

# Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi

UDK: 159.942.5-053.5  
159.9.07-053.5(497.521.2)  
Izvorni znanstveni članak  
Primljeno: 04. 03. 2019.

Anita Penić, mag. psych.  
anta.penic.vk@gmail.com

## Sažetak

Emocionalna kompetentnost kao sposobnost razumijevanja, izražavanja i upravljanja emocijama važna je za različite ishode učenja, a unatoč tome ne posvećuje joj se dovoljno pažnje u kontekstu utjecaja na različite pokazatelje prilagodbe na školu. Jedan od njih je školski uspjeh, ali i akademska samoefikasnost, odnosno uvjerenje u uspješno obavljanje akademskih zadataka. Svrha ovog istraživanja bila je ispitati odnos emocionalne kompetentnosti sa školskim uspjehom, akademskom samoefikasnosti i pažnjom te ispitati postojanje razlika u spolu pri procjenama. U istraživanju je sudjelovalo 80 učenika viših razreda osnovne škole. Suprotno očekivanjima, nisu pronađene razlike između dječaka i djevojčica u emocionalnoj kompetentnosti i akademskoj samoefikasnosti. Utvrđena je povezanost svih aspekata emocionalne kompetentnosti i akademske samoefikasnosti i pokazalo se da sposobnost izražavanja i imenovanja emocija, uz pažnju, jedina samostalno predviđa akademsku samoefikasnost. Bolja razvijenost sposobnosti uočavanja i razumijevanja te izražavanja i imenovanja emocija bila je povezana s manje poteškoća pri usmjeravanju i održavanju pažnje. Nije pronađena povezanost aspekata emocionalne kompetentnosti i školskog uspjeha. Rezultati su raspravljani u kontekstu utjecaja na postignuće u školi i pruženi su prijedlozi njihove primjene u školskom sustavu.

**Ključne riječi:** akademska samoefikasnost, emocije, emocionalna kompetentnost, pažnja, školski uspjeh

## Uvod

Učenje, ako ga gledamo kao složeni proces stjecanja znanja i vještina, najčešće se promatra kroz prizmu kognitivnih vještina poput uočavanja bitnog, usporedbe informacija ili povezivanja novog s postojećim znanjima. Te su vještine ključne za učinkovito stjecanje znanja pa ne čudi da se na različite načine pokušavaju potaknuti kod učenika. Međutim, u usporedbi s kognicijom i motivacijom, uloga emocija u učenju dobila je značajno slabiju pozornost istraživača, iako su emocije bitan aspekt razumijevanja procesa učenja. Unatoč njihovoj malobrojnosti, istraživanja o ovoj temi pokazuju da emocionalno i socijalno funkcioniranje djeteta ima značajne implikacije na učenje, školski uspjeh i prilagodbu (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011).

Učenici u razredu i tijekom učenja svakodnevno doživljavaju širok raspon emocija koje su povezane s različitim ishodima učenja, primjerice metakognitivnim strategijama i ocjenama (Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002). Snažnu ulogu emocija u procesu učenja potvrdila su i neuroznanstvena istraživanja ističući da emocije utječu na učinkovitost raspodjele i korištenja kognitivnih resursa i vještina što može olakšati ili otežati učenje (Djambazova-Popordanoska, 2016). Naime, intenzivne se emocije „natječu“ za prostor u aktivnom radnom pamćenju u mozgu i na taj način ometaju uspješno učenje (Goleman, 2004). Isto tako, kada neka intenzivna emocija preplavi dijete dolazi do privremene inhibicije centara za učenje u mozgu jer se pažnja usmjerava na jake osjećaje i njihovu proradu (Elias i sur., 1997). Dakle, djeca koja se osjećaju anksiozno ili pod stresom imaju smanjenu sposobnost koncentracije na zadatak što može negativno djelovati na akademsko postignuće (Cain i Carnellor, 2008). Nadalje, emocije utječu na stavove prema akademskim zadacima tako da ugodne emocije aktiviraju i održavaju motivaciju i angažiranost dok neugodne dovode do tendencije izbjegavanja akademskih zadataka (Pekrun i sur., 2002). Na koncu, emocije i regulacijski procesi mogu utjecati na ponašanje kroz utjecaj na socijalnu interakciju. Razumijevanje emocija osobi omogućava odabir najprikladnijeg ponašanja u određenom kontekstu doprinoseći tako konstruktivnoj socijalnoj i osobnoj interakciji (Saarni, 2000). Prema Zhou, Main i Wang (2010) djeca koja su pokazala veću sposobnost regulacije emocija i bila manje podložna ljutnji i frustraciji imala su bolje socijalne vještine i manje eksternaliziranih problema, a sve navedeno povezano je s visokim postignućem.

U svrhu pravilnog iskorištavanja emocija u procesu učenja potrebno je steći sposobnost uočavanja, identificiranja, izražavanja, razumijevanja i regulacije vlastitih emocija kao i sposobnost razumijevanja tuđih (Saarni, 2000). Skup navedenih sposobnosti naziva se emocionalna kompetentnost i smatra se jednom od ključnih kom-

ponenti dječjeg razvoja. Razumijevanje emocija i znanje o emocijama pokazala su se značajno povezanim s važnim kognitivnim procesima koji utječu na učenje (Franco, Beja, Candeias i Santos, 2017). Uz to, longitudinalna istraživanja pokazala su da djeca koja mogu primijeniti sposobnost razumijevanja emocija u emocionalno nabitim situacijama imaju bolje odnose s vršnjacima te učitelji smatraju da imaju bolje socijalne vještine (Franco i sur., 2017). S druge strane, djeca sa slabim znanjem o emocijama iskazuju nepoželjna ponašanja u učionici u razdobljima pojačanog stresa (Trentacosta, Izard, Mostow i Fine, 2006). Izražavanje emocija također je povezano s akademskim uspjehom pri čemu je jedan od pokazatelja i mogućnost pažnje na nastavi. Pažljiva djeca vjerojatnije će naučiti prikladne načine pokazivanja emocija (Trentacosta i sur., 2006). Djeca koja su pažljiva u školi vjerojatnije će izražavati manje neugodnih i više ugodnih emocija. S druge strane, visoke razine ljutnje i tuge mogu se dogoditi kada djeca s problemima pažnje postanu frustrirana pri pokušaju ispunjavanja za njih izazovnih zadataka u školi. Povratne informacije od vršnjaka o frustrirajućim ponašanjima mogu doprinijeti obrascima povećanih neugodnih emocija i smanjenih ugodnih emocija. Kao rezultat toga, ti obrasci izražavanja emocija mogu preplaviti dijete i ometi njegovu sposobnost sudjelovanja u akademskim zadacima, pogoršavajući probleme u školi. Iz navedenog je vidljivo da su izražavanje emocija i pažnja na nastavi međusobno isprepleteni (Trentacosta i sur., 2006).

