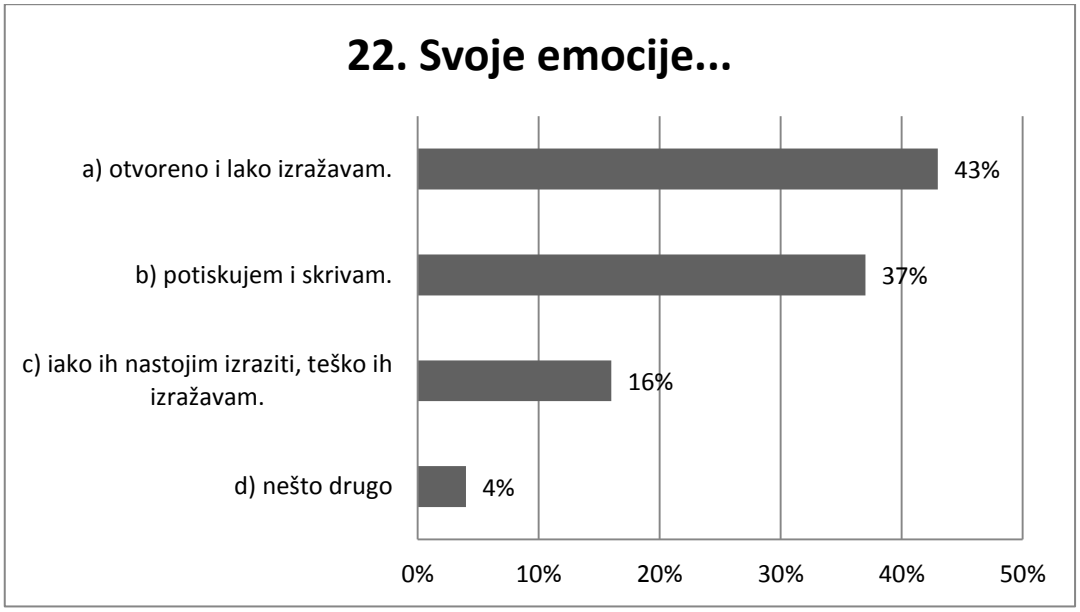
Slika 24. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja uzroka vlastitih emocija

U 21. pitanju ispitalo se jesu li učenici sposobni lako prepoznati uzroke svojih emocija. Kao što je prikazano u histogramu (Slika 24.), najveći broj učenika (*f* = 98; 69%) lako prepozna svoje emocije, njih 19% (*f* = 27) ne razmišlja o njima, dok 10% (*f* = 15) učenika teško prepozna svoje emocije.



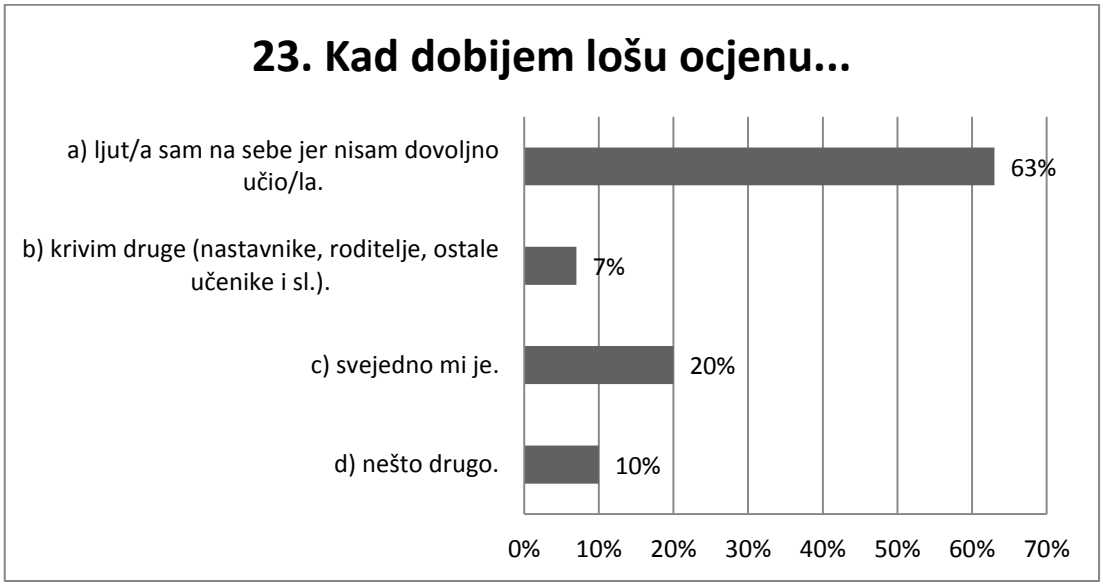
Slika 25. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja uzroka vlastitih emocija u odnosu na spol

