

Važnost emocija u nastavnom procesu

Knežević, Antonia

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:785886>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-17**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Antonia Knežević

VAŽNOST EMOCIJA
U NASTAVNOM PROCESU

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Antonia Knežević

VAŽNOST EMOCIJA
U NASTAVNOM PROCESU

Diplomski rad

Mentorica rada:

doc. dr. sc. Lana Jurčec

Zagreb, rujan 2023.

S A D R Ź A J

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD	1
2. EMOCIJE	3
2.1 Definicija i obilježja emocija	3
2.2 Primarne emocije	4
2.3 Sekundarne i socijalne emocije	5
2.4 Dječji emocionalni razvoj	7
3. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA	10
3.1 Definicija emocionalne inteligencije	10
3.2 Važnost emocionalne inteligencije	11
3.3 Visoka razina emocionalne inteligencije	12
4. EMOCIJE U OBRAZOVANJU	14
4.1 Akademske emocije	14
4.2 Razredno-nastavno ozračje	18

5. POZITIVNOST U RAZREDU	23
5.1 Pozitivnost	23
5.2 Poticanje pozitivnih emocija u razredu	26
6. PROGRAMI SOCIO-EMOCIONALNOG RAZVOJA	30
6.1 Poučavanje emocionalne inteligencije	30
6.2 Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije	32
7. ZAKLJUČAK	34
LITERATURA	35
PRILOZI	38

SAŽETAK

Ovaj teorijski rad bavi se ulogom i značajem emocija u učenju i poučavanju u nižim razredima osnovne škole. Istraživanja su pokazala da pozitivne emocije imaju poželjan učinak na zdravlje učenika i, što je bitno za ovaj rad, njegovo učenje te školski uspjeh.

Ističe se važnost emocionalnog razvoja u kontekstu školstva, jer se često previše pažnje posvećuje isključivo kognitivnom razvoju učenika, zanemarujući njihove emocionalne i psihomotorne sposobnosti. Veća pažnja trebala bi biti usmjerena na integraciju emocija u proces obrazovanja kako bi se potaknuo razvoj emocionalne inteligencije učenika.

Nadalje, emocije često nisu dovoljno cijenjene u školama, unatoč ključnoj ulozi koju imaju u svim fazama učenja i poučavanja. Pozitivne emocije trebaju prevladavati kako bi se postigao uspjeh, dok se negativne emocije trebaju smanjiti na najmanju moguću mjeru.

Negativne emocije u školi, poput stresa i straha, svakodnevno su prisutne, a kritike učitelja mogu negativno utjecati na učenike. Valja staviti veći naglasak na pohvale i podršku učenicima kako bi se izbalansirali negativni učinci.

Konačno, ciljevi rada su objašnjenje važnosti emocija u obrazovnom procesu, definiranje pojma emocija te emocionalne inteligencije, razmatranje emocionalnog razvoja kod djece, identificiranje čimbenika koji utječu na emocije i akademske rezultate te načine poticanja pozitivnih emocija u nastavi.

U cjelini, emocije igraju ključnu ulogu u procesu učenja te bi trebale biti integrirani dio obrazovnog sustava kako bi se postigao cjelovit razvoj učenika, a emocionalnom razvoju bi se trebalo pridavati više pažnje kako bi se osigurala bolja kvaliteta obrazovanja i bolji školski uspjesi učenika.

Ključne riječi: emocije, emocije u nastavi, emocionalna inteligencija

SUMMARY

The Importance of Emotions in Primary Education Teaching

This theoretical paper examines the role and significance of emotions in learning and teaching in the lower grades of elementary school. Research has shown that positive emotions have a desirable impact on students' well-being and, significantly for this paper, their learning and academic success.

The importance of emotional development in the context of education is emphasized because there is often an excessive focus solely on students' cognitive development, neglecting their emotional and psychomotor abilities. Greater attention should be directed toward integrating emotions into the educational process to stimulate the development of students' emotional intelligence.

Furthermore, emotions are frequently undervalued in schools, despite their pivotal role in all phases of learning and teaching. Positive emotions should prevail to achieve success, while negative emotions should be minimized.

Negative emotions in school, such as stress and fear, are present on a daily basis, and teacher criticism can negatively affect students. Placing a greater emphasis on praise and support for students is important to balance the negative effects.

Finally, the objectives of this work include explaining the importance of emotions in the educational process, defining the concept of emotions and emotional intelligence, considering emotional development in children, identifying factors influencing emotions and academic results, and exploring ways to encourage positive emotions in teaching.

In summary, emotions play a crucial role in the learning process and should be an integrated part of the educational system to facilitate the comprehensive development of students. More attention should be given to emotional development to ensure better educational quality and improved academic achievements for students.

Keywords: emotions, emotional intelligence, emotions in the teaching process

1. UVOD

Kada se dijete vrati kući iz škole, najčešće mu se uputi pitanje „Kako je bilo u školi?“, nakon kojeg odmah slijedi „Je li bilo kakvih ocjena?“. No, upita li itko svoje dijete o tome kako se osjećalo u školi, je li bilo uzbuđeno zbog igre graničara, ili pak sretno što se radilo glinom na satu likovnog? Ta pitanja, ako do njih uopće dođe, javljaju se tek kasnije zbog prevelikog naglaska na ocjene te uspješno odnosno neuspješno usvajanje gradiva. Ne samo roditelji, već i cijeli školski sustav ima jednaki prioritet – kognitivni razvoj. No, ne smije se zanemariti važnost i ostalih područja. Naime, još je Pestalozzi (n.d., Bognar i Dubovicki, 2012) govorio kako bi nastava trebala ujediniti glavu, srce i ruke, to jest, osim kognitivnog, jednako su važni i afektivni i psihomotorni aspekti razvoja djeteta.

Nažalost, u školama danas je važnost emocija nedovoljno shvaćena. Goleman (1997) daje kritiku školama i kulturi upozoravajući kako akademska inteligencija pojedinca uopće ne priprema za teže životne situacije koje se pojedincu nađu na putu. Ističe da su, unatoč tome što visok kvocijent inteligencije (IQ) nije jamstvo za uspjeh u životu ili životnu sreću, naše škole i kultura usmjerene upravo na akademske sposobnosti, pritom zanemarujući emocije, koje su također silno važne za sudbinu pojedinca. Bognar i Dubovicki (2012) također upućuju na problem (ne)zastupljenosti emocija u suvremenoj nastavi. Navode kako je emocionalna dimenzija nastave prilično zapostavljena. To je vidljivo i u relativno kasnom prepoznavanju odgojno-obrazovne klime kao elementa odgojno-obrazovnog procesa, ali i tada najviše kao rezultat socijalnih odnosa. Još i danas hladni racionalni pristup smatra se idealom kojemu se treba težiti.

Iako je takav pristup još uvijek prisutan, emocijama se ipak pridaje veća pažnja usporedivši situaciju u nastavi devetnaestog stoljeća. Tada se smatralo kako emocije ometaju nastavu, no danas su poznate kao „generatori kognicije“ (Greenspan i Benderly, 1997; prema Suzić, 2008). Nastava treba poticati i razvijati emocionalnu inteligenciju djece. Za uspjeh nisu dovoljni samo sposobnost i talent, već je potrebna ustrajnost u čijoj je osnovi emocionalni angažman čovjeka. Nužno je dakle razumjeti prirodu emocija unutar školskog konteksta jer su one uključene u gotovo svaki aspekt procesa poučavanja i učenja (Macklem, 2008; prema Kolak i Majcen, 2011).

Emocije jesu prisutne u svakodnevnoj nastavi, no čini se kako su one negativne ipak više izražene. Trema prije ispita, strah od usmenog odgovaranja, ponekad i dosada kod gradiva

koje učenika ne zanima i slično. Lako je reći učenicima da nisu uspješno riješili ispit, ili da su učinili mnogo pogrešaka. A to je nažalost upravo ono što velik broj učitelja radi. Rijetki su oni učitelji koji se trude naći sve što su učenici uspješno napravili i dati im pohvale, to gotovo da ostaje zanemareno, a pohvale bi trebale prevladavati nad kritikama. Sve to rezultira učeničkim nezadovoljstvom u školi koje dalje vodi do neuspjeha u učenju. Kritike učitelj daje učenicima svakodnevno, a njih puno teže prihvaćaju nego pohvale. Istraživanja u psihologiji pokazala su kako je „loše jače od dobrog“ (Baumeister, 2001, Rozin i Royzman, 2001; prema Miljković i Rijavec, 2009). To znači da negativne emocije, loši roditelji, učitelji i kritike nažalost jače utječu na pojedinca. Kako bi se taj negativan efekt prevladao i kako bismo emocije doveli u balans, pozitivne emocije moraju biti zastupljenije od negativnih. Najpovoljniji bi omjer trebao biti 5 naprema 1. Do tog omjera došli su Gottman i Levenson (1992). Oni su sedamdesetih godina prošloga stoljeća počeli provoditi longitudinalna istraživanja bračnih parova kako bi razumjeli razliku između onih sretnih i nesretnih. Zamolili su parove da pokušaju riješiti neki problem ili konflikt koji imaju u svojoj vezi u petnaest minuta. Nakon što su pažljivo pregledali snimke i pratili te parove devet godina kasnije, uspjeli su predvidjeti s više od 90% točnosti koji će parovi ostati zajedno, a koji će se razvesti. Njihovo otkriće bilo je zapravo jednostavno. Razlika između sretnih i nesretnih parova bila je ravnoteža između pozitivnih i negativnih interakcija tijekom njihovog razgovora. Otkrili su specifičan omjer koji čini ljubav trajnom. Kao što je rečeno, taj „magični omjer“ je 5 prema 1. To znači da za svaku negativnu interakciju tijekom razgovora, stabilna i sretna veza ima pet (ili više) pozitivnih interakcija. Može se zaključiti kako bi se ovaj omjer mogao primijeniti i u nastavi tako što bi učeniku na svaku kritiku trebalo dati pet pohvala. Tako bi se uspio održati balans emocija i zadovoljstvo učenika.

Cilj je ovoga rada objasniti koliku važnost emocije imaju u nastavnom procesu. Pokušat će se definirati pojam emocije te će se objasniti njihova uloga u svakodnevnom životu te njihova podjela na primarne i sekundarne. Govorit će se o razvoju emocija u djece te o emocijama u nastavi. Navest će se prednosti pozitivnih emocija, a samim time i razlozi zašto ih treba poticati. Bit će spomenuti nepoželjni učinci koje negativne emocije imaju u nastavi. Bit će riječi i o emocionalnoj inteligenciji te kako ju poučavati i razvijati budući da njena visoka razina može olakšati nastavu, ali i općenito poboljšati kvalitetu života. Navest će se čimbenici koji imaju utjecaj na emocije, učenje i školske ishode.

2. EMOCIJE

2.1 Definicija i obilježja emocija

S pojmom „emocija“ svakodnevno se susrećemo, znamo ih nabrojati, prepoznati i osjetiti te smo ih više ili manje svjesni. No, sama definicija emocija prouzročila je probleme mnogim autorima koji se i danas slažu kako ih je teško definirati.

Riječ „emocija“ vuče svoje korijene iz latinskog glagola *movere* koji znači „pokrenuti se“. To objašnjava zašto ljudi imaju osjećaj kako se u njima nešto pokreće kad im se javi neka emocija. Isti korijen ima i engleska riječ „*motion*“, to jest pokret, te riječ „*motor*“ koju prevodimo kao stroj. Stoga se može reći kako su emocije naši pokretači, svojevrsni „strojevi“ koji uvelike utječu na nas iznutra što dovodi do našeg vanjskog ponašanja (D. Chabot i M. Chabot, 2009).

Oatley i Jenkins (2003, str. 96) navode nekoliko definicija emocija:

1. Emocija je obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja kao bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno.

2. Srž emocije je spremnost na djelovanje i pravljenje planova; emocija daje prednost jednom ili više pravaca djelovanja za koje stvara osjećaj hitnosti - ona tako može prekinuti, ili se natjecati s alternativnim duševnim procesima ili djelovanjem. Različite vrste spremnosti stvaraju različite obrise odnosa s drugima.

3. Emocija se obično doživljava kao poseban tip duševnog stanja, koje katkad prate ili za njima slijede tjelesne promjene, izrazi i postupci.

Psihologijski rječnik (Petz i sur., 1992) emocije definira kao doživljaje koji nastaju kao rezultat neke vanjske ili unutarnje situacije. Prvenstveno ih karakterizira to što su ugodni odnosno neugodni. Postavlja se pitanje koliko se zapravo razlikuju emocije i motivi (Petz i sur., 1992). Oboje aktivira organizam, no emocije gotovo uvijek prate ponašanja potaknuta motivima. Primjerice, jaka potreba za bijegom iz neke situacije potaknuta je emocijom straha. Dakle, može se reći kako motivi ovise o fiziološkom stanju organizma, dok su emocije uvjetovane značenjem neke situacije za čovjeka.