Uz razumijevanje i izražavanje emocija bitna komponenta emocionalne kompetentnosti je i regulacija emocija. Djeca s dobro razvijenim vještinama samoregulacije sposobna su nositi se s nepredviđenim stresnim situacijama i brzo se oporaviti od stresnih događaja. Učinkovita regulacija emocija ima ključnu ulogu u angažiranosti djece u školi i njihovu školskom postignuću (Trentacosta i Izard, 2007). Djecu s dobro razvijenim vještinama regulacije emocija učitelji opisuju kao pažljive i napredne učenike budući da mogu usmjeriti punu pozornost na zadatak do njegova izvršenja, ignorirati ometanja u razredu i pratiti upute učitelja (Trentacosta i Izard, 2007). Ovo je moguće objasniti činjenicom da su emocionalno kompetentna djeca u mogućnosti minimalizirati utjecaj neugodnih emocija u stresnim situacijama te koristiti ugodne emocije za povećanje motivacije za učenje i praćenje akademskih zadataka.

Iako su empirijski rezultati ograničeni, literatura nam pruža temelje za pretpostavku da su emocije i regulacija emocija indirektno povezane s akademskim postignućem putem motivacije i angažiranosti. Djeca koja bolje reguliraju emocije imaju adekvatniji pristup akademskim zadacima, spremnija su za učenje, uspješnija u matematici i čitanju, a medijator tih odnosa često je pažnja (Trentacosta i Izard, 2007). Prema tome, sve navedeno utječe na akademsku prilagodbu (Reich i Flanagan, 2010), a jedan od njezinih pokazatelja jest akademska samoefikasnost koja se opisuje kao uvjerenje u uspješno obavljanje akademskih zadataka i postizanje

akademske ciljeve. Međutim, u razredu se često zanemaruju zbog različitih razloga emocionalni i socijalni razvoj, iako je potvrđena njihova važnost, čime se na neizravan način učenicima poručuje da je učenje teorije jedino bitno. Zato se često događa da emocionalni i socijalni razvoj djece dolazi u središte interesa tek pri pojavi nekih problema. Sukladno tome, u osnovnim se školama primjećuje sve veća učestalost pojavljivanja djece s poteškoćama u razumijevanju, izražavanju i regulaciji emocija. S obzirom na to da su se emocionalne kompetencije pokazale bitnim činiteljima različitih ishoda vezanih za akademsko postignuće i dobrobit učenika, važno je da stručnjaci zaposleni u školi što bolje razumiju tu povezanost. U skladu sa svim navedenim, svrha ovog istraživanja bila je uvođenje pozitivnih promjena u odgojno-obrazovne procese u školi.

## Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

### Cilj i problemi

Cilj je ovog istraživanja ispitati odnos aspekata emocionalne kompetentnosti učenika osnovne škole s nekim pokazateljima akademske prilagodbe. Iz navedenog cilja proizašli su sljedeći istraživački problemi:

- P1. Ispitati razlike u emocionalnoj kompetentnosti i samoeфикаsnosti s obzirom na spol učenika.
- P2. Ispitati povezanost aspekata emocionalne kompetentnosti učenika s različitim pokazateljima akademske prilagodbe.
- P3. Provjeriti doprinos aspekata emocionalne kompetentnosti učenika u objašnjavanju varijance različitih pokazatelja akademske prilagodbe.

### Hipoteze

- H1: Rezultati djevojčica i dječaka međusobno se razlikuju na mjerama razumijevanja, izražavanja i upravljanja emocijama te akademske samoeфикаsnosti.
- H2: Razumijevanje, izražavanje i upravljanje emocijama pozitivno su povezani s boljom sposobnosti pažnje, višom akademskom samoeфикаsnosti i boljim uspjehom u školi.
- H3: Razumijevanje, izražavanje i upravljanje emocijama značajni su i pozitivni prediktori uspjeha u školi i akademske samoeфикаsnosti.

## Metoda

### Sudionici

U istraživanju su sudjelovali zagrebački osnovnoškolci (od petog do osmog razreda). Podatci su prikupljeni od učenika iz pet razrednih odjeljenja (po jedan peti, šesti i sedmi te dva osma razreda) ( $N = 80$ ). Od ukupnog broja sudionika 55 % bilo je ženskoga ( $N = 44$ ), a 45 % ( $N = 36$ ) muškoga spola, starosti od 10 do 14 godina ( $M = 12,25$ ;  $SD = 1,401$ ). Točnije, sudjelovalo je 11 učenika u dobi od 10 godina, 17 u dobi od 11 godina, 13 u dobi od 12 godina, 19 u dobi od 13 godina i 20 u dobi od 14 godina. Prosjek ocjena učenika na kraju prethodne školske godine kretao se od 3,40 do 5,00 ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,429$ ).

### Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je *Anketni list sociodemografskih podataka* kojim su dobiveni podatci o spolu, dobi i prosjeku ocjena na kraju školske godine 2017./2018.

*Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45; Takšić, 2002)* mjera je emocionalne inteligencije (EI) razvijena na temelju modela koji EI definira kao sposobnost. Upitnik se sastoji od 45 čestica podijeljenih u tri subskale: sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (*npr. Kada sretnem poznanika, odmah shvatim kako je raspoložen*), sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (*npr. Gotovo uvijek mogu riječima opisati svoje osjećaje i emocije*) i sposobnost upravljanja i regulacije emocija (*npr. Dobro raspoloženje mogu zadržati i ako mi se nešto loše dogodi*). Zadatak sudionika je procijeniti u kojoj se mjeri ponuđene tvrdnje odnose na njihov život na ljestvici Likertova tipa od 5 stupnjeva pri čemu 1 označava „uopće nije točno“, a 5 označava „u potpunosti je točno“, a viši rezultati upućuju na razvijeniju sposobnost. Prema Takšić, Mohorić i Duran (2009) unutarnja konzistencija cijelog upitnika kreće se od  $\alpha = ,88$  do  $\alpha = ,92$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,92$ ), subskale sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija od  $\alpha = ,81$  do  $\alpha = ,90$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,88$ ), subskale izražavanja i imenovanja emocija od  $\alpha = ,78$  do  $\alpha = ,88$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,83$ ) i subskale upravljanja i regulacije emocija od  $\alpha = ,67$  do  $\alpha = ,78$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,77$ ). Navedeni koeficijenti upućuju na zadovoljavajuću pouzdanost upitnika i njegovih subskala.