Postoje razlike u odgovorima između muškog i ženskog spola. Veći broj učenica (*f* = 58; 78%) lako prepozna uzroke svojih emocija za razliku od učenika (*f* = 40; 58%). Dok veći broj učenika (*f* = 19; 27%) ne razmišlja o njima u odnosu na učenice (*f* = 8; 11%).



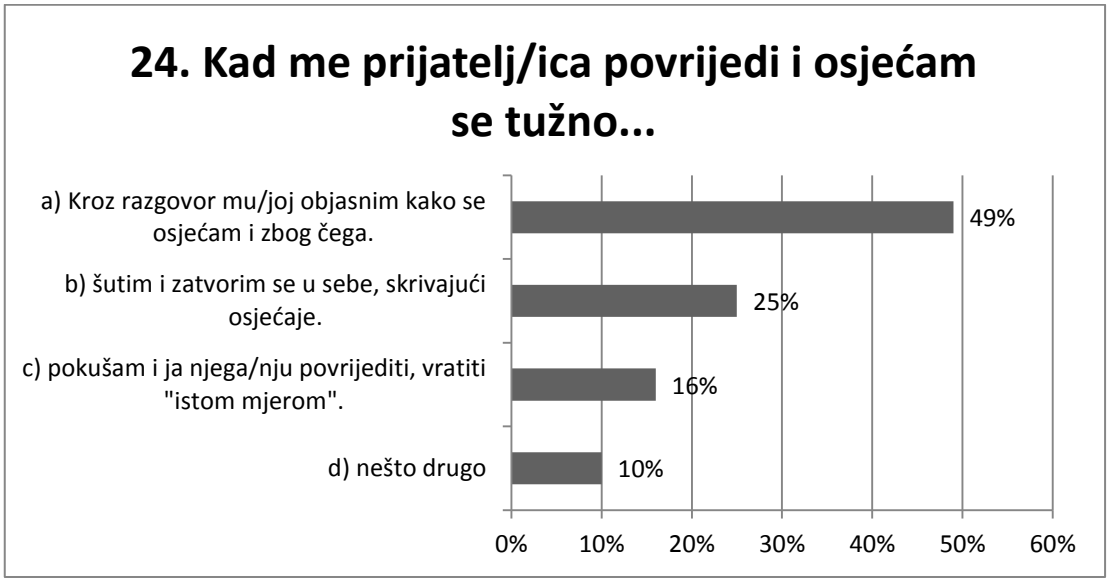
Slika 26. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti izražavanja emocija

U sljedećem pitanju htjelo se saznati izražavaju li učenici svoje emocije lako ili ih možda potiskuju. Približan je broj odgovora učenika (*f* = 62; 43%) koji otvoreno i lako izražavaju svoje emocije, i onih koji ih potiskuju (*f* = 53, 37%). Također, 4% učenika je odgovorilo: *neke izražavam, neke držim za sebe; izražavam ih, ali ponekad ne jer se osjećam kao teret svojim bližnjima i prijateljima; ne znam nisam baš zapažao; a i b, sada otvoreno i lako izražavam, prije potiskujem i skrivam*... Nema razlika u odgovorima što se tiče spola i razreda.



