

Uloga akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću srednjoškolaca

Prgomet, Ena

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:653004>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-09**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ULOGA AKADEMSKIH EMOCIONALNIH REAKCIJA U
ŠKOLSKOM POSTIGNUĆU SREDNJOŠKOLACA**

Diplomski rad

Ena Prgomet

Zagreb, veljača, 2023

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET U ZAGREBU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Ena Prgomet

Uloga akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću srednjoškolaca

Diplomski rad


Student: Ena Prgomet

Mentor: dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, veljača, 2023.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of fluid, connected strokes that form a stylized name or set of initials.

(potpis)

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Emocije i emocionalne reakcije	3
2.1. Pojmovno određenje emocija	4
2.2. Emocionalne reakcije	7
2.2.1. Samoregulacija emocija u školskom okruženju.....	8
2.3. Akademske emocije	9
3. Školska postignuća.....	11
3.1. Obilježja povezana sa školskim postignućima.....	13
3.2. Uloga akademskih emocija kroz model školske kompetencije.....	15
4. Akademske emocije i emocionalne reakcije – značaj emocionalnih reakcija u školskom kontekstu.....	18
4.1. Međuodnos akademskih emocionalnih reakcija i školskog uspjeha.....	20
4.1.1. Emocionalni stresori u školskom okruženju	22
4.2. Emocionalno učenje – uloga učitelja i stručnih suradnika u regulaciji akademskih emocionalnih reakcija	23
4.2.1. Samoregulirano učenje kao pokazatelj uloge akademskih emocionalnih reakcija u procesu učenja.....	26
5. Empirijski dio rada.....	28
5.1. Problemi i cilj istraživanja.....	28
5.2. Uzorak ispitanika.....	29
5.3. Postupci i instrumenti istraživanja	30
5.4. Obrada podataka.....	30
6. Analiza rezultata istraživanja	31
7. Rasprava.....	39
8. Zaključak.....	42
9. Literatura.....	44
10. Prilozi.....	48

11.	Sažetak	50
12.	Summary	51

1. Uvod

Jedan od najpoznatijih reformatora obrazovanja, švicarski pedagog, Johann Heinrich Pestalozzi, naglašava da „nastava treba biti jedinstvo glave, srca i ruku“ (Gazibara, 2013, 71). Ovom tvrdnjom implicira se važnost uvođenja drugačije kulture učenja koja podrazumijeva cjelovit pristup i integraciju sva tri područja učenja – kognitivno (glava), afektivno (srce) i praktično/psihomotorno (ruke) (Gazibara, 2013., prema Bojić, 2018).

Autor Zoran Milivojević navodi kako je istraživanje ljudskih osjećaja opterećeno brojnim predrasudama o osjećajima, koje su toliko raširene i prisutne da ih slobodno možemo nazvati civilizacijskim mitovima. Dovoljno je spomenuti uvijek prisutan rascjep između „intelektualnog“ i „afektivnog“ (Milivojević, 2007, str 7).

Ovaj rad istražuje upravo međusobnu povezanost između onog intelektualnog i onog afektivnog u školskom životu učenika.

Emocije su neodvojiv i vrlo važan dio procesa učenja (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014), a emocije izravno povezane s različitim situacijama učenja i postignućem u učenju nazivaju se *akademske emocije* (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld i Perry, 2011). Ovaj rad specifično se usmjerio ne samo na akademske emocije, već na emocionalne reakcije koje proizlaze iz ovih emocija s ciljem da ukaže na iznimnu ulogu koje iste imaju u školskom postignuću učenika.

Ovaj rad sastoji se od dva dijela: teorijskog i empirijskog. Teorijski dio rada započinje definiranjem i objašnjenjem glavnih pojmova koji se protežu kroz ovaj rad, počevši od samih emocija. Kroz razradu teorijskog dijela pobliže se objašnjavaju pojam akademskih emocionalnih reakcije te korelacija istog sa školskim postignućem srednjoškolaca. Rad stavlja naglasak specifično na emocionalne reakcije učenika jer su one ono što je vidljivo i istaknuto drugima oko njih te utječe na stvaranje slike o pojedincu u očima ostalih iz njihovog okruženja.

Emocionalne reakcije učenika neizbježna su stavka procesa njihova obrazovanja te kao takva imaju izniman značaj i utjecaj na učenikov doživljaj škole, način na koji učitelj/nastavnik doživljava svog učenika i na cjelokupno iskustvo školovanja kao i uspjeh učenika u školi.

U empirijskom dijelu rada postavljena su tri problema istraživanja kojima su se pokušale obuhvatiti uloge ostalih važnih sudionika školskog života učenika (njihovi nastavnici, kolege učenici i ostali). Cilj istraživanja bio je da se ukaže na ulogu koju emocije imaju u školskom životu učenika, odnosno da upozori na važnost osvješćivanja i obrazovanja o akademskim emocijama i emocionalnim reakcijama učenika.

Akadske emcionalne reakcije relativno su nov pojam u istraživanjima pedagoga i ostalih znanstvenika koji se bave istraživanjem obrazovanja. Svrha ovog rada je da približi i istraži same akademske emcionalne reakcije, skrene pozornost na važnost kvalitetnog obrazovanja o istima te uključivanja ne samo učenika već i ostalih sudionika obrazovnog sustava u taj proces.

2. Emocije i emocionalne reakcije

„Osjećajnost, emotivnost ili afektivnost posebna je dimenzija ljudske egzistencije koja je donedavno prkosila zadovoljavajućoj znanstvenoj i stručnoj konceptualizaciji“ (Milivojević, 2016, 6).

Riječ “emocija“ dolazi od glagola *movere* (lat.) što znači “pokrenuti se“. Nerijetko kad proživljavamo neku emociju upotrebljavamo izraz “nešto se događa u nama“ kojim aludiramo upravo na ovaj značaj tog pojma. Emocije utječu na čovjeka iznutra, pokreću ga, te se izvana očituju njegovim ponašanjem, reakcijama i raznim tjelesnim promjenama (Chabot, Chabot, 2009). One ne dolaze najednom, već su uzrokovane pojedinim svjesnim i nesvjesnim događajima iz čega proizlazi čovjekovo djelovanje, izražavanje, odnosno, fiziološke promjene (Oatley, Jenkins, 2003).

“Emocije se sastoje od nekoliko sastavnih aspekata –

1. fiziološkog uzbuđenja ili aktivacije (npr. lupanje srca, ubrzano disanje),
2. kognitivne interpretacije ili procjene,
3. vanjskih znakova, izražaja ili ekspresije (npr. drhtanje ruku, bljedilo ili crvenilo lica)
4. ponašanja ili reakcije na doživljeno čuvstvo“ (Šverko i suradnici, 2001, 104).

Emocije utječu na cjelokupno funkcioniranje čovjeka i imaju glavnu ulogu u njegovom interpersonalnom životu. Sačinjene su od niza povezanih reakcija na određeni događaj ili situaciju. Uključuju odnos pojedinca s nekim objektom ili događajem, prepoznatljivo mentalno stanje i emocionalno izražavanje (Pavlović, 2011).

Pojam procjene važnosti, koji je ključan kod pojave emocija, kao jednu stavku promišljanja o emocijama (odnosno jednu od faza procesuiranja emocije), uvela je Magda Arnold oslanjajući se pri tom, na Aristotelovu postavku da su emocije utemeljene na evaluaciji događaja u vidu važnosti u osobnom i interpersonalnom životu (Kolak, Majcen 2011., prema Jenkins, Oatley i Stein, 1998). Sukladno ovomu, Frijda (prema Oatley i Jenkins, 2003) naglašava da je nužan uvjet za određivanje pojave emocije upravo promjena u spremnosti na akciju (Kolak, Majcen, 2011, 339).

Milivojević (2016.) u svojoj literaturi navodi kako je posebnost emocionalne reakcije, po kojoj se ona razlikuje od drugih načina na koje subjekt reagira na događaje u svijetu, u tome što ona u sebi ima individualnu doživljajnu kvalitetu (Milivojević, 2016, 10). Autor dalje pojašnjava, kako osoba u određenoj situaciji uspostavlja neposredan odnos prema tom događaju, te istovremeno, uspostavlja odnos i prema svojoj vlastitoj reakciji na tu situaciju, što

posljedično dovodi do stapanja dvije percepcije – one događaja i percepcije osobne reakcije. Stapanjem tih dviju percepcija određeni događaj se ne samo opaža, već i osjeća i upravo je ovo karakteristika osjećaja koja izdvaja emocionalne reakcije naspram drugih reakcija čovjeka.

Pregledom ovdje navedenih definicija vidljivo je kako je emocije gotovo nemoguće jednoznačno definirati. Broj definicija emocija može biti, takoreći, jednak broju osoba koje ju pokušaju definirati. Ova teza nadalje je istaknuta i objašnjena u sljedećem poglavlju rada.

2.1. Pojmovno određenje emocija

Ne postoji konsenzus o jedinstvenoj definiciji emocija, kao takvoj. U nastavku rada prikazane su odabrane definicije emocija koji pružaju neki od autora koji su se bavili istraživanjem istih, a služile su kao nit vodilja u ovom radu.

Chabot i Chabot (2009) uspoređuju emocije sa „strojevima“ koji nas pokreću iznutra te utječu na vanjsko ponašanje, dok Oatley i Jenkins navode kako je emocija „obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno“ (2003, 93). Oatley i Jenkins (2003) vide emocije kao samo središte duševnog života ljudi, odnosno kao strukture „koje upravljaju našim životom, osobito našim odnosima s drugima“ (2003, 124). Barbalet (2001), s druge strane, emocije smatra socijalnim fenomenom koji se može promatrati kao posljedica ili ishod socijalnih procesa, ali i kao uzrok društvenog ponašanja te su obrasci emocionalnih iskustava različiti u različitim društvima (Kolak, Majcen 2011, 339). Autori Roberts, Zeidner i Matthews (2001) smatraju da su emocije organizirani mentalni odgovor na događaj te navode kako uključuju psihološki, iskustveni i kognitivni aspekt.

Sukladno pregledu gore navedenih definicija emocija možemo reći kako su emocije, u suštini, organizirani mentalni odgovor na događaj, a uključuju psihološki, iskustveni i kognitivni aspekt, te se obično javljaju u kontekstu odnosa. Dakle, kako se mijenja odnos neke osobe prema drugoj osobi ili objektu, mijenja se i njezina emocija prema toj osobi ili objektu.

Na ovu tvrdnju nadovezuje se činjenica kako su emocije karakteristične po tome što su višedimenzionalne, odnosno „one postoje kao *subjektivni* (čine da se osjećamo na određeni način), *biološki* (mobilizacija energije zbog pripreme tijela na prilagođavanje bilo kojoj situaciji), *svrhoviti* (stvaranje motivacijskih želja da djelujemo) i *socijalni* fenomen (šaljemo facijalne, tjelesne i glasovne signale koji govore drugima o našim emocijama)“ (Bojić, 2018,

prema Reeve, 2010, 7). Milivojević (2016), navodi kako je „emocija reakcija subjekta na podražaj koji je ocijenio kao važan, a koja visceralno, motorički, motivacijski i mentalno priprema subjekt za adaptivnu aktivnost. Drugim riječima, ono što su refleksi za tijelo, emocija je za psihu“ (Milivojević, 2016,12).

Brojni istraživači u središte svojih istraživanja stavljaju različite aspekte emocija. Jedan od njih, kojeg u svojoj literaturi navode Chabot i Chabot (2009), je Paul Ekman koji je prepoznao *sedam primarnih emocija*: strah, ljutnju, tugu, gađenje, prezir, iznenađenje i veselje. Prvi je uočio da su emocije kao temeljni poticaji za djelovanje, razdvojene od očitih reakcija. Daljnjim istraživanjem emocija utvrdio je kako svaka emocija ima svoj okidač, i posljedično ponašanje (reakciju) koje izazove.

Tablica 1. Tablica emocionalnih okidača, emocija i posljedičnog ponašanja (reakcija)

<i>Okidači</i>	<i>Emocije</i>	<i>Ponašanja</i>
Prijetnja	Strah	Bijeg
Prepreka	Ljutnja	Napad
Gubitak	Tuga	Povlačenje
Tvar/averzivna situacija	Gađenje	Odbacivanje
Odbijanje	Prezir	Omalovažavanje
Neočekivana situacija	Iznenađenje	Usmjeravanje
Poželjna situacija	Veselje	Približavanje

(Izvor: Chabot, D., Chabot, M. (2009), Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo - Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje, str.39)

Naravno, ne postoji samo šest emocija koje čovjek može osjetiti. Možemo reći da svaka emocija u pozadini sebe ima još nekoliko povezanih emocija i to u više razina.

Jasnije rečeno, postoje primarne emocije koje nam služe za preživljavanje, to su emocije koje su nam urođene. Ostale emocije razvrstavamo u sekundarne/socijalne (emocije koje se nalaze u pozadini primarnih, a razvijamo ih kroz iskustveno učenje) i pozadinske (emocije koje nastaju spontano i naglo dostižu vrhunac te jednako tako naglo i nestaju, osjećamo ih unutar sebe kao ostatke primarnih i sekundarnih emocija koje smo doživjeli) (Chabot i Chabot, 2009).

„Svatko se može naljutiti - to je lako. Ali naljutiti se na pravu osobu, do ispravnoga stupnja, u pravi trenutak, zbog ispravnoga razloga i na ispravan način - to nije lako“ (Aristotel prema Goleman, 1997, 7). U ovom citatu očituje se ono što danas nazivamo emocionalnom inteligencijom.

Emocionalna inteligencija se u literaturi prvi put pojavljuje tek u ranim devedesetima. Prvi autori koji su upotrijebili i obrazložili pojam emocionalne inteligencije bili su – Peter Salovey sa sveučilišta Yale i John D. Mayer sa sveučilišta New Hampshire (Shapiro, 1997, 21).

Razumijevanje koncepcije emocionalne inteligencije, kako navode P. Salovey i J. Mayer, temelji se na razumijevanju njene dvije sastavnice: inteligencije i emocije, koje objedinjuje ideju da emocije čine mišljenje inteligentnijim te da se o emocijama razmišlja inteligentno.

Daljnjom razradom ovog koncepta javljalo se sve više različitih definicija i pojašnjenja istoga, autori Chabot, Chabot (2009), prema P. Saloveyu i J. Mayeru, emocionalnu inteligenciju objašnjavaju kao skup kompetencija koje nam omogućavaju da:

- prepoznamo vlastite i tuđe emocije
- točno izražavamo 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 i održavali dobre međuljudske odnose (Chabot, Chabot, 2009, 71) .

Brojna istraživanja ukazuju na povezanost emocionalne inteligencije i školskog uspjeha, prijateljstva, samokontrole te općeg zadovoljstva pojedinca (Brebrić, 2008).

2.2. Emocionalne reakcije

U pojmovnom određenju emocija istaknute su brojne definicije između kojih nekoliko njih spominje emocije u kontekstu emocionalnih reakcija, bilo da se ova dva pojma izjednačuju ili ih se povezuje u vidu emocije kao produkta procesa izazvanog (emocionalnom) reakcijom na neki podražaj.