*Skala hiperaktivnosti-impulzivnosti-pažnje (HIP; Vulić-Prtorić, 2006)* namijenjena je procjeni hiperaktivnog (*npr. Bilo mi je teško mirno sjediti na jednom mjestu*) i impulzivnog ponašanja (*npr. Nisam imao strpljenja čekati u redu*) te problema usmjeravanja pažnje (*npr. Nisam slušao druge čak i kad su mi se izravno obraćali*).

Sastoji se od 19 čestica koje opisuju najčešće simptome navedenih problema u djetinjstvu i adolescenciji, od kojih se 6 čestica odnosi na hiperaktivnost, 4 na impulzivnost i 9 na probleme usmjeravanja pažnje. Skala je jednostavna za primjenu i svojim sustavom odgovaranja prihvatljiva školskoj djeci. U ovom istraživanju korišteni su rezultati dobiveni primjenom subskale pažnje. Zadatak sudionika bio je procijeniti učestalost ponašanja opisanog u tvrdnji u posljednjih 6 mjeseci na ljestvici Likertova tipa od 5 stupnjeva pri čemu 1 označava „nikada“, a 5 „vrlo često“. Viši rezultati upućuju na više problema usmjeravanja pažnje. Unutarnja konzistencija upitnika iznosi  $\alpha = ,88$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,92$ ), a subskale pažnje  $\alpha = ,83$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,90$ ). Prema tome, pouzdanost je zadovoljavajuća.

*Upitnik samoeфикаsnosti za djecu (SEQ\_C: Self-efficacy Questionnaire for Children; Muris, 2001; prema Vulić-Prtorić i Sorić, 2006)* sastoji se od 24 čestice koje mjere osjećaj samoeфикаsnosti kod djece u tri područja: akademskom (8 čestica), socijalnom (9 čestica) i emocionalnom (7 čestica). Socijalna samoeфикаsnost (*npr. Lako mogu izraziti svoje mišljenje, čak i kada se druga djeca ne slažu sa mnom*) odnosi se na percipiranu sposobnost za odnose s vršnjacima te asertivnost; akademska (*npr. Nije mi teško zatražiti pomoć od nastavnika kad „zapnem“ kod pisanja školske zadaće*) na percipiranu mogućnost snalaženja u učenju i školskom gradivu te na ispunjavanje školskih očekivanja, a emocionalna (*npr. Lako mi je samog sebe razveseliti kad mi se dogodi nešto neugodno*) na percipiranu sposobnost suočavanja s negativnim emocijama. U ovom istraživanju korišteni su ukupni rezultati na upitniku te rezultati dobiveni primjenom subskale akademske samoeфикаsnosti. Zadatak sudionika bio je procijeniti koliko se ponašanje opisano u tvrdnji odnosi na njih na pripadajućoj ljestvici Likertova tipa od 5 stupnjeva pri čemu 1 označava „uopće nije točno“, a 5 označava „u potpunosti je točno“. Ukupan rezultat indikator je razvijivosti samoeфикаsnosti kod učenika. Unutarnja konzistencija upitnika iznosi  $\alpha = ,87$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,91$ ), a subskale akademske samoeфикаsnosti  $\alpha = ,82$  (u ovom istraživanju  $\alpha = ,87$ ). Navedeni koeficijenti upućuju na zadovoljavajuću pouzdanost.

## Postupak

Ispitivanje je provedeno u prvom polugodištu školske godine 2018./2019. Prije samog početka dobiveno je dopuštenje ravnatelja za provođenje istraživanja te su prikupljene potpisane suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju. Ispitivanje je provedeno grupno na način da su učenici anonimno ispunjavali upitnike tijekom sata razredne nastave. Ispunjavanje upitnika trajalo je oko 20 minuta. Nakon završetka učenicima je objašnjena svrha ispitivanja i odgovoreno je na njihova pitanja kako bi se otklonile nejasnoće ili sumnje. Postupak istraživanja proveden je u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom* (2003).

## Rezultati

U svrhu provjere opravdanosti korištenja parametrijske statistike ispitane su distribucije podataka dobivenih korištenjem prethodno navedenih upitnika. Normalitet korištenih varijabli provjeren je Kolmogorov-Smirnovljevim testom (K-S). Prema rezultatima navedenog testa, vidljivih u Tablici 1., jedino subskala „pažnja“ značajno odstupa od normalne distribucije. Međutim, Field (2009) navodi da se pri provjeri normaliteta distribucija ne treba voditi samo K-S testom zbog njegovih ograničenja, nego treba uzeti u obzir i grafički prikaz distribucije te indekse asimetričnosti i spljoštenosti. Indeksi asimetričnosti kretali su se od  $-,523$  do  $,663$ , a indeksi spljoštenosti od  $-,821$  do  $,820$ . S obzirom na to da se indeksi asimetričnosti manji od 3, a indeksi spljoštenosti manji od 10 (Kline, 1998) smatraju prihvatljivima, opravdane su pretpostavke za korištenje parametrijskih postupaka u daljnjim analizama.

### Deskriptivna statistika

Prije svega, interes je bio usmjeren k deskriptivnim pokazateljima te koeficijentima pouzdanosti korištenih skala.

**Tablica 1.** Prikaz aritmetičkih sredina, standardnih devijacija, Kolmogorov-Smirnovljeva testa, minimuma i maksimuma rezultata te koeficijenata pouzdanosti korištenih skala.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K-S</i> test	Teorijski Min – Max	Izmjereni Min – Max	$\alpha$
Emocionalna kompetentnost	161,54	21,811	,086	45-225	96-212	,92
Uočavanje i razumijevanje emocija	54,35	9,673	,082	15-75	32-74	,88
Izražavanje i imenovanje emocija	47,72	8,850	,096	14-70	18-67	,83
Upravljanje i regulacija emocija	59,68	7,815	,064	16-80	43-77	,77
Pažnja	19,24	7,974	,115*	9-45	9-43	,90
Samoefikasnost	84,59	15,966	,106	24-120	50-120	,91
Akadska samoefikasnost	28,72	6,264	,090	8-40	16-40	,87

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; *M* = aritmetička sredina; *SD* = standardna devijacija;  $\alpha$  = Cronbach Alpha

Iz Tablice 1. vidljivo je da učenici pokazuju blago iznadprosječne procjene vlastite emocionalne kompetentnosti, jednako kao i samoefikasnosti. U usporedbi različitih sastavnica emocionalne kompetentnosti kao najizraženiju procjenjuju sposobnost

upravljanja i regulacije emocija. S druge strane, vlastite probleme s pažnjom učenici procjenjuju ispodprosječnima.