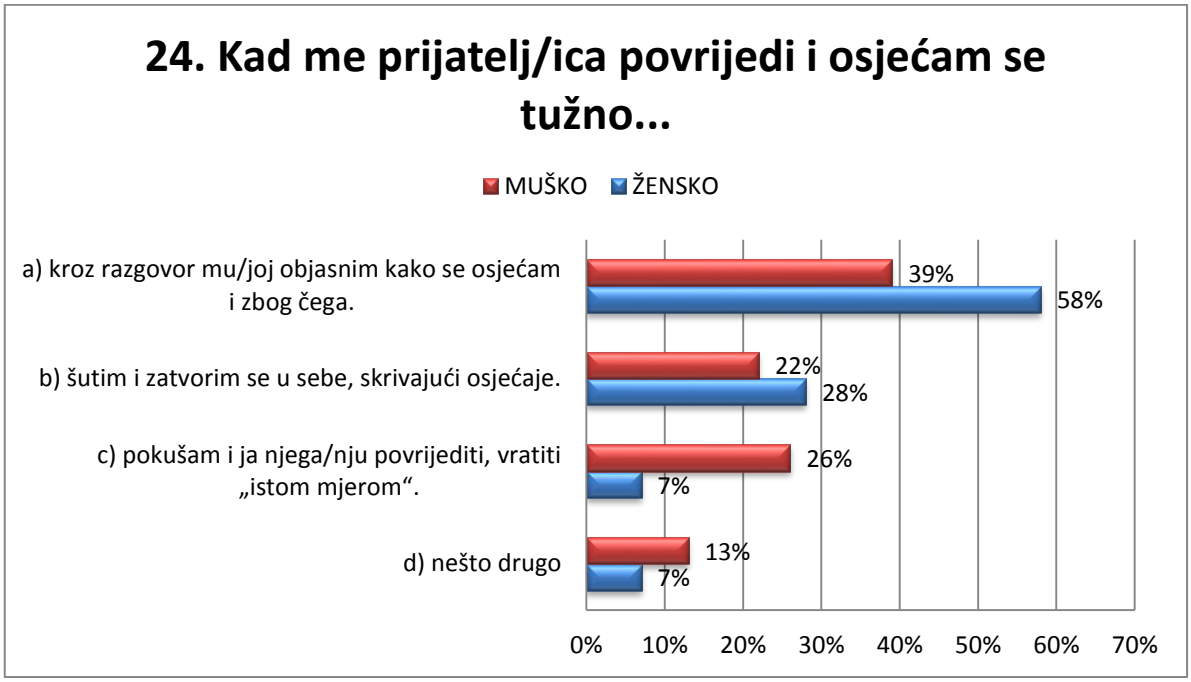
Slika 27. Emocionalna stanja i reakcije učenika nakon dobivene loše ocjene

Sljedeće pitanje se odnosi na emocionalna stanja i reakcije učenika nakon dobivene loše ocjene. Iz prikazanog histograma (Slika 27.), može se vidjeti da 63% učenika (f = 90) kada dobije lošu ocjenu prihvaća odgovornost i svjesna je da razlog za to može biti nedovoljna pripremljenost, dok 7% (f = 10) učenika krivi druge osobe (nastavnike, roditelje i sl.). Zatim, 20% (f = 29) učenika su indiferentni kada dobiju lošu ocjenu, a njih 10% je napisalo: *ovisi koji predmet; ne dobivam; rastužim se malo; prihvatim to i učim za ispravak; ljutim se na sebe iako sam učila; budem tužna; to mi je opomena da idući put bolje naučim i potrudim se više; ljuta sam i ne razgovaram s nikim; ljutim se jer uvijek izbrišem točne odgovore...* Iz odgovora učenika možemo zaključiti da ocjene utječu mnogo na njihova emocionalna stanja.



Slika 28. Reakcije učenika nakon emocionalne povrede od strane prijatelja

U 24. pitanju ispitale su se reakcije učenika nakon emocionalne povrede od strane prijatelja. Najveći broj učenika (*f* = 70, 49%) putem razgovora objasni kako se osjeća i zbog čega osobi koja ga je povrijedila. Zatim, 25% učenika (*f* = 36) skriva svoje osjećaje, dok njih 16% (*f* = 23) pokušava toj osobi vratiti „istom mjerom“, dok je 10% učenika odgovorilo: *šutim i popričam s nekim kasnije; idem kući plakat; češće šutim, ali nekad vratim istom mjerom; udrem ga; prestanem se družit s tom osobom; prije b) sada a); pokušam ga/ju ignorirati...* Ljudi s većom EI otvoreno izražavaju svoje emocije te komunikacijom rješavaju nesporazum ili svađu. Supresija emocija može rezultirati akumulacijom negativnih emocija, poput nezadovoljstva, kivnosti, mržnje, frustracije, ogorčenosti i sl., što posljedično narušava psihološku i fizičku dobrobit pojedinca. Nadalje, emocionalno inteligentne osobe svjesne su da osvetom neće postići harmoniju odnosa, vlastiti osjećaj mira i razrješenje situacije.