Emocionalne reakcije iskazuju odnos pojedinca s nekim događajem ili objektom te su uz to intenzivne, kratkotrajne i praćene fiziološkim promjenama. Takve reakcije navode pojedinca na prekid trenutnog ponašanja te reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja (Brajša - Žganec, 2003).

Važno je naglasiti kako „emocionalne reakcije nisu odgovori na bilo kakve podražaje iz okoline, već samo na one koje subjekt osjećanja ocjenjuje kao važne, odnosno, da bi subjekt reagirao mora se unutar njega odviti određeni proces – *podražaj, opažanje, značenje, procjena važnosti*. “ Tek kada smo određenoj predodžbi pridali važnost naša reakcija postaje emotivna. (Milivojević, 2016, str. 11).

Mišljenje da se emocije uvijek javljaju kao reakcije na neko zbivanje, dijeli i Frijda (1986), koji navodi kako su emocije rezultati interakcije sa stvarnim ili očekivanim posljedicama događaja za koji subjekt procjenjuje da je važan te mogu biti izražene direktno ili indirektno, a pri čemu je cilj utjecati na ponašanje drugih.

Ovom mišljenju na neki način pridružuje se i autor Damasio (prema Shelton i Stern, 2004) koji izjednačuje pojmove emocija i emocionalna reakcija, navodeći kako je emocija (naspram osjećaja) u nekim njenim aspektima vidljiva okolini te se kao takva javlja u obliku emocionalne reakcije na okolinu izazivajući zatim pojavu osjećaja kao mentalnog iskustva (koji nije vidljiv drugima).

U kontekstu razrade koncepta emocionalnih reakcija, važno je osvrnuti se na neizbježan unutarnji proces koji se odvija unutar čovjeka prilikom iskustva proživljavanja određene emocionalne reakcije, stanja a koji je sastavni dio emocionalnog učenja – upravljanje i samoregulacija emocija.

2.2.1. Samoregulacija emocija u školskom okruženju

Upravljanje emocijama po podjeli autora Chabot i Chabot (2009), dijeli se na intrapersonalnu dimenziju i interpersonalnu dimenziju. Intrapersonalna dimenzija odnosi se na upravljanje vlastitim emocijama dok se interpersonalna odnosi na pomaganje drugima u upravljanju njihovim emocijama (Chabot i Chabot, 2009, 75).

Istraživanja provedena na različitim dobnim skupinama navode da mlađi adolescenti u odnosu na odraslu populaciju imaju veću dosljednost u korištenju specifičnih oblika suočavanja u raznim situacijama. Ayers i sur. (1996) navode da se na temelju djetetovoga stila suočavanja može bolje predvidjeti njegovo suočavanje u konkretnoj stresnoj situaciji, dok kod odraslih dispozicijski stilovi suočavanja nisu u dovoljnoj mjeri povezani s njihovim ponašanjima u konkretnim stresnim situacijama. To može biti posljedica djetetovoga ograničenoga repertoara suočavajućih ponašanja, zbog čega dijete u različitim situacijama koristi isti, ustaljeni obrazac suočavanja (Lončarić, 2006., 27).

Autor Lončarić (2006) ističe, kako je pri mjerenju suočavanja, od iznimne važnosti uzeti u obzir „područja koja predstavljaju poseban izvor zabrinutosti u različitim dobnim grupama, kako bi ih se (djecu) dodatno motiviralo da u istraživanju sudjeluju potpuno zainteresirani“ (Lazarus, 1999., 175). Ovakav pristup izvrstan je kad je u pitanju samoregulacija emocija kod djece i adolescenata. Pristupanjem na ovakav način, djetetu se olakšava inače težak proces samoprocjene, omogućava da se dijete u njega u potpunosti uključi. Ovaj proces posebno je olakotan ukoliko se primjenjuje u situacijama koje su učestali stresori za pojedinca.

Emocionalne reakcije i njihova regulacija, unutar školskog konteksta, najbolje se očituju kroz stresne situacije vezane uz školski uspjeh i interpersonalne odnose, kao najučestalije izvore stresa djece adolescentne dobi. Mogli bi ih svesti i pod kategoriju svakodnevnih uznemiravajućih događaja (daily hassels). Kumulativan efekt takvih događaja mnoga istraživanja povezuju s vrlo negativnim posljedicama po zdravlje i psihosocijalno funkcioniranje ispitanika (učenika) (Compas i sur., 1989 prema Lončarević, 2006. Stoga je vrlo važno utvrditi upravo načine kako se školska djeca suočavaju s akademskim i interpersonalnim stresom, kao jednima od primarnih stresora za vrijeme njihova odrastanja, što će se pokušati postići istraživačkim dijelom ovoga rada.

Fokus teme ovog rada utjecaj je koji emocionalne reakcije imaju na školska postignuća učenika te će shodno tome u nastavku rada u fokusu biti akademske emocije i emocionalne reakcije – „emocije vezane uz nastavno ozračje, osobnost učitelja i njegov odnos prema

učenicima, opće emocionalno stanje učenika, mnoge druge čimbenike, kao i njihovu međusobnu interakciju“ (Kolak i Majcen, 2011, 342).

Emocionalne reakcije učenika neizbježna su stavka procesa njihova obrazovanja te kao takva imaju izniman značaj i utjecaj na učenikov doživljaj škole, način na koji učitelj/nastavnik doživljava svog učenika i na cjelokupno iskustvo školovanja kao i uspjeh učenika u školi. Obzirom da su se sve znanosti tokom povijesti primarno usmjerile na ono kognitivno, ne začuđuje činjenica da je ovaj aspekt nastavnog procesa dugo vremena bio u potpunosti zanemaren od strane istih – iz razloga što su afektivno i kognitivno dovođeni u stalni sukob i prikazani kao međusobno isključivi, dok se u stvarnosti nadopunjuju i međusobno su povezani (Burić, 2008).

2.3. Akademske emocije

Emocije su neodvojiv i vrlo važan dio procesa učenja (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014), a emocije izravno povezane s različitim situacijama učenja i postignućem u učenju nazivaju se *akademske emocije* (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld i Perry, 2011).

Za određenje akademskih emocija zaslužan je Reinhard Pekrun koji je razvio model u sklopu svoje *teorije kontrole i vrijednosti emocija postignuća*, „pomoću kojeg je moguće klasificirati emocije u aktivnostima učenja i mišljenja“. Prema navedenoj teoriji „akademske emocije definirane su kao sve one emocije koje su usko vezane uz aktivnosti ili ishode postignuća“ (Pekrun, 2006., 317 str), odnosno akademskim emocijama nazivaju se sve one emocije koje su povezane s učenjem, poučavanjem i postignućem (Burić, 2010, 13).

Autor akademskih emocija razlikuje prema usmjerenosti, aktivaciji i valenciji, intenzitetu i trajanju, dijeleći ih pri tom na sljedeći način:

- Prema usmjerenosti
 - o emocije vezane uz nastavne aktivnosti (javljaju se tokom procesa učenja ili nastave)
 - o emocije vezane uz nastavni ishod učenja (emocije postignuća)
 - * Ove potonje možemo nazvati ispitnim emocionalnih reakcijama jer se odnose na emocije koje učenik doživljava neposredno prije, za vrijeme ili nakon ispitne situacije

- vremenskoj dimenziji
 - prospektivne ili anticipatorne emocije (npr. nadanje uspjehu, strah od mogućeg neuspjeha)
 - retrospektivne emocije (npr. uživanje u uspjehu, ponos, tuga, ljutnja nakon neuspjeha)
- aktivaciji
 - aktivirajuće emocije (npr. uživanje u učenju)
 - deaktivirajuće emocije (npr. osjećaj nemoći)
- valenciji
 - negativne emocije (npr. strah)
 - pozitivne emocije (npr. ponos)
- trajnosti
 - emocije kao stanje (trenutno iskustvo u specifičnoj situaciji i određenom vremenskom intervalu)
 - emocije kao crte (ponavljajuća iskustva koja učenik uobičajeno doživljava prilikom određenih aktivnosti ili ishoda postignuća)

(Kolpak, Majcen 2013., prema Burić, 2008).

Autor Pekrun naglašava postojanje tri različite vrste školskih situacija prilikom kojih se javljaju akademske emocije kod učenika, a to su: sudjelovanje na nastavi, učenje gradiva nekog predmeta i polaganje ispita i testova“ (Burić, 2010, 13). Pekrun (2002) i suradnici u svoj model, uz postojeće komponente emocija (afektivna, kognitivna i fiziološka), dodaju i motivacijsku komponentnu u vidu suvremenog pogleda na emocije, a obzirom da je motivacija (intrinzična i ekstrinzična) važna stavka akademskog uspjeha i performansi učenika (Brdovčak, 2015).

U daljnjoj razradi akademskih emocija Pekrun se osvrnuo na upitnost podjele emocija na pozitivne i negativne. Razlog ovomu je što primjerice neke negativne emocije, kao što je strah, mogu imati pozitivan utjecaj na tijek i ishod učenja, jednako vrijedi i obrnuto (primjerice ako je učenik opušten i očekuje dobar ishod, može olako shvatiti gradivo i nedovoljno se pripremiti za ispit što posljedično može dovesti do lošeg uspjeha). Stoga autori Kolpak i Majcen (2013.) predlažu prikladniju podjelu, ovisno o doživljaju učenika, na ugodne i neugodne emocije.

Osim gore navedenih klasifikacija, emocije učenika mogu se javljati i pod utjecajem drugih bitnih faktora unutar nastavnog procesa – razredno ili školsko ozračje, osobnost učitelja, odnos učitelja i učenika, opće emocionalno stanje učenika i drugi čimbenici.

3. Školska postignuća

Objašnjenje i predviđanje školskih postignuća i školskog uspjeha teme su značajnog broja istraživanja već desetljećima, no usprkos tome brojna pitanja i dalje ostaju neodgovorena. Relativno nedavno se u razmatranju školskih postignuća počelo u obzir uzimati emocije i emocionalnu inteligenciju a istraživanja koja se bave temom uloge emocija u školskim postignućima, premda u porastu, su još uvijek malobrojna.

Unutar ovog poglavlja rada napravljen je pregled obilježja vezanih uz školski uspjeh te model školske kompetencije autora DiPerna, Elliot i Volpe (2002), prema autoru Dević (2015).

Pojam školskog postignuća ili školskog uspjeha operacionaliziran je na brojne različite načine ovisno o autoru istraživanja te je prema tome učestalo izjednačen s pojmovima školskog učinka, kompetencije, sposobnosti i drugim sličnim tima. Jednako tako postoje i različiti postupci vrednovanja školskog postignuća ali se u pravilu uvijek oslanjaju na neki oblik mjerenja, testiranja ili procjenjivanja te su ovi postupci nerijetko popraćeni dodatnim prikupljanjem informacija temeljenim na kvalitativnim uvidima (Sammons, Hilman i Mortimore, 1994., prema Dević, 2015, 2).

Ono što je uvriježeno i sveopće jest da se školski uspjeh ili postignuća odnose na ishode odnosno produkte obrazovanja. Autor Dević (2015), navodi kako je moguće razlikovati tri skupine obrazovnih ishoda:

- 1) usvajanje znanja koje treba biti dobro organizirano i lako dostupno,
- 2) usvajanje strategija rješavanja i analiziranja problema, metakognitivnih strategija i strategija samoregulacije
- 3) usvajanje pozitivnih stavova, uvjerenja i emocija (Corte, 2000., prema Dević, 2015, 3)

Ovi obrazovni ishodi mogu se mjeriti na individualnoj ili na grupnoj razini, no obzirom na temu ovog rada fokusirat ćemo se primarno na individualan aspekt školskog postignuća.

Postoje brojni pokazatelji uspjeha, no najviše korišten kako u istraživanjima psihologije obrazovanja pa tako i generalno kada procjenjujemo pojedinčev uspjeh, prvo što ćemo razmotriti, kada je u pitanju školsko postignuća, jest prosjek ocjena (odnosno zaključna ocjena) (Kuncel, Hezlett, i Ones, 2001., prema Dević, 2015). U ovom slučaju javlja se problem pri provođenju istraživanja kada često nije moguće doći do prosjeka ocjena učenika pa se zbog toga istraživači/autori oslanjaju na samoprocjenu učenika, što je opcija podložna znatnoj razini subjektivnosti od strane pojedinca koji vrši samoprocjenu, na način da učenici precjenjuju (Bahrick, Hall, i Berger, 1996) ili podcjenjuju (Caldwell, Zimmerman, Bernat, Sellers, i Notaro, 2002) vlastite ocjene, što su i rezultati istraživanja pokazali (Dević, 2015).

Nastavno na gore navedeno, autorica Anaya (1999, prema Dević, 2015), navodi manjkavost prosjeka ocjena kao pokazatelja uspjeha zato što ne uzima u obzir prijašnji uspjeh učenika te nije standardizirana mjera prema kojoj je moguće uspoređivati ocjene iz različitih predmeta. Autor Dević (2015), u svojoj literaturi ističe još jednu važnu točku koja ukazuje na istu problematiku, a specifična je za ovaj rad. Školski uspjeh (prosjeck/ocjene), uglavnom, ne uzima u obzir subjektivne, kognitivne, ponašajne, afektivne, razvojne i socijalne komponente učenja (Glaser, Pellegrino, Chudowsky, 2001., prema McCombs, 2004., prema Dević, 2015, 4).

Osvrćući se na posljednju rečenicu, autor Dević (2015), nadalje ističe porast u broju istraživanja koja uzimaju u obzir važnost procjenjivanja i mjerenja stilova učenja, samoreguliranog učenja te pozitivnih vjerovanja, stavova i emocija učenika (Jager, 2002., prema Dević, 2015). Uzimajući u obzir ove "nove" faktore, znanstvenici pri provedbi istraživanja sada u sve većoj mjeri kombiniraju mjere procjene na način da informacije procjene traže od učitelja, roditelja, mjere samoprocjene te mjere procjene od strane vršnjaka (Gijbels, Claes i Dochy, 2000., Sluijsmans, 2002., prema Dević, 2015). U ovakva istraživanja prigodno bi bilo uključiti i procjenu od strane stručnog tima određene odgojno-obrazovne ustanove, dobivajući na taj način još širu sliku koja vodi ka cjelovitoj procjeni učenika odnosno njegovog uspjeha.

Bezinović i Dedić (2004), u svojoj literaturi ističu da premda se povećao broj istraživanja o školskom postignuću koja istražuju povezanost školskog postignuća s različitim faktorima kao što su status, spol, motivacija, socioekonomski status i drugim sličnim čimbenicima za koje smatraju da mogu utjecati na uspjeh učenika i dalje nema dovoljnog broja istraživanja posvećenog istraživanju odnosa samih učenika prema uspjehu u školi (Cikač, 2016).

Važnost gledanja na uspjeh iz drugih perspektiva koje se ne odnose isključivo na ocjene i postignuća na standardiziranim testovima impliciraju i autori Jurić i sur. (2001) osvrćući se na spominjanje brojnih inovacija u školama vezanih uz poboljšanje kvalitete nastave na način da podrazumijeva uspjeh za sve. Prijedloge ovakvih inovacija pronalazimo unutar različitih dokumenata koji prate rad škole. Autori navode kako uspješnost nije samo kvantifikacija već i samo zadovoljstvo vlastitim postignućima (Cikaš, 2016, 10). Temeljem ovakvih inicijativa razvio se poseban pedagoški pristup "pedagogija uspjeha za sve" koji je zasnovan na ideji da je svaki pojedinac sposoban i može završiti školu, uz uvjet da sudjeluje u svim ili većini planiranih aktivnosti (Ilenić, 2010., prema Cikaš, 2016, 10).

