

Efekti programa emocionalnog opismenjavanja na samoprocijenjene emocionalne i akademske sposobnosti kod djece rane adolescentske dobi

Škeljo, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:857467>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-09**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci
Filozofski Fakultet u Rijeci
Diplomski studij psihologije

Ana Škeljo

EFEKTI PROGRAMA EMOCIONALNOG OPISMENJAVANJA NA SAMOPROCIJENJENE
EMOCIONALNE I AKADEMSKE SPOSOBNOSTI KOD DJECE RANE ADOLESCENTSKE
DOBI

Diplomski rad

Rijeka, 2019

Sveučilište u Rijeci
Filozofski Fakultet u Rijeci
Diplomski studij psihologije

Ana Škeljo

EFEKTI PROGRAMA EMOCIONALNOG OPISMENJAVANJA NA SAMOPROCIJENJENE
EMOCIONALNE I AKADEMSKE SPOSOBNOSTI KOD DJECE RANE ADOLESCENTSKE
DOBI

Diplomski rad

Mentor: doc. dr.sc. Tamara Mohorić

Rijeka, 2019

IZJAVA Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, znanjem stečenim na Odsjeku za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentorice doc. dr.sc. Tamare Mohorić.

Rijeka, lipanj, 2019.

SAŽETAK

Cilj je provedenog istraživanja bio provjeriti efekte Programa emocionalnog opismenjavanja na emocionalnu kompetentnost te različite domene samoeфикаsnosti kod predadolescenata. Program je proveden u osnovnim školama kroz 10 tjedana, a sudionici su ispunili upitnike prije i poslije provođenja programa. Uzorak se sastojao od 686 učenika/ica petog i šestog razreda osnovne škole, podijeljenih u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Prema dobivenim rezultatima nisu pronađeni efekti programa na emocionalnu kompetenciju niti samoeфикаsnost, no nađen je interakcijski efekt programa i spola za socijalnu samoeфикаsnost (djevojčice postižu više rezultate u eksperimentalnoj skupini, a dječaci u kontrolnoj). Također, nađene su određene spolne razlike: dječaci postižu značajno više rezultate na regulaciji i upravljanju emocijama i emocionalnoj samoeфикаsnosti. Utvrđena je značajna, umjereno visoka, pozitivna povezanost između varijabli emocionalne kompetentnosti i samoeфикаsnosti te svih njihovih subskala. Provedene analize metrijskih karakteristika korištenih skala i subskala pokazale su zadovoljavajuću stabilnost i pouzdanost tipa unutarnje konzistencije.

KLJUČNE RIJEČI: emocionalna kompetencija, samoeфикаsnost, Upitnik emocionalne kompetencije za djecu, rana adolescencija

The Effects of the Emotional Literacy Program on Self-Assessed Emotional and Academic Skills in Early Adolescent Sample

SUMMARY

The aim of this research was to investigate effects of the Emotional Literacy Program on emotional competence and various self-efficacy domains in early adolescent sample. The program was implemented in elementary schools during 10 weeks. Participants completed questionnaires before and after program implementation. The sample consisted of 686 pupils from fifth and sixth grades, divided into experimental and control group. Results have shown no effect of Emotional Literacy Program on emotional competence and self-efficacy; however, interaction effect between program and gender has been found for social self-efficacy (girls score higher in experimental group, but boys score higher in control group). Results have shown certain gender differences: boys score higher on managing and regulating emotions and emotional self-efficacy. Significant, moderately high, positive correlations were found between emotional competence, self-efficacy and their subscales. Analysis of metric properties has shown satisfactory level of stability and internal consistency of scales and subscales.

KEY WORDS: emotional competence, self-efficacy, Emotional Skills and Competence Questionnaire for Children, early adolescence

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Konceptualizacija konstrukta emocionalne pismenosti	1
1.1.1. Spolne razlike u emocionalnoj pismenosti	4
1.2. Konceptualizacija konstrukta samoeфикаsnosti	4
1.2.1. Spolne razlike u samoeфикаsnosti	6
1.3. Odnos emocionalne pismenosti i samoeфикаsnosti	8
1.4. Programi socijalno-emocionalnog učenja (SEU)	9
1.4.1. RULER pristup emocionalnom opismenjavanju	10
1.4.2. Program emocionalnog opismenjavanja	12
1.5. Cilj istraživanja	14
 2. PROBLEMI RADA I HIPOTEZE	15
2.1. Problemi rada	15
2.2. Hipoteze	15
 3. METODA	16
3.1. Uzorak	16
3.2. Mjerni instrumenti	16
3.2.1. Eksperimentalna manipulacija	18
3.3. Postupak	19
 4. REZULTATI	21
4.1. Metrijske karakteristike skala UEK-D i SEQ-C	21
4.2. Rezultati analize varijanci i kovarijanci za varijablu emocionalna kompetentnost	25
4.2.1. Podljestvica Izražavanje i imenovanje emocija	26
4.2.2. Podljestvica Uočavanje i razumijevanje emocija	27
4.2.3. Podljestvica Regulacije i upravljanje emocijama	29

4.3. Rezultati analize varijanci i kovarijanci za varijablu emocionalna kompetentnost	30
4.3.1. Podljestvica Socijalna samoeфикаsnost	31
4.3.2. Podljestvica Akademska samoeфикаsnost	33
4.3.3. Podljestvica Emocionalna samoeфикаsnost	34
 5. RASPRAVA	 36
5.1. Interakcijski efekt skupine i spola na socijalnu samoeфикаsnost	37
5.2. Razlike u emocionalnoj kompetentnosti i samoeфикаsnosti prema skupini i spolu	39
5.3. Osvrt na dobivene rezultate	40
5.4. Ograničenja i smjernice za buduća istraživanja	41
 6. ZAKLJUČAK	 46
7. LITERATURA	47
8. PRILOZI	60