Slika 29. Reakcije učenika nakon emocionalne povrede od strane prijatelja u odnosu na spol

Postoje razlike u odgovorima muškog i ženskog spola. Kao što je prikazano u histogramu (Slika 28.), više učenica (f = 43, 58%) bi razgovorom nastojale objasniti kako se osjećaju i zbog čega za razliku od učenika (39%), dok bi se veći broj učenika pokušao osvetiti (f = 18; 26%) ili skrivao osjećaje (f = 15; 22%) u odnosu na učenice. Još jednom se pokazalo da ženski spol posjeduje bolje emocionalne vještne.

5. ZAKLJUČAK

Emocije pripadaju suštini odgojno-obrazovnog procesa te pridonose kvaliteti same nastave. Emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti percepcije, procjene i izražavanja emocija, znanje o emocijama, sposobnosti razumijevanja vlastitih i tuđih emocija te sposobnosti refleksivne regulacije i samoregulacije emocija. Školski uspjeh je znatno povezan sa EI zbog toga što emocije utječu na percepciju, koncentraciju i pamćenje tijekom učenja. Postoje mnoge tehnike preko kojih nastavnici ili stručni suradnici mogu pomoći učeniku u razumijevanju njegovih emocija i njihovih uzroka. U ovom diplomskom radu ispitana su mišljenja učenika 5. i 8. razreda o značaju emocija u nastavnom procesu. Na temelju njihovih odgovora, utvrdili smo da je većini učenika razvijena sposobnost reguliranja vlastitih emocija u nastavnom procesu. Pomoću strategija (slušanja pjesama, korištenja odmora, uzimanja hrane i sl), koje je razvio najveći broj učenika, uspijevaju kontrolirati i inhibirati negativne emocije i fokusirati se na zadatak. Nadalje, pokazalo se da većina učenika (68%) ima ravijenu sposobnost prepoznavanja i razlikovanja emocija kod drugih. Međutim, učenice (74%) bolje primjećuju emocionalna stanja drugih za razliku od učenika (61%). Također, rezultati pokazuju da dob utječe na lakše razumijevanje emocija i na bolje emocionalno upravljanje. Samoregulacija emocija utječe na učeničko bolje savladavanje nastavnog sadržaja pa samim time i na školski uspjeh izražen kroz prosjek ocjena. Nadalje, najveći broj učenika, njih 76%, ima izraženu empatiju i dobru interpersonalnu dimenziju jer mogu regulirati tuđe emocije. Učenice (82%) su uvijek spremne pomoći i znaju razveseliti prijatelje kada su tužni u odnosu na učenike (67%), koji su isto spremni pomoći, no ne znaju kako. Učenici 8. razreda (41%) lako rješavaju sukobe u grupnom radu te uvijek uspiju pronaći kompromisno rješenje za razliku od učenika 5. razreda (27%). Nadalje, najveći broj učenika (69%) lako prepozna svoje emocije. Zaključno, učenici s većom EI otvoreno izražavaju svoje emocije te komunikacijom rješavaju nesporazum ili svađu. Pokazalo se da ženski spol posjeduje bolje emocionalne vještine od muškog te da dob utječe na EI. Iz odgovora učenika možemo zaključiti da ocjene utječu mnogo na njihova emocionalna stanja. Nastavnici se tijekom nastave trebaju držati pozitivnog pristupa kako bi pomogli u razvoju djetetovih potencijala jer njihove riječi i djela imaju veliki utjecaj na učenike.

6. LITERATURA

Knjige:

1. Berk, L. E. (2015), *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada slap.

2. Chabot, D., Chabot, M. (2009), *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo - Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa 85.

3. Goleman, D. (1995); *Emocionalna inteligencija: Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

4. Krznaric, R. (2014), *Empatija: Temeljna kvaliteta za ostvarivanje revolucionarnih promjena u 21. stoljeću*. Zagreb: Biblioteka Planetopija.