Goleman (1997) pak govori kako se on terminom „emocija“ koristi kada želi označiti osjećaj i izraziti misli, psihološka i biološka stanja te niz sklonosti djelovanju. Također navodi kako emocija ima stotine, kao i njihovih varijacija i kombinacija, zapravo toliko je suptilnih razlika među njima za koje uopće ne postoje riječi. Nadalje, fiziološki začeci emocije najčešće se počinju odvijati prije nego što osoba uopće postane svjesna samog osjećaja. Primjerice, kada se osobi koja se boji zmija pokaže samo fotografija zmije, na njezinoj će koži krenuti izbijati znoj te će manifestirati znakove tjeskobe. No, ta osoba bi rekla da ne osjeća nikakav strah. Takva se predivesna emocionalna stanja počinju gomilati te nakon nekog vremena, kada postanu dovoljno jaka, izbijaju na svjesnu razinu. Postoje dakle dvije razine emocija – svjesna i nesvjesna. Trenutak kada emocija dođe na svjesnu razinu označava njezino registriranje u svojstvu emocije.

Sve emocije koje uspijemo registrirati na svjesnoj razini imaju i određena zajednička obilježja. Daniel i Michael Chabot (2009) navode ta tipična obilježja. Prilikom pojave emocije prisutni su neverbalni izrazi lica i tijela poput mrštenja ili podignutih ramena. U tijelu se odvijaju fiziološke promjene kao što su ubrzani puls, povećani krvni tlak, znojenje, suhoća u ustima, mišićna napetost i drugi. Javljaju se i prilagodbeno ponašanja kao što su približavanje ili izbjegavanje, bijeg ili borba, privlačnost ili agresija itd. Emocije obilježavaju i misli koje se nazivaju „kognitivnom evaluacijom“, a odnose se na životno iskustvo. Te misli pomažu pojedincu shvatiti što se događa u određenoj situaciji, da odluči je li riječ o opasnosti te u kakvoj je vezi ta situacija s njegovim vrijednostima i sustavom vjerovanja. To je unutrašnji dijalog do kojeg dolazi kada se pojedinac nađe u situaciji koja izaziva emocije.

2.2 Primarne emocije

Paul Ekman (2003) je posvetio dugi niz godina istraživanju gesta i ekspresija koje se javljaju prilikom izražavanja emocija. Posjećujući mnoge narode, sve se više krenuo zanimati za facijalne ekspresije. Njegova je prva pretpostavka bila da su geste i ekspresije socijalno uvjetovane te da se one kulturološki razlikuju. No, kasnije je opovrgnuo tu teoriju. Naime, Ekman je šezdesetih godina prošloga stoljeća putovao u Papuu Novu Gvineju kako bi proučio neverbalno ponašanje domorodačkih naroda. Odabrao je te ljude jer su izolirana kultura. Njegovo istraživanje pružilo je snažne dokaze o tome kako su izrazi lica primarnih emocija univerzalni te urođeni svima. Te emocionalne reakcije su nesvjesna pojava, što znači da ih ne

odlučujemo osjetiti, one nam se jednostavno događaju automatski. Primijetio je kako te emocije možemo naći kod svih naroda, tj. u različitim kulturama. Primarne emocije karakterizira specifična facijalna ekspresija, rano javljanje tijekom razvoja pojedinca, one su zajedničke ljudima i višim primatima te brzo nastaju i kratko traju (Ekman, 2003; Kovačević i Ramadanović, 2016). Imaju specifičnu fiziološku osnovu što znači da imaju neki univerzalni podražaj koji im prethodi te univerzalnu i jasnu reakciju na događaje koji su izvan vlastite kontrole. Dakle, od svih ljudskih emocija koje doživljavamo, postoji sedam univerzalnih ili primarnih emocija koje svi osjećamo i čije jednake izraze lica za njih dijelimo, bez obzira na jezične, regionalne, kulturne i etničke razlike (*Universal Emotions*, n.d.). Iako postoje različita mišljenja među stručnjacima, Ekmanovo istraživanje pokazuje najjači dokaz do danas o sedam univerzalnih emocija: strah, ljutnja, tuga, gađenje, iznenađenje, veselje i prezir. No, izvorni popis univerzalnih emocija otkriven tijekom njegovih revolucionarnih istraživanja 1960-ih, nije uključivao prezir, ali ga je on kasnije dodao nakon svog kontinuiranog međukulturalnog istraživanja.

Navedenih se sedam emocija smatra primarnim, a služe preživljavanju (D. Chabot i M. Chabot, 2009). Primarne su emocije bitne za naš osobni ali i kolektivni opstanak. Na primjer, emocija straha koju osjećamo izazvana je potencijalnom prijetnjom koja rezultira bijegom kao odgovorom, dok emocija gađenja rezultira odbacivanjem kad, primjerice, progutamo nešto otrovno. No, u današnje vrijeme ove emocije osjećamo svakodnevno, onda kada nam život nije ugrožen. Pozitivne su emocije također imale svoju ulogu u nekim davnim vremenima (Fredrickson, 2011). One su bile bitne našim precima jer su tijekom vremena proširile njihov način razmišljanja te su izgradile njihove fizičke, društvene, intelektualne i psihološke resurse za budućnost. Pozitivnost je transformirala prve ljude na razvoj, a ugodni osjećaji poput sigurnosti i zadovoljstva poticali su ih na širenje i gradnju nastamba. Sve te primarne emocije bile su ključne kako bi čovječanstvo napredovalo. Spomenutih sedam primarnih emocija sirovina su iz koje nastaju sve ostale emocije.

2.3 Sekundarne i socijalne emocije

Spomenute „ostale“ emocije razvijaju se učenjem u različitim okolnostima i životnim situacijama. Takve se emocije nazivaju sekundarnim i socijalnim emocijama, a nastaju iz primarnih (D. Chabot i M. Chabot, 2009). Primjerice, iz emocije tuge razvijaju se emocije

srama, kajanja, potištenosti, sjete, itd. Dok će se iz emocije veselja razviti emocije srdačnosti, zadovoljstva, zanosu, zaljubljenosti, itd. Sekundarne i socijalne emocije uče se tijekom života. Razne životne situacije utječu da neke emocije i reakcije na njih naučimo, za razliku od onih urođenih koje nam se prirodno javljaju. Primjerice, kada se dijete susretne s neuspjesima na ispitima, može po prvi put krenuti osjećati emociju frustracije. Ili kada mu se dogodi da ne razumije temu razgovora, može se osjećati nesigurno. Sva ova različita životna iskustva razlog su koji nas dovodi osjećanju tih emocija. Upravo zato naša okolina, to jest kultura čiji smo pripadnik te naše obrazovanje imaju veliku ulogu u učenju tih emocija (D. Chabot i M. Chabot, 2009).

Svaku vrstu emocija usvajamo u različitom periodu u životu, ovisno o njihovoj složenosti (Lewis, 1993; prema Brajša-Žganec, 2003). Primarne emocije vidljive su već vrlo rano nakon rođenja, dok djeca u drugoj polovici druge godine života uče složenije emocionalne procese koji su nužni kako bi se primjerice razvile emocije empatije i zavisti. Između druge i treće godine djeca pak razvijaju neke složenije emocije poput ponosa, krivnje, srama, zbuđenosti i prkosa, naravno sve u skladu s njihovim dotadašnjim stečenim standardima i normama ponašanja.

Sekundarne i socijalne emocije, baš poput primarnih, rezultiraju različitim ponašanjima. U tablici 1 (D. Chabot i M. Chabot, 2009, str. 41) prikazani su primjeri sekundarnih i socijalnih emocija koje se stječu učenjem. Navedeni su okidači koji uzrokuju pojavu neke emocije i ponašanja koja su rezultat te emocije. U zagradi pored svake emocije nalazi se i ime primarne emocije iz koje se ona razvija.

Tablica 1.

Sekundarne i socijalne emocije u školi

Okidači	Emocije	Ponašanja
Nelagoda u školskom sustavu (prijetnja)	Nesigurnost (strah)	Napuštanje (bijeg)
Teškoće u nekom predmetu (prepreka)	Frustracija (ljutnja)	Kritika sustava (napad)
Neuspjeh (gubitak)	Prevarenost (tuga)	Nemotiviranost (povlačenje)

Prigovor i prezir (averzivna situacija)	Poniženje (gađenje)	Udaljavanje (odbacivanje)
Negativna povratna informacija od nastavnika (odbijanje)	Prezir	Nepristojan odgovor učenika (suprotstavljanje)
Neočekivan rezultat (neočekivanost)	Začuđenost (iznenađenost)	Razdraženost (usmjeravanje)
Uspjeh i poticanje (poželjna situacija)	Entuzijizam (veselje)	Motiviranost, zanimanje (približavanje)

Napomena: Preuzeto iz *Emocionalna pedagogija* (str.41), D. Chabot i M. Chabot, 2009, Educa.

Pogledamo li listu primarnih emocija, shvaćamo kako je samo jedna istinski pozitivna. D. Chabot i M. Chabot (2009) stoga ističu koliko je važno da poboljšamo svoju emocionalnu inteligenciju jer tako možemo povećati i učinak emocija koje su povezane s veseljem. Može se pretpostaviti kako bi više pozitivne emocije veselja, a manje negativnih emocija bilo poželjno u svakome razredu što se tiče učenika, ali i učitelja. O prednostima koje pozitivne emocije mogu imati na učenje i školske ishode bit će riječi nešto kasnije.

2.4 Dječji emocionalni razvoj

Emocije uvelike utječu na naše cjelokupno funkcioniranje te su glavni čimbenik koji utječe na naš međuljudski život (Brajša-Žganec, 2003). Valja istaknuti razliku u emocionalnom reagiranju malog djeteta te odraslog čovjeka. Svako će malo dijete na podražaje iz svoje okoline reagirati emocionalno, dok će odrasli ljudi emocije jednostavno prepoznati i razlikovati, ali će ih teže definirati te možda neće svaki put reagirati instinktivno. Nadalje, postoje i određene faze dječjeg emocionalnog razvoja. One se prema nekim autorima (Haviland-Jones i sur., 1997; LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000; Brajša-Žganec, 2003) mogu podijeliti u tri skupine: usvajanje emocija, diferenciranje i transformacija emocija. Svaka je od ovih faza specifična stoga se u istraživanjima odvajaju (Brajša-Žganec, 2003). Usvajanje emocija odvija se uglavnom u najranijem djetinjstvu. Djeca su od svojega rođenja u interakciji s okolinom koja im daje priliku za pokazivanje svojih osjećaja, pomaže im u njihovu prepoznavanju te ih uči kako kontrolirati vlastite emocije. Dakle, može se reći da se ova prva faza odnosi na izražavanje

i percepciju emocija. Ona također uključuje i refleksne reakcije, karakteristike temperamenta te usvajanje određenih emocionalnih obilježja. Diferenciranje emocija, kao što i sama riječ upućuje, odnosi se na odvajanje to jest razlikovanje izraza i osjećaja u nekome kontekstu ili ponašanju. Djeca u ranom djetinjstvu imaju interakciju sa svojim roditeljima, a pritom diferenciraju i modificiraju svoje izražavanje emocija te oponašaju roditelje stvarajući obiteljske obrasce ponašanja. Ovdje se zbiva modifikacija signala iz okoline, dok se sve odvija pod utjecajem učenja, prvenstveno obiteljskih obrazaca ponašanja, dok se emocionalne reakcije povezuju s novim kontekstom. Transformacija emocija faza je koja je najmanje istražena te najsloženija, a uključuje čak dva procesa. Prvi je proces onaj u kojem određeno emocionalno stanje transformira procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju, dok je drugi proces onaj u kojem se emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem pri čemu se kontekst i značenje emocija pojavljuju kao konstrukcija svakog pojedinca. Emocije mogu ostati jednostavne, a mogu se i transformirati u sustav koji obuhvaća više obrazaca mišljenja i ponašanja.

Iako na dječji emocionalni razvoj utječu brojni čimbenici, valja osvijestiti kako djeca provode značajan dio svog vremena u školi, a čimbenici koji su povezani s njihovim školovanjem bitno utječu na razvoj njihovih kompetencija (Kuculo i sur., 2019). Neke od emocionalnih kompetencija koje se razvijaju su empatija, prepoznavanje i upravljanje emocijama. A upravo navedeno je temelj koji omogućava dječji socijalni razvoj koji se odvija u školi te je međusobno isprepleten s emocionalnim razvojem (Kuculo i sur., 2019). Naime, djeca u školi dolaze u doticaj sa svojim vršnjacima te kreću razvijati bliske odnose s njima. S vremenom roditelji u djetetovom životu igraju sve manju ulogu, dok se uloga prijatelja značajno povećava omogućujući djetetu razvoj koji ide u pozitivnom smjeru te njegovo normalno funkcioniranje.