1. UVOD

Tema ljudskih emocija u interesu je ne samo svakoga od nas pojedinačno, već i cijelog ljudskog društva. Oscar Wilde još je u 1890. godini u svom romanu *Slika Doriana Graya* napisao: “*Ne želim biti na milost i nemilost svojih emocija. Želim ih koristiti, uživati u njima i dominirati njima.*” (str. 54), dočaravajući snagu i važnost koju emocije imaju u ljudskom životu. Vlastite emocije možemo istraživati na individualnoj razini introspekcijom, a emocije proučavaju i mnogi psiholozi jer one leže u samoj srži mentalnog zdravlja (Maurer, Brackett i Plain, 2004). Iz tog je razloga važno osigurati da se djeca još u ranoj dobi nauče uspješno nositi sa svojim i tuđim emocijama, da nauče kako ih prikladno izraziti i koristiti za što uspješnije funkcioniranje. U uvodnom dijelu rada prvo su predstavljeni konstrukti emocionalne pismenosti i samoeфикаsnosti koji zauzimaju središnju ulogu u ovom radu, a zatim su opisani programi socijalno-emocionalnog učenja koji imaju za cilj razvijanje vještina povezanih s tim konceptima, poput nošenja s emocijama i prikladnog izražavanja emocija. Opisane su specifične vrste programa socijalno-emocionalnog učenja koji su usmjereni na razvoj emocionalne pismenosti kod djece i RULER pristup programima socijalno-emocionalnog učenja. Uvodni dio zaključujemo definiranjem ciljeva istraživanja.

1.1. Konceptualizacija konstrukta emocionalne pismenosti

Značenje i konceptualizacija konstrukta emocionalne pismenosti mijenjali su se kroz vrijeme – teorijsko shvaćanje sada je puno razrađenije, konstruirani su i validirani mnogi mjerni instrumenti, istraživači imaju bolji uvid u prirodu procesiranja emocionalnih sadržaja te zahvaljujući tom uvidu mogu rješavati svakodnevne probleme s kojima se ljudi susreću. Emocionalna pismenost ili kompetentnost preferirani su izrazi u kontekstu praktične upotrebe emocionalne inteligencije jer implicitno podrazumijevaju mogućnost razvijanja vještine. Konceptualizacija emocionalne inteligencije u ovom radu jest da je emocionalna inteligencija sposobnost koja se može razvijati, i upravo iz tog razloga koristi se prikladniji termin emocionalne pismenosti ili kompetentnosti. Emocionalnu kompetentnost opisuje Saarni (2000), koja zauzima razvojnu perspektivu u proučavanju emocionalnih sposobnosti djece i adolescenata, te navodi da su emocionalna

inteligencija i emocionalna kompetencija povezani, ali različiti konstrukti. Cobb i Mayer (2000) smatraju da nema puno smisla govoriti o učenju inteligencije jer inteligencija prvenstveno predstavlja kapacitet za učenje te nije nešto što se može razvijati, tj. naučiti kroz razvojne programe. Mikolajczak i suradnici (2015) objašnjavaju da se emocionalna kompetencija odnosi na pojedinačne razlike u prepoznavanju, razumijevanju, izražavanju, regulaciji i korištenju vlastitih emocija i emocija drugih ljudi. Navode da je emocionalna kompetencija važan prediktor prilagodbe pojedinca njegovoj okolini, te da je viša emocionalna kompetencija povezana s višim razinama sreće, boljim mentalnim zdravljem, većim zadovoljstvom socijalnim i bračnim odnosima te boljim karijernim uspjehom. Oni pojmove emocionalna kompetencija, emocionalna inteligencija (ili emocionalna inteligencija kao crta ličnosti) i emocionalne vještine koriste sinonimno. Ističu da je pojam emocionalna inteligencija popularniji i češći među istraživačima kada se opisuju pojedinačne razlike, no da preferiraju pojam emocionalna kompetencija jer je dosljedniji novijim istraživačkim nalazima koji pokazuju da se emocionalne kompetencije mogu učiti i naučiti (za razliku od inteligencije; Kotsou, Nelis, Grégoire i Mikolajczak, 2011; Nelis i sur., 2011). Munjas Samarin i Takšić (2009) u svom preglednom radu objašnjavaju da zbog pretpostavke da se, za razliku od IQ-a, emocionalna inteligencija može razviti, mnogi autori umjesto termina inteligencije koriste druge termine poput emocionalnog kvocijenta, emocionalne pismenosti i emocionalne kompetentnosti, te da se među stručnjacima u obrazovanju preferira termin emocionalna pismenost kad se razmatra to područje i njegova upotreba u obrazovnoj praksi. Denham, Ferrier, Howarth, Herndon i Bassett (2016) definiraju emocionalnu kompetentnost kao sposobnost namjernog i potpunog izražavanja raznolikih emocija, regulacije izražavanja emocija i iskustava kada je to potrebno i razumijevanje svojih emocija i emocija drugih ljudi. U nastavku slijedi kratki pregled relevantnih teorija emocionalne inteligencije koje su temelj trenutne konceptualizacije emocionalne kompetentnosti.

Korijeni nastanka konstrukta emocionalne inteligencije nalaze se u Thorndikeovoj teoriji o socijalnoj inteligenciji (1920), koji socijalnu inteligenciju definira kao sposobnost razumijevanja i upravljanja drugima te uspješnog djelovanja u međuljudskim odnosima. Zato ne iznenađuje činjenica da se u istraživanjima konzistentno pronalazi povezanost emocionalne inteligencije konceptualizirane kao sposobnosti i socijalne inteligencije (Ciarrochi, Chan i Bajgar, 2001;