5. Reeve, J. (2010), *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

6. Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Frederickson, B. L., Loftus, G. R., Bem, D. J., Maren, S. (2007). *Uvod u psihologiju.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Članci u časopisima:

7. Bognar, L., Dubovički, S. (2012), Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14 (1): 135-163.

8. Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., Extremera, N. (2012), Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1): 77-89.

9. Gazibara, S (2013), „Head, Heart and Hands Learning" - A challenge for contemporary education. Journal of Education Culture and Society, (1): 71-82

10. Lapat, G., Lukaček, N., Matijević, M. (2017) Razlike u mišljenju učenika o školskim ocjenama. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(2): 75-85.

11. Mohorić, T. (2008), Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme,* 17(1): 1-14.

12. Munjas, R., Takšić, V. (2009), Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija,* 12(2): 355-371.

13. Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., Klinnert, M. D. (1985), Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1 year olds. *Developmental Psychology 1985*. 21(1): 195-200.

14. 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.

Djela s interneta:

15. URL 1: Pavlović, J. (2011), *Emocionalna pedagogija i obrazovanje emocija*. Završni rad. Dostupno na: http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/emocionalna-pedagogija-i-obrazovanje-emocija.html (preuzeto 31.5.2018.)

16. URL 2 : Takšić, V. (2001), *Teorijsko ishodište i modeli emocionalne inteligencije*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/269101073_Teorijsko_ishodiste_i_modeli_emocionalne_inteligencije (preuzeto 9.7.2018.)

17. URL 3: *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2018*. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/menandwomen/men_and_women_2018.pdf (preuzeto 14.7.2018.)

18. URL 4: Goparaj, H. i Sharma, R. (2011), Emotional Intelligence: Vedic and Modern Perspectives. *Emotional intelligence and leadership*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/261850600_Emotional_Intelligence_Vedic_and_Modern_Perspectives (18.9.2018.)

19. URL 5: Fredrickson, B. L. i Branigan, C. (2005), Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*. 19(3): 313–332. Dostupno na: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3156609/ (18.9.2018.)

20. URL 6: Horvat, I. (2017), *Emocionalne vještine, kompetentnosti, regulacija i kontrola emocija studenata sestrinstva*. Sveučilište Sjever. Završni rad. Dostupno na: https://repozitorij.unin.hr/islandora/object/unin%3A1463 (19.9.2018.)

7. POPIS TABLICA I SLIKA

Popis tablica:

Tablica 1. Klasifikacija strategija za regulaciju emocija – str. 22

Tablica 2. Prikaz broja ispitanika u odnosu na škole i nezavisne varijable (spol i razred) – str. 29

Tablica 3. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 13. pitanje – str. 46

Tablica 4. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 14. pitanje – str. 48

Tablica 5. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 15. pitanje – str. 50

Tablica 6. Prikaz srednjih vrijednosti prosjeka ocjena za odgovore na 16. pitanje – str. 52

Popis slika:

Slika 1. Spol ispitanika – str. 30

Slika 2. Omjer ispitanika 5. i 8. razreda – str. 30

Slika 3. Prosjek ocjena ispitanika na kraju prethodne školske godine – str. 31

Slika 4. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti samoregulacije emocija tijekom lošeg raspoloženja – str. 34

Slika 5. Samoprocjena emocionalnih stanja ispitanika i (ne)poduzimanje koraka za ostvarivanje cilja – str. 35

Slika 6. Utjecaj stresa na rješavanje obveza – str. 36

Slika 7. Samoprocjena emocionalnih stanja učenika za vrijeme školskog ispita – str. 37

Slika 8. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja i procjenjivanja emocionalnih stanja drugih – str. 39

Slika 9. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja i procjenjivanja rapoloženja drugih u odnosu na spol i razred - str. 40

Slika 10. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti primjećivanja emocionalnih stanja drugih – str. 41

Slika 11. Suosjećanje i pružanje pomoći prijateljima – str. 42

Slika 12. Emocije učenika u situaciji kada njihov prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od njih – str. 43

Slika 13. Emocije učenika u situaciji kada njihov prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od njih u odnosu na nezavisne varijable – spol i razred – str. 44