3.1. Obilježja povezana sa školskim postignućima

Nastavno na navedenu problematiku istraživanja školskog uspjeha, kako bi uistinu bilo moguće dobiti cjelovitu sliku o istomu potrebno je utvrditi koja sve obilježja i u kojoj mjeri utječu na isti. Kontinuiranim istraživanjima otkriveno je mnoštvo varijabli povezanih sa školskim uspjehom. Autor Dević (2015) navodi nekoliko istraživanja koja su se odvila prije preko 50 godina a bila su na tragu onoga što se i dan danas istražuje, primjerice istraživanje autora Carroll "A model of school learning" iz 1963. čiji je cilj bio utvrditi zašto učenici doživljavaju uspjeh ili neuspjeh za vrijeme školovanja, istraživanje autora Rosenshine i Stevens "Teaching functions" (1986), koji su radili usporedbu između nastavnika koji su prošli kroz posebnu edukaciju za poticanje akademskog uspjeha svojih učenika i nastavnika s regularnim obrazovanjem bez dodatne edukacije. Ovakva i slična istraživanja tokom godina doprinijela su dubljem shvaćanju školskog postignuća i obilježja vezanih uz njega te su time bile temelj i za povezivanje emocija s obrazovanjem i istraživanje istog (Dević, 2015).

Autor Dević (2015), navodi sljedeću podjelu obilježja vezanih uz školski uspjeh:

- *individualna obilježja pojedinca* (inteligencija, osobine ličnosti, motivacija, lokus kontrole, pojam o sebi i sl.),
- *obilježja obitelji i učenikove socijalne okoline* te (financijska situacija obitelji, zaposlenost i obrazovanje roditelja, struktura obitelji, postojanje braće i sestara i sl.),
- *obilježja škole, nastavnika i školskog procesa* (veličina škole, vrsta škole, veličina razreda, omjer broja učenika i učitelja, obrazovanje učitelja, osobine učitelja, rukovođenje školom i slično) (Dević, 2015, 5).

Evidentno je kako je obrazovanje kompleksan proces koji ne uključuje samo učenika i nastavnika te samo njihov odnos, već brojne druge sudionike, stoga ne čudi što razglabanja o tome tko i što sve dijeli odgovornost za učenikov uspjeh ili neuspjeh još uvijek traju.

Autor Dević (2015), nadalje u svom radu razlaže svaku od ovih skupina obilježja a ovo poglavlje rada referirat će se u najvećoj mjeri na dijelove vezane uz emocije i osobine ličnosti učenika i drugih sudionika odgojno-obrazovnog života učenika.

Između individualnih obilježja pojedinca inteligencija je očit prediktor školskog uspjeha gledajući iz perspektive objektivnosti i lakoće analize rezultata koji su uobičajeno poprilično jednostrani u odnosu na rezultate istraživanja emocija. No, premda je značaj kognitivne inteligencije neosporiv istraživanja rađena na različitim dobnim skupinama pokazala su da s povećanjem razine obrazovanja raste i važnost drugih obilježja pojedinca kao što su osobine ličnosti i motivacije dok istovremeno inteligencija gubi na važnosti kao prediktor školskog

uspjeha (Bratko, Chamorro-Premuzic i Saks, 2006; Matešić i Zarevski, 2008., prema Dević, 2015, 6). Autor Dević (2015), nadalje daje dobar opis prilikom usporedbe značenja osobina ličnosti pojedinca (koje pretpostavljaju način emocionalnog reagiranja pojedinca u određenoj mjeri) i inteligencije odnosno kognitivnih osobina pojedinca govoreći kako "kognitivne osobine odražavaju ono što su učenici sposobni učiniti dok osobine ličnosti odražavaju ono što će učenici najvjerojatnije učiniti u nekoj situaciji " (Dević, 2015, 7).

Ovu povezanost između osobina ličnosti i školskog uspjeha autor Dević (2015) razlaže kroz odnos emocionalne stabilnosti i školskog uspjeha te savjesnosti i školskog uspjeha. U prikazu rezultata istraživanja McCrea i Coste (1987), povlači se korelacija između savjesnosti i razine motivacije, organizacije i usmjerenosti na postignuća na način da što je učenik više savjestan ove njegove odlike također će biti izraženije. S druge strane istraživanje Chamorro Premuzica i Furnhama (2003), povlači korelaciju između emocionalne stabilnosti (odnosno nestabilnosti) i školskih postignuća iznoseći zaključak kako su emocionalno nestabilne osobe uglavnom anksiozne te su iz tog razloga pretjerano fokusirane na svoje emocionalno stanje što negativno utječe na njihovu sposobnost koncentracije te generalnog stava prema učenju a posljedično i na njihov opći uspjeh u školi (Dević, 2015).

Nastavno na ovo, Autorica Penić (2019), spominje pojam akademske samoefikasnosti odnosno uvjerenja u vlastitu mogućnost uspješnog izvršavanja akademskih zadataka, kao još jedan bitan faktor koji povezuje emocije i školski uspjeh. Autorica smatra školski uspjeh i akademsku samoefikasnost pokazateljima (uz druge) prilagodbe učenika na školu, a emocionalnu kompetenciju ističe kao važnu za različite ishode učenja te smatra kako ima značajan utjecaj na navedene pokazatelje prilagodbe (Penić, 2019). Kroz svoj rad prikazuje značajan utjecaj koje emocije imaju na proces učenja i školski uspjeh učenika ističući njihovu ulogu u učinkovitoj raspodjeli korištenju kognitivnih resursa i vještina, što potencijalno olakšava ili otežava proces učenja (Djambazova-Popordanoska, 2016., prema Penić, 2019). Ovu tvrdnju potkrepljuje dokazima iz neuroznanosti temeljem istraživanja različitih autora kao što su Elias i suradnici (1997), koji navode kako pri doživljaju intenzivnih emocije često dolazi do inhibicije centara za učenje u mozgu pri čemu se pažnja preusmjerava na procesuiranje tih snažnih osjećaja umjesto na sadržaj koji se uči (Penić, 2019). Penić na koncu navodi kako je važno naučiti pravilno koristiti svoje emocije (upravljanje emocijama/samoregulacija emocija) u procesu učenja a da bi to bili u stanju napraviti prvenstveno je potrebno razviti sposobnost razumijevanja vlastitih i tuđih emocija (Saarni, 2000., prema Penić, 2019).

Autor Dević (2015), razlaže i ulogu koju imaju obilježja socijalne okoline učenika te obilježja škole i učitelja u školskom postignuću učenika. Ovo je zasigurno i jedno od pitanja

koje ovaj rad želi istražiti iz aspekta emocionalnog stanja djeteta, za koje ovaj rad smatra da značajno utječe na djetetovu mogućnost samoregulacije vlastitih emocija i prebacivanja pažnje s vlastitog emocionalnog stanja na učenje.

U kontekstu obilježja socijalne okoline učenika većina istraživanja usmjerena je na nekoliko faktora, a to su socioekonomski status obitelji, obiteljska struktura i obiteljski odnosi. Između ovih faktora najveći se fokus u istraživanjima stavlja na socioekonomski status čiji je značaj u osjećaju sigurnosti koji pruža ili ne pruža djeci ovisno o njihovom statusu (Dević, 2015).

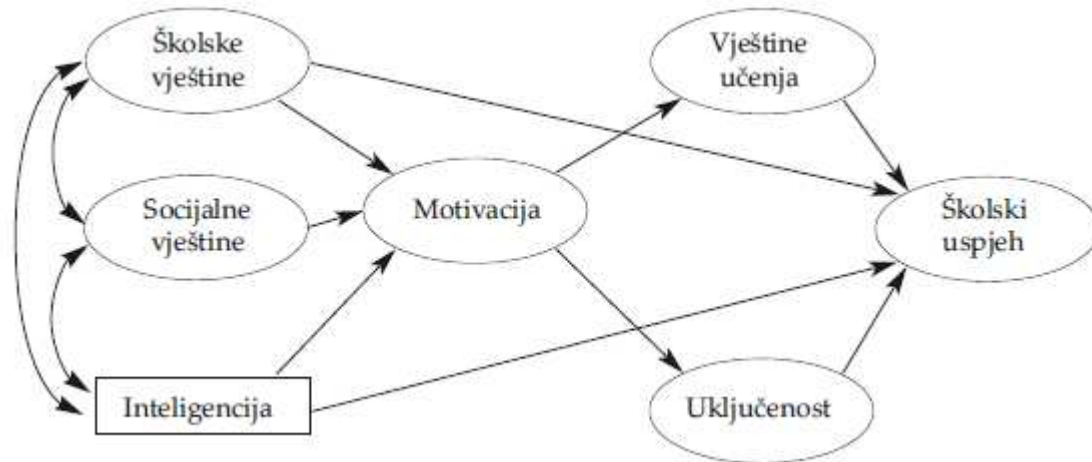
Autor Dević (2018), nadalje je istraživao što sve određuje školski uspjeh učenika, pri čemu je naišao na brojne modele različitih istraživača koji su pokušali cjelovito prikazati školski uspjeh no čiji su rezultati bili mahom nedosljedni. Iz ovog razloga Dević je odlučio osmisliti vlastiti model kojim bi obuhvatio što širi opus individualnih obilježja učenika, a kao podlogu za svoj model koristio je DiPernov (2002) model školske kompetencije.

3.2. Uloga akademskih emocija kroz model školske kompetencije

Školska kompetencija obuhvaća vještine, stavove i ponašanja učenika koji pridonose školskom uspjehu (DiPerna i sur., 2002., prema Dević, 2018). Autor Dević je kreirao vlastiti teorijski model školske kompetencije pomoću kojega je mogao obuhvatiti sve faktore koji po njemu djeluju kao prediktori školskog uspjeha. Glavni cilj samog rada bio je "provjeriti mogućnost objašnjenja školskog uspjeha učenika navedenim modelom, uz dodatno uključivanje intelektualnih sposobnosti" (Dević, 2019, 523), ali i da se odabrani faktori potvrde kao prediktori školskog uspjeha, kao i u kojoj mjeri koji od njih utječe na školska postignuća učenika.

Na slici 1. prikazan je opisani model iz kojeg je vidljivo da je autor stavio fokus na motivaciju, odnosno, motivacija kao jedan od faktora ovog modela ima neizravnu centralnu ulogu. Točnije, autor tvrdi da motivacija "unutar sebe" objedinjuje sve ostale navedene prediktore uspjeha, odnosno djeluje kao medijator u odnosu školskih i socijalnih vještina te inteligencije (Dević 2019).

Slika 1. Teorijski model školske kompetencije uz dodatak inteligencije (Di Perna i sur., 2002, 2005 prema Dević, 2019, 526).



(Izvor: Dević, I. (2019). Školsko postignuće učenika: testiranje modela školske kompetencije. Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 28(3), 523-542).

Razradom modela autor je analizirao svaki odabrani prediktor pojašnjavajući ulogu koju svaki od njih zauzima u ostvarenju školskog uspjeha, no jednako tako uspješno je prikazao očitu povezanost i međuovisnost svih prediktora međusobno. Iz perspektive ovog rada, koji istražuje ulogu akademskih emocija u školskom postignuću, važno je istaknuti upravo tu međuovisnost s obzirom da je ona najčešće zavisna o emocionalnom stanju pojedinca. Kao primjer se može uzeti uključenost, koju su autori uvrstili u svoj model. Uključenost se odnosi na sudjelovanje (aktivnost) na satu ili vrijeme koje učenik provodi obavljajući školske obveze (Natriello, 1984 prema Dević, 2019), no uključenost ima i emocionalni aspekt koji se odnosi na osjećaj pripadnosti, uživanje u školi i sl.. Ukoliko učenik ne uživa u školi već proživljava negativne emocije za vrijeme nastave, kao što su dosada, strah, nezadovoljstvo, njegova će aktivnost na satu biti manja zato što će njegova motivacija ili interes za predmet nastavnog sata također biti manji. Ukoliko učenik ne sudjeluje aktivno na satu te ne izvršava svoje obaveze ispravno i na vrijeme to posljedično može dovesti do slabijih školskih vještina u tom području, što će se negativno odraziti na njegov uspjeh u školi. Zbog svega navedenog učenik može ostaviti prividan dojam niže inteligencije zbog slabijeg učinka na standardiziranim provjerama znanja iz određenog dijela gradiva koje, pod utjecajem navedenih faktora, nije usvojio na optimalnoj razini. Navedeni primjer, iako se radi o hipotetskoj situaciji, objašnjava moguć posljedičan slijed događaja te prikazuje isprepletenost emocija i školskog života učenika te,

konkretno, ulogu emocija u ovom modelu te njihovu povezanost sa svakim od navedenih prediktora.

Svrha ovakve analize modela i rada autora, bila je prikazati prediktore školskog uspjeha temeljem modela školske kompetencije ali iz perspektive uloge emocija u školskom životu učenika što će biti detaljnije prikazano u nastavnom dijelu rada.

4. Akademske emocije i emocionalne reakcije – značaj emocionalnih reakcija u školskom kontekstu

Govoreći o ulozi akademskih emocija u školskom kontekstu, ponovo se nadovezujemo na Pekrunovu teoriju kontrole i vrijednosti - „prema teoriji kontrole i vrijednosti, efekti emocija na učenje i postignuće posredovani su brojnim kognitivnim, motivacijskim i regulatornim mehanizmima“ (Burić, 2010, 34). Pekrun i suradnici (2002) na emocije su gledali kao na skup međusobno povezanih psiholoških procesa pa su sukladno tomu u svoj model emocija (koje učenici doživljavaju svakodnevno) uvrstili i motivacijsku komponentu uz afektivne, kognitivne i fiziološke komponente. U kontekstu motivacije, rezultati istraživanja pokazali su da pozitivne aktivirajuće emocije poput užitka u učenju i radosti generalno povećavaju akademsku motivaciju za razliku od deaktivacijskih emocija (beznađe, dosada). Ipak, s druge strane, istraživanja ukazuju na moguće "dvostruke" složenije učinke kod emocija poput srama, ljutnje ili anksioznosti – generalno smatranih deaktivirajućim, negativnima (Pekrun i sur., 2002). „Primjerice, anksioznost može nepovoljno djelovati na intrinzičnu motivaciju, ali istodobno i povećati ekstrinzičnu motivaciju za ulaganjem većeg truda kako bi se izbjegao neuspjeh“ (Burić, 2010, 35).

Pri kreiranju svog ranije spomenutog modela autori Pekrun i suradnici, ograničili su broj emocija koje će biti uvrštene u model, kategorizirajući ih na aktivirajuće i deaktivirajuće emocije (naspram uobičajene podjele na pozitivne i negativne) pri tome se koristeći utjecajem koji određene emocije imaju na učenje, kao kriterijem podjele. Prema ovoj podjeli, aktivirajuće emocije su one emocije koje povećavaju spremnost za učenje i uključivanje u nastavni proces, dok se deaktivirajuće odnose na emocije koje smanjuju spremnost za učenje i uključivanje u nastavni proces (Brdovčak, 2015., prema Vizek Vidović i sur., 2014).