Furlan (1991) kao osnovnu karakteristiku emocionalnog razvoja školske djece navodi sve uspješnije kontroliranje izražavanja vlastitih emocija. Ona počinju racionalno objašnjavati vlastito i tuđe emocionalno ponašanje, što omogućuje kontrolu istoga. Upravo iz tog razloga se sve rjeđe mogu vidjeti različiti oblici negativnog emocionalnog reagiranja u školske djece. Primjerice, dijete koje često ima eksplozije bijesa može uvidjeti kako su one djetinjaste te da kod odraslih i druge djece izazivaju negativne reakcije. Također može uvidjeti kako njegovo uvrijeđeno ponašanje te povlačenje od aktivnosti druga djeca shvaćaju kao bijeg koji je izazvan strahom.

Za ovaj period života značajne su neke specifične emocije (Furlan, 1991). Strah je vrlo čest kod školske djece, a to može biti strah od prometnih sredstava, životinja, zlih ljudi, stranaca, ozljeda i bolesti. Dok su ovi strahovi razumni, javljaju se i neracionalan strah od mraka, dubine, mrtvac, smrti, natprirodnih pojava itd. Taj je strah štetan stoga bi ga se valjalo osloboditi pravilnim odgojnim djelovanjem. Nadalje, zbog zahtjeva škole koji djeci mogu biti preteški, javljaju se složene emocije brige ili zabrinutosti. Najčešći su uzroci zadaće, ispiti, ocjene, nezadovoljavajući odnosi s drugim učenicima i učiteljem i ostalo. Ljuttnja je emocija koja je vrlo česta, a uzrokuju je različite dječje frustracije, želja za nezavisnošću koju odrasli ne prihvaćaju, kritike odraslih i njihove usporedbe s drugom „boljom“ djecom te nepravde (stvarne ili imaginarne). Još jedna od negativnih emocija koja se javlja je ljubomora, a većinom je to u braće i sestara, a može se javiti i u školi ako primjerice učitelj preferira pojedine učenike. Pozitivnu emociju ljubavi djeca nerado pokazuju, primjerice dječaci ne vole kada ih majke javno miluju ili zovu imenima od milja. Posljednja specifična emocija ovog razdoblja je pozitivna emocija veselja koju djeca izražavaju smijehom, klicanjem, pljeskanjem ili skakanjem.

Velik dio navedenih emocija nastaje u učionici te općenito u školskome okružju, što zbog zahtjeva školskog sustava, a što zbog međusobnih odnosa učenika, nastavnika te ostalih zaposlenika. No, učenici već na nastavu mogu doći prepuni raznih emocije koje donose od kuće. Obitelj je prva zajednica u kojoj dijete razvija i upoznaje različite emocije. Svakodnevne situacije u obitelji mogu biti pozitivne, ali i negativne te mogu imati snažan utjecaj na djetetovo raspoloženje. Ono može doći u školu s određenim emocijama koje, ako nisu ugodne, mogu loše utjecati na njegovu socijalizaciju s ostalim učenicima te općenito na učenje i školski uspjeh. Goleman (1997, str. 177) objašnjava kako je „obiteljski život prva škola emocionalnog učenja“. U obitelji djeca uče kako osjećati i reagirati na tuđe osjećaje. Djeca uče uzorom koje vide u roditeljima ili ostalim članovima obitelji te onime što oni govore ili čine djeci. Način roditeljskog postupanja s djecom ima velike i trajne posljedice na djetetov emocionalni život. Također, emocionalno inteligentni roditelji uvelike pogoduju djetetovom razvoju (Goleman, 1997). Djeca, gledajući odnos i načine na koje roditelji međusobno postupaju s emocijama, usvajaju snažne lekcije koje kasnije primjenjuju u svome životu.

3. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA

3.1 Definicija emocionalne inteligencije

Pojam „emocionalna inteligencija“ relativno je nov, o njemu se krenulo govoriti tek u devedesetim godinama prošlog stoljeća, a razvio se iz pojma inteligencije. Daniel Goleman svoju teoriju emocionalne inteligencije postavlja 1994. godine kada piše i istoimenu knjigu. Emocionalnu inteligenciju definira kao drugačiji način da se bude pametan. Ona obuhvaća znanje o osjećajima te njihovo korištenje za donošenje dobrih odluka u životu. To je sposobnost dobrog upravljanja lošim raspoloženjima i sposobnost kontrole nagona. Ona označava motiviranost, nadu i optimizam čak i onda kada se doživljava neuspjeh na putu ostvarenja nekog cilja. Pod komponentama emocionalne inteligencije podrazumijevaju se i empatija i socijalne vještine poput dobrog slaganja s drugima, upravljanja emocijama u odnosima te sposobnost uvjeravanja i vođenja drugih (1997).

Salovey (n.d., prema Goleman, 1997) pak, u svojoj temeljnoj definiciji emocionalne inteligencije, navodi sposobnosti, no on ih dijeli u pet različitih područja koje ju definiraju: upoznavanje vlastitih emocija, upravljanje emocijama, motiviranje samog sebe, prepoznavanje emocija u drugima te snalaženje u vezama.

D. Chabot i M. Chabot (2009, str. 70) navode skup kompetencija koje čine emocionalnu inteligenciju. To su sposobnosti koje nam omogućavaju da:

- prepoznamo vlastite i tuđe emocije;
- točno izrazimo svoje emocije i pomognemo drugima da izraze svoje;
- razumijemo vlastite i tuđe emocije;
- upravljamo vlastitim emocijama i prilagođavamo se tuđima;
- upotrijebimo vlastite emocije i vještine svojstvene emocionalnoj inteligenciji u različitim životnim područjima kako bi bolje komunicirali, donosili dobre odluke, određivali svoje prioritete, motivirali sebe i druge, održavali dobre međuljudske odnose.

Salovey i Sluyter (1999, str. 22) pak definiraju emocionalnu inteligenciju kao sposobnost koja nam omogućava da uočimo i pristupimo emocijama, da ih prizovemo kako bi nam pomogle u mišljenju te da ih razumijemo i reguliramo kako bismo omogućili emocionalni i intelektualni razvoj. Ova definicija povezuje pretpostavke da emocije čine mišljenje inteligentnijim i da se o emocijama razmišlja inteligentno.

3.2 Važnost emocionalne inteligencije

U zadnje se vrijeme sve više govori o emocionalnoj inteligenciji. Ali zašto je emocionalna inteligencija toliko važna, a možda čak važnija i od kognitivne inteligencije? Goleman (1997) tvrdi da nečije buduće ponašanje možemo predvidjeti na temelju elemenata emocionalne inteligencije jer se čak osamdeset posto faktora koji određuju životni uspjeh može pripisati upravo emocionalnoj inteligenciji, dok se samo dvadeset posto pripisuje kognitivnoj inteligenciji.

Emocionalna inteligencija dakle utječe na gotovo sve aspekte ljudskog života. Istraživanja pokazuju kako ona ima utjecaj na: uspjeh u poslu, partnerstva, školski uspjeh, životno zadovoljstvo (Papić, 2003; Takšić, 1998.; prema Brebrić, 2008). Ona čak utječe i na razvoj socijalnih vještina, posebice u međuljudskim odnosima poput braka ili prijateljstva (Goleman, 2000; Lopes i sur., 2003; prema Brebrić, 2008). Također su prisutne veze emocionalne inteligencije s prosocijalnim odnosno agresivnim ponašanjem. Naime, uočena je pozitivna veza između upravljanja i kontrole emocija s kvalitetom međuljudskih odnosa. Dok je, naprotiv, uočena negativna veza između prepoznavanja i shvaćanja emocija sa psihičkim zlostavljanjem (Rubin, 1999; Swift, 2002; prema Brebrić, 2008).

Dach i Weisbach (1999) ističu kako kvocijent inteligencije nije odlučujući faktor za to koliko će netko biti uspješan u poslu, niti koliko će općenito biti njegovo životno zadovoljstvo. Iznose rezultate jednog istraživanja u Americi u kojem sudionici koji su bili ocijenjeni kao visoko inteligentni u prosjeku nisu ni na kojem području, bilo poslovno ili privatno, bili znatno uspješniji od onih s nižim kvocijentom inteligencije. Autori navode nekoliko primjera „uspješnih“ osoba kojima se uopće ne bi moglo zavidjeti na njihovoj uspješnosti: darovito dijete koje ne može uspostaviti vezu s vršnjacima, genijalni umjetnik koji živi na rubu egzistencije ili usamljen i smušen profesor. Ovo nas dovodi do pitanja što je zapravo uspjeh te kakvo je njegovo opće poimanje u društvu. U današnjem društvu uspjeh se povezuje s utjecajem, ugledom i primanjima (Dach i Weisbach, 1999). No, kao što se može vidjeti na nekim od prethodnih primjera, neke od takvih vrsta uspjeha ne bismo voljeli imati ako uz sebe vežu određene emocionalne teškoće. Poimanje uspjeha u društvu dakle ne bi trebalo biti ograničeno samo na već navedene čimbenike, već bi trebalo uzimati u obzir i to koliko je netko uspješan u prepoznavanju i regulaciji vlastitih emocija; kakav mu je odnos s obitelji, prijateljima i radnim

kolegama; koliko je sretan, zadovoljan i zahvalan u životu; koliko se dobro osjeća u vlastitoj koži; i slično.

Emocionalna inteligencija zaslužna je i za školski uspjeh, čak i više od kvocijenta inteligencije. Izvještaj *Heart Start* (1965; prema Goleman 1997) ustanove *National Center for Clinical Infant Programs* naglašava kako školski uspjeh ovisi uvelike o emocionalnim i društvenim pokazateljima (zainteresiranost, samopouzdanje, svijest o očekivanom ponašanju, sposobnost odgode zadovoljstva, itd.), a ne toliko o fondu činjenica kojima dijete raspolaže, kakvo je zapravo opće mišljenje. U istome se izvještaju naime navode sposobnosti koje dijete mora imati kako bi bilo spremno za školu, a sve su povezane s emocionalnom inteligencijom. Sedam ključnih indikatora spremnosti za školu su: samopouzdanje, znatiželja, svrhovitost, samokontrola, povezanost, sposobnost komuniciranja i spremnost na suradnju.

U istraživanju provedenom među učenicima viših razreda osnovne škole, Buško i Čikeš (2015) su provjeravale doprinos sposobnosti emocionalne inteligencije u objašnjenju školskog uspjeha učenika. Školski uspjeh je bio mjeran prosječnom ocjenom iz matematike te stranog jezika. Rezultati su pokazali da su sposobnost razumijevanja emocija i sposobnost upravljanja emocijama značajni prediktori školskog uspjeha. Također su utvrđene spolne razlike u rezultatima na mjerama emocionalne inteligencije učenika. Djevojčice pokazuju višu razinu sposobnosti razumijevanja i upravljanja emocijama, odnosno navedenim značajnim prediktorima školskog uspjeha.

3.3 Visoka razina emocionalne inteligencije

Na opći uspjeh djeteta u školi ne utječe samo njegov kvocijent inteligencije, već i cjelokupan profil koji se može iščitati iz djetetove sposobnosti da se prilagodi okolini i zajednici, da bude u stanju upravljati vlastitim emocijama te prepoznati potrebe, želje i emocije drugih (Hercigonja, 2018). Vidljivo je koliko je važno za učenika da bude emocionalno inteligentan. Naravno da kvocijent inteligencije ima svoj udio u tome koliko će učenik biti uspješan u svome učenju te na kraju školskom uspjehu, no sposobnosti koje mu omogućava emocionalna inteligencija također su vrlo važne te ih nikako ne treba zanemariti već ih treba poticati i raditi na njima.

Goleman (1997) navodi neke aspekte emocionalne inteligencije koji pomažu prepoznati koliku razinu emocionalne inteligencije netko ima. Naime, ljude s visokom razinom emocionalne inteligencije karakterizira: vrhunska organizacija, učinkovito koordiniranje napora u timskom radu, sposobnost promatranja situacije sa stajališta drugih, vodeća uloga u izgradnji konsenzusa, promicanje suradnje uz izbjegavanje sukoba te preuzimanje inicijative. Pavlović (2011) nadodaje i uspješno prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, potreba i želja; razvijene vještine samokontrole i rada s drugim osobama; uspješni međuljudski odnosi te samouvjerenost, čvrstoća i fleksibilnost u poslu.

4. EMOCIJE U OBRAZOVANJU

Uvriježeno mišljenje je od samih početka školstva bilo kako emocije nisu važne niti nužne u procesu poučavanja. Štoviše, mislilo se kako one predstavljaju smetnju u učenju i poučavanju, a gotovo uvijek ih se povezivalo s poteškoćama u ponašanju i učenju (Kolák i Majcen, 2011). Danas, zahvaljujući brojnim istraživanjima, emocijama se u odgojno-obrazovnom procesu pridaje znatno veća važnost. Smatra se kako imaju važnu ulogu u procesima mišljenja, učenja i pamćenja (Tyng, 2017). Brojni su faktori koji utječu na emocije učenika i njegov doživljaj nastavnog procesa, prvenstveno su to učitelj i različiti školski predmeti, a potom i odnos s roditeljima i prijateljima. Saarni (2000; prema Penić, 2019) navodi da, kako bi se emocije u učenju mogle pravilno koristiti u procesu učenja, potrebno je u učenika poticati sposobnosti uočavanja, identificiranja, izražavanja, razumijevanja i regulacije vlastitih emocija te sposobnost razumijevanja tuđih emocija.