Slika 14. Utjecaj emocija na pamćenje događaja – str. 45

Slika 15. Učenje i pamćenje predmeta koji ne bude osjećaj interesa kod učenika – str. 47

Slika 16. Učenje i pamćenje predmeta koji bude osjećaj interesa kod učenika – str. 49

Slika 17. Utjecaj emocija na pamćenje nastavnog sadržaja – str. 51

Slika 18. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti utjecaja na emocionalna stanja drugih – str. 53

Slika 19. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti utjecaja na emocionalna stanja drugih u odnosu na spol – str. 54

Slika 20. Reakcije učenika nakon opomene nastavnika/ce – str. 55

Slika 21. Reakcije učenika na ometanje u učenju – str. 56

Slika 22. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti rješavanja sukoba - str. 57

Slika 23. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti rješavanja sukoba u odnosu na razrede – str. 58

Slika 24. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja uzroka vlastitih emocija – str. 59

Slika 25. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti prepoznavanja uzroka vlastitih emocija u odnosu na spol – str. 59

Slika 26. Samoprocjena ispitanika o sposobnosti izražavanja emocija – str. 60

Slika 27. Emocionalna stanja i reakcije učenika nakon dobivene loše ocjene – str. 61

Slika 28. Reakcije učenika nakon emocionalne povrede od strane prijatelja – str. 62

Slika 29. Reakcije učenika nakon emocionalne povrede od strane prijatelja u odnosu na spol – str. 63

8. PRILOG

ANKETA

Anketa je potpuno anonimna i dobrovoljna te se koristi samo u svrhu pisanja diplomskog rada. Zamolila bih te, odgovori iskreno na SVA postavljena pitanja kako bi rezultati ispitivanja bili što točniji, a istraživanje valjano. Unaprijed zahvaljujem na suradnji!

1. **Spol** (zaokruži): M Ž

2. **Godina rođenja** (navedi): _____

3. **Razred** (zaokruži): 5. 8.

4. **Prosjek ocjena na kraju prethodne školske godine** (navedi): _____

NAPOMENA: U nastavku ankete nalaze se tvrdnje. Za svaku od njih, zaokruži JEDAN od ponuđenih odgovora koji se najviše odnosi na tebe.

5. **Kad sam lošeg raspoloženja...**

a) teško rješavam čak i lagane zadatke.

b) pokušam ne misliti na to i fokusiram se samo na zadatak.

c) odustanem od svega.

d) nešto drugo (napišite) _____.

6. **Kad neki zadatak ne mogu odmah shvatiti...**

a) osjećam se frustrirano i ljuto.

b) odustanem.

c) potrudim se još više kako bih ga shvatio/la.

d) nešto drugo (napišite) _____.

7. **Kad sam pod stresom...**

a) obveze radije odgađam.

b) organiziram se i obveze odmah počnem rješavati.

c) odustajem od planiranih obveza, počnem plakati i sl.

d) nešto drugo (napišite) _____.

8. Za vrijeme školskog ispita...

a) lako se koncentriram na zadatke jer sam u stanju ublažiti negativne emocije (strah).

b) teško se koncentriram na zadatke jer osjećam snažan „nemir“ u želucu.

c) ne osjećam ništa, ravnodušan/na sam.

d) nešto drugo (napišite) _____.

9. Raspoloženje svog prijatelja/ice, roditelja/skrbnika ili nastavnika/ce...

a) lako primjećujem i dobro procjenjujem.

b) ne obazirem se na njihovo raspoloženje.

c) lako primjećujem, ali često krivo procijenim.

d) nešto drugo (napišite) _____.

10. Kad su moji prijatelji zabrinuti ili uzbuđeni zbog ispita...

a) primijetim to i lako ih smirim.

b) primijetim to, ali ne znam ih smiriti.

c) ne primjećujem to, a i ne marim za time.

d) nešto drugo (napišite) _____.

11. Kad moj/a prijatelj/ica treba pomoć oko zadatka...

a) rado mu/joj pomognem jer znam kako bih se ja osjećao/la u istoj situaciji.

b) nerado mu/joj pomognem jer sam mogao/la to vrijeme iskoristiti drugačije.

c) ignoriram ga/ju jer me nije briga.

d) nešto drugo (napišite) _____.