Kokkinos i Kipritsi, 2012; Mavroveli, Petriedes, Rieffe i Bakker, 2007; Schutte i sur., 2001). Takšić, Mohorić i Munjas (2006) navode kako je emocionalna inteligencija najbliža konceptu kristalizirane inteligencije (Cattell, 1963) zato što se razvija tijekom života i s iskustvom pojedinca. Roberts, Schulze, Zeidner i Matthews (2005) pokazali su da mjere emocionalne inteligencije uglavnom odgovaraju konceptu kristalizirane inteligencije (vid kognitivnih sposobnosti koji se razvija s iskustvom). Konstrukt emocionalne inteligencije u akademsku literaturu uvode Salovey i Mayer u 1990. godini. Prema modelu emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya (1997) emocionalna inteligencija sastoji se od četiri skupa ili grana sposobnosti: (1) percepcija emocija, (2) emocionalna facilitacija mišljenja, (3) razumijevanje emocija i (4) refleksivna regulacija emocija. Ove četiri grane hijerarhijski su organizirane tako da su više grane (razumijevanje i refleksivna regulacija emocija) ovisne o nižim granama (percepcija i facilitacija). Prva grana obuhvaća zapažanje, procjenu i izražavanje emocija te uključivanje tih informacija u naš emocionalni sustav. Druga grana obuhvaća uviđanje i generiranje osjećaja koji olakšavaju kognitivne procese. Treća grana obuhvaća sposobnosti razumijevanja uzroka i odrednica emocija, razumijevanje veza između različitih emocija (npr. koje su emocije slične, koju poruku prenose), razumijevanje razvoja emocija (kako se emocija mijenja tijekom vremena) te sposobnost promišljanja o emocijama. Četvrta grana obuhvaća sposobnost reguliranja vlastitih emocija i emocija drugih ljudi u svrhu promicanja emocionalnog i intelektualnog razvoja. Nastavno na Mayer-Saloveyev model emocionalne inteligencije, Joseph i Newman (2010) razvijaju kaskadni model, koji se temelji na teorijama emocija, emocionalne regulacije i samo-regulacije. Prema njihovom modelu, postoje tri grane emocionalne inteligencije koje su u kauzalnom odnosu: percepcija emocija utječe na razumijevanje emocija, koje zatim utječe na svjesnu regulaciju emocija. Dakle, razumijevanje emocija jest medijator u odnosu percepcije i regulacije emocija. Model ne uključuje granu emocionalne facilitacije, koja se uz ostale grane emocionalne inteligencije pokazala konceptualno redundantnom i za koju nedostaju empirijski nalazi koji bi pokazali doprinos dimenzije ukupnom modelu (Gignac, 2005; Palmer, Gignac, Manocha i Stough, 2005; Rossen, Kranzler i Algina, 2008). Denham i suradnici (2016) predlažu model emocionalne kompetentnosti koji uključuje tri vještine: izražavanje emocija, regulacija emocija i znanje o emocijama. Ovaj se model temelji na razvojnom potencijalu konstrukta emocionalne kompetencije te integrira nalaze iz razvojne psihologije u područje razvoja emocionalnih vještina kod djece.

Zanimljivo je da autori već u samom nazivu modela koriste izraz emocionalne kompetencije umjesto emocionalne inteligencije, ističući tako razvojni potencijal konstrukta. Model objašnjava kako se regulacija emocija uopće može započeti razvijati kod djece predškolske dobi (zato što u toj dobi počinju bolje razumijevati i kontrolirati svoju emocionalnost), da je taj razvoj nužan kako bi se uspješno nosili sa svojom sve složenijom emocionalnošću i zahtjevima društvenog i školskog svijeta, te da djeca koja ne savladaju vještinu regulacije emocija imaju poteškoće s agresijom i pokazuju sniženu socijalnu kompetentnost.

1.1.1. Spolne razlike u emocionalnoj pismenosti

Brojni su autori istraživali spolne razlike u prosječnim vrijednostima razina emocionalne kompetencije tijekom adolescencije. Pokazalo se da djevojke postižu više rezultate na mjerama emocionalne kompetencije (Atkins i Stough, 2005; Brand i sur., 2016; Extremera, Fernandez-Berrocal i Salovey, 2006; Joseph i Newman, 2010; Schutte i sur., 1998; Van Rooy, Alonso and Viswesvaran, 2005; Van Rooy, Dilchert, Viswesvaran i Ones, 2006) te na mjerama dimenzije razumijevanja emocija (Ciarrochi, Chan i Caputi, 2000; Leedy i Smith, 2012; Mayer i Geher, 1996; Mohorić i Takšić, 2016; Stupin, Mohorić i Ilijašić Veršić, 2017). Joseph i Newman (2010) povezuju spolne razlike u emocionalnoj kompetentnosti sa spolnim razlikama u području emocija općenito. Žene su uspješnije u percepciji neverbalnih emocionalnih znakova (Hall, 1978, 1984; McClure, 2000) i imaju složenije znanje o emocijama (Ciarrochi, Hynes i Crittenden, 2005), što može rezultirati višim rezultatima na mjerama emocionalne kompetentnosti. Kod objašnjavanja spolnih razlika u emocionalnoj kompetentnosti adolescenata, u obzir treba uzeti i razvojne razlike između dječaka i djevojčica; npr. dječaci češće izražavaju negativne emocije tijekom igre i pokazuju slabiju regulaciju emocionalnih odgovora od djevojčica (Chaplin i Aldao, 2013; Denham i sur., 2012; Denham i sur., 2016).

1.2. Konceptualizacija konstrukta samoeфикаsnosti

Samoeфикаsnost je centralni konstrukt teorije socijalne kognicije prema kojoj je ljudsko funkcioniranje rezultat interakcija između osobnih faktora (kognicije, emocije), ponašanja i

okolinskih faktora. Prvu definiciju samoefikasnosti ponudio je Albert Bandura još 1977. godine. Prema njemu, samoefikasnost jest „ljudsko vjerovanje u sposobnost organiziranja i izvršenja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni pretpostavljeni tip aktivnosti“ (Bandura, 1986, str. 391). Jednostavnije rečeno, samoefikasnost je ljudsko vjerovanje o vlastitim sposobnostima za ostvarenje postignuća (Bandura, 1997). Percipirana samoefikasnost ima izravan utjecaj na izbor aktivnosti i njihovih postavki, te kroz očekivanje uspjeha utječe na ustrajanje u ulaganju truda. Samoefikasnost određuje koliko truda će ljudi uložiti i koliko dugo će ustrajati unatoč preprekama i negativnim iskustvima. Što je veća percipirana samoefikasnost, to aktivnije ulažemo trud u određenu aktivnost. Kada primjenjujemo naučene vještine poimanje samoefikasnosti raste i održava trud koji je potreban za uspješnu izvedbu (Bandura, 1982). Generalno, vrijedi pravilo da uspješna izvedba povećava samoefikasnost, a neuspješna izvedba smanjuje samoefikasnost (Schunk i Meece, 2006). Važno je spomenuti da je samoefikasnost djelomično nezavisna od pojedinčevih stvarnih sposobnosti. Muris (2002) je pokazao da ljudi koji su vrlo kompetentni u određenom zadatku, ali imaju sniženu samoefikasnost vjerojatno neće niti pokušati savladati taj zadatak. Pajares (1996) nalazi da je izravan efekt samoefikasnosti na uspjeh jednako jak kao i efekt sposobnosti na uspjeh. Četiri su primarna izvora informacija pomoću kojih procjenjujemo samoefikasnost: stvarni učinak, vikarijska iskustva, oblici persuazije i fiziološke reakcije. Najpouzdaniji vodič za procjenu samoefikasnosti jest stvarni učinak, dok su efekti ostalih izvora varijabilni (Bandura, 1986). Teorija samoefikasnosti originalno se odnosila na pojedinčeve percipirane sposobnosti za kontrolu izvedbe u emocionalno ili na drugi način zahtjevnoj situaciji. Od tada je teorija proširena tako da uključuje percipirane mogućnosti kontrole aktivnosti poput kognitivnih procesa, emocija i ponašanja koja sami reguliramo (Schunk, 1991).