Emocije su jednostavno neodvojiv dio procesa učenja u svakodnevnoj nastavi. Učenici mogu osjećati radost i uzbuđenje zbog učenja zanimljivih činjenica, ponos jer su uspjeli naučiti nešto zahtjevno te nadu da će uspjeti u onome za što će si dati truda. Nažalost, negativne emocije u razredu nerijetko se osjećaju. Ljutnja zbog učenja nečega što učenik ne želi učiti, strah od ispita, sram zbog loše ocjene ili dosada. Osim navedenih, u razredu se mogu pojaviti i razne ostale emocije poput divljenja, prezira, zavisti i ostalih (Vidović i sur., 2014).

4.1 Akademske emocije

„Emocije koje učenici i studenti doživljavaju u akademskom kontekstu povezane su s njihovom motivacijom, strategijama učenja, korištenjem kognitivnih resursa, samoregulacijom učenja te postignućem.“ (Burić, 2008, str. 88). Reinhard Pekrun (2006, prema Burić, 2008) u okviru svoje teorije kontrole i vrijednosti uspostavlja termin „akademske emocije“. Opisuje ih kao one emocije povezane s učenjem, poučavanjem i postignućem, a odnose se na učeničko školsko ili studentsko fakultetsko okruženje. Dijeli ih na „emocije vezane uz aktivnosti“ (one koje se javljaju u učenju i nastavi) te „emocije vezane uz ishod“ (one koje su vezane uz ishod ispita koji je rezultat aktivnosti učenja). Kolák i Majcen (2011) govore kako su upravo akademske emocije u najbliskijoj vezi s emocijama koje nastaju za vrijeme nastavnog procesa

te su one usmjerene na kognitivni aspekt budući da sadrže emocije koje se odnose na proces učenje te one koje se pojavljuju prije, za vrijeme i nakon pisanja ispita.

U tablici 2 (Pekrun, 2006; prema Vidović i sur., 2014, str. 286) prikazane su emocije postignuća u učenju te su podijeljene prema vrsti. One se mogu podijeliti i prema dimenziji: valencije (pozitivne ili negativne) te prema aktivaciji (aktivirajuće ili deaktivirajuće). Aktivirajuće emocije povećavaju učenikovu spremnost za učenje, dok deaktivirajuće rade suprotno, smanjujući ju.

Tablica 2.

Vrste emocija postignuća

	pozitivne		negativne	
	aktivirajuće	deaktivirajuće	aktivirajuće	deaktivirajuće
aktivnost (učenje)	uživanje	opuštenost	ljutnja	dosada frustracija
ishod (uspjeh/ neuspjeh)	radost nadanje ponos zahvalnost	zadovoljstvo olakšanje	anksioznost sram ljutnja	tuga razočaranje beznadnost

Napomena: Preuzeto iz *Psihologija obrazovanja* (str. 286), R. Pekrun, 2006; prema V.

Vidović i sur., 2014, IEP-Vern.

Vidović i suradnice (2014) navode kako su pozitivne emocije aktivirajuće jer potiču na učenje, daju energiju i ustrajnost. Takva je primjerice emocija uživanja. No, na prvu se čini pomalo neobično da čak i negativne emocije mogu biti aktivirajuće. Takva je primjerice emocija ljutnje koja se kod učenika javlja kada nije uspio riješiti neki zadatak pa je potaknut upravo ljutnjom da uporno pokušava sve dok u tome ne uspije. S druge strane, tu su i deaktivirajuće emocije koje loše utječu na učenikovu energiju za učenje i ustrajnost. I ovdje postoje pozitivne i negativne emocije. Primjer pozitivne bila bi emocija opuštenosti kad učenik smatra kako mu je neko gradivo prelagano i tako zaključi da može biti opušten te da ne treba

previše učiti. Ako učenika pak neko gradivo ne zanima, može osjetiti dosadu, a ako mu je preteško frustraciju koja će imati slično djelovanje.

Burić (2008) ističe koliko pozitivne emocije mogu poboljšati učinak korištenja fleksibilnih i kreativnih strategija učenja; one se također vežu uz korištenje metakognitivnih strategija, elaboraciju, organizaciju te kritičko mišljenje. Na poticanju pozitivnih emocija trebalo bi se svakodnevno raditi. Aktivirajuće pozitivne emocije jačaju intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, a zanimljiv je učinak koje neke druge emocije poput ljutnje, srama i anksioznosti imaju na motivaciju (Burić, 2008). Na primjer, emocija anksioznosti može imati nepovoljan utjecaj na intrinzičnu motivaciju, no zato bi istodobno mogla i povećati ekstrinzičnu motivaciju za ulaganje još više truda kako bi se izbjegao neuspjeh.

Valja dakle znati iskoristiti negativne aktivirajuće emocije, poput primjerice ljutnje, u nastavi i učenju za nešto produktivno. Ljutnja bi mogla poslužiti kao snažan pokretač i motivacija za odrađivanje nekog zadatka. No, neke negativne emocije koje učenik osjeća su toliko intenzivne i preplavljujuće da ih je teško iskoristiti za nešto pozitivno. U svakodnevnoj nastavi ih je gotovo nemoguće izbjeći. Puno je poticaja koji mogu izazvati takve nepoželjne emocije – usmeno ili pismeno ispitivanje za koje učenik nije siguran kako će proći, odnos s vršnjacima ili učiteljem koji je nezadovoljavajuć, previše ili prezahtjevne zadaće koje stvaraju napor i ostalo. Iako su nam u davnoj prošlosti negativne emocije služile preživljavanju, može se reći kako nam danas, a pogotovo u nastavnom procesu, ne služe, već samo ometaju u učenju i ostalim zadacima u školi. Samo neki od učinaka koje negativne emocije mogu izazvati kod učenika su: blokiranje, odustajanje, izostanke, odugovlačenje, otpor, nesigurnost, itd. (D. Chabot i M. Chabot, 2009). Ako su te emocije prisutne u nastavi, kod učenika može doći do nižeg stupnja samovrednovanja i odustajanja od rada na zadatku (Suzić, 2008). Svakodnevno su vrlo česte emocije straha, tjeskobe te emocionalne uznemirenosti kod učenika.

Emocije proizašle iz različitih oblika straha onemogućavaju učenje te ga ometaju u većoj ili manjoj mjeri (Bognar i Dubovicki, 2012). Strah je negativan emocionalni odgovor na određenu situaciju. Nije važno predstavlja li situacija stvarnu ili percipiranu prijetnju jer naš mozak to ne raspoznaje. Strah studenta može dovesti do pogrešnog razumijevanja postupaka ostalih učenika i nastavnika, a to šteti njegovom uspjehu (Cox, 2011). Studenti u strahu ne vide smisao nastavnih lekcija već samo to da se osjećaju neugodno ili da pobjegnu od toga. Mnogim je studentima fakultet na početku strani teritorij koji im stvara nemir i tjeskobu. Stoga bi

nastavnici trebali imati razumijevanja te studentima dati detaljan opis smjernica i očekivanja kako bi im omogućili akademski uspjeh. Može se pretpostaviti kako je situacija slična i kod učenika u osnovnoj školi. Miljković i Rijavec (2009) govore kako strahom možemo brzo smiriti učenike, no to neće potrajati. Strah naprotiv učenicima otežava mišljenje, a negativne emocije općenito mogu imati brojne nepoželjne učinke na čovjeka. U trenutku osjećanja neke negativne emocije, ograničava se sposobnost za suradnju što rezultira načinom razmišljanja „pobijediti ili izgubiti“. U tom je stanju čovjek ograničen i usmjeren isključivo na trenutačno „preživljavanje“ te na „pobjeđivanje“ druge strane, a pritom ne razmišlja previše o budućnosti. U kontekstu škole to bi značilo da ako dijete ne voli školu, njegove su misli usmjerene samo na to kako je izbjeći, dok se ne bavi time kako što bolje učiti te ju uspješno završiti.

Tjeskoba je još jedna od čestih, ali nepoželjnih emocija. Ona „potkopava intelekt“ te „sabotira i akademske sposobnosti svih vrsta“ (Goleman, 1997, str. 86). Živković (2004) također navodi negativno djelovanje tjeskobe na primjerice učenika koji mora održati prezentaciju ili predavanje. Jaka tjeskoba djelovat će tako da je osoba koja ju doživljava više usmjerena na doživljavanje tjelesnih promjena (lupanje srca, znojenje ruku, klecanje koljena i sl.) i na negativne misli koje joj se javljaju nego na ono što zapravo treba govoriti. Ako se ta tjeskoba ne uspije smanjiti, može doći do „blokiranja“ pri čemu se ne možemo sjetiti podataka. Istraživanja Habera i Alperta (1958, prema Goleman, 1997) pokazuju kako postoje dvije vrste tjeskobnih studenata – oni kojima tjeskoba ometa akademske sposobnosti te oni koji postižu dobre rezultate zahvaljujući toj tremi. Možda zvuči nevjerojatno, no ispitni strah može, u određenim slučajevima, motivirati učenike da puno uče i pripremaju se kako bi postigli dobre rezultate. Živković (2004) također navodi kako umjerena tjeskoba može potaknuti učenika da se bolje pripremi i razmisli o svim načinima kako će održati svoju prezentaciju. Samim time, bit će uspješniji u svojem izlaganju jer će utrošiti energiju na prikupljanje primjera, slika, grafikona, šala za „publiku“ i sl. Vrlo je sličan i učinak straha - ako je ta emocija u nekoga vrlo snažna, tada on može dovesti do potpune ukočenosti, no ako je umjereno jaka – može povećati pažnju i smanjiti pogreške.

U trenucima emocionalne uznemirenosti čovjek ne može „normalno razmišljati“ jer signali snažnih emocija – tjeskobe, bijesa i sl. – mogu onеспособiti prefrontalni režanj u zadržavanju radne memorije (Goleman, 1997). Upravo zato produljena stanja emocionalne uzrujanosti mogu štetiti djetetovim intelektualnim sposobnostima pri čemu i umanjuju njegovu sposobnost učenja te kočje školske uspjehe. Također, ako neke emocije predugo traju ili su

prejakoga intenziteta – mogu oslabiti stabilnost osobe koja ih osjeća. Naime, radi se o tome kada nekome emocije preplave koncentraciju, mentalna sposobnost oslabi i osoba teže raspolaže svim informacijama potrebnim za obavljanje određene zadaće. Osobe koje su nervozne, ljutite ili deprimirane ne primaju informacije na učinkovit način ili s njima neadekvatno raspolažu. Može se zaključiti kako učenici koji su obuzeti ovim stanjima ne uče jer snažne negativne emocije prebacuju pozornost na njihove vlastite preokupacije, ometajući pokušaje da se usredotoče na nešto drugo.

Osim toga, negativne emocije, ali i obiteljska situacija, mogu kod djece uzrokovati pojavu depresije. Zabrinjavajuće je kako je danas ona sve raširenija, a kreće se javljati već u djetinjstvu. Broj razvoda se povećao, a smanjilo se vrijeme koje roditelji mogu posvetiti djeci. Čovjek više nije povezan s članovima šire obitelji tijekom odrastanja. Gubitak tih stabilnih izvora samoidentifikacije uzrokuje veću podložnost depresiji (Dr. Goodwin, n.d.; prema Goleman, 1997). Depresija kod djece uzrokuje to da se ta djeca teže snalaze u društvu, imaju manje prijatelja, manje ih se voli kao partnere u igri, manje su simpatična te imaju problematičnije odnose s drugom djecom (Goleman, 1997). Također, ta djeca imaju i lošiji uspjeh u školi, slabiju koncentraciju i pamćenje što uzrokuje teže praćenje nastave i zapamćivanje naučenog. Neizmjerne je bitno ne samo liječiti depresiju, nego je i sprječavati jer čak i blagi oblik depresije u djeteta može rezultirati težim oblicima kasnije u životu (Kovacs i Bastiaens, 1994; prema Goleman, 1997). Djeca su emocionalno osjetljiva u trenucima kada krenu u školu. Imaju puno novih stvari oko sebe i raznih izvora stresa: upoznavanje učitelja i razrednih kolega, privikavanje na učenje, ispite i ocjenjivanje, suočavanje sa sramežljivošću te strahom od govora pred ostalima i sl. Tada bi bilo dobro provoditi radionice koje bi djecu štitile od depresije i prije nego ona nastupi.