Budući da se školski uspjeh smatra objektivnim pokazateljem akademskog postignuća, zanimale su nas frekvencije općeg uspjeha na kraju prethodne školske godine. Podatci pokazuju da je uspjeh najbrojnijeg dijela učenika bio izvrstan (71,25 %), manji broj vrlo dobar (27,5 %) dok je samo jedan učenik imao dobar uspjeh (1,25 %). Nije bilo učenika s nedovoljnim i dovoljnim uspjehom. Navedeni podatci upućuju na izrazito negativno asimetričnu distribuciju općeg uspjeha učenika.

## Razlike u emocionalnoj kompetentnosti i samoefikasnosti s obzirom na spol učenika

Prvi problem predviđao je postojanje razlika u spolu pri razumijevanju, izražavanju i upravljanju emocijama te akademskoj samoefikasnosti. U svrhu ispitivanja tih razlika provedena je t-test analiza za nezavisne uzorke čiji su rezultati prikazani u Tablici 2.

**Tablica 2.** Usporedba rezultata djevojčica i dječaka na skalama *Upitnika emocionalne kompetentnosti* i skali akademske samoefikasnosti s pripadajućim aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama i rezultatima t-testa.

Skala	Dječaci (N = 36)		Djevojčice (N = 44)		t (64)
	M	SD	M	SD	
Emocionalna kompetentnost	159,08	19,581	163,37	23,441	-1,629
Uočavanje i razumijevanje emocija	52,29	10,107	56,08	9,072	,753
Izražavanje i imenovanje emocija	48,56	7,250	47,00	10,049	,062
Upravljanje i regulacija emocija	59,75	7,344	59,63	8,255	-,758
Akademska samoefikasnost	29,41	6,582	28,30	6,114	,712

Rezultati t-testa pokazali su da se dječaci i djevojčice ne razlikuju međusobno po sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija i sposobnosti upravljanja i regulacije emocija. Također, ne postoji značajna razlika u akademskoj samoefikasnosti dječaka i djevojčica.



## Povezanost aspekata emocionalne kompetentnosti učenika s različitim pokazateljima akademske prilagodbe

U svrhu ispitivanja drugog problema, odnosno povezanosti sastavnica emocionalne kompetentnosti s nekim pokazateljima akademske prilagodbe provedena je korelacijska analiza. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 3.

Iz Tablice 3. vidljivo je da je dob učenika statistički značajno i negativno povezana s prosjekom ocjena, sposobnosti upravljanja i regulacije emocija, općom samoeфикасноsti i akademskom samoeфикасноsti, a značajno i pozitivno povezana je sa skalom pažnje. Nadalje, prosjek ocjena koji se smatra objektivnim pokazateljem akademskog postignuća nije statistički značajno povezan sa sastavnicama emocionalne kompetentnosti, ali je značajno i negativno povezan sa skalom pažnje te je značajno i pozitivno povezan s općom samoeфикасноsti i akademskom samoeфикасноsti. Skala pažnje, kao jedan od pokazatelja akademske prilagodbe, značajno je negativno povezana s općom emocionalnom kompetentnosti, sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija te sa sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija dok se nije pokazala povezanost sa sposobnosti upravljanja i regulacije emocija. Konačno, još jedan pokazatelj akademske prilagodbe, akademska samoeфикаčnost, značajno je pozitivno povezana s općom emocionalnom kompetentnosti i svim njezinim sastavnicama pri čemu je najjača povezanost sa sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija. Prema navedenim rezultatima, druga hipoteza je djelomično potvrđena.

**Tablica 3.** Matrica povezanosti za dob, *Upitnik emocionalne kompetentnosti*, subskele pažnje, ukupnog rezultata na *Upitniku samoeфикасноsti za djecu i subskele akademske ефикасноsti te školski uspjeh*.

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Dob	-								
2 Emocionalna kompetentnost	-,06	-							
3 Uočavanje i razumijevanje emocija	,08	,83 <sup>b</sup>	-						
4 Izražavanje i imenovanje emocija	-,01	,90 <sup>b</sup>	,64 <sup>b</sup>	-					
5 Upravljanje i regulacija emocija	-,26 <sup>a</sup>	,83 <sup>b</sup>	,49 <sup>b</sup>	,68 <sup>b</sup>	-				
6 Pažnja	,27 <sup>a</sup>	-,39 <sup>b</sup>	-,33 <sup>b</sup>	-,27 <sup>a</sup>	-,34	-			
7 Samoeфикаčnost	-,28 <sup>a</sup>	,62 <sup>b</sup>	,43 <sup>b</sup>	,61 <sup>b</sup>	,66 <sup>b</sup>	-,50 <sup>b</sup>	-		
8 Akademska samoeфикаčnost	-,34 <sup>b</sup>	,48 <sup>b</sup>	,33 <sup>a</sup>	,53 <sup>b</sup>	,52 <sup>b</sup>	-,61 <sup>b</sup>	,87 <sup>b</sup>	-	
9 Prosjek ocjena	-,49 <sup>b</sup>	,04	-,07	,04	,13	-,31 <sup>b</sup>	,36 <sup>b</sup>	,50 <sup>b</sup>	-

<sup>a</sup>  $p < ,05$ ; <sup>b</sup>  $p < .01$

Doprinos aspekata emocionalne kompetentnosti učenika u objašnjavanju varijance različitih pokazatelja akademske prilagodbe

U svrhu provjere doprinosa sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija te sposobnosti upravljanja i regulacije emocija u predviđanju akademske prilagodbe, provedena je hijerarhijska regresijska analiza čiji su rezultati prikazani u *Tablici 4*. Kao pokazatelj akademske prilagodbe uključena je samo varijabla akademska samoefikasnost s obzirom na to da školski uspjeh nije bio značajno povezan sa sastavnicama emocionalne kompetentnosti. Provjerom pokazatelja multikolinearnosti utvrđeno je da su zadovoljeni uvjeti za regresijsku analizu. Analiza je provedena u tri koraka, a kriterijska varijabla bila je akademska samoefikasnost.

**Tablica 4.** Rezultati hijerarhijske regresijske analize s varijablom „akademska samoefikasnost“ kao kriterijem akademske prilagodbe.