Prema teoriji samoefikasnosti najbolji prediktori ponašanja u specifičnim situacijama su naše osobne percepcije unutar tih situacija (Bandura, 1989, 1997; Schunk, 1989, 1991). Ljudi se razlikuju po tome u kojim područjima njeguju svoju efikasnost – osoba može imati visok osjećaj samoefikasnosti u karijernoj uspješnosti, no nisku samoefikasnost u odgoju djece; visok osjećaj samoefikasnosti u hrvatskom jeziku, no nisku samoefikasnost u fizici. Iz tog razloga samoefikasnost se najčešće ispituje kao multifaktorski konstrukt, tj. pomoću multidimenzionalnih mjera koje pokazuju obrazac i stupanj generalnosti našeg osjećaja osobne samoefikasnosti. S

obzirom na ograničenu konstruktnu valjanost skala koje mjere generalnu samoeфикаsnost (Chen, Gully i Eden, 2001), velik broj istraživača daje smjernice za mjerenje samoeфикаsnosti za različite domene funkcioniranja (Bandura 1986, 1997, 2006; Schunk i Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). Ipak, samoeфикаsnost se može generalizirati kroz različite aktivnosti pod nekoliko uvjeta: kada različiti zadaci zahtijevaju razvoj sličnih vještina, te kada se vještine potrebne za različite zadatke razvijaju zajedno ili istovremeno (Bandura, 2006).

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli i Caprara (1999) konstruirali su skalu za procjenu generalne razine dječje samoeфикаsnosti koja se sastojala od 37 čestica i ispitivala je 7 domena funkcioniranja – akademski uspjeh, regulaciju vlastitog učenja, uspješnost u izvanškolskim i slobodnim aktivnostima, pritisak vršnjaka za uključivanjem u riskantna ponašanja, uspješnost u socijalnim situacijama, asertivnost te ispunjavanje tuđih očekivanja. Njihovo istraživanje pokazalo je 3 glavne domene samoeфикаsnosti, koja je potvrđena na talijanskom, mađarskom i poljskom uzorku (Pastorelli i sur., 2001). Faktori niže razine bili su (1) akademska samoeфикаsnost, koja se odnosila na nošenje s vlastitim izazovima učenja, savladavanje školskih predmeta i zadovoljavanje tuđih očekivanja, (2) socijalna samoeфикаsnost, koja se odnosila na uspješnost u socijalnim odnosima, aktivnostima kojima su ispunjavali slobodne vrijeme i asertivnosti te (3) samoregulatorna samoeфикаsnost, koja se odnosila na odolijevanje vršnjačkom pritisku. Muris (2002) je pokazao da su tri glavne domene samoeфикаsnosti uključene u regulaciju negativnog afekta kod djece i adolescenata socijalna, akademska i emocionalna samoeфикаsnost; a značajnost tih domena za adolescente ističu i Kokkinos i Kipritsi (2012). Muris je (2001) također konstruirao skalu za procjenu dječjeg osjećaja samoeфикаsnosti u navedena tri područja. Socijalna samoeфикаsnost odnosi se na percipiranu sposobnost uspostavljanja i održavanja odnosa s vršnjacima i asertivnost; akademska samoeфикаsnost na percipiranu mogućnost snalaženja u učenju i školskom gradivu i na ispunjavanje školskih očekivanja; emocionalna samoeфикаsnost na percipiranu sposobnost suočavanja s negativnim emocijama.

1.2.1. Spolne razlike u samoeфикаsnosti

Mnoga istraživanja samoeфикаsnosti potvrđuju postojanje spolnih razlika u prosječnim vrijednostima razina samoeфикаsnosti tijekom adolescencije, no ne postoji konsenzus o smjeru razlika kao niti obrascu razlika po domenama. Schunk i Lilly (1984) izvještavaju o početnoj nižoj razini samoeфикаsnosti kod djevojčica, no nakon intervencije u obliku razvijanja samoeфикаsnosti kroz povratnu informaciju više nije bilo razlike među spolovima. Muris (2001, 2002) navodi da djevojke imaju značajno niže razine ukupne i emocionalne samoeфикаsnosti od dječaka, no da u socijalnoj i akademskoj samoeфикаsnosti nema razlike. I drugi istraživači nalaze značajno niže razine emocionalne samoeфикаsnosti kod djevojčica u odnosu na dječake (Bacchini i Magliulo, 2003; Suldo i Schaffer, 2007). Ovi nalazi djelomično su konzistentni s nalazima Schunka i Pajaresa (2002), koji navode da među djecom mlađom od 12 godina nema spolnih razlika, no da nakon prelaska u više razrede osnovne škole i u dobi do 14 godina djevojčice pokazuju nižu samoeфикаsnost od dječaka. Ipak, neki istraživači navode da djevojčice postižu značajno više rezultate na akademskoj samoeфикаsnosti (Bacchini i Magliulo, 2003; Pajares, 2002; Pajares, Britner i Valiante, 2000; Pajares, Miler i Johnson, 1999; Pajares i Valiante, 2001; Saunders, Davis, Williams i Williams, 2004) i značajno niže rezultate na socijalnoj samoeфикаsnosti od dječaka (Bandura i sur., 1999). Drugi pak navode da nema razlike među dječacima i djevojčicama na akademskoj samoeфикаsnosti (Kokkinos i Kipritsi, 2012; Usher i Pajares, 2006) niti socijalnoj samoeфикаsnosti (Bacchini i Magliulo, 2003; Suldo i Schaffer, 2007; Wheeler i Ladd, 1982). Istraživanja su pokazala da obrazac spolnih razlika u akademskoj samoeфикаsnosti varira između domena te da je područje predmeta značajan prediktor varijacije (Huang, 2013). Nalazi o spolnim razlikama na generalnoj i pojedinačnim domenama samoeфикаsnosti kod ranih adolescenata su nekonzistentni i često kontradiktorni, kao i nalazi o efektu dobi na spolne razlike.