4.2 Razredno-nastavno ozračje

Škola i sam obrazovni sustav sastoje se od različitih sudionika te od njihovih međusobnih interakcija. Cilj je toga sustava omogućiti zdravo i kvalitetno odrastanje mladih. Za to je ključan razvitak socijalnih vještina suradnje, empatije, tolerancije te kontrole emocija jer se njima razvija prosocijalno ponašanje te socijalna prilagođenost (Brebrić, 2008). Prosocijalno ponašanje je pozitivan oblik socijalnog ponašanja dok je antisocijalno ponašanje negativan te nepoželjan oblik. Ovi oblici ponašanja utječu na razredno-nastavno ozračje.

Emocionalna klima je ozračje prisutno u odgojno-obrazovnom procesu. Sudionici tog procesa mogu se osjećati više ili manje ugodno stoga se kaže kako emocionalna klima može biti ugodna ili neugodna (Bognar i Dubovicki, 2012). Čudina (1991) navodi faktore koji pridonose tome kakva će klima u razredu prevladavati: vrsta i količina interakcija između učenika i nastavnika, stupanj demokratiziranosti odnosa u razredu, dominantni oblici motiviranja (natjecanja, nagrade i kazne) te emocionalne karakteristike nastavnika. Kako autorica navodi važno je da se učitelji trude razvijati ugodnu razrednu klimu jer ona utječe na emocionalnu sigurnost, zadovoljstvo, mentalno zdravlje učenika te na rezultate učenja. Ako učitelj ne uspije u stvaranju takve klime, može doći do antisocijalnog ponašanja te do pojave negativnih i nepoželjnih emocija u razredu. Antisocijalno ponašanje i prosocijalno ponašanje često se ispituju zajedno, a međusobno se isključuju. Jedan od oblika antisocijalnog ponašanja je agresivnost koja je nerijetka pojava među školskom djecom (Keresteš, 2006). Ovakvo je ponašanje često u školama zapadnih zemalja, ali i u hrvatskim školama te se smatra jednim od većih problema (Bilić i Karlović, 2004; Essau i Conradt, 2006; prema Brebrić, 2008). Tim se ponašanjem smatra svako ono ponašanje izvedeno s namjerom da komu nanese bilo kakvu štetu ili povredu (Keresteš, 2006). Prilikom ovakvog ponašanja javljaju se i razne negativne emocije poput ljutnje. Ona je, u ovom razdoblju dječjeg razvoja, vrlo česta emocija, a uzrokovana je različitim frustracijama (Furlan, 1991). Upravo zato, te zbog promjena u načinima izražavanja agresije, osnovnoškolska je dob vrlo važna za početak provođenja intervencijskih programa (Rumpf, 2006).

Jedan od ovakvih programa provelo je sveučilište Duke, a Goleman (1997) spominje njegove pozitivne učinke. Taj se program naime bavio nasilnicima obuzetim bijesom u osnovnoj školi. S njima su se provodile radionice u trajanju od četrdeset minuta po dva puta tjedno tijekom šest do dvanaest tjedana. Dječaci su u programu naučili gledati na stvari iz perspektive druge djece, stekli osjećaj o tome kako ih drugi vide te što drugi misle i osjećaju pri interakcijama koje su njih razljutile. Tri godine nakon završetka ovog programa ti su dječaci bili uspoređeni s drugima koji su u ono vrijeme bili jednako nasilni no nisu primali pomoć za učenje kontroliranja bijesa. Dječaci koji su u ranoj mladosti pohađali ove programe manje su ometali nastavu, imali su pozitivnije osjećaje u vezi sa sobom te su bili manje skloni drogama i alkoholu.

Kako učenici većinu svog vremena u školi provode sa svojim učiteljem kojeg nekoliko sati na dan slušaju, a čak ga nerijetko imaju i za uzora, vrlo je bitan odnos kakav učitelj gradi s

njima. Ako je taj odnos dobar i skladan, on vodi do ugodnog razredno-nastavnog ozračja. Ono je jedan od najvažnijih elemenata koji vode do uspješnog učenja i postignuća u školi (Juričić, 2012; prema Matulin, 2017).

Učitelj ima veliki utjecaj na svoje učenike koji vide i osjećaju njegovu energiju i emocije. Njegova je uloga ključna jer svojim pozitivnim primjerom te korištenjem pozitivnih i ugodnih emocija može utjecati i na djecu koja će svjesno ili nesvjesno tu energiju i osjećaje replicirati. Emocije prelaze s osobe na osobu, a ljudi nesvjesno oponašaju emocije koje vide na nekom drugom (Goleman, 1997). Sullins (1991, Goleman, 1997) je provela zanimljivo istraživanje s parovima gdje je utvrđeno kako je raspoloženje ekspresivnije osobe prešlo na pasivnijeg partnera. Slična se stvar odvija i u učionici s učiteljem i učenicima. Među njima je prisutna sinkronizacija koja pokazuje koliko oni osjećaju međusobnu povezanost. Kada je sinkroniziranost između učitelja i učenika jaka, oni se u svojoj interakciji osjećaju sretnijima, bliskijima, energičnijima, zainteresiranijima i opuštenijima (Goleman, 1997). Već je bilo riječi o pozitivnom utjecaju emocija, stoga bi bilo poželjno imati što bolju sinkronizaciju između učenika i učitelja jer to dovodi do pozitivnih emocija koje nadalje imaju brojne pogodnosti na učenika, njegovo učenje i školske ishode.

Miljković i Rijavec (2009) spominju entuzijazam za koji bi bilo vrlo poželjno da ga učitelj ima jer ga tako prenosi i na svoje učenike. Učenici smatraju kako nešto trebaju naučiti kada vide da njihov učitelj to smatra bitnim, to jest kada pokazuje entuzijazam i ostale pozitivne emocije u svome poučavanju. Kao što je bilo rečeno, emocije su dakle zaista „zarazne“ te lako prelaze s jedne na drugu osobu. To bi valjalo pametno iskoristiti u svakodnevnoj nastavi, no treba biti i oprezan jer jednako tako i loše emocije s učitelja mogu prijeći na učenike. Na primjer, jedna se učiteljica zbog neke loše vijesti rasplakala te je kasnije i cijeli razred prvašića s njom zaplakao. Može se zaključiti koliko je ovo značajno za samu nastavu. Naime, učenici mogu reflektirati emocije učitelja stoga je bitno kako se učitelj osjeća i kakve emocije izražava pred učenicima. Mnogi se učenici ugledaju u njega stoga bi on, osim o primjerenom ponašanju, morao voditi brigu i o vlastitom raspoloženju. Humor može pomoći u stvaranju opuštenijeg i ugodnijeg ozračja u razredu, ali je bitan i za raspoloženje. Učiteljev smisao za humor stvara podržavajuću atmosferu, opušta učenike, utječe na doživljaj škole kao zabavnog mjesta, pomaže stvaranju prijateljskih odnosa između učenika i učitelja te učenika međusobno (Božić, 2015; prema Matulin, 2017).

Učitelj također treba prihvatiti i poštovati učenikove posebnosti, smireno i strpljivo rješavati međusobne probleme, stvarati trajni prostor za međusobno poštovanje, davati optimističnije poruke, poticati i ohrabrivati komentarima te učenike usmjeravati na odgovorno ponašanje. Prema Juričić, takvi ohrabrujući komentari učitelja usmjereni učenicima mogu biti:

Na primjer, komentari: lijepo, na dobrom si putu, samo nastavi, sjajno, izvrsno, bravo i slično, potiču učenika na dalji rad, ohrabruju ga na ustrajnosti, učenik osjeća da će uspjeti te sam pojačava svoje zalaganje, više se trudi da postavljeni zadatak dovede do kraja (2012, str. 189; prema Matulin, 2017).

Poznato je kako dosljedna, visokokvalitetna interakcija učitelja i učenika potiče optimalne razvojne ishode kod djece. Provedeno je istraživanje o dosljednosti interakcija nastavnika i učenika (Curby i sur., 2013). Ovo je istraživanje ispitalo je li dosljednost u emocionalnoj podršci učitelja povezana s boljim akademskim i društvenim rezultatima djece. Višestrukim promatranjem u gotovo sedamsto učionica predškolskog uzrasta utvrđeno je kako dosljedna emocionalna podrška učitelja predviđa nekoliko akademskih ishoda u predškolskoj dobi, kao i socijalnu kompetenciju u vrtiću. Rezultati pokazuju kako je dosljednost učiteljeve emocionalne podrške najvažniji aspekt dječjeg okruženja u razredu. To potvrđuje i Suzić (2008) iznoseći zanimljive rezultate istraživanja (Goodenow, 1993; Patrick, Ryan i Kaplan, 2007; Wentzel, 1994) koji pokazuju kako se učenici puno više i radije uključuju u akademske obveze na satu, ulažu više napora i ustrajniji su kada osjećaju kako ih nastavnici emocionalno podupiru. Utvrđeno je da učenici koji pohađaju nastavu u kojoj je vrlo visok stupanj emocionalne potpore i suradnje pokazuju veću želju za samousavršavanjem (Fry i Coe, 1980; prema Suzić, 2008). Stoga je važno da nastavnici učenicima daju vrlo potrebnu emocionalnu potporu.

Još jedan čimbenik koji utječe na to kakvo će biti razredno-nastavno ozračje jest prisutnost empatije kod učitelja i učenika. D. Chabot i M. Chabot (2009) ističu kako je kod učenika vrlo bitno razvijati dvije ključne osobine – empatiju i suosjećanje. One mogu pomoći u poticanju učenika na učenje. Brojni su pozitivni učinci koje empatički i suosjećajni učitelj može imati na učenika. Empatija dakle poboljšava: sposobnost prilagodbe, kvalitetu odnosa, rješavanje sukoba, komunikaciju, percepciju tuđe boli i emocija, razumijevanje tuđih potreba i teškoća te školski uspjeh. Ona također stimulira mozak i potiče pozitivne emocije.

Empatija je sposobnost koja omogućuje ljudima da znaju što netko drugi osjeća te djeluje u raznim područjima ljudskoga života (Goleman, 1997). „Empatija se temelji na svijesti

o vlastitoj личности; što smo otvoreniji prema vlastitim emocijama, to ćemo biti vještiji u iščitavanju osjećaja.“ (Mayer i Kirkpatrick, 1994; prema Goleman, 1997, str. 100). Ljudske emocije se rjeđe izražavaju riječima, a puno češće drugim sredstvima. Primjerice, kako bismo spoznali osjećaje neke druge osobe moramo moći čitati neverbalne kanale poput: tona, geste, izraza lica i sl. Goleman i suradnici objašnjavaju prednosti koje ljudi s razvijenom sposobnošću empatije imaju:

Empatična osoba zna 'čuti' emocionalne signale što joj omogućava da prima neverbalne emocije koje joj odašilju pojedinci ili grupe. Oni pažljivo slušaju i mogu se uživjeti u položaj druge osobe. Osoba koja ima empatičke sposobnosti neće imati teškoća u slaganju s ljudima različitog porijekla ili iz različitih kultura (2002; prema D. Chabot i M. Chabot, 2009, str. 93).

Goleman (1997) spominje test zvan PONS (*Profile of Nonverbal Sensitivity* – Profil neverbalne osjetljivosti) kojeg je razvio Robert Rosenthal s Harvardskog sveučilišta. On je zajedno sa svojim studentima proveo vrlo opsežno istraživanje ljudskih sposobnosti čitanja neverbalnih poruka. Tim se testom mjeri empatija sudionika koji gledaju niz videozapisa u kojima je prikazana mlada žena koja izražava osjećaje u rasponu od prijezira pa do majčinske ljubavi. No, kod svake je snimke izostavljen jedan ili nekoliko kanala neverbalne komunikacije. Primjerice, nekad se ne može čuti glas osobe, negdje se vide samo pokreti tijela, dok se negdje vidi samo mimika lica. Zadatak je ispitanika bio otkriti emocije prema određenom neverbalnom znaku. Rezultati ispitivanja pokazuju kako je „među prednostima sposobnosti očitavanja osjećaja iz neverbalnih znakova bila i bolja emocionalna usklađenost, veća popularnost, veća otvorenost i – što možda i ne treba biti iznenađenje – veća senzibilnost.“ (Goleman, 1997, str. 101). Učinjena je i varijanta ovog testa koji je bio osmišljen upravo za djecu. Nowicki i Duke (1989, prema Goleman, 1997) proveli su ispitivanje s nešto više od tisuću učenika s ciljem da istraže utjecaj empatije. Otkriveno je kako je empatija neovisna o akademskoj inteligenciji, ali i da su ona djeca koja su pokazala sposobnost neverbalnog iščitavanja osjećaja bila u svojoj školi među najomiljenijim učenicima te među najstabilnijom djecom. Ta su djeca također bila i bolji učenici, iako im kvocijent inteligencije nije bio veći od kvocijenta ostale djece koja nisu bila toliko vješta u čitanju neverbalnih poruka.