Korak	Prediktori	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>
1.	Dob	-,323**	,323	,105	9,10**
2.	Dob	-,184	,586	,343	13,23**
	Pažnja	-,476**			
3.	Dob	-,172	,688	,474	10,97**
	Pažnja	-,384**			
	Emocionalna kompetentnost				
	Uočavanje i razumijevanje emocija	-,061			
	Izražavanje i imenovanje emocija	,317**			
	Upravljanje i regulacija emocija	,130			

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$

Rezultati su pokazali da je dob statistički značajan prediktor akademske samoefikasnosti i objašnjava 10,5 % ukupne varijance. Pri tome se može vidjeti da porast dobi predviđa smanjenje akademske samoefikasnosti. Uključivanjem varijable pažnje objašnjeno je dodatnih 23,9 % varijance. Pri tome se pokazalo da skala pažnje značajno predviđa akademsku samoefikasnost i to u negativnom smjeru. Budući da viši rezultati na skali pažnje upućuju na više problema s usmjeravanjem i održavanjem pažnje, ovaj rezultat je očekivan. Nadalje, u trećem su koraku uključene sve tri sastavnice emocionalne kompetentnosti. Njihovim uključivanjem objašnjeno je dodatnih 13,1 % varijance akademske samoefikasnosti. U slučaju sastavnica emocionalne kompetentnosti, jedino se sposobnost izražavanja i imenovanja emoci-

ja pokazala značajnim prediktorom akademske samoeфикаsnosti i to u očekivanom pozitivnom smjeru, što znači da veća razvijenost te sposobnosti predviđa višu akademsku samoeфикаsnost kod učenika. Navedenim modelom objašnjeno je ukupno 47,4 % varijance akademske samoeфикаsnosti. Prema dobivenim podacima može se zaključiti da je treća hipoteza djelomično potvrđena.

## Rasprava

Vrlo malo istraživanja bavilo se spoznajama o važnosti emocionalne kompetentnosti za akademsku prilagodbu. U našem se obrazovnom sustavu akademska prilagodba najčešće izjednačuje s akademskim uspjehom, odnosno školskim ocjenama. U ovom istraživanju više od 70 % učenika imalo je izvrstan opći uspjeh na kraju prethodne školske godine. Ovaj podatak, kao i nepostojanje veće varijabilnosti ocjena, upućuje na nemogućnost adekvatne diskriminacije učenika na temelju ocjena. Štoviše, Perry i Weinstein (1998) ističu da su indikatori akademske prilagodbe, uz školski uspjeh, i sve vještine, stavovi i ponašanja učenika koji mu doprinose. S obzirom da se akademska samoeфикаsnost u brojnim istraživanjima nametnula kao jedan od najvažnijih prediktora školskog postignuća (Koludrović, Bubić i Reić Ercegovac, 2014), u ovom istraživanju je, uz opći uspjeh, korištena kao pokazatelj akademske prilagodbe. U daljnjem tekstu pojašnjeni su dobiveni rezultati te je upozoreno na ograničenja, doprinose i praktične implikacije ovog rada.

### Razlike u emocionalnoj kompetentnosti i samoeфикаsnosti s obzirom na spol učenika

Istraživanja na tu temu pokazuju da su neki pokazatelji emocionalne kompetentnosti, poput regulacije emocija, pod utjecajem spola djece. Naime, pokazalo se da djevojčice obično bolje reguliraju emocije od dječaka (Morris i sur., 2002; prema Macuka, 2012) kao i da pokazuju više razine razumijevanja emocija (Franco i sur., 2017). Razlike u aspektima emocionalne kompetentnosti pripisuju se različitoj socijalizaciji, kao što je poticanje različitih strategija regulacije emocija kod dječaka i djevojčica, kao i urođenim razlikama u razinama reaktivnosti. Međutim, rezultati istraživanja na tu temu nisu dosljedni, pa tako autorica Macuka (2012) u istraživanju spolnih razlika u regulaciji emocija na populaciji hrvatskih adolescenata ne nalazi značajnu razliku između dječaka i djevojčica. Slično kao i u potonjem istraživanju, ni u ovom nije potvrđena razlika u emocionalnoj kompetentnosti s obzirom na spol. Moguće da je neusklađenost dobivenih podataka s nekima iz prethodnih istraživanja rezultat različitih mjernih instrumenata i operacionalizacije tih konstrukata. Naime,

usporedbu rezultata različitih istraživanja otežava korištenje različitih naziva, definicija i operacionalizacija emocionalne kompetentnosti.

Nadalje, u sklopu prvog problema ispitane su i razlike u akademskoj samoefikasnosti učenika. Suprotno očekivanom, rezultati su pokazali da ne postoji značajna razlika u akademskoj samoefikasnosti između dječaka i djevojčica. Navedeno nije u skladu s većinom prošlih istraživanja. Naime, Burušić i Šerić (2015) navode da tradicionalna nastava svojom strukturom, dinamikom i zahtjevima više odgovara djevojčicama. Poželjna obilježja ličnosti, stil učenja i ponašanja u školi sličniji su stilu učenja i ponašanja karakterističnom za djevojčice, pa ih se često doživljava bolje prilagođenima. Međutim, istraživanja različitih pokazatelja akademske prilagodbe kod dječaka i djevojčica pokazuju nekonzistentne nalaze. Naime, u nekim se istraživanjima pokazalo da djevojčice postižu bolje rezultate dok u nekima nije utvrđena statistički značajna razlika u školskom uspjehu ili drugim pokazateljima akademske prilagodbe (Hanzec, 2016). Ne postoji mnogo istraživanja na tu temu s učenicima viših razreda osnovne škole. Najčešće dobivene razlike među djevojčicama i dječacima evidentirane su u ranijim razdobljima prilagodbe na školu. Uzevši u obzir takve rezultate i nalaze ovog istraživanja, moguće je da se razlika koja eventualno postoji u nižim razredima, izjednačava djelovanjem različitih čimbenika u višim razredima koji ovdje nisu istraživani te dovodi do toga da se dječaci i djevojčice jednako dobro snalaze u školi i učenju, odnosno da imaju podjednako izraženu akademsku samoefikasnost. Međutim, na osnovi dobivenih rezultata ne može se generalizirati, stoga bi bilo dobro provesti dodatna istraživanja u svrhu pojašnjavanja navedenih odnosa.