Općenito, stariji učenici i učenice procjenjuju svoju samoeфикаsnost višom u usporedbi s mlađim učenicima i učenicama (Hunter, Gambell i Randhawa, 2005; Schunk i Pajares, 2002; Shell, Colvin i Bruning, 1995; Zimmerman i Martinez-Pons, 1990), a uspješni učenici i učenice percipiraju svoju akademsku samoeфикаsnost većom nego neuspješni učenici i učenice (Sorić i Vulić-Prtorić, 2006). Unutar akademskog područja, visoki koncept samoeфикаsnosti ne implicira da će se učenik osjećati samopouzđano u svim akademskim područjima (Schunk, 1991). Učenici mogu procijeniti svoju kompetentnost u prirodi i matematici visokom, u engleskom i hrvatskom srednjom, a u glazbenom

i likovnom niskom. Prema Bandurinoj teoriji socijalnog učenja (1986), djeca mogu steći nova ponašanja jednostavno gledajući kako ih netko drugi izvodi; djeca postaju sklonija izvedbi ponašanja nakon što su vidjeli kako su drugi doživjeli posljedice za to ponašanje; proces učenja znatno je brži ako postoje socijalni modeli koje dijete može imitirati. Ovim mehanizmima program emocionalnog opismenjavanja djeci omogućava razvoj samoeфикаsnosti. Bandura i Cervone (1983) pokazali su važnost davanja povratne informacije na napredak prema ostvarenju cilja za podizanje samoeфикаsnosti, a Elliott i Dweck (1988) pokazali su da je samoeфикаsnost održana kada djeca opaze napredak prema ostvarenju cilja, jer to znači da postaju vještiji, a povišena samoeфикаsnost daljnje održava motivaciju i pospješuje razvoja vještina.

1.3. Odnos emocionalne pismenosti i samoeфикаsnosti

Istraživanja odnosa samoeфикаsnosti i emocionalne kompetentnosti obično uključuju njihov zajednički odnos prema trećoj varijabli poput npr. stresa na poslu (Lee i Song, 2010) ili stavova o poslu (Salami, 2007). Nađena je značajna pozitivna umjerena ili niska korelacija između ova dva konstrukta (Chan, 2004; Martin, Easton, Wilson, Takemoto i Sullivan, 2004; Lee i Song, 2010; Rastegar i Memarpour, 2009), što znači da se radi o dva različita, ali povezana konstrukta. Iz toga slijedi zaključak da će se s povećanjem jednog konstrukta povećati i drugi. Neki autori ističu preklapanja različitih domena samoeфикаsnosti i emocionalne kompetentnosti, ovisno o njihovoj operacionalizaciji. Konkretno, postoje istraživači koji vide emocionalnu samoeфикаsnost kao aspekt emocionalne kompetentnosti (Kokkinos i Kipritsi, 2012; Petrides i Furnham, 2001; Petrides, Pérez-González i Furnham, 2007; Petrides, Pita i Kokkinaki, 2007), dok drugi ističu da se radi o dva različita konstrukta (Dacre Pool i Qualter, 2012). S obzirom na to da su i emocionalna pismenost i samoeфикаsnost važni prediktori akademskog uspjeha i kasnije zapošljivosti učenika, preporuka je da se kod intervencija s ciljem razvoja samoeфикаsnosti i emocionalne kompetentnosti uključe elementi koji se odnose na oba aspekta emocionalnog funkcioniranja, jer neki učenici možda trebaju pomoć u stjecanju znanja i razvoju vještina, dok drugi trebaju pomoć u izgradnji samopouzdanja u vlastite sposobnosti, a treći možda trebaju oboje. Povećanjem znanja i razumijevanja o emocionalnom funkcioniranju može se povećati samoeфикаsnost i emocionalna kompetencija (Dacre Pool i Qualter, 2012; Fabio i Palazzeschi, 2008).

1.4. Programi socijalno-emocionalnog učenja (SEU)

Mnogobrojnost istraživanja i programa socijalno-emocionalnog učenja usmjerenih na emocionalnu pismenost sugeriraju da je taj konstrukt zauzeo stabilno mjesto uz druge važne psihologijske varijable kao prediktor uspješnosti u školi i na poslu. Pri tome preuzimamo tumačenje od Munjas Samarin i Takšić (2009; str. 362) prema kojima je emocionalna pismenost u ovakvim programima „konceptualno izjednačena sa sposobnošću da se identificiraju osjećaji i emocionalne reakcije, kako svoje, tako i one drugih ljudi te da se na njih reagira na primjeren način“. Danas se diljem svijeta kreiraju programi za razvoj emocionalne pismenosti kod djece i odraslih, a njihova učinkovitost sve je manje upitna. Salovey, Mayer i Caruso (2000) izvještavaju o postojanju 300 programa socijalnog i emocionalnog učenja u američkim školama te 150 programa specifično emocionalne pismenosti. Osim toga, Hodžić, Scharfen, Ripoll, Holling i Zenasni (2018) u svojoj meta-analizi 24 istraživanja dolaze do jasnih zaključaka o učinkovitosti intervencija usmjerenih na razvoj emocionalne pismenosti i u odrasloj populaciji.