Nadalje, autori Pekrun i suradnici (2002), donose još jedan zanimljiv kriterij podjele emocija, relevantan za školski kontekst, a to je situacijska i vremenska generalizacija emocija. Prema ovom kriteriju svoj model nadalje dijele na:

- emocije vezane uz boravak na nastavi (*class – related emotions*),
- emocije vezane uz učenje (*learning – related emotions*),
- emocije vezane uz pisanje ispita (*test – related emotions*).

U tablici 3., dolje, prikazan je cjelokupan popis emocija uključenih u model s obzirom na gore navedene kriterije (Brdovčak, 2015).

Tablica 2. Vrste akademskih emocija prema vrijednosti, aktivaciji i situaciji

Vrijednost	Aktivacija	Emocije vezane uz boravak na nastavi	Emocije vezane uz učenje	Emocije vezane uz pisanje ispita
Pozitivne	Aktivirajuće	Uživanje, nada, ponos	Uživanje, nada, ponos	Uživanje, nada, ponos
	Deaktivirajuće			Olakšanje
Negativne	Aktivirajuće	Ljutnja, anksioznost, sram	Ljutnja, anksioznost, sram	Ljutnja, anksioznost, sram
	Deaktivirajuće	Beznadnost, dosada	Beznadnost, dosada	Beznadnost

(Brdovčak, B., 2015., Uloga pozitivnih akademskih emocija u školskom postignuću učenika srednjih škola, 2)

Posebnost Pekrunove "Teorije kontrole" leži u usmjerenju, ne samo na emocije vezane uz ishode postignuća, već i na sve akcije koje pojedinac (učenik) poduzima kako bi došao do željenog ishoda.

Podjela akademskih emocija autora Pekrun (2006), obzirom na tri dimenzije (objekt fokusa, valencija i stupanj aktivacije) ranije je prikazana u poglavlju koje govori općenito o akademskim emocijama stoga je nećemo ponavljati. Za ovaj dio rada važno je istaknuti faktor koji Skinner (1996), već u svojoj literaturi spominje, a Pekrun (2006) ga smatra ključnim za nastanak akademskih emocija – procjene vezane uz subjektivnu kontrolu nad aktivnošću i ishodom te subjektivnu vrijednost tih aktivnosti i ishoda (Brdovčak, 2015, 4). Nastavno na ovo, autor Pekrun (2007) navodi tri tipa uzročnih očekivanja koja se smatraju relevantnima za nastanak akademskih emocija – očekivanja kontrole nad aktivnošću (očekivanje da se određena aktivnost može započeti i izvršiti), očekivanja kontrole nad ishodom aktivnosti (očekivanje da će aktivnost dovesti do željenog ishoda) te situacijska očekivanja ishoda (vanjska kontrola nad ishodom) (Pekrun i sur., 2007., Brdovčak, 2015). Pekrun navodi još jedno uzročno očekivanje koje objedinjuje tri ranije navedena, a to su ukupna očekivanja ishoda koja se odnose na

procjenu mogućnosti ukupne kontrole vjerojatnosti postizanja određenog ishoda (Pekrun, 2006., prema Brdovčak, 2015, 4).

Ono što ova teorija na koncu pretpostavlja i zašto je važna upravo za ovaj rad, jest da akademske emocije izravno utječu na akademski angažman pojedinca te njegovu izvedbu, a navedene procese postavlja u svojevrsnu "ulogu" medijatora odnosno posrednika između emocija i postignuća (Pekrun, 2006).

4.1. Međudnos akademskih emocionalnih reakcija i školskog uspjeha

Autori Oatley i Jenkins (2003) naglašavaju kako su emocionalne reakcije samo središte duševnog života ljudi, odnosno kako „emocije povezuju ono što nam je važno sa svijetom ljudi, stvari i događaja“ (Oatley i Jenkins, 2003., 122).

Kolak (2013), u svom radu o učeničkim emocionalnim reakcijama, emocionalne reakcije u školskom kontekstu dijeli na - emocionalne reakcije usmjerene isključivo na subjekte odgojnog procesa (učenike, učitelje, roditelje) kao i na one emocionalne reakcije koje se javljaju između pojedinih subjekata (npr. međuučeničke emocionalne reakcije). Nadalje navodi još dvije moguće podjele ovisno o točki gledišta na emocionalne reakcije, a to su:

- S točke stajališta školske pedagogije:
 - emocionalne reakcije koje se javljaju za vrijeme nastavnih aktivnosti i
 - emocionalne reakcije koje se javljaju izvan nastavnih aktivnosti
- S didaktičkog aspekta:
 - emocionalne reakcije učenika vezane uz nastavne aktivnosti (dosada, uzbuđenje)
 - emocionalne reakcije učenika vezane uz nastavne ishode (strah, ljutnja, tuga) (Kolak, 2013, 139).

Rezultati brojnih istraživanja na osnovu emocionalnih reakcija učenika u odgojno-obrazovnom kontekstu, ukazuju na dominantnost neugodnih emocija, među kojima se ističu strah i dosada (Kolak i Majcen, 2011., prema Bognar i Dubrovicki, 2012), ali isto tako da je moguće promijeniti stanje i postići dominaciju ugodnih emocija, čemu se treba težiti (Bognar i Dubrovicki, 2012).

Logično je donijeti pretpostavku da će učenici biti uspješniji u nastavnim aktivnostima u kojima osjećaju radost i ugodu za razliku od dosade, a emocionalno privlačniji sadržaj dugoročnije se pamti i učenici im se studioznije posvećuju. Učeničke emocionalne reakcije

imaju značajan utjecaj na kvalitetu komunikacije u razredu, što za uzvrat utječe na učinkovitost poučavanja i interakcije između nastavnika i učenika (Goetz i sur., 2006).

Buckley i Saarni (Macklem, 2008, prema Kolak, 2013) ističu da se preko stavova povezanih s emocionalnim prosudbama može predvidjeti školski uspjeh, pa tako učenici s više negativnih emocija prema školi imaju i niži školski uspjeh. Iz toga proizlazi obaveza svih odgovornih za kvalitetu nastavnog procesa za osiguranjem ozračja koje potiče pozitivne emocije u nastavi. Primjer unutar kojeg možemo vidjeti ovu direktnu povezanost i međuovisnost između emocija i školskog uspjeha jest koncentracija.

Autori Salovay i Sluyter (1999., prema Chabot i Chabot, 2009), ovu povezanost razlažu unutar svoje literature objašnjavajući pobliže odnos koncentracije i emocionalnog stanja pojedinca koji se odvija na način da emocionalno stanje pojedinca utječe na njegovu sposobnost koncentracije (ukoliko se pojedinac osjeća ljutito ili uznemireno, teže će se koncentrirati), dok s druge strane postizanje kontrole nad vlastitim emocionalnim stanjem iziskuje izvjesnu razinu koncentracije (kako bi zadržali kontrolu nad svojim emocijama, odnosno iskontrolirali emocionalnu reakciju moramo se koncentrirati na regulaciju emocionalnog stanja u nama). Koncentracija je ono što određuje koliko će, recimo, gradiva odslušanog tokom nastavnog sata, učenik uistinu slušati i "na koncu" upamtiti. Kako bi se ovaj proces koncentracije mogao odvijati nesmetano, odnosno, kako bi učenik imao priliku skoncentrirati se, trebaju biti ostvareni određeni "idealni" uvjeti, među kojima je najvažnije emocionalno stanje učenika. Ako je učenik uznemiren ili mu je dosadno razvoj koncentracije biti će znatno otežan, zato je potrebno osigurati poticajno okruženje u kojem će se učenik osjećati sigurno, opušteno i unutar kojega će moći razviti motivaciju za učenje. Ovaj suodnos koncentracije i emocionalnog stanja odvija se konstantno unutar pojedinca za vrijeme nastavnog procesa (Chabot i Chabot, 2009).

Važno je naglasiti kako na emocionalne reakcije učenika utječe i osobna povijest odnosa prema različitim predmetnim sadržajima, situacijama i odnosima s učiteljima, roditeljima, kolegama, a koje je učenik prethodno razvio kroz iskustvo. Uspostava bilo kakvog odnosa podrazumijeva razvoj emocija vezanih uz taj odnos. Kako se odnos razvija, razvijaju se i emocije te se pri svakom idućem kontaktu formiraju već očekivane reakcije na određenu situaciju. Bitno je naglasiti kako su emocionalne reakcije u tim odnosima promjenjive jer je i kontekst promjenjiv (Macklem, 2008).

U razmatranju učeničkih emocionalnih reakcija potrebno je osvrnuti se na činjenicu da su one, između ostalog, produkt i prethodno uspostavljenih odnosa od strane učenika. Ovi odnosi uključuju, ne samo odnose s kolegama, roditeljima, učiteljima/nastavnicima već i

odnose prema različitim predmetnim sadržajima i situacijama koje su povezane sa školskim životom učenika, a ostavile su na njega utisak. U konačnici, ono što zaključujemo jest da je proces između učenika, njegovih emocija i akademskog uspjeha međudjelujući, odnosno na emocije učenika djeluje ono što se odvija u školi općenito i tijekom nastavnog procesa, ali isto tako emocije djeluju na to kako učenik doživljava školu i nastavni proces, što ukazuje na kružnu povezanost emocija i nastavnog procesa, odnosno ne samo na postojanje nečega što se naziva akademskim emocionalnim reakcijama, već na iznimnu važnost uloge koju one zauzimaju u školskom kontekstu (Kolak, 2013).

4.1.1. Emocionalni stresori u školskom okruženju

Istraživanja Pekruna i suradnika (2002.) ukazuju na činjenicu da učenici doživljavaju širok raspon emocija u nastojanju da izvrše svoje školske obveze. Te emocije koje učenici dožive najčešće su povezane s razinom sigurnosti/vjerovanja u osjećaj kontrole nad vlastitim učenjem i značaju koji učenici uopće pridaju učenju. Učenici koji su sudjelovali u istraživanjima izjavili su kako najčešće doživljavaju određene emocije zbog zadataka koje uče te paralelno tako doživljene emocije utječu na način na koji bi učenici pristupili budućim zadacima. Kroz ovakav uzročno-posljedičan proces doživljaja emocija unutar školskog okruženja može se zaključiti kako pozitivne emocije (npr. nada u uspjeh) mogu potaknuti motivaciju za učenje i rezultirati visokim postignućem, te jednako tako negativne emocije izazvane brojnim stresorima iz školskog okruženja, mogu biti okidač za pojavu određenih teškoća i posljedično lošijih postignuća sveukupno.

Autori Chabot i Chabot (2009), u sklopu svoje literature "Emocionalna pedagogija – osjećati kako bi se učilo", posebno razlažu problematiku razumijevanja učeničkih emocija i njihovog utjecaja na učenikov proces učenja i u konačnici ulogu koje emocionalne reakcije imaju u postignućima učenika. Autori napominju kako je gotovo nemoguće da učitelj/nastavnik ima kontrolu nad učenikovim emocionalnim stanjem jer ne može znati što učenik misli, stoga je u ovakvim situacijama važno znati slušati. Slušanjem učenika i pokazivanjem da smo u stanju aktivno raditi isto pružamo učenicima priliku da organiziraju svoje misli i emocije te ih verbaliziraju. Na ovaj način učenici osvješćuju svoje misli te mogu prepoznati kakav one utjecaj imaju na njega (Chabot i Chabot, 2009).

Obzirom da su tema i istraživanje ovog rada usmjereni na učenike u razdoblju adolescencije, u istraživačkom dijelu rada fokusirat ćemo se na stresore i emocionalne reakcije tipične za tu dob a koji su vezani za školu.

4.2. Emocionalno učenje – uloga učitelja i stručnih suradnika u regulaciji akademskih emocionalnih reakcija

Neki autori tvrde da se emocionalni razvoj može podijeliti u tri skupine, a to su usvajanje, diferenciranje i transformacija emocija (Haviland- Jones i sur., 1997., prema Oatley i Jenkis, 2000). Usvajanje emocija podrazumijeva refleksne reakcije, usvajanje određenih emocionalnih obilježja odnosno izražavanje i percepciju emocija. Vrlo rano djetinjstvo podrazumijeva ovu fazu u kojoj djeca u interakciji s okolinom uče, prepoznaju i postepeno kontroliraju svoje emocije. Emocije koje se mogu prepoznati u tom razdoblju su sreća, iznenađenje, ljutnja, tuga i strah (Brajša - Žganec, 2003., prema Homan, 2017).

Daniel Goleman, Eileen Rockefeller Growald, Timothy Shiver i Linda Lantieri osnovali su 1995. godine organizaciju CASEL, koja se fokusira na uključivanje SEU-a (socijalno i emocionalno učenje) u školsko obrazovanje. Prema CASELU postoji pet temeljnih skupina kompetencije na kojima se može sustavno raditi kod kuće i u školi te koje zajedno čine emocionalnu inteligenciju, a to su:

1. Samospoznaja - osoba prepoznaje vlastite misli, osjeća i sposobnosti te spoznaje kako oni utječu na njene odluke.
2. Socijalna svijest - osoba prepoznaje i razumije misli i osjeća drugih, razvija empatiju i sposobna je sagledati stvari iz tuđe perspektive.
3. Upravljanje samim sobom - osoba postupa sa svojim osjećajima na način da joj oni ne smetaju tijekom rješavanja nekog zadatka, već ga pomažu riješiti.
4. Odgovorne odluke - osoba pronalazi pozitivna i realna rješenja problema te je u stanju procijeniti koje su dugoročne posljedice njenih djela na nju samu i na ostale.
5. Upravljanje vezama - Osoba se zna oduprijeti pritisku grupe te je u stanju rješavati konflikte na način da i dalje održava zdrave i korisne veze s pojedincima i skupinama.

Razvijajući dječje socijalne i emocionalne sposobnosti, pomažemo im da imaju bolji uspjeh kako u školi tako i u ostalim životnim područjima (Lantieri, 2012).

Prije nego što se usredotočimo na poticanje emocionalne kompetencije učenika, moramo se osloniti na vlastito iskustvo s tim pojmom jer ne postoje metode poučavanja emocionalne inteligencije. Moramo upotrijebiti vlastitu emocionalnu inteligenciju kako bi mogli poticati svoje učenike. Ovdje se vraćamo na prethodno spomenutu podjelu upravljanja emocijama autora Chabot i Chabot (2009), na intrapersonalnu i interpersonalnu dimenziju, odnosno upravljanje vlastitim emocijama i pomoć drugima da upravljaju njihovim. Moramo prvo biti u

stanju uspješno regulirati vlastite emocije kako bi mogli i znali pomoći drugima da reguliraju svoje, ovo znanje uključuje uspostavu kontrole nad nizom također ranije opisanih emocionalnih komponenti, koje nam potom omogućuju usvajanje određenih emocionalnih kompetencija uz pomoć kojih ćemo biti u stanju pružiti pomoć drugima (u kontekstu ovog rada – učenicima) da uspostave kontrolu nad vlastitim emocijama.