5. POZITIVNOST U RAZREDU

U svakodnevnoj nastavi u školama učenici doživljavaju razne emocije, kako pozitivne, tako i negativne. Nažalost, neke su negativne emocije kod učenika jednostavno neizbježne, ali zato se učitelj može truditi poticati one pozitivne te tako povećavati pozitivnost u svome razredu. Razni događaji mogu utjecati na razvoj emocija kod učenika: uspjeh odnosno neuspjeh na usmenom ili pismenom ispitu, pohvale i kritike učitelja, odnos s vršnjacima, obitelji, učiteljem i slično. Budući da emocije imaju utjecaj na naše temeljne funkcije poput pažnje, percepcije, radnog pamćenja, prosudbe i zaključivanja, može se pretpostaviti koliki utjecaj one mogu imati na školsko postignuće (D. Chabot i M. Chabot, 2009). LeDoux (2001, prema D. Chabot i M. Chabot, 2009) objasnio je kako emocionalni sustav ima prevlast nad ostalim dijelovima mozga te kako emocije mogu kontrolirati cjelokupno kognitivno i perceptivno funkcioniranje. Također, emocijama je lakše preuzeti kontrolu nad mislima negoli obratno. Suzić (2008) objašnjava ljudski mehanizam mozga koji omogućava pamćenje informacija koje su vezane uz ugodne emocije, dok potiskuje ili zaboravlja informacije koje je preuzeo uz neugodne emocije. Primjerice, kod gubitka bliske osobe, zbog prejakog intenziteta neugodnih emocija, čovjek nije u stanju normalno funkcionirati. No, nakon nekog vremena intenzitet tih emocija slabi te se događaj potiskuje i blijedi u pamćenju. Zašto je ovo bitno za učenje i učeničke školske ishode? Isti taj mehanizam vrijedi i u nastavi. One informacije koje učenici nauče na nastavi u kojoj dominira ugodno emocionalno ozračje ostaju trajnije zapamćene. Svaki događaj koji je ispunjen emocijama ostaje jače usječen u ljudsko deklarativno pamćenje zbog snažnog učinka emocija na percepciju, prosudbu i ponašanje, a te emocije mogu imati pojačavajući ili smanjujući utjecaj na pamćenje i učenje, ovisno o tome jesu li ugodne ili neugodne (D. Chabot i M. Chabot, 2009).

5.1 Pozitivnost

Fredrickson (2011) je posvetila svoju karijeru istraživanju pozitivnosti. Opisuje kako pozitivnost može poprimiti oblike u rasponu od radosti, zahvalnosti, vedrine i interesa, do nade, ponosa, zabave, nadahnuća, strahopoštovanja i ljubavi. Ove emocije igraju ključnu ulogu u ljudskom životu koju je Fredrickson (2001) istraživala te je uspostavila teoriju “proširenja i izgradnje”. Ustanovila je kako su neke od uloga koje pozitivne emocije imaju sljedeće: one proširuju naš repertoar mišljenja i ponašanja, izgrađuju psihološki repertoar za budućnost, poništavaju štetne učinke negativnih emocija te izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu. Provela je i istraživanje o utjecaju ovih emocija na razmišljanje i reagiranje. Utjecaj je mnogo veći no što

se to ranije smatralo. Zaključuje kako su ove emocije vrlo bitne za djetetov socijalni i emocionalni razvoj, omogućujući mu zaigranost, razvoj kreativnosti, istraživanje, razumijevanje vlastitih potreba, stvaranje bliskih odnosa i slično (Fredrickson, 2011). Navodi i kako pozitivne emocije općenito proširuju granice uma šireći raspon mogućnosti koje vidimo. One nas čine prijemčivijima i kreativnijima te otvarajući srca i umove, pozitivne emocije nam omogućuju otkrivanje i izgradnju novih vještina, veza i znanja. D. Chabot i M. Chabot (2009) navode još neke pozitivne učinke koje takve emocije imaju na školske ishode, one kod učenika potiču: motiviranost, uključenost, fleksibilnost, suosjećanje, otvorenost uma, kreativnost, itd. Pozitivne emocije također utječu i na razvoj fleksibilnosti, altruističnosti te efikasnije donošenje odluka (Miljković i Rijavec, 2006). Kako Suzić navodi: „Ako kod učenika angažiramo pozitivne emocije, imat ćemo viši stupanj perzistencije u školskom učenju, a ona vodi prema akademskom uspjehu“ (2008, str. 154). Ugodne emocije, radoznalosti, oduševljenja te radosti, mogu pomoći u procesu učenja te ga učiniti uspješnijim (Bognar i Dubovicki, 2012).

Provedeno je jedno istraživanje koje daje djelomično pozitivan rezultat što se tiče zastupljenosti pozitivnih i negativnih emocija u nastavi. Vidljiva je prevlast pozitivnih emocija nad onim negativnim (Kolak i Majcen, 2011). Unatoč rezultatima ovoga istraživanja, poznato je kako se u praksi nažalost često mogu vidjeti poražavajući rezultati što se tiče emocija u nastavi. Na tome bi valjalo poraditi jer pozitivne emocije imaju brojne posljedice poput bolje kognitivne aktivnosti, uspjeha, većeg altruizma i boljeg zdravlja (Miljković i Rijavec, 2009). Provedeno je jedno zanimljivo istraživanje (Isen, 2002; prema Miljković i Rijavec, 2009) u kojem su sudjelovala četverogodišnja djeca. Jedna se skupina djece prije samoga zadatka trebala prisjetiti nečega što im se dogodilo, a da ih je učinilo jako sretnima. Druga skupina nije dobila nikakvu posebnu uputu koja bi u njima trebala stvoriti određeno raspoloženje. Potom je djeci dan zadatak u kojem su trebali naučiti geometrijske oblike. Djeca iz prve skupine bila su mnogo uspješnija u zadatku. Ovo dokazuje kako pozitivne emocije djeluju na uspješno rješavanje zadataka iz različitog spektra jer se odvija aktivacija misaonih procesa višeg reda te kreativnost. Ono što su učenici učili dok su bili dobro raspoloženi, dulje će pamtili nego ono što su učili dok su na njih utjecale negativne emocije.

Kako bismo postigli da su učenici dobro raspoloženi za vrijeme nastave, osim poticanja pozitivnih emocija, valjalo bi poticati i pozitivna mišljenja poput nade i optimizma jer ona utječu na razvoj pozitivnih emocija koje imaju brojne spomenute prednosti na učenje i školske ishode.

Nada pomaže ljudima da prebrode teška vremena i životne izazove. Ona u životu igra vrlo važnu ulogu pružajući prednost u različitim područjima, primjerice uspjeh u školi ili podnošenje teškog posla (Goleman, 1997). Nada je više od vedroga stava o tome kako će na kraju sve biti u redu. Kad čovjek ima nade, teže će se prepustiti tjeskobi, negativnom stavu ili depresiji kada se suoči s preprekom. Utjecajem nade bavio se Snyder, proveo je istraživanje na studentima jednog američkog sveučilišta (1991, prema Goleman, 1997). Uspoređivao je akademske rezultate studenata prve godine, onih koji su imali visoke i niske razine nade te je otkrio kako nada bolje predviđa njihove ocjene na kraju semestra nego što to predviđaju ostali rezultati testova. Primjerice, SAT test (*Scholastic Aptitude Test* – standardizirano mjerenje i ispitivanje učeničkih akademskih sposobnosti prije upisa na fakultet) nije uspio toliko dobro predvidjeti akademske rezultate studenata, a taj je test usko povezan s IQ-em. To se događa jer studenti koji imaju izraženiju nadu pred sebe postavljaju više ciljeve te znaju kako ih ostvariti. Uspoređujući akademske rezultate studenata koji imaju jednake intelektualne sposobnosti, uviđa se da su uspješniji oni kojima je razina nade viša. Uočene su zajedničke karakteristike osoba s visokim razinama nade: motiviranje samog sebe, pronalaženje i fleksibilnost u načinima za postizanje cilja, uvjeravanje samog sebe u to da će loša situacija ići na bolje, prebacivanje na neki drugi cilj ako nešto postane nemoguće te raščlanjivanje neke velike zadaće u manje, praktičnije dijelove (Snyder, 1991; prema Goleman, 1997).

Optimizam, slično kao i nada, znači da osoba intenzivno očekuje pozitivan ishod na kraju, unatoč svim preprekama. Optimizam je stav koji u teškim trenucima štiti od upadanja u nepoželjna stanja, primjerice depresije, a on, jednako kao i nada, donosi korist u životu te u akademskim uspjesima (Goleman, 1997). Seligman (1987, prema Goleman, 1997) zaključuje, na temelju provedenog istraživanja, kako rezultati mjerenja optimizma bolje predviđaju ocjene tijekom prve godine studija nego bilo koji drugi oblik testa. Do uspjeha vodi kombinacija umjerene nadarenosti i sposobnosti ustrajavanja unatoč neuspjehu. Kod određene razine inteligencije stvarna je razina uspjeha posljedica i nadarenosti, ali i sposobnosti podnošenja poraza. Može se dakle pretpostaviti kako nam je ostvarenje cilja koji smo si zacrtali osigurano ako smo u stanju podnijeti poraz i optimistično s motivacijom krenuti dalje, bez obzira na sve padove te prepreke koje nas snađu putem. Goleman (1997) navodi da je jedna stvar koja može diktirati pozitivan odnosno negativan stav – urođeni temperament. No, dobra je vijest da se nada i optimizam mogu naučiti.

Istraživanje pokazuje kako je, poput negativnosti, pozitivnost nevjerojatno zarazna (Hatfield i sur., 1994; prema Fredrickson, 2011). Ona se širi među ljudima jer oni nesvjesno oponašaju emocionalne geste i izraze lica onih oko sebe. Ovo pomaže izgraditi međuljudske odnose jer naša pozitivnost daje energiju onima oko nas, a dijeljenje vlastite radosti izaziva radost u drugima, što je proces koji može stvoriti trajne društvene veze (Gervais i Wilson, 2005; prema Fredrickson, 2011).

5.2 Poticanje pozitivnih emocija u razredu

Prethodno su navedeni brojni pozitivni utjecaji koje emocije mogu imati na učenika te nastavni proces u kojem on sudjeluje. Može se reći kako emocije stoga imaju veliku važnost u svakodnevnom životu, ali i u školskom okruženju pojedinca. Bitno je poticati i razvijati pozitivne emocije u razredu kako bi se nastava što lakše odvijala, bila ugodnija za učenike i učitelje, ali i u konačnici dovela do boljeg školskog uspjeha. Kako bismo povećali učestalost pozitivnih afektivnih stanja, trebali bismo redovito vježbati, dovoljno spavati, stvarati i održavati čvrsta prijateljstva, često se družiti s podržavajućim prijateljima i raditi ono što nas vodi ka nama važnim ciljevima (Watson, 2002; prema Miljković i Rijavec, 2009).

Fredrickson (2011) navodi strategije koje su od velike koristi pri povećanju pozitivnosti. Mogu se primijeniti u više područja života, a ono što je za ovaj rad bitno – u školi te u radu s učenicima. Trebali bi u svakome događaju pronaći neko pozitivno značenje. Ono što je dobro valja cijeniti i osjećaje povezane s time produljivati i pojačavati im intenzitet. Trebalo bi se barem jednom tjedno podsjetiti na sve ono što imamo i na čemu možemo biti zahvalni. Ovo bi se moglo primijeniti u razredu s učenicima tako što bi oni nakon svakog radnog tjedna mogli zapisati u svoj dnevnik zahvalnosti nekoliko natuknica koje bi ih ponovnim čitanjem vratile u ta pozitivna sjećanja i pobudila iznova osjećaje zahvalnosti i radosti. Fredrickson spominje i kako se ljubaznost prema drugima povećava pozitivnošću. Osim svakodnevnih stvari koje možemo učiniti za druge, povremeno možemo učiniti i nešto veće, poput organizacije nekog humanitarnog događaja primjerice. Također, u životu treba imati neku strast, raditi nešto u čemu istinski uživamo jer će nam to omogućiti da doživimo zanos. Valja i vizualizirati svoju budućnost i snove o kojima maštamo. Još jedna vrlo bitna stavka je i boravak u prirodi. On proširuje misaone vidike i stvara ugodnije osjećaje. Stoga djecu što je više moguće treba voditi

van, naravno kada vremenske prilike to dopuštaju, te imati što više nastavnih aktivnosti u prirodi.

Bognar i Dubovicki (2012) govore kako bi na emocije u nastavi valjalo obratiti više pozornosti. Predlažu da se nastava započne razgovorom o tome kako se učenici, ali i učitelj osjećaju taj dan te da se i završi evaluacijom u kojoj učenici mogu izraziti kako su se osjećali na nastavi toga dana. Može se također u razredu uvesti praksa da svatko karticu svog imena na početku dana stavi na određeno mjesto neke boje, ovisno o tome kako se osjeća. U toj aktivnosti bi trebao sudjelovati i učitelj.