## **Povezanost aspekata emocionalne kompetentnosti učenika s različitim pokazateljima akademske prilagodbe**

Ispitivanjem povezanosti aspekata emocionalne kompetentnosti i dobi učenika utvrđeno je da s porastom dobi učenici pokazuju nižu sposobnost upravljanja i regulacije emocija. Malo je istraživanja koja ispituju razvojne promjene u emocionalnoj kompetentnosti, dok istraživanja razvoja emocionalne inteligencije s porastom dobi daju nekonzistentne rezultate. Naime, iako neka istraživanja upućuju na tendenciju porasta emocionalne inteligencije s dobi zbog sazrijevanja i iskustva (Bar-On, 2008; prema Esnaola, Revuelta, Ros i Sarasa, 2017), druga upućuju na to da ta povezanost ne mora biti linearna. Primjerice, longitudinalno istraživanje Keefer, Holden i Parker (2013; prema Esnaola i sur., 2017) provedeno na adolescentima pokazuje kompleksne rezultate, odnosno porast, pad ili održavanje rezultata različitih komponenti emocionalne inteligencije s porastom dobi. Navedeno se može objasniti različitim varijablama koje utječu na sliku o sebi u ranoj adolescenciji. Percepcija o vlastitoj sposobnosti razumijevanja i regulacije emocija može opadati zbog povećane emocionalne

osjetljivosti koja se često javlja u adolescentskoj dobi kao i povećanih očekivanja (Somerville, Jones i Casey, 2010; prema Esnaola i sur., 2017). Jednako tome, utvrđena je i značajna negativna korelacija dobi s akademskom samoeфикасношћу i školskim uspjehom. Ti rezultati sukladni su prijašnjim istraživanjima. Primjerice, istraživanje Koludrović, Ratković i Bajan (2015) pokazalo je da mlađi učenici pokazuju višu akademsku samoeфикасношћу i emocionalnu kompetentnost, a porastom dobi učenika dolazi do značajnog opadanja rezultata na tim skalama. Opadanje samoeфикасношћу i uspjeha u školi s prelaskom u više razrede može se objasniti manjkom ulaganja truda i sniženom motivacijom među starijim učenicima. Naime, prema istraživanju Raboteg-Šarić, Šakić i Brajše-Žganec (2009) stariji učenici često imaju kritičko stajalište o formalnom školovanju i percipiraju ga nezanimljivim i nedovoljno izazovnim. Isto tako, moguće je da je niži školski uspjeh u višim razredima škole uvjetovan uvođenjem novih predmeta kao što su kemija i fizika, s kojima se učenici prvi put susreću i u kojima često ne ostvaruju zadovoljavajući uspjeh. Za precizniji odnos dobi s navedenim varijablama bilo bi potrebno provesti dodatne analize što premašuje ciljeve ovog istraživanja.

Nadalje, suprotno očekivanom, ovo istraživanje nije pokazalo značajnu povezanost aspekata emocionalne kompetentnosti i školskog uspjeha. U velikom broju prethodnih istraživanja socioemocionalne varijable bile su značajan prediktor akademskog uspjeha (Koludrović i sur., 2015). Mogući uzrok nepostojanja povezanosti u ovom istraživanju jest činjenica da su ocjene u istraživanom uzorku, kao što je prije navedeno, izrazito negativno asimetrično distribuirane, pa ne omogućuju adekvatnu diskriminaciju učenika po znanju. Također, iako se u istraživanjima najčešće koriste kao pokazatelji školskog postignuća, ocjene u školama ne služe samo kao pokazatelji znanja i sposobnosti, nego i kao sredstvo za motiviranje ili discipliniranje učenika. Uz to, često ocjena jednog učenika ovisi o prosječnoj uspješnosti cijelog razreda što učitelji nerijetko koriste kao standard za ocjenjivanje, pa je upitna usporedivost ocjena učenika iz različitih razreda (Hanzec, 2016). Sve je navedeno moglo dovesti do toga da se ne pokaže značajna povezanost te dvije varijable.

S druge strane, povezanost akademske samoeфикасношћу i školskog uspjeha pokazala se stvarnom i značajnom. Navedeni rezultati u skladu su s rezultatima prethodnih istraživanja. Naime, istraživanja su pokazala da učenici koji procjenjuju svoju samoeфикасношћу visokom postavljaju složene ciljeve, iskazuju veću predanost radu, ustrajni su u izvršavanju zadataka i intrinzično motivirani za učenje (Koludrović i sur., 2015) što su osobine koje jamče postizanje izvrsnog uspjeha u školi. Samoeфикасношћу snažno utječe na odluke koje ljudi donose, kao i na trud i upornost pri suočavanju s izazovima. Osim toga, istraživanja su pokazala da su učenici koji svoju akademsku samoeфикасношћу procjenjuju niskom skloni izbjegavajućim strategijama

za razliku od visoko efikasnih učenika koji pribjegavaju rješavanju problema. Pri tome se oslanjaju na različite izvore informacija i aktivno traže pomoć tijekom tog procesa. Sve su to čimbenici koji dovode do boljeg uspjeha u školi (Koludrović i sur., 2014).

Akadska samoefikasnost kao jedan od pokazatelja akademske prilagodbe bila je značajno i pozitivno povezana sa svim aspektima emocionalne kompetentnosti. Pri tome, najjača povezanost akademske samoefikasnosti bila je sa sposobnošću izražavanja i imenovanja emocija te sa sposobnošću upravljanja i regulacije emocija. Trentacosta i Izard (2007) pokazali su da djeca bolja u regulaciji emocija imaju adekvatniji pristup akademskim zadacima te pokazuju više razine angažiranosti i akademskih kompetencija. Osim toga, učenici sa slabim znanjem o emocijama mogu imati lošije veze i uznemirujuće susrete s učiteljima i vršnjacima te, kao rezultat toga, pokazivati teškoće u održavanju pažnje i koncentracije na akademske zadatke (Trentacosta i sur., 2006). Prema tome, navedena povezanost može se objasniti time što osobe s visokom emocionalnom kompetentnosti znaju razlučiti adekvatne od neadekvatnih načina za suočavanje s problemima te, pri suočavanju s njima, koriste potonje. Razumijevanje emocija te njihovo adekvatno izražavanje i regulacija daju im mogućnost adekvatnog suočavanja s različitim zahtjevima i obavezama.

Uz to, utvrđena je značajna negativna povezanost između sposobnosti uočavanja i razumijevanja te izražavanja i imenovanja emocija sa skalom pažnje. Prema tome, učenici koji pokazuju više poteškoća u usmjeravanju i održavanju pažnje ujedno imaju slabije razvijene sposobnosti koje upućuju na emocionalnu kompetentnost. Iste rezultate dobili su Trentacosta i sur. (2006) istražujući povezanost emocionalne kompetentnosti i pažnje kao proksimalnog pokazatelja akademske prilagodbe. Znanje o emocijama te izražavanje sreće, tuge i ljutnje značajno je predviđalo probleme s pažnjom. Trenutnim se istraživanjem, između ostalog, nastojalo pojasniti koje sastavnice emocionalne kompetentnosti imaju važniju ulogu u objašnjavanju akademske samoefikasnosti kao subjektivnog pokazatelja akademske prilagodbe.