12. Ako prijatelj/ica dobije bolju ocjenu od mene...

a) bude mi drago zbog toga i sretan/na sam.

b) budem ljubomoran/na.

c) to ne pobuđuje nikakve emocije kod mene, nije me briga.

d) nešto drugo (napišite) _____.

13. Bolje se sjećam događaja u kojima sam bio/la...

a) sretan/na i zadovoljan/na.

b) uzrujan/a, bijesan/na, tjeskoban/na i sl.

c) ravnodušan/na.

d) nešto drugo (napišite) _____.

14. Predmete u školi koji mi nisu zanimljivi...

a) ne učim.

b) učim, ali teže pamtim njihove sadržaje.

c) uz trud, jednako ih pamtim i učim kao i sadržaje predmeta koji su mi zanimljivi.

d) nešto drugo (napišite) _____.

15. Nastavne sadržaje koji su mi zanimljivi...

a) rado i dodatno proučavam samostalno kod kuće.

b) brže pamtim i lako se koncentriram na učenje.

c) brže pamtim, ali se ipak teško koncentriram na učenje.

d) nešto drugo (napišite) _____.

16. Bolje ću zapamtiti nastavni sadržaj...

a) ako me nastavnik/ca opomene, ispravi i sl.

b) ako me nastavnik/ca pohvali, nagradi i sl.

c) ako me nastavnik/ca posebno ne izdvaja, ne zamjećuje i sl.

d) nešto drugo (napišite) _____.

17. Kad su mi prijatelji/ce tužni/e...

a) uvijek sam im spreman/na pomoći i znam ih razveseliti.

b) ne obraćam na njih pozornost jer njihovi osjećaji negativno utječu na mene.

c) iako sam voljan/na, ne znam im pomoći.

d) nešto drugo (napišite) _____.

18. Kada me nastavnik/ca opomene...

a) poslušam ga/ju i nastojim popraviti svoje ponašanje.

b) ne obraćam pozornost na njega/nju, ignoriram ga/ju.

c) doživim njegov/njezin komentar kao uvredu, naljutim se ili uvrijedim.

d) nešto drugo (napišite) _____

19. Kad me netko ometa dok učim...

a) to mu/joj ne dozvoljavam te reagiram burno.

b) zamolim ga/ju da prestane.

c) iako mi to smeta, nastojim ne obraćati pozornost na njega/nju i trpim u sebi.

d) nešto drugo (napišite) _____.

20. Sukobe u grupnom radu...

a) lako rješavam i uvijek uspijem pronaći kompromisno (svima odgovarajuće) rješenje.

b) pokušavam riješiti, ali ih teško rješavam jer me drugi članovi grupe ne slušaju.

c) povučem se jer se osjećam nelagodno i/ili osjećam da nisam u stanju razriješiti sukob.

d) nešto drugo (napišite) _____.

21. Uzroke svojih emocija...

a) lako prepoznajem.

b) ne razmišljam o njima.

c) teško prepoznajem.

d) nešto drugo (napišite) _____.

22. Svoje emocije...

a) otvoreno i lako izražavam.

b) potiskujem i skrivam.

c) iako ih nastojim izraziti, teško ih izražavam.

d) nešto drugo (napišite) _____.

23. Kad dobijem lošu ocjenu...

a) ljut/a sam na sebe jer nisam dovoljno učio/la.

b) krivim druge (nastavnike, roditelje, ostale učenike i sl.).

c) svejedno mi je.

d) nešto drugo (napišite) _____.

24. Kad me prijatelj/ica povrijedi i osjećam se tužno...

a) kroz razgovor mu/joj objasnim kako se osjećam i zbog čega.

b) šutim i zatvorim se u sebe, skrivajući osjećaje.

c) pokušam i ja njega/nju povrijediti, vratiti „istom mjerom“.

d) nešto drugo (napišite) _____.