Pekrun (2006; prema Vidović i sur., 2014) je također naveo nekoliko smjernica za učitelje u svrhu poticanja pozitivnih emocija u razredu sa svojim učenicima. Poučavanje mora biti jasno, strukturirano, motivirajuće i primjereno učenicima. Valjalo bi također podržavati autonomiju i samoregulirano učenje, dok bi učenici trebali biti usmjereni na ovladavanje zadataka pri čemu se od njih ne bi trebalo imati previsoka očekivanja. Te na kraju, učenicima treba dati adekvatne povratne informacije.

Poticanjem pozitivnih emocija u razredu, uz stvaranje ugodnog razredno-nastavnog ozračja, možemo kod učenika pobuditi kreativnost. Naime, pozitivna raspoloženja za vrijeme svoga trajanja pojačavaju sposobnost fleksibilnog razmišljanja, koje je kompleksnije, te se pritom lakše može doći do rješenja problema (Goleman, 1997). Ovo je vrlo bitno kod razvoja kreativnosti te kreativnog mišljenja uopće. On također ističe kako čak i male promjene raspoloženja mogu transformirati način razmišljanja. Osobe koje su dobro raspoložene, pri donošenju odluke i razmišljanju o argumentima za ili protiv, vjerojatno će se odlučiti za nešto pustolovno ili riskantno jer će se njihova prosudba činjenica kretati u pozitivnom smjeru.

Još uvijek ne postoji jedinstvena teorija kreativnosti koja bi bila prihvaćena, no zato valja spomenuti obilježja kreativnog učenika:

Kreativan učenik ima mnogo ideja ili rješenja nekog problema ili pitanja, često nudi neobična rješenja te jedinstvene i pametne odgovore, nije zakočen u izražavanju misli, ponekad je radikaln i vatren u neslaganju, ustrajan je, sklon rizicima i avanturističkom stilu ponašanja, pokazuje istančan smisao za humor i vidi smiješno u situacijama koje se drugima ne moraju činiti smiješnima, osjetljiv je na ljepotu i poklanja pažnju estetskim obilježjima stvari (George, 2004; prema Kolak i Majcen, 2011, str. 337).

Isen i suradnici (1991, prema Goleman, 1997) utvrdili su kako je intelektualna korist od dobre doze smijeha najizrazitija kada je riječ o rješavanju problema koji zahtijevaju kreativno rješenje. Proveli su studiju koja je rezultirala zaključkom kako su osobe, koje su samo gledale videosnimku smiješnih padova i zabuna bile uspješnije u rješavanju zadataka koji se koriste u testiranju kreativnog razmišljanja. Kreativne se sposobnosti mogu razvijati također i kroz praktičnu primjenu, primjerice stvaranjem glazbe ili pisanjem priča, a vrlo je bitan zadatak učitelja da učenicima pomažu razumjeti te upravljati tim procesima (Perić, 2015). Učitelj bi trebao podupirati učenike da pri obradi neke nastavne jedinice daju svoj doprinos te da aktivno sudjeluju u nastavi pri čemu bi se prednost trebala dati pri iznošenju vlastitih razmišljanja prvo, a potom uzimajući u obzir i prijedloge iz drugih izvora. Valjalo bi u razredu izbjegavati sve što umanjuje kreativnost: stalni nadzor, evaluacija, pretjerano nagrađivanje, natjecanje, pretjerano vođenje, sužavanje izbora aktivnosti, pretjerana očekivanja (Goleman i sur., 1992; prema Perić, 2015). Ono što bi učitelji i roditelji trebali raditi jest da stvaraju mogućnosti za otkrića, nova iskustva i to aktivnim bavljenjem raznim materijalima i područjima te poticanjem djetetovih interesa i neovisnog mišljenja (Cvetković-Lay, 2002; prema Perić, 2015). Također, trebalo bi se više fokusirati na praktične radove, istraživačke zadatke te one zadatke koji su usmjereni na razvoj učeničkih vještina, kreativnosti i razumijevanja. Učenje bi trebalo biti živopisno, jasno i relevantno, jednako kao i provjere koje učenicima služe za praćenje napretka u svome radu (*Developing Creativity for Learning in the Primary School*, 2005; prema Perić, 2015).

Pozitivna raspoloženja mogu imati pozitivan učinak na razvoj kreativnosti, no veza je ovdje obostrana. Naime, Bognar (2009; prema Kolak i Majcen, 2011) govori da onaj nastavni proces koji omogućava i potiče kreativnost učenika i nastavnika vrlo povoljno djeluje na emocije u nastavi. Budući da korištenje kreativnosti u nastavi ima brojne prednosti, valjalo bi takav način razmišljanja poticati i pohvaljivati u razredu što više. Kako bismo u razredu stvorili atmosferu koja pogoduje razvoju dječje kreativnosti, bitno je da nastojimo održavati omjer pozitivnih i negativnih emocija u što veću korist za pozitivne emocije. „Ako u razredu stvorimo ugodno ozračje u kojemu prevladavaju pozitivne emocije, učenici će bolje i kreativnije razmišljati i rješavati probleme, a ono što nauče bit će trajnije pohranjeno u njihovo dugoročno pamćenje.“ (Miljković i Rijavec, 2009, str. 498).

Kada su kod učenika prisutne pozitivne emocije, ali i ravnoteža između izazova koju neka aktivnost pruža te vještina koje imam za izvođenje te aktivnosti, može doći do zanesenosti (Rijavec i sur., 2008). Csikszentmihalyi (1990) opisuje zanesenost (eng. *flow*) kao stanje svijesti

u kojem su ljudi potpuno zaokupljeni nekom aktivnošću da im se čini kao da ništa drugo nije važno, osobito aktivnošću koja uključuje njihove kreativne sposobnosti. Tijekom ovog iskustva osjećaju se snažno, budno, u kontroli bez napora, bez svijesti o sebi te na vrhuncu svojih sposobnosti. Karakteristike zanesenosti su: stapanje aktivnosti i svijesti, jasni ciljevi i povratne informacije, potpuna usmjerenost na aktivnost, osjećaj kontrole nad situacijom, gubitak svijesti o sebi, promjena percepcije protoka vremena te uživanje u aktivnosti samoj po sebi. Istraživanja pokazuju kako zanesenost u obrazovanju ima brojne ostale prednosti potičući kratkoročne dobrobiti poput užitka, zadovoljstva i osjećaja svladavanja zadataka, kako za nastavnike tako i za učenike. Dugoročne koristi uključuju akademsko samopouzdanje, želju za daljnjim obrazovanjem te predviđanje budućeg akademskog uspjeha (*Flow in Learning*, n.d.). Zanesenost također potiče motivaciju i kreativnost, ali možda i najvažnije, održive učeničke rezultate. Kada učenici mogu iskusiti zanesenost u školi, učenje tada postaje bogato i značajno iskustvo, pomaže im da prorade više informacija te povećava njihovu motivaciju za učenje.

Zanesenost može uvelike olakšati odgojno-obrazovni proces, stoga valja spomenuti kako ju možemo razvijati u djece. Iako su današnje učionice dosta ograničavajuće i mogu učiniti postizanje zanesenosti kod učenika izazovnijim, nju je svakako moguće postići. Treba postaviti jasne ciljeve i dati povratne informacije, graditi pozitivne odnose, poticati duboku koncentraciju i koristiti humor. Kako bi se postigla zanesenost u razredu, učenike valja izazvati te ih potaknuti na izbor zadataka koji bi trebali biti relevantni za njihov život (Suttie, 2012). Pristup učenju *Genius Hour* zalaže se upravo za to. Radi se o tome da se dvadeset posto vremena u učionici tjedno radi na projektima koje učenike zanimaju a vezani su za njihove interese, strasti ili nešto o čemu razmišljaju i žele istražiti. To učenicima omogućuje da se igraju svojim učenjem i razvijaju znatiželju, baš kao što su to radili u predškolskom obrazovanju. Prilikom aktivnosti, učenici su uzbuđeni i izrazito uključeni, a pritom razvijaju kreativnost te uče bez straha od pogreške (Krebs i Zvi, 2020). Učenje u kojemu učenici uživaju i koje kod njih izaziva ugodne intenzivne emocije u školama se nažalost vrlo rijetko viđa (Miljković i Rijavec, 2009). Jedna škola u SAD-u je tomu pokušala doći na kraj. U toj su školi osmislili takozvanu „sobu zanesenosti“ koju učenici posjećuju nekoliko puta tjedno i tamo izvode strukturirane aktivnosti po vlastitom izboru. Cilj je učenicima omogućiti razvoj te primjenu različitih kompetencija u situaciji intrinzične motivacije te također razvoj vještina koje tradicionalnim kurikulumom ne bi bile potaknute. Rezultat je ovog projekta bio taj da je „soba zanesenosti“ omogućila razvoj novih talenata kod učenika pri čemu su stvarali vezu između intenzivnog uživanja i visoke usredotočenosti, koje karakterizira stanje zanesenosti.

6. PROGRAMI SOCIO-EMOCIONALNOG RAZVOJA

Nakon svih prednosti koje pozitivne emocije mogu imati na učenje i školske ishode, ali i na cjelokupno psihičko i fizičko zdravlje pojedinca, valja spomenuti načine kako ih povećati, tj. osjećati ih češće. Emocionalna inteligencija omogućuje da njenim poučavanjem prepoznamo, razumijemo, izražavamo i upravljamo tim emocijama. Stoga valja reći kako ju možemo poučavati i razvijati.

Programi socio-emocionalnog razvoja, osim što mogu prevenirati pojavu i razvoj antisocijalnog ponašanja, usmjereni su na razvoj emocionalnih kompetencija čime se unaprjeđuje razredna klima i poboljšava školski uspjeh. Munjas Samarin i Takšić (2009) govore kako interes za sustavno poticanje i povećanje socio-emocionalnih kompetencija sve više raste. Na obrazovanje o emocijama nerijetko se gleda sa skepticizmom, dok nastavnici i organizatori obrazovne politike smatraju kako se navedeni programi nalaze van dosega škole, opterećuju same nastavnike te oduzimaju vrijeme koje bi se moglo koristiti za unaprjeđenje školskog postignuća učenika. Bitno je osvijestiti da programi koji su usmjereni na razvoj emocionalnih kompetencija unaprjeđuju razrednu klimu te poboljšavaju školski uspjeh jer se kod djece razvijaju različite vještine, a neke od njih su: vještina slušanja, usmjeravanja pažnje, razvoj odgovornosti, predanosti u radu te nošenja s događajima koji ih uznemiravaju (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Živković (2004) također navodi se kako radom s takvim programima može poboljšati zdravlje i uspješnost djece te da bi ovakve aktivnosti; koje su usmjerene na dijete, njegov emocionalni, društveni i moralni razvoj; trebale postati dio rada svakog učitelja, odgajatelja i roditelja.

6.1 Poučavanje emocionalne inteligencije

Sposobnosti koje emocionalna inteligencija obuhvaća mogu se učiti, vježbati i usavršavati. Uz redovni program koji se provodi u školama, trebalo bi uključiti u nastavu i programe koji bi pomogli djeci u razvoju emocionalne inteligencije. No, Elias i suradnici (2001, prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) ističu kako kratkotrajni programi za promoviranje emocionalne inteligencije koje mnoge škole najčešće provode u trajanju do nekoliko mjeseci, a usmjereni su na određeno ciljno ponašanje, nisu dostatni za ostvarenje dugotrajnog učinka kod sudionika. Takvi su programi naravno korisni, sudionici mogu usvojiti određene dobiti u

pogledu socijalnih te emocionalnih aspekata, ali većinom kratkoročne. Isti autori navode kako, da bi istinski došlo do unaprjeđenja socioemocionalnog života djece te kako bi se iskoristili kapaciteti za učenje, škole moraju integrirati socioemocionalno učenje s akademskim učenjem. Mahoney i suradnici (2018) također navode kako bi programi bili najkorisniji kada bi se provodili planirano, kontinuirano i sustavno od predškolske dobi do srednje škole. Tako bi programi vjerojatno imali i neposredne i dugoročne koristi za mlade ljude, kako u školi tako i kasnije u životu jer su inače gotovo u potpunosti prisutni samo kratkoročni učinci programa.

Autorica programa „Znanosti o sebi“ Stone McCown rekla je: „Učenje se ne odvija odvojeno od djetetovih osjećaja. Emocionalna pismenost za učenje je jednako važna kao i pouka u matematici i čitanju.“ (1993, prema Goleman, 1997, str. 271). Ovaj je program primjer poučavanja emocionalne inteligencije. Njegov je sadržaj gotovo identičan elementima emocionalne inteligencije. Djeca uče o svijesti o vlastitim emocijama; uočavanju veza između misli, osjećaja i reakcija; svijesti o upravljanju mislima ili osjećajima; spoznavanju posljedica alternativnih odluka i primjeni tih spoznaja na odluke; upravljanju emocijama, empatiji i ostalom.