## Doprinos aspekata emocionalne kompetentnosti učenika u objašnjavanju varijance različitih pokazatelja akademske prilagodbe

Iako se školski uspjeh navodi kao jedan od pokazatelja akademske prilagodbe, u ovom istraživanju niti jedna subskala emocionalne kompetentnosti nije bila značajno povezana s njim. Stoga je kao pokazatelj akademske prilagodbe uzeta isključivo varijabla akademske samoefikasnosti. Provedena je hijerarhijska regresijska analiza u koju je, uz demografske varijable u prvom koraku i aspekte emocionalne kompetentnosti u posljednjem, uključena i varijabla pažnja. Sposobnost pažnje relevantan je

čimbenik akademske prilagodbe budući da promiče akademski uspjeh, dok problemi s pažnjom dovode do slabog postignuća (Kellan i sur., 1991; prema Trentacosta i sur., 2006). U većini je istraživanja učinkovitost emocionalne kompetentnosti u predviđanju akademskog uspjeha bila manja od učinkovitosti kognitivnih varijabli, pa se utjecaj pažnje na taj način nastojao kontrolirati (Hanzec, 2016). Rezultati pokazuju da od sposobnosti koje čine učenika emocionalno kompetentnim, samo sposobnost izražavanja i imenovanja emocija ima značajan pozitivan doprinos objašnjavanju varijance akademske samoefikasnosti. Dobiven pozitivan utjecaj sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija na akademsku samoefikasnost mogao bi se objasniti time što je to jedna od emocionalnih vještina važna za formiranje pozitivnih i značajnih odnosa s vršnjacima i učiteljima, koji su ujedno iznimno važni u prilagodbi i promicanju učenja i angažmana u školi. Djeca koja stvaraju pozitivne odnose s drugima često dijele resurse i informacije o školi i zadacima s vršnjacima, pozitivnije percipiraju školu i angažirana su na nastavi (Denham i Brown, 2010). Nadalje, tijekom djetinjstva djeca uče pravila izražavanja emocija i adaptivne mehanizme suočavanja kako bi adekvatno regulirali emocionalne izražaje (Trentacosta i sur., 2006). Osim toga, neuroznanstvena istraživanja upozoravaju na činjenicu da emocionalna reaktivnost ima ključnu ulogu u usmjeravanju pažnje i primjeni mentalnih procesa nužnih za učenje.

Unatoč tome što se sposobnost izražavanja i imenovanja emocija pokazala značajnim prediktorom akademske samoefikasnosti, problemi pri usmjeravanju i održavanju pažnje pokazali su se prediktivnijima i to u negativnom smjeru. Stoga, može se tvrditi da poteškoće pažnje predviđaju smanjenu akademsku samoefikasnost, što se može opaziti i u učionici. Učenici koji imaju poteškoća pri usmjeravanju i održavanju pažnje često imaju lošiji školski uspjeh što je pokazala i značajna negativna korelacija skale pažnje i školskog uspjeha u ovom istraživanju, a u skladu s time i lošiju sliku o vlastitoj izvedbi u školi. To je u skladu s nekim prijašnjim istraživanjima koja su pokazala da je od kognitivnih varijabli, uz samostalnost i interes, pažnja bila najprediktivnija za akademski uspjeh djece (Tramontana i sur., 1988; prema Hanzec, 2016).

## Ograničenja i praktične implikacije istraživanja

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem mogu biti od velike koristi za poboljšavanje rada s učenicima te se mogu iskoristiti za osmišljavanje aktivnosti za njihov napredak u školskom kontekstu. Ovo istraživanje pokazalo je da postoji potreba za podučavanjem djevojčica i dječaka prikladnim načinima izražavanja i imenovanja emocija, ali i utjecanja na njihovo razumijevanje u svrhu potpunog ispunjavanja akademskog potencijala. Sve aspekte emocionalne kompetentnosti djece moguće je

unaprijediti i ojačati kontinuiranom primjenom različitih programa. Programi socio-emocionalnog učenja koji se zasnivaju na razvoju kognitivnih, afektivnih i ponašajnih kompetencija imaju pozitivne učinke na socijalno-emocionalne vještine poput zauzimanja tuđe perspektive i rješavanja problema kao i na stavove prema sebi i drugima, prosocijalno ponašanje i akademsku izvedbu. Učenici koji sudjeluju u takvim programima postaju angažiraniji na nastavi, pokazuju manje problematičnih ponašanja i poboljšavaju svoj školski uspjeh (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Također, učenike je u radionicama s različitim temama potrebno učiti vještinama prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja i upravljanja emocijama (posebice emocija poput ljutnje i tuge), suočavanja sa stresom, postavljanja ciljeva, empatije i suosjećanja, učinkovite komunikacije, rješavanja sukoba, asertivnosti i donošenja odluka. Škole bi trebale biti primarno mjesto za unapređivanje navedenih kompetencija. Međutim, poboljšavanje emocionalne kompetentnosti ne mora se isključivo potizati s pomoću izoliranih radionica i aktivnosti namijenjenih posebno za tu svrhu. Aktivnosti i programi socioemocionalnog učenja trebali bi biti integrirani u školski kurikulum. Na taj način, kao i s pomoću individualnoga rada s učenicima, omogućilo bi im se izgrađivanje emocionalnih i socijalnih vještina intenzivno tijekom cijele školske godine.

Sve navedeno mora se postići suradnjom svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Ključno je u ovom procesu adekvatno pripremiti nastavnike i učitelje. Osim edukacije nastavnika i učitelja, potrebno je mijenjati njihove stavove. Naime, Munjas Samarin i Takšić (2009) navode da se na obrazovanje o emocijama često gleda sa skepticizmom i smatra se da takvi programi nadilaze doseg rada škole i oduzimaju vrijeme za poučavanje školskog gradiva. Također, smatra se da se time dodatno opterećuje nastavnike. Upravo zbog toga važno je učitelje i nastavnike poučiti pozitivnim doprinosima razvoja emocionalne kompetentnosti, među kojima su vještine slušanja, usmjeravanja pažnje, odgovornosti i predanosti radu i druge, te ih upozoriti na to da se na taj način smanjuju problematična ponašanja i istodobno potiče socijalna prilagodba i akademski uspjeh. Da bi se postigli postavljeni ciljevi, potrebno je pomoći učiteljima izgraditi pozitivne odnose s učenicima i stvoriti ugodnu klimu u razredu. Osim edukacije učitelja, vrlo je važno ostvariti suradnju s roditeljima, potaknuti ih da izravno razgovaraju o emocijama s djecom i pomognu im u korištenju adaptivnih strategija upravljanja emocijama.