Značaj emocija u nastavnom procesu: Mišljenja učenika 5. i 8. razreda

Sažetak

Emocije su sastavni dio naše svakodnevnice. Roditelji imaju ključnu ulogu za razvoj djetetovih emocionalnih vještina. EI je konstrukt u kojemu su objedinjene sposobnosti poput: percepcije, procjene i izražavanja emocija, sposobnosti razumijevanja vlastitih i tuđih emocija te sposobnosti (samo)regulacije emocija. Emocije usmjeravaju našu pažnju, utječu na pamćenje i koncentraciju. Razvojem samoregulacije osoba stječe kontrolu nad svojim emocijama, ponašanjem i kognicijom koja mu omogućuje ostvarivanje određenih ciljeva. U ovom diplomskom radu, na temelju odgovora učenika 5. i 8. razreda o značaju emocija u nastavnom procesu, utvrdili smo da većina učenika već koristi samoregulatorne strategije (52%). Pomoću njih uspijevaju kontrolirati negativne emocije (stres, strah) za vrijeme učenja te su sposobni usmjeriti pažnju na zadatke tijekom lošeg raspoloženja. Preko samoprocjene ispitanika, pokazalo se da većina učenika (68%) ima razvijenu sposobnost procjenjivanja emocionalnih stanja drugih i dobre socijalne vještine povezane s emocijama. Međutim, ženski spol (74%) će bolje primijetiti i procijeniti emocionalna stanja drugih za razliku od muškog (61%). Emocije utječu na koncentraciju i učenje. Pozitivne emocije pomažu efikasnijem mišljenju, pridonose boljem pamćenju i posljedično boljem školskom postignuću. Nadalje, najveći broj učenika (76%) ima izraženu empatiju i dobru interpersonalnu dimenziju jer mogu regulirati tuđe emocije. Refleksivna regulacija emocija poboljšava socijalnu adaptaciju, i na taj način osigurava psihofizičku dobrobit. Iz odgovora ispitanika pokazalo se da ženski spol ima veće interpersonalne i intrapersonalne vještine u odnosu na muški. Učenice (78%) će lakše prepoznati uzroke svojih emocija za razliku od učenika (58%). Rezultati pokazuju da dob utječe na lakše razumijevanje emocija i na bolje emocionalno upravljanje. Zaključno, emocije imaju značajnu ulogu za cjelokupan odgojno-obrazovni proces. Pokazalo se da su osobe s visokom EI uspješnije u osobnim i poslovnim životnim aspektima te da bolje odgovaraju socijalnim očekivanjima.

Ključne riječi: emocije, emocionalna inteligencija, nastava, regulacija emocija, učenici

Importance of emotions in the teaching process: Opinions of students 5th and 8th grade

Abstract

Emotions are an integral part of our everyday life. Parents have a key role in developing the child's emotional skills. EI is a construct that has unified abilities such as: perception, evaluation and expression of emotions as well as the ability to understand one's own emotions and emotions of others, and the ability of self-emotional regulation. Emotions direct our attention, affect memory and concentration. By developing self-regulation, the person gains control over their emotions, behavior and cognition, which enables them to achieve certain goals. In this thesis, we established that most students already use a self-regulatory strategy (i.e. 52%). This is based on the students' responses, more specifically students in grades 5 and 8, in the research conducted regarding the importance of emotions in the teaching process. Using the self-regulatory strategies, they manage to control negative emotions (e.g. stress, fear) during the learning process and are able to focus their attention on tasks even during their „bad mood“. Over the self-assessment of respondents, most students (68%) have shown a developed ability to assess the emotional state of others as well as positive, emotion-related social skills. However, the female gender (i.e. 74%) will notice and evaluate emotional states of others better than the males (i.e. 61%). Emotions affect concentration and learning. Positive emotions help more effective thinking, contribute to better memory and consequently better the school achievements. That being said, the largest number of students (76%) have empathy and a good interpersonal dimension because they can regulate other's emotions. Moreover, reflexive emotional regulation improves social adaptation, thus ensuring psycho-physical well-being. From the participants responses, the female gender has better interpersonal and intrapersonal skills than the men. Female students (i.e. 78%) will more easily identify the causes of their emotions as opposed to male students (58%). The results show that age contributes to the easier understanding of emotions as well as better emotional control. In conclusion, emotions play a significant role for the entire educational process. People with high EI have been shown to be more successful in personal and business life and to better respond to social expectations.

Keywords: emotion regulation, emotional intelligence, emotions, students, teaching