Pionirsku ulogu u osmišljavanju i provedbi programa socijalno-emocionalnog učenja (engl. *Social and Emotional Learning, SEL*) imaju američki psiholozi. Payton i suradnici (2008) socijalno-emocionalno učenje definiraju kao proces stjecanja znanja, stavova i vještina koje se odnose na prepoznavanje i upravljanje emocijama, snalaženje u socijalnom svijetu, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugima te učinkovito donošenje odluka. Munjas Samarin i Takšić (2009; str. 357) navode da takvi programi kod djece „izgrađuju vještine prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka, efikasnog nošenja s interpersonalnim odnosima, a ujedno utječu na akademski razvoj, stvarajući pozitivnu i poticajnu školsku okolinu“. Na socijalno-emocionalno učenje, ukratko, možemo gledati kao na proces razvitka osnovnih socijalnih i emocionalnih kompetencija. Socijalno-emocionalno učenje krovni je pojam za različite programe i metodologije koja imaju cilj prevenirati problematična dječja ponašanja i promovirati pozitivan razvoj mladih.

Programi SEU učinkoviti su u smanjenju problematičnih ponašanja i emocionalnih teškoća te u povećavanju socijalne prilagodbe i akademskog uspjeha učenika (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Kuterovac Jagodić (2003) ističe kako programi ovakve vrste čine već i djecu predškolske dobi otpornijom na psihopatološke probleme tako što potiču vještine prepoznavanja i upravljanja svojim

i tuđim emocijama, kontrolu vlastitih reakcija, empatiju i prosocijalno ponašanje. Programe SEU, kojima se djeci pomaže razviti socijalne i emocionalne kompetencije, uglavnom zajednički osmišljavaju istraživači koji se bave inteligencijom, zatim razvojni psiholozi, neurolozi, odgajatelji, učitelji i mnogi drugi, a sve je veći interes za njihovu sustavnu implementaciju u škole. Dapače, Rivers i Brackett (2011) izvještavaju o zakonima o dječjem mentalnom zdravlju koji su doneseni u nekoliko američkih država, a kojima je propisano da škole moraju uključiti socijalne i emocionalne standarde u smjernice za nastavu, što je izravna posljedica akumuliranih empirijskih dokaza o utjecaju programa SEU na akademski uspjeh, mentalno i fizičko zdravlje te dugoročnu uspješnost. Brackett i Kremenitzer (2011) navode da škole koje integriraju SEU u svoje kurikule bolje pripremaju učenike za uspjeh u školi i životu od škola koje ne integriraju SEU u kurikulum. Payton i suradnici (2008) donose pregled 317 istraživanja utjecaja programa za socijalno i emocionalno učenje temeljenih na školskom kurikulumu te zaključuju da su takvi programi među najuspješnijim razvojnim programima koji se nude djeci školske dobi. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger (2011) svojom meta-analizom pokazali su da SEU kod mladih dovodi do poboljšanja socijalnih i emocionalnih vještina, stavova, ponašanja i akademskog uspjeha.

1.4.1. RULER pristup emocionalnom opismenjavanju

Rivers i Brackett (2011) razrađuju ideju programa emocionalnog opismenjavanja te predstavljaju model postignuća emocionalne pismenosti kroz učenje 5 ključnih emocionalnih vještina (tzv. „RULER“ vještine): prepoznavanje (*engl. Recognizing*), razumijevanje (*engl. Understanding*), imenovanje (*engl. Labeling*), izražavanje (*engl. Expressing*) i regulaciju (*engl. Regulating*) emocija. Emocionalna pismenost u ovom modelu odnosi se na savladavanje navedenih RULER vještina te razumijevanje važnosti emocija i emocionalnih vještina u socijalnim interakcijama, osobnom razvoju i učenju. Model postignuća počiva na pretpostavci da se emocionalna pismenost stječe kroz iskustva te da se razvija kroz: (1) stjecanje znanja o emocijama i emocionalnim vještinama, (2) bivanjem u okruženju koje je sigurno i pruža podršku za doživljavanje širokog spektra emocija, (3) dosljedne prilike za vježbanje korištenja RULER vještina s povratnom informacijom o njihovoj primjeni kako bi ona postala uglađenija i automatiziranija, te (4) često

izlaganje odraslim osobama koji modeliraju RULER vještine. U praksi se RULER vještine primjenjuju istovremeno, a znanje o jednoj vještini preklapa se sa znanjem o drugim vještinama. Model postignuća emocionalne pismenosti (Rivers i Brackett, 2011) usmjerava se na načine kojima se znanje i vještine povezane s emocijama mogu učiti i razvijati kod djece, a glavna pretpostavka modela jest da s akumuliranim izlaganjima i iskustvima djeca poboljšavaju svoje emocionalne vještine i povećavaju znanje o emocijama.

RULER pristup također uključuje i profesionalni razvoj nastavnog osoblja te protokole za stvaranje prilika i okruženja prikladnih za jačanje vještina u učionici (Brackett i Kremenitzer, 2011). Aktivnosti koje uključuje su: prepoznavanje svojih i tuđih emocija, razumijevanje uzroka i posljedica emocija, točno imenovanje emocija, prikladno izražavanje emocija i učinkovito reguliranje emocija. Mehanizam promjene na kojem se RULER pristup temelji jest promjenom okoline (učionice) potaknuti pozitivne ishode za djecu, a to su akademska angažiranost i uspjeh te uspostavljanje odnosa s vršnjacima i odraslima. Kroz RULER pristup učenici uče o širokom spektru emocija i vježbaju sposobnosti nošenja s emocijama kroz uobičajene školske zadatke unutar standardnog školskog kurikuluma. Profesori i učitelji uče kako prenijeti znanje iz školskog kurikuluma učenicima te razvijaju vještine i znanje stvaranja poticajne okoline za učenje (Brackett i Kremenitzer, 2011).