Autori Chabot i Chabot u svojoj literaturi nude tablični prikaz četiri glavne kategorije emocionalnih kompetencija potrebnih u poučavanju

Tablica 4. Četiri glavne kategorije emocionalne kompetencije potrebne u poučavanju

Komunikacija	Motivacija	Prilagodljivost	Upravljanje sobom
Mogućnost čitanja neverbalnih znakova	Ljubav za posao	Prilagodba	Mirnoća
Karizma	Vjerodostojnost	Susretljivost	Usmjerenost
Jasnoća misli	Discipliniranost	Predvodnik	Samoupouzdanje
Mogućnost slušanja	Dostupnost	Kreativnost	Kontrola
Empatija	Uključenost	Taktičnost	Optimizam
Entuzijazam	Timski duh	Uljudnost	Strpljivost
Smisao za humor	Potiče povjerenje	Fleksibilnost	Ustrajnost
Poticajnost	Zanimanje	Otvorenost uma	Pozitivan stav
Suosjećajnost	Predanost	Strateško ponašanje	Smirenost

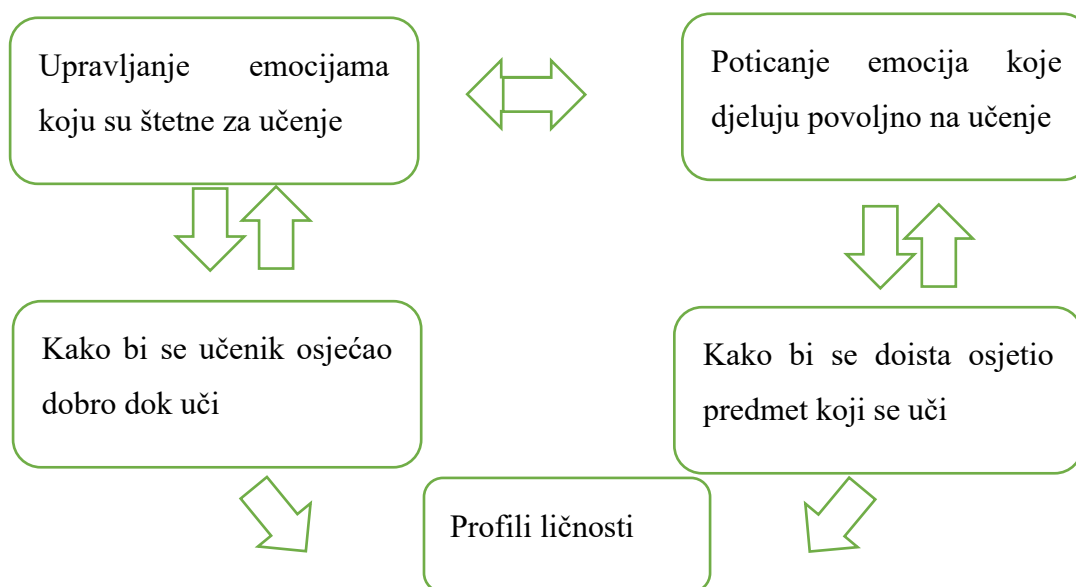
(Izvor: Chabot, D., Chabot, M. (2009), Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo - Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje, 27)

Autori Brdar i Anić (2010) ističu kako je adolescencija razdoblje u kojemu se intenziviraju negativne emocije a smanjuju pozitivne te ističu školu kao jedno od mjesta gdje adolescenti iskuse najviše negativnih emocija.

Iz ovog razloga uloga učitelja je ključna u očuvanju socio-emocionalnog zdravlja učenika te učitelj/nastavnik treba imati odlike emocionalno inteligentnog učitelja kako bi bio u stanju poticati učeničke emocionalne kompetencije. Autori Chabot i Chabot ovakvo učenje opisuju tvrdnjom "Pravo učenje se dešava kada osjećamo, ne kad razumijemo" (Chabot i Chabot, 2009, 87).

Integriranje emocionalnih kompetencija u učenje i poučavanje ima dva aspekta. Prvi aspekt odnosi se na upravljanje emocijama koje mogu naštetiti procesu učenja. Drugi aspekt, bavi se emocijama koje su poticajne za učenje. Autori Chabot i Chabot unutar svoje literature

nude ilustracijski prikaz oba aspekta integracije emocionalnih kompetencija u proces učenja, u obliku dijagrama.



(Izvor: Chabot, D., Chabot, M. (2009), *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo - Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*, 90).

Neizostavan koncept unutar obrazovanja za emocije, odnosno uključivanja emocionalne inteligencije u nastavni proces, jest empatično učenje. Empatično učenje nalazi se u interpersonalnoj dimenziji upravljanja emocijama koja obuhvaća pomaganje drugima u upravljanju njihovim emocijama. Za svaku osobu koja je u stanju slušati i obraćati pažnju na druge možemo reći da je empatična, te da je obzirom na tu svoju odliku u stanju biti od značajne pomoći drugima. Empatično učenje, ako ga se uistinu provodi predstavlja iznimno veliku podršku učenicima na način da im učitelj/nastavnik, ovakvim učenjem, olakšava nošenje sa stresnim situacijama, pruža rješenje za pad motivacije te potencijalno otklanja emocionalnu blokadu vezanu za neki školski predmet (Chabot i Chabot, 2009).

Empatično učenje velik je dio rješenja za problem utjecaja koji negativne emocionalne reakcije proizašle iz okruženja odgojno-obrazovne ustanove učenika, a upravo to je zaključni fokus ovog rada.

Važno je naglasiti ulogu učitelja koju implicira ovo poglavlje rada, odnosno težinu i važnost te uloge i mogućnosti koje se otvaraju uvođenjem emocija u svoj nastavni proces. Empatičnim učenjem učitelj/nastavnik bit će zaista u mogućnosti pomoći učenicima da prevladaju emocionalne prepreke koje ih moguće sprečavaju u učenju te im time olakšati i poboljšati njihov proces učenja. Empatično učenje ustvari pomaže uspješnijem upravljanju

vlastitim emocijama čime se umanjuje efekt negativnih emocija na proces učenja promjenom kognitivnih sposobnosti (pažnja, percepcija, pamćenje, prosuđivanje) (Chabot i Chabot, 2009).

4.2.1. Samoregulirano učenje kao pokazatelj uloge akademskih emocionalnih reakcija u procesu učenja

Emocije mogu imati, takoreći, "dvosjekli" učinak na postignuća i proces učenja kod učenika, mogu pomoći učeniku u ostvarenju njegovih akademskih ciljeva i djelovati povoljno na njegovu dobrobit ali jednako tako mogu imati i štetan utjecaj. Uloga regulacije emocija većinom se odnosi na što češći doživljaj pozitivnih emocija i što rjeđi doživljaj negativnih emocija. Autor Gross (1998., prema Burić, 2008) emocionalnu regulaciju definira kao proces pomoću kojih pojedinci utječu na to koje emocije će doživjeti, kada će ih doživjeti te kako će ih izraziti Burić, 2008, 86).

Kada govorimo o akademskim emocijama i reakcijama koje učenici doživljavaju u odgojno-obrazovnom okruženju onda neminovno moramo razmišljati i o regulaciji emocija jer proces učenja u svakom trenutku uključuje i proces emocionalne samoregulacije.

Zimmerman (2001.) definira pojam samoreguliranog učenja kao usmjeravajući proces kojim učenici transformiraju svoje mentalne sposobnosti u vještine učenja. Učenici su samoregulirani u onom stupnju u kojem su metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici vlastita procesa učenja. Samoregulirano učenje jest ciklički proces koji se odvija u tri glavne faze: faza prije učenja (faza promišljanja), za vrijeme učenja (faza kontrole izvedbe) i nakon učenja (faza refleksije) (Zimmerman, 2001., prema Petrešević i Sorić, 2011, 212). S obzirom na to da samoregulirano učenje uključuje planiranje, promatranje i procjenu vlastitog učenja te prilagođavanje strategija učenja zahtjevima zadatka i napredovanju, Pekrun i suradnici (2002.) pretpostavili su da je samoregulirano učenje olakšano pozitivnim emocijama, dok negativne emocije dovode do oslanjanja na ekstrinzične poticaje. Istražujući došli su do zaključka kako je učinak koji imaju pozitivne emocije poprilično jasan i djeluje većinski onako kako je pretpostavljeno no, ispostavilo se kako je učinak koji imaju negativne emocije puno nejasniji – u smislu da su pronašli dokaze kako negativne emocije, premda je njihov utjecaj često negativan, mogu i pozitivno djelovati na proces učenja. Dakle, ono što su autori Pekrun i suradnici svojim istraživanjem zaključili jest kako ustvari i negativne emocije mogu pozitivno djelovati na motivaciju učenika, potičući kompleksnije mišljenje i rješavanje problema, jednako kao što mogu dovesti do potpunog odustanka i povlačenja učenika od učenja (Pekrun i sur., 2002., prema Petrešević i Sorić, 2011, 213).

Autori Pekrun i sur. (2002), u svom istraživanju nadalje obradom rezultata indiciraju da pozitivne emocije potiču na samoregulaciju, dok negativne potiču na oslanjanje na vanjske resurse. Jednako tako vrijedi i obrnuto, samoregulacija vlastitog učenja može inducirati ugodne emocionalne reakcije, dok eksterna kontrola može inducirati ljutnju, anksioznost i dosadu. Autori naglašavaju reciprocitet odnosno uzajamno djelovanje u ovom odnosu: učeničke emocije te reakcije koje proizlaze iz njih, usko su povezane s učenjem, samoregulacijom i školskim uspjehom, ali isto tako uspjeh ima utjecaj na emocionalno doživljavanje (Petrešević i Sorić, 2011, 212).

Samoregulirano učenje, odnosno emocionalno učenje generalno pa zatim empatično i samoregulirano učenje odabrani su kao zaključno poglavlje teorijskog dijela zato što u njima pronalazimo rješenje problema koji se proteže kao fokus ovog rada – osvještavanje uloge akademskih emocionalnih reakcija u školskom životu učenika; te pruža odgovor na pitanja – kako? –

1. Kako se nositi s vlastitim emocionalnim reakcijama pri učenju (samoregulirano učenje)
2. Kako pomoći učeniku da razumije i uspješno upravlja svojim emocionalnim reakcijama koje proizađu iz njihovog procesa učenja (empatično učenje).

Ovo poglavlje zaključuje promišljanje cijele teorije ovog rada te nam pomaže uvidjeti točne uloge (učitelja/nastavnika, učenika i drugih uključenih) emocionalne strane školskog života učenika.

5. Empirijski dio rada

5.1. Problemi i cilj istraživanja

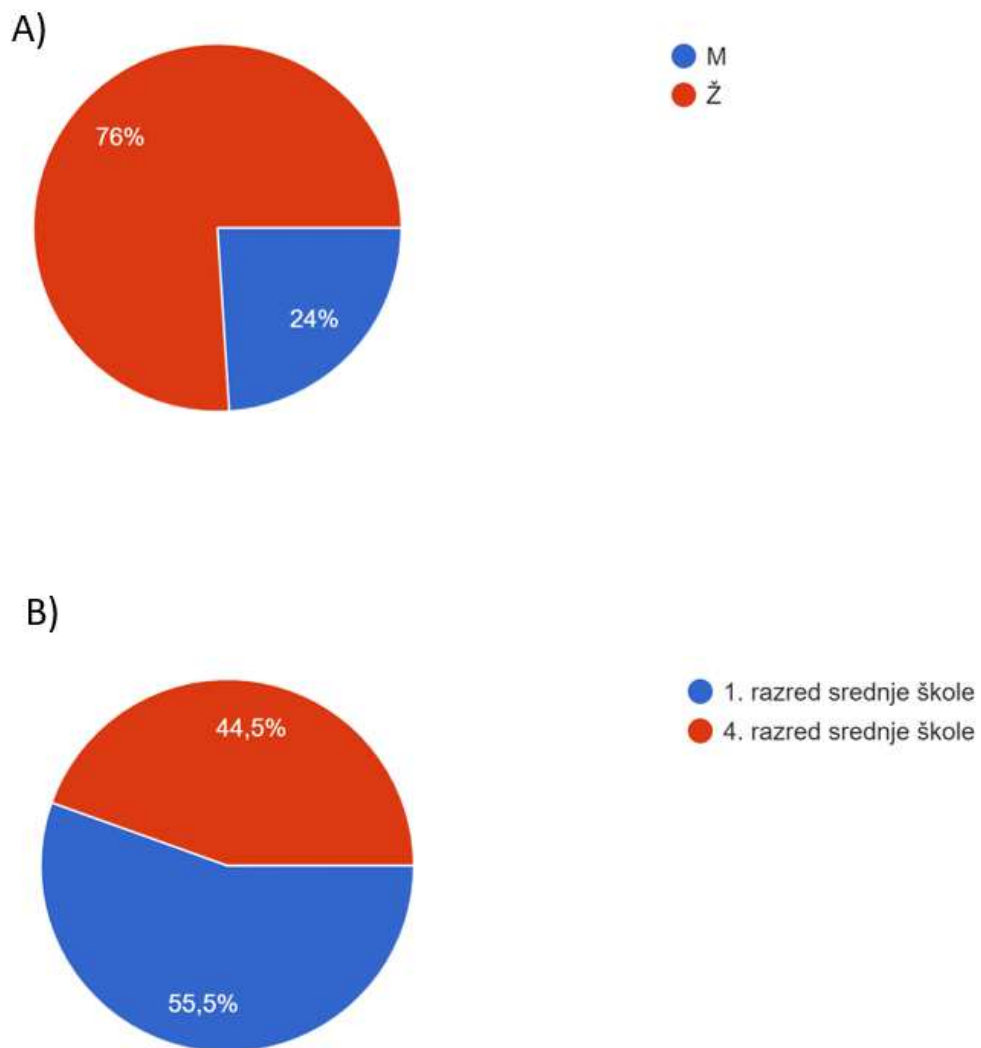
Postavljena su tri problema istraživanja ispitivanjem kojih se želi doći do cilja istraživanja s izloženim nultim i alternativnim hipotezama, a to su:

1. Ispitati međusobnu povezanost emocionalne kompetencije i školskog uspjeha učenika
 - Nul hipoteza: H1 - emocionalno kompetentni učenici nisu uspješni učenici
 - Alternativna hipoteza: emocionalno kompetentni učenici su uspješni učenici.
2. Ispitati mišljenja učenika o uvažavanju uloge akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću učenika od strane njihovih nastavnika (pridaju li nastavnici pažnju emocionalnim reakcijama učenika odnosno uvažavaju li njihov značaj te doprinose li i njihove vlastite emocije samim postignućima njihovih učenika)
 - Nul hipoteza: H2 - Nastavnici uvažavaju u dovoljnoj mjeri emocionalne reakcije učenika prilikom odlučivanja o njihovom školskom uspjehu.
 - Alternativna hipoteza: Nastavnici ne uvažavaju u dovoljnoj mjeri emocionalne reakcije učenika prilikom odlučivanja o njihovom školskom uspjehu.
3. Ispitati utjecaj otvorenih emocionalnih reakcija učenika na percepciju njihove akademske sposobnosti
 - Nul hipoteza: H3 - Učenici percipirani kao skloniji otvorenim emocionalnim reakcijama u školi nisu percipirani kao učenici sa slabijim akademskim sposobnostima.
 - Alternativna hipoteza: Učenici percipirani kao skloniji otvorenim emocionalnim reakcijama u školi percipirani su kao učenici sa slabijim akademskim sposobnostima.