Durlak i suradnici (2017) istraživali su dugoročni učinak programa socio-emocionalnog učenja kod djece i adolescenata. Navode kako je ovim programima cilj poboljšanje kompetencija koje su bitne za uspjeh u školi i životu: svijest o sebi i drugima, samoregulacija, međuljudski odnosi te odgovorno donošenje odluka. Utvrđeno je kako su benefiti kod učenika čije su škole sudjelovale u tim programima potrajali u prosjeku od 56 do 195 tjedana. Promoviranjem socijalnih i emocionalnih vještina i pozitivnih stavova kod učenika u ovim programima postiglo se značajno poboljšanje u prosocijalnom ponašanju i akademskom uspjehu. Također, ovi su se programi pokazali korisnima za sve demografske te socioekonomske skupine koje su bile ispitane. Stanje jednog subuzorka ispitane skupine pratilo se nakon 18 godina od prvotnog istraživanja. Pokazalo kako su oni doživjeli poboljšanje u budućim društvenim odnosima, povećanje stope stjecanja diplome srednje škole te pohađanja fakulteta, a smanjenje negativnih ishoda kao što su ponašajni problemi, emocionalni stres, prisutnost kliničkih poremećaja, uhićenja, korištenje droga, itd.

Jedna je od dobrobiti poučavanja emocionalne inteligencije poboljšanje rezultata u ispitivanjima akademskih sposobnosti i školskog uspjeha. Emocionalno se opismenjavanje više puta pokazalo učinkovitim u raznim istraživanjima (Goleman, 1997). Osim što ima obrazovnih

prednosti, pomaže djeci u boljem ispunjavanju svojih životnih uloga, ona bivanju boljim prijateljima, učenicima, sinovima i kćerima, ali i u budućnosti radnicima, šefovima, roditeljima, supružnicima. Neki će ove sposobnosti usvojiti u većoj, a neki u manjoj mjeri, no sigurno je kako će svi biti na dobitku (Goleman, 1997).

6.2 Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije

Linda Lantieri (2012) napisala je priručnik koji sadrži vježbe koje djeci mogu pomoći u razvoju emocionalne inteligencije. Daje praktične ideje i strategije za djecu i one koji se za njih brinu o tome kako se opustiti i prevladati stres. Unutarnja otpornost i emocionalna inteligencija kod djece mogu se ojačati pomoću dvije metode „tjelesno opuštanje (putem progresivnoga opuštanja mišića i osvještavanja tijela) i duhovna koncentracija (putem vježbi pozornosti)“ (Lantieri, 2012, str. 24). Duboko disanje je jedna od ključnih elemenata svih tehnika smirivanja. Disanje mora biti duboko i ravnomjerno te mora ići iz dijafragme kako bi razgradio duboko ukorijenjeni stres.

U prvoj se metodi, metodi tjelesnog opuštanja, nalaze dvije vježbe (Lantieri, 2012). U prvoj vježbi treba napeti i potom opustiti velike mišićne skupine pri čemu valja pratiti osjete ostalih dijelova tijela. Trebalo bi to ponoviti dva puta sa svakom mišićnom skupinom prije nego li se prijeđe na sljedeću. Ta se tehnika naziva progresivno opuštanje mišića, a razvio ju je liječnik Edmund Jacobson 1938. On pretpostavlja kako tijelo registrira misli i događaje koji u čovjeku izazivaju strah koji potom stvara mišićnu napetost. Druga vježba naziva se osvještavanje ili skeniranje tijela (eng. *body-scan*). Ona pomaže povećati svijest o tijelu. Dakle, trebalo bi zatvoriti oči te sami ili uz nečiju pomoć usmjeravati pozornost na nožne prste te se kretati polako prema gornjem dijelu tijela. Za vrijeme te vježbe treba se koncentrirati na svaki pojedini dio tijela, primjerice koljena, dlanovi, trbuh, itd.

Druga metoda, kako navodi Lantieri (2012) naziva se „koncentracija i pozornost“, a ona pomaže djeci da dožive pozornost koja im omogućava potpunu usredotočenost na sadašnji trenutak. Ova se sposobnost vježbom može poboljšati i samim time implementirati u svakodnevnom životu. Treba vježbati pozornost, tehniku smirivanja koja omogućava da svoju pažnju usmjerimo na ono što radimo. Ona se može vježbati nekom vrstom meditacije ili za svakodnevno koncentriranje na uobičajene aktivnosti, primjerice za vrijeme šetnje ili pripreme

obroka. O ovoj se metodi, poznatoj kao i „usredotočena svjesnost“ (eng. *mindfulness*) sve više govori u nastavi zbog mnogobrojnih benefita gdje je najznačajniji lakše nošenje sa stresnim situacijama u školskom okruženju. *Mindfulness* pomaže u smanjenju agresivnosti, anksioznosti i depresije. On poboljšava samopouzdanje i socijalne vještine, smanjuje osjećaj usamljenosti te ima velik utjecaj na pažnju i pamćenje učenika (Priatelj, 2022).

Linda Lantieri ujedno je i utemeljiteljica „Programa kreativnog rješavanja sukoba“. On se provodi u nekoliko stotina škola, a cilj mu je rješavanje konflikata do kojih dolazi u školi, a koji bi mogli prerasti u neke veće sukobe. Primjerice, u jednoj vježbi u sklopu tog programa učenici trebaju smisliti jedan realistični korak koji bi im mogao pomoći da riješe nesporazum koji se bio pojavio. U drugoj vježbi učenici imaju glumački zadatak u kojem trebaju izraziti sve moguće zamisli o načinima na koje bi bilo moguće riješiti problem do kojeg je došlo jer se dvije osobe ne slažu i imaju različite zahtjeve.

7. ZAKLJUČAK

Emocije su sastavni i vrlo važan dio života. One djeluju na učenikov odnos s ostalim učenicima u razredu, na njegov odnos s učiteljem i roditeljima. Od samih je početaka školstva važnost emocija u nastavnom procesu bila zanemarivana. Svakodnevno se od učenika traži da nauče određene informacije napamet, da pamte i koriste matematičke formule, da zaključuju i argumentiraju, itd. A kada se od njih traži da osjećaju emociju sreće, zadovoljstva, srdačnosti? Moguće je da je važnost emocija u nastavnom procesu bila zanemarena, ali danas se emocijama ipak pridaje sve veća važnost. Imaju snažan utjecaj na učenika, njegovu uspješnost u učenju, njegovo psihofizičko zdravlje, odnos s drugima te razvoj karaktera. Učenike valja stoga poticati na prihvaćanje i izražavanje emocija koje osjećaju, a posebice valja poticati pozitivne emocije jer one imaju brojne prednosti poput poticanja motiviranosti, uključenosti, fleksibilnosti, suosjećanja, otvorenosti uma, kreativnosti, itd. Prevladavanje pozitivnih emocija može uvelike olakšati nastavni proces te stvoriti ugodnu atmosferu u razredu, a time će se omogućiti zadovoljstvo i kod učenika i kod učitelja. Trebalo bi također širiti svijest i educirati učitelje, učenike, ali i njihove roditelje o važnosti emocija što bi pomoglo u provođenju uspješne nastave.

Uspješnom se nastavom smatra ona koja kod učenika izaziva ugodu i radost te ona koja odgovara potrebama učenika za osobnim rastom i razvojem. Također, bitno je i da je učenje uspješno jer ono dovodi do poželjnih odgojno-obrazovnih ishoda. Kako bi učenici mogli uspješno učiti, potrebno je da se zadovolji prvi uvjet – da se osjećaju dobro. Naime, negativne emocije utječu na sve naše mentalne procese od najosnovnijih do najsloženijih. Očito je kako je proces učenja vrlo osjetljiv na učenikova emocionalna stanja. Važno je stoga prepoznati i osvijestiti važnost uloge koju emocije imaju u poticanju učenika na učenje.

U radu je bilo riječi o važnosti emocija općenito, a posebice u nastavi, te su navedeni brojni poželjni učinci koje pozitivne emocije mogu imati na učenje i školske ishode. Ukratko su opisane tehnike koje pomažu u poticanju ovih emocija u razredu. Uzevši u obzir sve navedeno, učiteljima bi trebao biti cilj, uz ispunjavanje nastavnih ishoda i obrazovanja prosocijalnih pojedinaca koji će doprinijeti društvu, poučavati učenike i o važnosti emocija u svakodnevnom životu. Trebali bi se također educirati o tome kako mogu stvoriti ugodnu emocionalnu klimu u razredu koja će pogodovati razvoju pozitivnih emocija a samim time učiniti nastavni proces lakšim i ugodnijim za sve koji u njemu sudjeluju.

LITERATURA

- Babić Čikeš, A. i Buško, V. (2015). Emocionalna inteligencija u ranoj adolescenciji: korelati sposobnosti upravljanja emocijama i predikcija školskog uspjeha. *Društvena istraživanja*, 24 (1), 21-45.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.
- Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149 (3), 296-311.
- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Croatian Journal of Education*, 14 (1), 135-153.
- Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu - teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija*, 11 (1), 77-92.
- Chabot, D. i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. EDUCA.
- Cox R. D. (2011). *The College Fear Factor: How Students and Professors Misunderstand One Another*. Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper-Collins.
- Curby, T. W., Brock, L. L., Hamre, B. K. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, 24 (3), 292-309.
- Čudina, M. (1991). Odgojno-obrazovna grupa: interakcije, socijalna i emocionalna atmosfera. U A. Kobola. (1991). *Psihologija učenja i nastave* (str. 131-150). Školska knjiga.
- Dach, U. i Weisbach, C. (1999). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju? Knjiga i dom*.
- Durlak, J. A., Oberle, E., Taylor, R. D. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 0 (0), 1-16.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. Henry Holt and Company.
- Fredrickson, B. (2011). *Positivity*. Oneworld Publications.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *Am Psychol.*, 56 (3), 218-226.
- Furlan, I. (1991). *Čovjekov psihički razvoj*. Školska knjiga.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Mozaik knjiga.
- Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1992). Marital processes predictive of later dissolution: behavior, physiology, and health. *Journal of personality and social psychology*, 63 (2), 221-233. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.2.221>
- Hercigonja, Z. (2018). *Emocionalna inteligencija u odgoju i obrazovanju*. Fronta Impress.
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15 (1-2 (81-82)), 241-264.
- Kolak, A. i Majcen, M. (2011). Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu kao poticaj razvoju kreativnosti. *UDK*, 371, 337-360.

- Kovačević B. i Ramadanović E. (2016). Primarne emocije u hrvatskoj frazeologiji. *Rasprave – časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 42 (2), 505-527.
- Krebs, D. i Zvi, G. (2020). *The Genius Hour Guidebook: Fostering Passion, Wonder, and Inquiry in the Classroom*. CRC Press.
- Kuculo, I., Prijatelj, K. i Vranjican, D. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak*, 160 (3-4), 319-338.
- Lantieri, L. (2012). *Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije*. Harfa.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 18-23.
- Matulin, M. (2017). Uloga pozitivnih emocija u unapređenju razrednoga ozračja. *Život i škola*, LXIII (2), 61-74.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2006). Pozitivna psihologija: psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja*, 15 (4-5 (84-85)), 621-641.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150 (3-4), 488-506.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 355-370.
- Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Naklada slap.
- Paul Ekman Group. *Universal Emotions*. [Homepage - Paul Ekman Group](#)
- Pavlović, J. (2011). *Emocionalna pedagogija* (Završni rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Penić, A. (2019). Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 160 (1-2), 85-104.
- Perić, B. (2015). Kreativnost u nastavi. *Život i škola*, LXI (1), 145-150.
- Petz, B. (ur.) (1992). Emocije. U *Psihologijski rječnik*. Prosvjeta.
- Prijatelj, K. (2022). Primjenjivost tehnike mindfulnessa u obrazovnom kontekstu: prednosti i implikacije za škole. *Nastavnička revija*, 3 (2), 3-21.
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. IEP-D2.
- Rumpf, J. (2006). *Vikati, udarati, uništavati*. Naklada slap.
- Salovey, P. i Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*. Educa.
- Suttie, J. (17. 4. 2012). *Eight Tips for Fostering Flow in the Classroom*. The Greater Good Science Center at the University of California, Berkeley. [Eight Tips for Fostering Flow in the Classroom \(berkeley.edu\)](#)
- Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 153-163.
- The Flow Centre. *Flow in Learning*. Welshpool. [Flow Centre](#)
- The Gottman Institute. *The Magic Relationship Ratio, According to Science*. <https://www.gottman.com/blog/the-magic-relationship-ratio-according-science/>

- Tyng, C. M., Amin H. U., Saad M. N. M. i Malik A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Vizek Vidović, V., Vlahović – Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.
- Živković, Ž. (2004). *Emocije u razredu*. Tempo d.o.o.

PRILOZI

Izjava o izvornosti diplomskog rada

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

(vlastoručni potpis studentice)