Mnogi autori izvještavaju o pozitivnim rezultatima programa emocionalnog opismenjavanja i RULER pristupa. Pokazalo se da osobe uključene u program emocionalnog opismenjavanja postižu više rezultate na mjerama emocionalne inteligencije u usporedbi s osobama koje nisu bile uključene u program (Rivers i Brackett, 2011). Također, učenici škola s implementiranim RULER pristupom u kurikulumu na kraju školske godine pokazuju višu autonomiju i spremnost na vodstvo, višu toplinu i povezanost s učiteljima (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson i Salovey, 2013), veću emocionalnu podršku, bolju organizaciju razreda i više međusobne pomoći u učenju (Hagelskamp, Brackett, Rivers i Salovey, 2013), pozitivniju sveukupnu razrednu emocionalnu klimu (Reyes, Brackett, Rivers, White i Salovey, 2012), više ocjene u čitanju, pisanju i prirodoslovnim predmetima te manje problema s pažnjom i učenjem (Brackett, Rivers, Reyes i Salovey, 2012) u usporedbi s učenicima škola koje nemaju implementiran RULER pristup. Pokazalo se i da učitelji u RULER školama više uvažavaju interese učenika i usmjereniji su na motivaciju učenika u odnosu

na učitelje u školama u kojima nije implementiran RULER pristup (Reyes i sur., 2012; Rivers i sur., 2013).

1.4.2. Program emocionalnog opismenjavanja

Od posebnog interesa u ovom istraživanju jest *Program emocionalnog opismenjavanja* koji su osmislili Maurer i suradnici (2004), a pomoću kojeg djeca uče kako imenovati, usporediti i procijeniti vlastite i tuđe misli, osjećaje i ponašanja te kako artikulirano razgovarati i pisati o socijalnim, školskim i osobnim iskustvima. Kroz program emocionalnog opismenjavanja učenici i učenice usvajaju riječi za imenovanje osjećaja (engl. *feeling words*), tj. izraze vezane uz osobni emocionalni doživljaj. Program je namijenjen djeci od 5. do 7. razreda te se sastoji od 6 koraka kroz koje se djecu potiče na socijalno, emocionalno i školsko učenje. Program je lako primjenjiv jer je njegov sadržaj uklopljen u sadržaj drugih školskih predmeta (likovne umjetnosti, povijesti, književnosti i slično), a učenici ga prihvaćaju jer je usmjeren na njihove pojedinačne socijalne, emocionalne i akademske potrebe. Autori navode da je program osmišljen u skladu sa smjernicama Udruženja za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (engl. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL*) te da se može integrirati u postojeći školski kurikulum ili se provoditi kao samostalan program jer je temeljen na teorijskim saznanjima i prilagođen razvojnoj dobi djece. Lekcije programa odnose se na (1) prepoznavanje svojih i tuđih emocija, (2) korištenje svojih emocija kako bi poboljšali razmišljanje, (3) razumijevanje jezika emocija, (4) ispravno imenovanje emocija riječima, (5) ispravno izražavanje emocija i (6) regulaciju ili kontrolu svojih i tuđih emocija. Učenici stječu rječnik za imenovanje osjećaja kroz niz zadataka na satu ili domaćih zadataka koji se odnose na razmišljanje o sebi, analizu školskog materijala i aktualnih događaja, obiteljske interakcije, simboličku reprezentaciju riječi, razredne rasprave, zadatke kreativnog pisanja te samostalne i grupne projekte. Riječi za imenovanje emocija koje se uče kroz program pažljivo su odabrane na temelju postojećih lista emocionalnih izraza i leksikona ponašajnih izraza, a uključuju pozitivne izraze (npr. ushićenje), negativne izraze (npr. sram) i ponašajne izraze (npr. obveza i motivacija). Ponašajni izrazi nisu emocije same po sebi, ali pobuđuju emocionalne reakcije prije, za vrijeme ili nakon neke radnje. Emocionalno opismenjivanje stvara kontekst koji učenicima pomaže u izražavanju vlastitih iskustava, što stvara

atmosferu zajedništva u učionici i pozitivno se odražava na učenje (Maurer i sur., 2004). Iz školske perspektive, ovaj program poboljšava vokabular učenika, njihovo razumijevanje, pisanje, kreativnost i kritičko razmišljanje. Iz socijalne perspektive, razvija učeničku samosvijest, empatiju, kompetentno komuniciranje, zdrave odnose s drugima i uspješnije donošenje odluka. Navedene vještine pomažu učenicima u postizanju boljih rezultata u školi, olakšavaju osobni razvoj i povećavaju kvalitetu međuljudskih odnosa (Maurer i sur., 2004).

Jedan takav Program emocionalnog opismenjavanja proveden je u hrvatskim školama u 2007. godini (Munjas Samarin, 2007) kako bi se provjerili efekti programa u hrvatskom kontekstu. U navedenom istraživanju sudjelovali su učenici petih razreda iz dviju osnovnih škola unutar riječke regije. Iz svake škole sudjelovala su po dva razreda: jedan u kojem se provodio program, a drugi u kojem su provedena samo početna i završna mjerenja. Nacrt istraživanja bio je kvazi-eksperimentalan; slučajnim odabirom jedan razred odabran je da bude kontrolna, a drugi da bude eksperimentalna skupina. Program se prema preporukama autora (Maurer i sur., 2004) provodio u tjednim susretima, tijekom cijele školske godine, od strane nastavnika koji inače rade u školi, no nije bio integriran u školski kurikulum iz objektivnih ograničenja. Program je bio provođen tako da su prvo odrađena tri koraka (uvođenje riječi, skice i personificirana značenja te povezivanje s vanjskim svijetom), zatim su djeca kod kuće dijelila iskustva s obitelji, nakon čega je na sljedećem susretu održana diskusija vezana uz tu riječ, te je započelo učenje nove riječi (opet prva tri koraka). Ovaj proces ponavljao se ciklički iz tjedna u tjedan dok se nisu obradile sve riječi s liste. U provođenju programa u hrvatskim školama djeca su učila sljedeće riječi: izoliranost, pesimizam, entuzijizam, anksioznost, stres, empatija, altruizam, ponos, jedinstvenost, samopoštovanje, arogancija, nesigurnost i internalizacija. Dobiveni rezultati pokazali su da je nakon provedbe Programa emocionalnog opismenjavanja došlo do poboljšanja rezultata na testovima emocionalnog znanja i razumijevanja emocija, smanjenja procjene učestalosti agresivnih ponašanja opaženih od strane vršnjaka te povećanja samoprocjene altruističnih ponašanja kod učenika u eksperimentalnoj skupini. Efekti programa primijećeni su i tri mjeseca nakon završetka programa. Nastavno na opisano istraživanje iz 2007. godine, želja autora ovog istraživanja bila je provesti opsežnije istraživanje na hrvatskom uzorku koje bi ponudilo recentniju i opširniju evaluaciju programa emocionalnog opismenjavanja, te doprinijelo prepoznavanju učinkovitosti programa socijalno-emocionalnog učenja i potenciralo razvoj domaćih programa.