Cilj istraživanja bio je ispitati ulogu akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću srednjoškolaca.

5.2. Uzorak ispitanika

Ovo dobrovoljno i anonimno istraživanje provedeno je u nekoliko srednjih škola na području Zagreba i Splita. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 146 učenika predmetne nastave od kojih 111 (76%) ispitanica i 35 (24%) ispitanika. Ispitanici su učenici 1. i 4. razreda srednje škole sa relativno ujednačenom strukturom populacije gledajući dob: 81 (55.5%) ispitanik pohađa 1. razred srednje škole, a 65 (44.5%) ispitanika pohađaju 4. razred (Slika 1).



Slika 1: Struktura populacije ispitanika prema spolu (A) i razredu srednje škole (B).

5.3. Postupci i instrumenti istraživanja

U ovom radu koristio se online anketni upitnik koji je nastao za potrebe ovog istraživanja. Online anketiranje odabrano je zbog pandemije uzrokovane SARSCoV-2 virusom.

Anketa je napravljena po uzoru na "Upitnik samoefikasnosti za djecu" (Self-efficacy Questionnaire for Children - SEQ-C) koji je konstruirao Peter Muris (2001). Pitanja iz Murisovog upitnika nisu sama po sebi korištena već su služila kao nit vodilja u kreiranju novih pitanja po uzoru na njih, neki dijelovi pitanja iskorišteni su ali preformulirani kako bi bili u skladu s temom ovog rada.

Anketni upitnik sastoji se od tri dijela. U prvom dijelu upitnika, odnosno uvodnom dijelu navedena je svrha i cilj istraživanja te je pobliže objašnjen osnovi pojam oko kojega se vodi istraživanje. Ispitanicima je napomenuto kako će se odgovori koristiti isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada te kako je anketni upitnik u potpunosti anonimn, stoga nikome neće biti poznat identitet sudionika.

Drugi dio upitnika sastoji se od pitanja koja ispituju opće podatke o ispitanicima (dob, spol, dosadašnji školski uspjeh). Treći dio upitnika sastoji se od 23 pitanja kojima se ispituje ranije navedena tri problema istraživanja. Prvih osam pitanja ispituje međusobnu povezanost emocionalne kompetencije i školskog uspjeha učenika. Sljedećih sedam pitanja ispituje mišljenja učenika o značaju koji nastavnici pridaju ulozi akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću učenika. Posljednjih osam pitanja ispituje utjecaj akademskih emocionalnih reakcija na sliku o akademskim sposobnostima učenika.

Sva pitanja u trećem dijelu upitnika formirana su u obliku Likertove skale. v. Likertova skala u ovom istraživanju sastojala se od pet stupnjeva. Smjer skale bio je prikazan putem negativno polarizirane skale, odnosno stupnjevi su bili izraženi na sljedeći način: 1 = uopće NE, 2 = uglavnom NE, 3 = nisam siguran, 4 = uglavnom DA, 5 = u potpunosti DA.

5.4. Obrada podataka

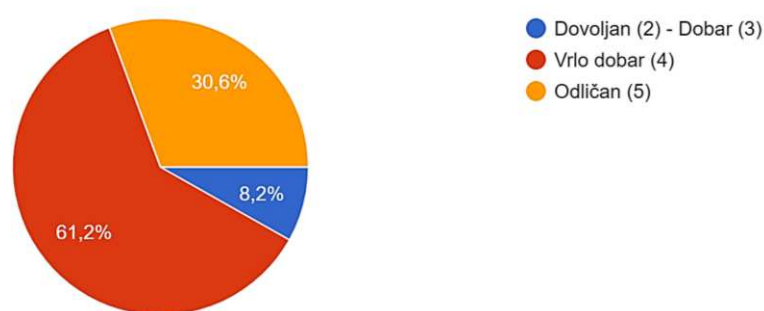
Statistička obrada podataka i grafički prikazi rezultata ispunjenog upitnika napravljeni su u programskom jeziku R (verzija 4.0.2) pomoću slijedećih paketa: stats, dplyr i mvnrmtest te uz pomoć programa Microsoft Excel (verzija 2021) programskog paketa Microsoft Office. P-vrijednosti ispod 0.05 dobivene neparametrijskim Kruskal-Wallis testom označavaju statistički značajan dokaz protiv postavljenih nul hipoteza navedenih za svako istraživačko pitanje, rezultirajući prihvaćanjem alternativnih hipoteza.

6. Analiza rezultata istraživanja

1. Povezanost emocionalne kompetencije i školskog uspjeha učenika

Prva nul hipoteza istraživanja odnosi se na problematiku međusobne povezanosti emocionalne kompetencije i školskog uspjeha učenika a glasi: „Emocionalno kompetentni učenici nisu ujedno i uspješni učenici“.

U Slici 2. prikazana je struktura uspješnosti učenika u vidu ocjena, a u Tablici 1. izloženi su deskriptivni parametri za svako pitanje koje se odnosi na navedeni prvi problem istraživanja.



Slika 2. Dosadašnji školski uspjeh ispitivane populacije učenika.

Najveći broj učenika, 61.2% (N=90) ostvario je vrlo dobar prosjek ocjena, 30.6% (N=45) ispitanika imali su odličan prosjek ocjena, dok je najmanji broj učenika, 8.2%, imao dovoljan ili dobar prosjek ocjena (N=12).

Uzevši u obzir da je mogući raspon ukupnih rezultata na skali od 1 do 5, navedeni podaci u Tablici 1. (deskriptivna statistika za svako od osam pitanja), upućuju na to da u najvećem intenzitetu učenici s lakoćom kontroliraju svoje emocionalne reakcije tokom nastave (aritmetička sredina 3.658, SD. 1.200). Suprotno navedenom, u najmanjem intenzitetu prijavljuju da za vrijeme nastave doživljavaju emocije koje je teško kontrolirati (aritmetička sredina 2.610, SD 1.341), što upućuje na percepciju učenika o uspješnoj samokontroli emocionalnih reakcija na događaje tijekom nastave.

Tablica 1. Deskriptivni parametri za osam pitanja osmišljenih u svrhu ispitivanja međusobne povezanosti emocionalne kompetencije i školskog uspjeha učenika.

	Broj pitanja	Ukupni broj odgovora	Aritmetička sredina	SD	Medijan	Min	Max
Tokom nastave lako usmjerim misli s onoga što osjećam na gradivo koje se uči	1	146	3.034	1.066	3	1	5
S lakoćom se koncentriram na učenje i kada se događaju druge zanimljivije stvari oko mene	2	146	2.603	1.195	3	1	5
S lakoćom sebe oraspoložim kada mi se dogodi neugodna situacija u školi	3	146	2.993	1.223	3	1	5
S lakoćom mogu kontrolirati svoje emocionalne reakcije tokom nastave	4	146	3.658	1.200	4	1	5
Uspijevam se kontrolirati da ne postanem nervozan/na tokom stresnih situacija za vrijeme nastave	5	146	3.068	1.252	3	1	5
Ako sam pod stresom kada pišem ispit, lošije ću ga napisati	6	146	3.205	1.394	3	1	5
Kada mi se ne sviđa kako se drugi učenici ponašaju lako i smireno im mogu to reći	7	146	2.966	1.294	3	1	5
Primjećujem da za vrijeme nastave doživljavam emocije koje mi je ponekad teško kontrolirati	8	146	2.610	1.341	2	1	5

Kako bi se ispitala povezanost emocionalne kompetencije i školskog uspjeha učenika, potrebno je bilo napraviti korelacijsku analizu između ispitivanih varijabli. Za dotično je prvo proveden Shapiro-Wilk test normalnosti iz R paketa „mvnrmtest“ koji je pokazao da distribucija podataka (vrijednosti odgovora na Likertovoj skali) nije normalna (p-vrijednost = 0.001338), zbog čega je za procjenu korelacije između varijabli bilo potrebno koristiti neparametrijsku korelacijsku analizu. Kendall-Tau korelacijski koeficijent korišten je za izračun korelacije između numeričkih varijabli uspjeha učenika i svakog od osam navedenih pitanja koja istražuju emocionalne kompetencije učenika. Za dotično je korištena funkcija „cor.test“ (method =c(„kendall“)) R paketa „stats“, a rezultati izvedeni iz programa R prikazani su u Tablici 2. Ukratko objašnjeno, Tau vrijednost može varirati u intervalu od -1 do 1, gdje negativna vrijednost indicira inverznu povezanost varijabli, tj. kada se vrijednost jedne varijable povećava, vrijednost druge varijable se smanjuje. Pozitivne vrijednosti Tau koeficijenta predstavljaju pozitivnu korelaciju između varijabli, tj. kada se vrijednost jedne varijable

povećava, povećava se i vrijednost druge. P-vrijednost manja od 0.05 predstavlja statistički značajan rezultat, odnosno korelacija između ispitivanih varijabli nije rezultat puke slučajnosti. Tablica 2. Kendall-Tau neparametrijski test sa prikazom Tau korelacijskih koeficijenata i p-vrijednostima za procjenu povezanosti varijabli uspjeha i emocionalne kompetencije učenika kroz pojedinačna pitanja upitnika.

	Tau korelacijski koeficijent	p-vrijednost
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 1	0.076	0.301
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 2	0.224	0.002*
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 3	0.119	0.102
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 4	0.056	0.442
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 5	0.128	0.078
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 6	0.124	0.085
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 7	-0.022	0.764
Korelacija varijable uspjeha i pitanja 8	0.021	0.777

Iz rezultata prikazanih u Tablici 2 dobivenih korelacijskom analizom jasno je da je jedina statistički značajna i snažna pozitivna korelacija uočena između varijable školskog uspjeha i drugog pitanja upitnika, odnosno pitanja „S lakoćom se koncentriram na učenje i kada se događaju druge zanimljivije stvari oko mene” (Tau korelacijski koeficijent = 0.224, p-vrijednost= 0.002). Ostali Tau korelacijski koeficijenti nisu pokazali statističku značajnost, makar su dva bila marginalno statistički značajna (korelacija uspjeha i pitanja pet, $p=0.078$, te uspjeha i pitanja šest, $p=0.085$).

Uz navedeno, rezultati neparametrijskog Kruskal-Wallis testa upućuju na statistički značajan rezultat povezanosti uspješnih učenika i emocionalno kompetentnih učenika čime je prva nul hipoteza provedenog istraživanja odbijena ($\chi^2 = 70.55$, $df = 7$, p-vrijednost = $1.144 \cdot 10^{-12}$), a prihvaćena je alternativna hipoteza da postoji snažna korelacija između uspješnih učenika i emocionalno kompetentnih učenika.

2. Uvažavanje uloge akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću učenika od strane njihovih nastavnika

Druga nul hipoteza istraživanja odnosi se na mišljenje učenika o pridavanju pažnje emocionalnim reakcijama učenika od strane nastavnika te glasi: „Nastavnici uvažavaju u dovoljnoj mjeri emocionalne reakcije učenika prilikom odlučivanja o njihovom školskom uspjehu.“ U Tablici 3. izložena je deskriptivna statistika koja se odnosi na pitanja koja se dotiču drugog problema istraživanja. Slika 3. grafički je prikaz vrijednosti odgovora na Likertovoj

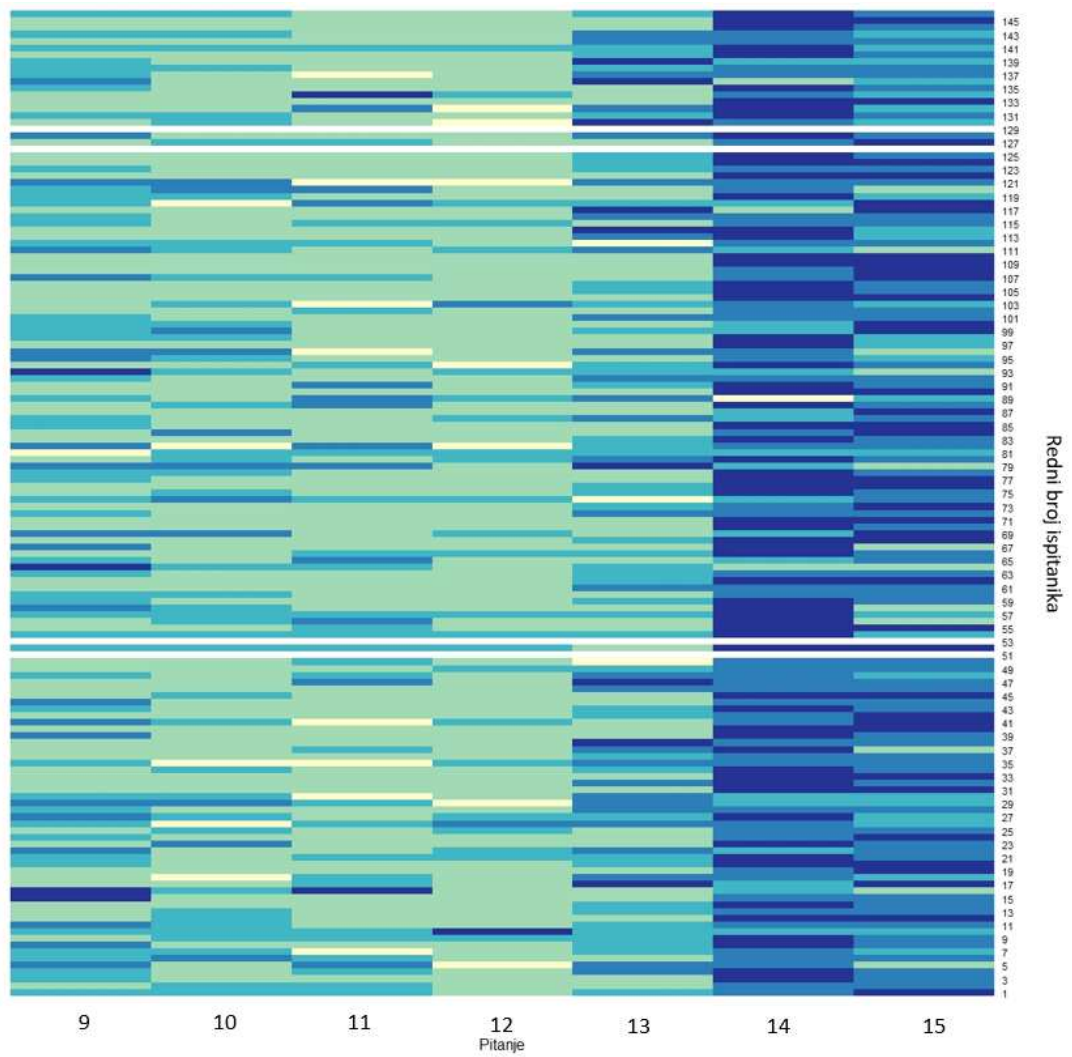
skali za svakog učenika po pitanju, generirana funkcijom „heatmap“ iz R paketa „stats“ gdje žuta boja polja odgovara najnižim vrijednostima (1), dok tamno plava boja polja predstavlja najviše vrijednosti (5).