Uz sve navedeno, ovo i slična istraživanja moguće je poboljšati prevladavanjem određenih nedostataka. Primjerice, jedan od nedostataka je korištenje općeg uspjeha na kraju prethodne školske godine kao objektivne mjere postignuća učenika. Zbog već navedenih negativnih strana korištenja općeg uspjeha i njegovoj ovisnosti o brojnim čimbenicima uz znanje, u budućim bi istraživanjima bilo preporučljivo koristiti



standardizirani test znanja kao mjeru akademskog uspjeha. Ako ne postoji mogućnost korištenja rezultata standardiziranog testa, u budućnosti bi se mogle uzeti u obzir ocjene iz specifičnih predmeta, poput Matematike ili Hrvatskog jezika. Također, u istraživanju su korištene samoprocjene. Zbog često slabijeg uvida u vlastita stanja, procjene vršnjaka i učitelja vjerojatno bi pružile realniju sliku ispitivanih varijabli. Na rezultate je mogla utjecati i heterogenost ispitanog uzorka po dobi. Naime, učenici od 10 i 14 godina međusobno se razlikuju po nizu karakteristika, među kojima su i stresori s kojima se susreću i načinima na koje se nose s njima. Konačno, u istraživanje bi trebalo uključiti i neke druge varijable poput motivacije, osobina ličnosti, angažiranosti, socijalnih odnosa i sličnih koje, prema istraživanjima, imaju snažan učinak na akademsku prilagodbu. Tek tada bi se mogao vidjeti stvarni doprinos emocionalnih varijabli.

## Zaključak

U radu se nastojao detaljnije ispitati odnos sposobnosti koje čine emocionalnu kompetentnost i nekih pokazatelja akademske prilagodbe. Rezultati pokazuju da su razumijevanje, izražavanje i regulacija emocija povezani s akademskom samoefikasnosti učenika na način da njihova bolja razvijenost upućuje na veću samoefikasnost pri snalaženju u učenju i školskom gradivu. Pri tome jedino izražavanje emocija predviđa višu akademsku samoefikasnost. Nadalje, rezultati pokazuju da su sposobnost razumijevanja i izražavanja emocija važne i za pažnju budući da je njihova bolja razvijenost povezana s manje poteškoća pri usmjeravanju i održavanju pažnje. Navedeni rezultati upućuju na važnost osvještavanja djelovanja emocionalnih čimbenika na razvoj slike o vlastitoj učinkovitosti u školskom okruženju i na sposobnosti koje su ključne za postizanje uspjeha u školi. Stoga je potrebno educirati učitelje i roditelje kako bi ih se osnažilo za zajednički rad na emocionalnom razvoju djece, a samu djecu poučiti vještinama koje će njemu pridonijeti. Na taj način svi će pridonijeti pozitivnom razvoju ne samo djece nego i kvalitete obrazovnog sustava općenito.

## Literatura

- Burušić, J. i Šerić, M. (2015). Girls and boys achievements differences in the school context: An overview of possible explanations. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 137-173.
- Cain, G. i Carnellor, Y. (2008). Roots of empathy: A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing*, 2, 52-73.
- Denham, S. A. i Brown, C. (2010). „Plays nice with others“: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. i Schriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I. i Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 327-333.
- Etički kodeks istraživanja s djecom*. (2003). (Ur.) Ajduković, M. i Kolesarić, V. Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Franco, M. G., Beja, M. J., Candeias, A. i Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15.
- Goleman, D. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Hanzec, I. (2016). *Odrednice rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu*. Neobjavljeni doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koludrović, M., Bubić, A. i Reić Ercegovac, I. (2014). Self-efficacy and achievement goals as predictors of high-school students academic performance. *Školski vjesnik*, 64(4), 579-602.
- Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2015). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samo-učinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7, 159-180.
- Macuka, I. (2012). Osobne i obiteljske odrednice emocionalne regulacije mlađih adolescenata. *Psihologijske teme*, 21(1), 61-82.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371.
- 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, 91-105.
- Perry, K. E. i Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697-716.
- Reich, H. A. i Flanagan, K. S. (2010). School Adjustment. U: I. B. Weiner i W. E. Craighead (ur.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed.), (str. 1513-1514). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. U: Bar-On, R. i Parker, J.D.A. (ur.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (68-91). San Francisco: Jossey-Bass.

- Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. U: K. Lasković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 27-45). Zadar: Filozofski fakultet.
- Takšić, V., Mohorić, T. i Duran, M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.
- Trentacosta, C. J. i Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. i Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148-170.
- Vulić-Prtorić, A. (2006). Skala hiperaktivnosti – impulzivnosti – pažnje – HIP. U: Čubela-Adorić i sur. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika – III*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2006). Upitnik samoefikasnosti za djecu. U: Čubela Adorić V. i sur. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika – III*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zhou, Q., Main, A. i Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese childrens academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 180-196.

## Gender, emotional competence and some indicators of academic adjustment of elementary school children

### Abstract

Emotional competence as an ability to perceive, understand, express, label, manage and regulate emotions is important for different learning outcomes, but in a way neglected in terms of its influence on multiple indicators of school adjustment. Some of them are academic achievement and academic self-efficacy defined as an individual's belief in his or her ability to successfully accomplish a specific academic task. This research was conducted in order to examine the relationship between emotional competence and academic achievement, academic self-efficacy and attention and also to test whether there are differences in the assessments according to gender. 80 elementary school children participated in the research. Contrary to expectations, the results have shown no gender differences regarding emotional competence and academic self-efficacy. Furthermore, all aspects of emotional competence correlated with academic self-efficacy, while only the ability to express and label emotions was a significant predictor of the academic self-efficacy. A higher ability to perceive and understand emotions as well as the ability to express and label emotions correlated with fewer attention focus and maintenance difficulties. There was no correlation between aspects of emotional competence and academic achievement. The results are discussed in the context of their influence on academic achievement and their use in the school system.

**Key words:** academic self-efficacy, emotions, emotional competence, attention, academic achievement