Tablica 3. Deskriptivni parametri za sedam pitanja kojima se ispituju mišljenja učenika o pridavanju pažnje emocionalnim reakcijama učenika od strane nastavnika

	Broj pitanja	Ukupni broj odgovora	Aritmetička sredina	SD	Medijan	Min	Max
Nastavnici pokazuju razumijevanje tokom ispita ukoliko se ne osjećam dobro (uznemirenost, strah i sl.)	9	146	2.164	1.186	2	1	5
Nastavnici često razgovaraju s nama o tome kako se osjećamo na nastavi	10	146	1.842	0.994	2	1	5
Obratim se svojim nastavnicima za razgovor kada se osjećam loše zbog događaja u školi (loša ocjena, loši odnosi s učenicima i dr.)	11	146	1.753	1.166	1	1	5
Mogu nastavnicima reći ako sam pod stresom zbog ispita i oni će to uvažiti prilikom odlučivanja o mojoj ocjeni	12	146	1.541	0.888	1	1	5
Podjednako mi je lako odgovarati usmeno pred nastavnikom kao i pisati pismeni ispit	13	146	2.452	1.345	2	1	5
Primjećujem razliku u ponašanju nastavnika prema različitim učenicima (vidi se da su im neki učenici manje ili više dragi)	14	146	4.096	1.039	4	1	5
Ako je neki nastavnik frustriran zbog ponašanja učenika to će se odraziti na njihovim ocjenama	15	146	3.692	1.160	4	1	5

Prema Tablici 3. na prvi pogled jasno je uočen zabrinjavajući trend niskih srednjih vrijednosti odgovora na Likertovoj skali u usporedbi sa Tablicom 1. korištenom za ispitivanje prve hipoteze istraživanja, sa najnižim vrijednostima za pitanje „Mogu nastavnicima reći ako sam pod stresom zbog ispita i oni će to uvažiti prilikom odlučivanja o mojoj ocjeni“ (aritmetička sredina =1.541, SD=0.888). Maksimalna vrijednost aritmetičke sredine uočena je za pitanje „Primjećujem razliku u ponašanju nastavnika prema različitim učenicima“ (4.096, SD = 1.039).

Navedeni deskriptivni statistički parametri kao i slikovni prikaz rezultata upućuju na nepovjerenje učenika prema nastavnicima ukoliko su pod stresom zbog ispita da će nastavnici dotično i uvažiti (Pitanje 12) te zabrinjavajući faktor preference nastavnika određenih učenika (Pitanje 14). Ostali odgovori snažno indiciraju na nerazumijevanje nastavnika ukoliko učenik osjeća neugodne emocije (Pitanje 9), nedostatak razgovora sa učenicima (Pitanje 10) te ne obraćanje učenika nastavnicima (Pitanje 11), poteškoće u usmenom odgovaranju pred nastavnikom (Pitanje 13) te odražavanje frustracije nastavnika zbog ponašanja učenika na ocjene učenika (Pitanje 15). Uzevši u obzir i niske vrijednosti medijana za svako pitanje za 146 sudionika (polovica vrijednosti odgovora je ispod ili je jednaka dotičnoj vrijednosti, polovica iznad), koji za većinu odgovora iznosi 1 ili 2 (odgovor 1 = uopće NE, odgovor 2 = uglavnom NE) kao i statistički značajan Kruskal-Wallis test ($\chi^2 = 403.05$, $df = 6$, p -vrijednost $< 2.2e^{-16}$), odbijamo drugu nul hipotezu da nastavnici u dovoljnoj mjeri uvažavaju emocionalne reakcije učenika prilikom odlučivanja o njihovom školskom uspjehu i prihvaćamo alternativnu hipotezu koja tvrdi da nastavnici ne uvažavaju u dovoljnoj mjeri emocionalne reakcije učenika prilikom odlučivanja o njihovom školskom uspjehu.

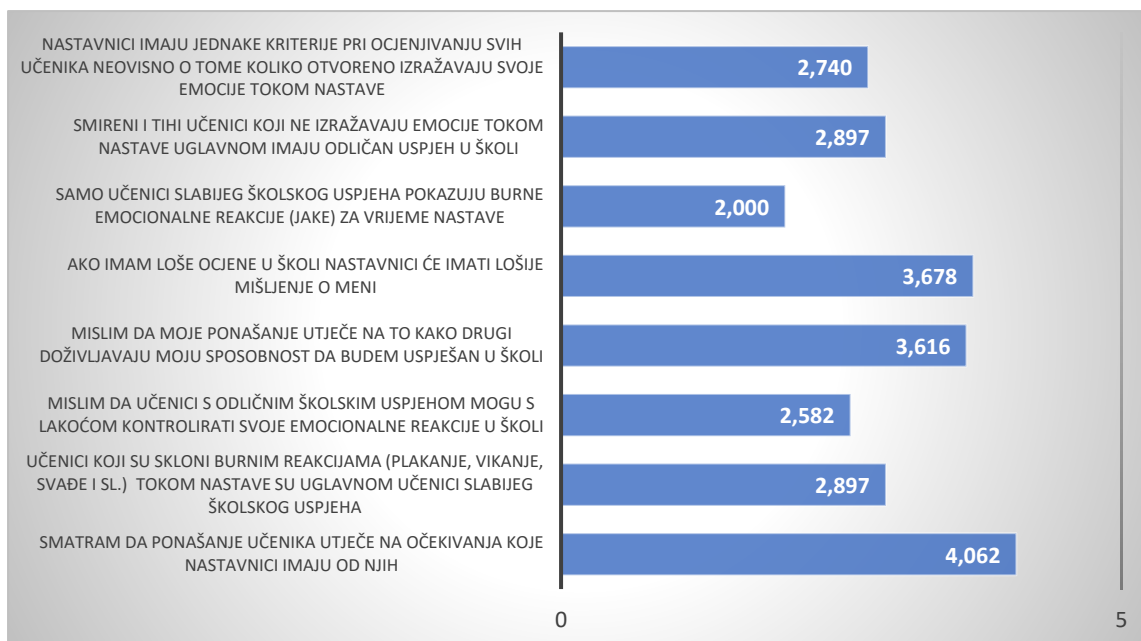


Slika 3. „Heatmap“ prikaz vrijednosti odgovora na Likertovoj skali (žuta polja odgovaraju vrijednosti 1, tamno plava polja vrijednosti 5) za svakog ispitanika po specifičnom pitanju.

3. Utjecaj akademskih emocionalnih reakcija učenika na sliku o njihovim akademskim sposobnostima

Treća hipoteza ima za cilj ispitati utjecaj otvorenih akademskih emocionalnih reakcija učenika na percepciju o njihovim akademskim sposobnostima te glasi: „Učenici percipirani kao skloniji otvorenim emocionalnim reakcijama u školi percipirani su kao učenici sa slabijim akademskim sposobnostima“.

Prema rezultatima deskriptivnih parametara za skupinu pitanja kojom testiramo navedenu hipotezu, a prikazani su na Slici 4 i u Tablici 4, najveće vrijednosti odgovora zabilježene su za pitanje „Smatram da ponašanje učenika utječe na očekivanja koje nastavnici imaju od njih“ (aritmetička sredina 4.062, SD. 0.926). Suprotno navedenom, u najmanjem intenzitetu učenici smatraju da „Samo učenici slabijeg školskog uspjeha pokazuju burne emocionalne reakcije (jake) za vrijeme nastave“ (aritmetička sredina 2.000, SD. 1.145). Zaokružimo li srednje vrijednosti odgovora za pitanja „Nastavnici imaju jednake kriterije pri ocjenjivanju svih učenika neovisno o tome koliko otvoreno izražavaju svoje emocije tokom nastave“, „Smireni i tihi učenici koji ne izražavaju emocije tokom nastave uglavnom imaju odličan uspjeh u školi“, „Mislim da učenici s odličnim školskim uspjehom mogu s lakoćom kontrolirati svoje emocionalne reakcije u školi“ te „Učenici koji su skloni burnim reakcijama (plakanje, vikanje, svađe i sl.) tokom nastave su uglavnom učenici slabijeg školskog uspjeha“ te uzmemo li u obzir medijan vrijednosti odgovora koji iznosi 3, za dotičnu skupinu pitanja „nisam siguran“ je najčešći odgovor. Na pitanje „Mislim da moje ponašanje utječe na to kako drugi doživljavaju moju sposobnost da budem uspješan u školi“ najčešći odgovor je bio „4 = uglavnom se slažem“ (30.2% ispitanika) te „5 = u potpunosti se slažem“ (27.5% ispitanika), a na pitanje „Ako imam loše ocjene u školi nastavnici će imati lošije mišljenje o meni“ najčešći odgovor je bio „5 = u potpunosti se slažem“ (31.5%). Uzevši u obzir navedene odgovore ispitanika za posljednjih osam pitanja upitnika i statističku značajnost Kruskal-Wallis testa ($\chi^2 = 258.27$, $df = 7$, p -vrijednost $< 2.2e^{-16}$), odbijamo nul hipotezu da „Učenici percipirani kao skloniji otvorenim emocionalnim reakcijama u školi nisu percipirani kao učenici sa slabijim akademskim sposobnostima“ te prihvaćamo alternativnu hipotezu „Učenici percipirani kao skloniji otvorenim emocionalnim reakcijama u školi percipirani su kao učenici sa slabijim akademskim sposobnostima.“



Slika 4. Srednje vrijednosti odgovora na Likertovoj skali kojima se ispituje utjecaj akademskih emocionalnih reakcija učenika na sliku o njihovim akademskim sposobnostima.

Tablica 4: Deskriptivni parametri za odgovore na Likertovoj skali kojima se ispituje utjecaj akademskih emocionalnih reakcija učenika na sliku o njihovim akademskim sposobnostima.

	Broj pitanja	Ukupni broj odgovora	Aritmetička sredina	SD	Medijan	Min	Max
Smatram da ponašanje učenika utječe na očekivanja koje nastavnici imaju od njih	16	146	4.062	0.926	4	1	5
Učenici koji su skloni burnim reakcijama (plakanje, vikanje, svađe i sl.) tokom nastave su uglavnom učenici slabijeg školskog uspjeha	17	146	2.897	1.230	3	1	5
Mislim da učenici s odličnim školskim uspjehom mogu s lakoćom kontrolirati svoje emocionalne reakcije u školi	18	146	2.582	1.191	3	1	5
Mislim da moje ponašanje utječe na to kako drugi doživljavaju moju sposobnost da budem uspješan u školi	19	146	3.616	1.188	4	1	5
Ako imam loše ocjene u školi nastavnici će imati lošije mišljenje o meni	20	146	3.678	1.174	4	1	5
Samo učenici slabijeg školskog uspjeha pokazuju burne emocionalne reakcije (jake) za vrijeme nastave	21	146	2.000	1.145	2	1	5
Smireni i tihi učenici koji ne izražavaju emocije tokom nastave uglavnom imaju odličan uspjeh u školi	22	146	2.897	1.343	3	1	5
Nastavnici imaju jednake kriterije pri ocjenjivanju svih učenika neovisno o tome koliko otvoreno izražavaju svoje emocije tokom nastave	23	146	2.740	1.2922	3	1	5

7. Rasprava

Akaderske emocije su emocije izravno povezane s različitim situacijama učenja i postignućem u učenju. Akaderske emocionalne reakcije uključuju „emocije vezane uz nastavno ozračje, osobnost učitelja i njegov odnos prema učenicima, opće emocionalno stanje učenika, mnoge druge čimbenike, kao i njihovu međusobnu interakciju“ (Kolpak i Majcen, 2011, 342). Upravo na svim ovdje navedenim čimbenicima temeljio se cilj ovog istraživanja koji je bio - ispitati ulogu akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću srednjoškolača odnosno percepciju učenika o ulozi i uvažavanju akademskih emocionalnih reakcija učenika od strane njih samih te njihovih kolega učenika i nastavnika prilikom odlučivanja o njihovom školskom uspjehu.

Na ovako postavljen cilj istraživanja nastavljena su tri istraživačka pitanja, odnosno problemi istraživanja kojima se navedeni cilj pokušava ispitati. Pitanja se odnose na percepciju samih učenika o odnosu emocija i akademskih sposobnosti, percepciji i uvažavanju njihovih emocija od strane njihovih nastavnika, te percepciji koju stvaraju drugi (uključeni u nastavni proces učenika) o sposobnostima učenika temeljem njihove sklonosti ka izražavanju emocija u školskom kontekstu. Uključivanje emocija, odnosno obrazovanja za emocije u nastavni kontekst i dalje je nešto što nije u potpunosti "saživilo" sa školskim kurikulumom. Pregled rezultata ovog istraživanja to je između ostalog i potvrdio.

Upitnik koji je služio kao instrument u provedbi ovog istraživanja konstruiran je temeljem "Upitnika samoefikasnosti za djecu" (Self-efficacy Questionnaire for Children - SEQ-C) koji je konstruirao Peter Muris (2001), preuzet je i prilagođen u svrhu izrade ovog rada. Pitanja iz Murisovog upitnika nisu sama po sebi korištena već su služila kao nit vodilja u kreiranju novih pitanja po uzoru na njih, neki dijelovi pitanja iskorišteni su ali preformulirani kako bi bili u skladu s temom ovog rada.

Prvi postavljeni problem istraživanja bio je ispitati međusobnu povezanost emocionalne kompetencije i školskog uspjeha učenika. Prethodno provedbi istraživanja postavljena je hipoteza kako su emocionalno kompetentni učenici uspješni učenici. Kroz 8 pitanja pokušala se ispitati emocionalna kompetencija učenika u školskom kontekstu. Steiner (2003) nudi svoju definiciju emocionalne kompetentnosti „Emocionalna kompetentnost podrazumijeva sposobnost razumijevanja vlastitih emocija, sposobnost slušanja drugih i empatije te sposobnost produktivnog izražavanja emocija“ (prema Puškarić, 2020, 23). Emocionalno kompetentna osoba također uspješno kontrolira odnosno regulira vlastite emocije. Ovim istraživačkim pitanjem htjelo se istražiti postoji li korelacija između razine emocionalne

kompetentnosti učenika te njihovog školskog uspjeha, odnosno jesu li oni učenici koji imaju bolji školski uspjeh ujedno i emocionalno kompetentni, na što su rezultati istraživanja i ukazali. Premda je potrebno naglasiti kako srednja vrijednost kao i aritmetička sredina odgovora ispitanika, osim u tri pitanja (navedena u analizi rezultata), pokazuje kako su ispitanici najviše kao odgovor odabirali opciju "nisam siguran/sigurna". Rezultati u konačnici ipak ukazuju na korelaciju između boljeg školskog uspjeha i emocionalne kompetentnosti učenika.

Drugo istraživačko pitanje bilo je usmjereno na nastavnike, odnosno na mišljenje učenika o stajalištu njihovih nastavnika vezanih za akademske emocionalne reakcije učenika. Odgovori učenika na pitanja vezana uz ovo istraživačko pitanje pokazali su, laički rečeno, najdrastičnije rezultate. Tabličnim prikazom jasno je vidljivo kako su učenici u velikoj većini suglasni u mišljenju kako nastavnici ne pridaju veliku važnost emocijama učenika te kako učenici isto niti ne očekuju od svojih nastavnika. Zabrinjavajući trend u odgovorima također je kako učenici primjećuju razliku u odnosu nastavnika prema određenim učenicima (ne gledaju na sve jednako), što uz navedenu hipotezu potvrđuje također i kako osim učenikovih emocija, emocije nastavnika mogu imati određen utjecaj na uspjeh učenika (posljedično). Ovo istraživačko pitanje postavljeno je kako bi se stekao uvid u ulogu ostalih sudionika školskog života učenika na njihovo obrazovno iskustvo.

Posljednje istraživačko pitanje odnosilo se na sliku koju ostali (učenici i nastavnici) stvaraju o akademskim sposobnostima učenika na temelju njihove tendencije ka izražavanju emocija za vrijeme nastave. Pregledom odgovora na 8 pitanja koja su se odnosila na ovo istraživačko pitanje, potvrđena je hipoteza "Učenici percipirani kao skloniji otvorenim emocionalnim reakcijama u školi percipirani su kao učenici sa slabijim akademskim sposobnostima". Ono što je bilo zanimljivo u analizi odgovora ispitanika je da su prema rezultatima deskriptivnih parametara za ovu skupinu pitanja najveće vrijednosti odgovora zabilježene za pitanje „Smatram da ponašanje učenika utječe na očekivanja koje nastavnici imaju od njih” (aritmetička sredina 4.062, SD. 0.926). Suprotno navedenom, u najmanjem intenzitetu učenici smatraju da „Samo učenici slabijeg školskog uspjeha pokazuju burne emocionalne reakcije (jake) za vrijeme nastave” (aritmetička sredina 2.000, SD. 1.145). Što opet ukazuje na to kako učenici i nastavnici imaju (prema mišljenju učenika) različita stajališta o izražavanju emocija tokom nastave. Ovakvi odgovori dovode do mogućeg zaključka kako učenici većinski jedni druge međusobno ne osuđuju i ne stigmatiziraju obzirom na emocionalne reakcije koje imaju za vrijeme nastave, dok od nastavnika uglavnom ne očekuju isto razumijevanje te upravo suprotno tome očekuju kako će se o njima stvoriti slika da su njihove

akademske sposobnosti slabije ukoliko si dozvole učestale otvorene emocionalne reakcije tokom nastave, čime se ova hipoteza i potvrđuje.

Rezultati istraživanja obzirom na potvrđene sve tri hipoteze su zadovoljavajući te ukazuju na probleme koji su izloženi kroz cijeli teorijski dio ovoga rada, a odnose se na zanemarivanje uloge koju akademske emocije odnosno emocionalne reakcije imaju u školskom postignuću učenika.

8. Zaključak

Emocije mogu djelovati na učenikove misli, motivaciju i ponašanje, pa tako i na njegovo učenje, samoregulaciju i školsko postignuće. One mogu imati "dvosjekli" učinak na postignuća i proces učenja kod učenika. Mogu pomoći učeniku u ostvarenju njegovih akademskih ciljeva i djelovati povoljno na njegovu dobrobit ali jednako tako mogu imati i štetan utjecaj. Osvješćivanje ove uloge emocija kod učenika zahtjeva da i ostali sudionici nastavnog procesa (nastavnici, stručni suradnici) budu svjesni iste.

Na obrazovanje o emocijama kroz povijest pa sve do danas gledalo se kroz prizmu cinizma i sa skeptičnošću smatrajući ga nepotrebnim opterećenjem za nastavnike. Ovakvo shvaćanje primarno je temeljeno na mišljenju kako se obrazovanje o emocijama ne uklapa u nastavni proces jer nadilazi doseg rada škole i ne ostavlja potrebno vrijeme za ostvarivanje školskih zadaća i postignuća.

Upravo iz potrebe da se ukaže na važnost koje emocije imaju u školskom životu pojedinca je i nastao ovaj rad, a istraživanjem se pokušalo doći do približno realne slike koju učenici imaju o korelaciji između akademskih emocionalnih reakcija i školskog postignuća. Rezultati provedenog istraživanja ukazali su na nekoliko zabrinjavajućih trendova u percepciji koju nastavnici imaju vezanoj za emocije učenika. Dok su primjerice istovremeno rezultati ukazali da učenici u dostatnoj mjeri uvažavaju emocije jedni drugih za vrijeme nastave te ne stvaraju pogrešnu sliku o drugim učenicima zbog načina na koji odaberu izraziti svoje emocije, očekuju i dalje da će se o njima ista ta pogrešna slika stvoriti. Važno je naglasiti kako je ovo istraživanje temeljeno na mišljenju učenika, što ostavlja opciju kako bi iz perspektive nastavnika ovi odgovori moguće bili bitno drugačiji. Ali ipak je moguće donijeti zaključak o stanju u školama i samo kroz mišljenja učenika, obzirom da su oni glavni akteri svog obrazovanja te način na koji oni doživljavaju odnos između nastavnika i sebe dovoljno govori o tome kakvo je njihovo emocionalno iskustvo obrazovanja uistinu. Stoga možemo razložiti nadalje kako iako ovi rezultati možda jednostrano prikazuju problem koji se ispituje i dalje jesu vjerodostojni iz perspektive učenika, obzirom da je problem koji se javlja vezano za percepciju nastavnika vezanih uz učenikove emocije, u potpunosti stvaran za njih same.

Analiza odgovora ispitanika ukazuje na to kako učenici većinski jedni druge međusobno ne prosuđuju kao manje ili više sposobne obzirom na emocionalne reakcije koje imaju za vrijeme nastave dok od nastavnika uglavnom ne očekuju razumijevanje za vlastite emocije te upravo suprotno tome očekuju kako će se o njima stvoriti slika da su njihove akademske sposobnosti slabije, ukoliko si dozvole učestale otvorene emocionalne reakcije tokom nastave.

Iz ovog razloga je važno osvijestiti ulogu akademskih emocija u obrazovanju učenika. Rješenje za navedene probleme možemo pronaći u obrazovanju o emocijama, emocionalnoj pedagogiji i emocionalnom učenju. Obrazujemo li nastavnike i stručne suradnike u školama o važnosti i ulozi akademskih emocija i reakcija na način da su u mogućnosti pružiti pomoć učenicima pri reguliranju vlastitih emocionalnih reakcija koje proizađu iz emocija doživljenih u školi, normaliziramo li uopće razgovor o emocijama činimo velik korak ka poboljšanju obrazovnog iskustva učenika i mogućem ostvarivanju boljeg školskog uspjeha od strane većeg broja učenika.

9. Literatura

1. Ayers i sur. (1996): Children's Coping Strategies Checklist (CCSC)
2. Babić, A. (2004). Emocionalna inteligencija i neki pokazatelji prilagodbe kod učenika rane adolescentne dobi.
3. Bezinović, P. i Ristić Dedić, Z. (2004). *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*

Dostupno na:
https://www.idi.hr/drzavnamatura/dokumenti/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf
[11.3. 2022.]
4. Bognar, L., & Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 14(1), 135-153.
Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=121083
[7. siječnja 2021.]
5. Bojić, S. (2018). Značaj emocija u nastavnom procesu: Mišljenja učenika 5. i 8. razreda (Doctoral dissertation, University of Zadar. Department of Pedagogy.).
6. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Brdovčak, B. (2015). Uloga pozitivnih akademskih emocija u školskom postignuću učenika srednjih škola (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Department of Croatian Studies. Division of Psychology.).
8. Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak : Časopis Za Interdisciplinarna Istraživanja u Odgoju i Obrazovanju*, 149(3), 296–311.
9. Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu-teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija*, 11(1), 77-92.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=121083 [8. prosinca 2021.]
10. Burić, I. (2010) Provjera Pekrunove teorije kontrole i vrijednosti. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

11. Chabot, D., Chabot, M. (2009), *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo - Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa 85.
12. Cikač, T. (2016). *Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
13. Dević, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije*. Zagreb: *Doktorski rad*.
14. Dević, I. (2019). Školsko postignuće učenika: testiranje modela školske kompetencije. Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 28(3), 523-542.
15. Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
16. Gazibara, S (2013), „Head, Heart and Hands Learning” - A challenge for contemporary education. *Journal of Education Culture and Society*, (1): 71-82
17. Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students’ affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
18. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*.
19. Kolak, A., M. Majcen. (2011), Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu kao poticaj razvoju kreativnosti. *Međunarodni stručni skup Saroviti u procesu globalizacije / ur. Grozdanka Gojkov.. Arad ; Vršac : Viša škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Palov“ : Univeritatea de west “Aurel Viacu”, 2011., str. 337-361.*
20. Kolak, A. (2013). Emocionalne reakcije učenika vezane uz proces evaluacije. // *Education vision & challenge for future generation* Ljubljana: EDUvision, 2013. str. 138-153.
21. Lantieri, L. (2012). *Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije*. Split: Harfa
22. Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psiholojske teme*, 15(1), 25-58.

23. Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. *Psychology*, 84(3), 261-271.
24. Macklem, G. L. (2008). Parenting and emotion regulation. In *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children* (pp. 49-62). Springer, Boston, MA.
25. Milivojević, Z. (2007). Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija. Psihopolis institut.
26. Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
27. Pavlović, J. (2011). *Emocionalna pedagogija* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy.).
28. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
29. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91 – 106.
30. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. i Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36 – 48.
31. Penić, A. (2019). Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 160(1-2), 85-104.

Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/327196> [2.12.2021]
32. Petrešević, Đ., i Sorić, I. (2011). Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20(1 (111)), 211-232.
33. Puškarić, T. (2020). *Emocionalna kompetentnost učenika* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation, University of Zadar. Department of Teachers Studies in Gospić).

34. Roberts, R. D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
35. Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1999). Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije. *Educa*.
36. Šverko, B. i suradnici (2001). *Psihologija-udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
37. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
38. Takšić, V., Mohorić, T., & Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4-5 (84-85)), 729-752.
39. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
40. <http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/koje-emocije-ucenici-doživljavaju-u-skolskim-klupama-i-kako-se-nose-s-njima/> (9.9.2020)

10. Prilozi

Prilog 1. Informativno pismo za učenike i privola za sudjelovanje u istraživanju

Informativno pismo za učenike

Dragi učenici i učenice!

Za potrebe diplomskog rada studentice Ene Prgomet provodimo istraživanje na temu "Uloga akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću srednjoškolaca". Cilj ove ankete je ispitati ulogu akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću srednjoškolaca.

Podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani te će se koristiti isključivo za potrebe diplomskog rada. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o učenicima predmetne nastave ili određenog razreda (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika). Na pitanja ćete odgovarati kroz online anketni upitnik, a ispunjavanje ankete trajat će otprilike pet minuta.

Anketni upitnik u potpunosti je anonimn te su Vaši podaci iz tog razloga u potpunosti zaštićeni. U bilo kojem trenutku možete odustati od istraživanja tijekom ispunjavanja anketnog upitnika)

Ovo istraživanje u skladu je s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Ukoliko imate ikakva pitanja ili želite vidjeti rezultate ovog istraživanja možete kontaktirati diplomanticu Enu Prgomet putem maila na: prgometena@gmail.com

Prilog 2. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Naziv istraživanja:

Uloga akademskih emocionalnih reakcija u školskom postignuću srednjoškolaca

Istraživač/ica:

Ena Prgomet

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a:

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti svoga sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje,

11. Sažetak

ULOGA AKADEMSKIH EMOCIONALNIH REAKCIJA U ŠKOLSKOM POSTIGNUĆU SREDNJOŠKOLACA

Svaki ljudski čin, radnja i postupak prožeti su emocijama, one se provlače kroz sve aspekte ljudskog života, pa tako i kroz obrazovanje. Emocionalna kompetentnost je spoj više različitih sposobnosti – prepoznavanja, razumijevanja i učinkovite regulacije vlastitih i tuđih emocija. Ove sposobnosti nerijetko se povezuju sa uspješnim funkcioniranjem u različitim područjima života, pa tako i u školskom životu učenika. Kada promišljamo o konceptu emocija i emocionalne inteligencije u obrazovanju, konkretno u nastavi, prema Bognar i Dubrovicki (2012) one se mogu povezati sa ozračjem u nastavi odnosno tzv. emocionalnom klimom. Povoljna emocionalna klima povoljno utječe na rezultate odgojno–obrazovnog procesa, a nepovoljna, u kojoj su prisutni strah i dosada, ometa odgojno–obrazovni proces. No emocionalni aspekt nastave obuhvaća puno širi i specifičniji spektar emocija svakog pojedinca uključenog u nastavni proces. Fokus ovog rada usmjeren je na emocije učenika, konkretno adolescenata i njihove emocionalne reakcije. Ovakva specifikacija i usmjerenje teme proizlazi iz potrebe za osvješćivanjem važnosti uloge emocionalnih reakcija u školskim postignućima učenika, a ova dobna skupina specifična je upravo iz razloga što se nalaze u osjetljivim godinama kada su emocionalne reakcije u najburnijoj fazi.

Škola je sama po sebi izvor određenih specifičnih stresora za učenike, a svaki stresor/problem iziskuje određenu emocionalnu reakciju. Načini na koje se učenici nauče nositi sa stresnim situacijama značajno utječu na njihovo svakodnevno funkcioniranje u školskom okruženju te njihov sposobnost da zadovolje sve obrazovne zahtjeve stavljene pred njih. Svrha ovog rada je da istraži i pruži dobar uvid u važnosti obrazovanja za emocije i istakne potrebu pružanja pomoći učenicima za adekvatno nošenje sa vlastitim emocijama, posebno u razdoblju adolescencije kada su emocionalne reakcije u najburnijoj fazi.

Ključne riječi: akademske emocionalne reakcije, učenici, školsko postignuće

12. Summary

THE ROLE OF ACADEMIC EMOTIONAL REACTIONS IN SCHOOL ACHIEVEMENT OF HIGHSCHOOL STUDENTS

Every human act, and action is imbued with emotions, they run through all aspects of human life, including education. Emotional competence is a combination of several different abilities – recognizing, understanding, and effectively regulating one's own and others' emotions. These abilities are often associated with successful functioning in different areas of life, including in the school life of students. When we think about the concept of emotions and emotional intelligence in education, specifically in teaching, according to Bogнар and Dubrovicki (2012), they can be associated with the classroom atmosphere, i.e. the so-called emotional climate. The favorable emotional climate favorably affects the results of the educational process, and the unfavorable one, in which fear and boredom are present, interferes with the educational process. But the emotional aspect of teaching encompasses a much wider and more specific spectrum of emotions of each individual involved in the teaching process. The focus of this paper centers on the emotions of students, specifically adolescents and their emotional reactions. This specification and orientation of the topic stems from the need to raise awareness of the importance of the role of emotional reactions in students' school achievements and this age group is specific precisely because they are in a such sensitive age when emotional reactions are in the most turbulent stage. School itself is a source of certain specific stressors for students, and each stressor/problem requires a certain emotional reaction. The ways in which students learn to cope with stressful situations significantly affect their daily functioning in the school environment and their ability to meet all the educational requirements placed before them. The purpose of this paper is to explore and provide a good insight into the importance of education for emotions and highlight the need to help students to adequately cope with their own emotions, especially in the period of adolescence when emotional reactions are in the most turbulent stage.

Keywords: academic emotional reactions, students, school achievement