1.5. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti efekte intervencije usmjerene na razvoj emocionalne pismenosti na hrvatskom predadolescentnom uzorku. Dodatno su provjerene metrijske karakteristike korištenih mjernih instrumenata te su ispitani odnosi između emocionalne pismenosti i samoefikasnosti. Glavno pitanje kojim se ovo istraživanje bavi jest ima li sudjelovanje dječaka i djevojčica u programu emocionalnog opismenjavanja efekta na razinu njihove emocionalne kompetentnosti i samoefikasnosti, nakon što se uzmu u obzir razine emocionalne kompetentnosti i samoefikasnosti koje su bile prisutne prije provedbe programa?

2. PROBLEMI RADA I HIPOTEZE

2.1. Problemi rada

U skladu s ciljem istraživanja postavljeni su sljedeći problemi:

1. Ispitati postoje li razlike u prosječnim vrijednostima razina emocionalne kompetentnosti između eksperimentalne i kontrolne skupine nakon provedbe Programa emocionalnog opismenjavanja, uzimajući u obzir vrijednosti koje su ostvarili prije provedbe Programa.
2. Ispitati postoje li razlike u prosječnim vrijednostima razina samoeфикаsnosti između eksperimentalne i kontrolne skupine nakon provedbe Programa emocionalnog opismenjavanja, uzimajući u obzir vrijednosti koje su ostvarili prije provedbe Programa.
3. Ispitati postoji li efekt spola na razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine, te postoje li razlike u prosječnim vrijednostima razina emocionalne kompetentnosti i samoeфикаsnosti između dječaka i djevojčica.

2.2. Hipoteze

1. Nakon provedbe Programa emocionalnog opismenjavanja postojat će značajna razlika u prosječnim vrijednostima razina emocionalne kompetentnosti između eksperimentalne i kontrolne skupine, i to u smjeru da eksperimentalna skupina ostvaruje više rezultate od kontrolne skupine.
2. Nakon provedbe Programa emocionalnog opismenjavanja postojat će značajna razlika u prosječnim vrijednostima razina samoeфикаsnosti između eksperimentalne i kontrolne skupine, i to u smjeru da eksperimentalna skupina ostvaruje više rezultate od kontrolne skupine.
3. Neće postojati efekt spola na razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine, te neće postojati razlike u prosječnim vrijednostima razina emocionalne kompetentnosti i samoeфикаsnosti između dječaka i djevojčica.

3. METODA

3.1. Uzorak

U ovom istraživanju sudjelovalo je 686 učenika petih i šestih razreda osnovne škole, od čega je 357 djevojčica (51,7 %) i 329 dječaka (48,3 %). Istraživanje je provedeno u 20 osnovnih škola na području cijele Republike Hrvatske, te obuhvaća 279 učenika petog i 407 učenika šestog razreda. Prosječna dob sudionika jest 11.40 godina ($SD=0.66$), a raspon dobi jest od 10 do 13 godina.

Tablica 1. *Prikaz broja sudionika prema skupini, spolu i razredu*

	Dječaci	Djevojčice	Ukupno	5. razred	6. razred	Ukupno
Eksperimentalna skupina	174	191	365	145	220	365
Kontrolna skupina	155	166	321	134	187	321
Ukupno	329	357	686	279	407	686

3.2. Mjerni instrumenti

U ovom istraživanju korišten je Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu (UEK-D) kao mjera različitih aspekata emocionalne kompetentnosti i Upitnik samoeфикаsnosti za djecu (SEQ-C) kao mjera različitih aspekata samoeфикаsnosti. Također su prikupljeni i demografski podaci o učenicima koji su sudjelovali u istraživanju.

Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu korišten u ovom istraživanju prilagođena je verzija Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45; Takšić, 1998, 2002) za dječju populaciju. Upitnik emocionalne kompetentnosti razvijen je na temelju modela emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya. Stupin (2017) provodi validaciju UEK-D-a s česticama koje su jezično prilagođene uzrastu rane adolescencije te pokazuje njegove zadovoljavajuće metrijske karakteristike, posebice

pouzdanost unutarnje konzistencije. U ovom istraživanju korištena je daljnje revidirana verzija Upitnika emocionalne kompetentnosti za djecu (Stupin i sur., 2017). Upitnik je višedimenzionalan i sadrži 15 čestica u obliku tvrdnji na koje ispitanici odgovaraju Likertovom skalom samoprocjene od 1 do 5 (1 = gotovo nikada ne vrijedi za mene, 5 = gotovo uvijek ili u potpunosti vrijedi za mene). Minimalni mogući rezultat iznosi 15, a maksimalno mogući 75. Viši rezultati označavaju i veću procjenu emocionalne kompetentnosti. Upitnik se sastoji od tri subskale koje mjere sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (5 čestica), sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (5 čestica) te sposobnost regulacije i upravljanja emocijama (5 čestica). Način bodovanja jest zbrajanje zaokruženih brojeva pored svake tvrdnje, pri čemu se vodi računa o pojedinim subskalama i ukupnom rezultatu na skali. Vrijeme odgovaranja nije ograničeno te u prosjeku iznosi do 10 minuta.

Upitnik samoefikasnosti za djecu korišten u ovom istraživanju prevedena je verzija skale *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (Muris, 2001; na hrvatski adaptirale Vulić-Prtorić i Sorić, 2006). Upitnik je višedimenzionalni i sadrži 24 čestice u obliku tvrdnje na koje ispitanici odgovaraju Likertovom skalom samoprocjene od 1 do 5 (1=uopće NE, 5=u potpunosti DA). Minimalni mogući rezultat iznosi 24, a maksimalno mogući 120. Viši rezultati označavaju i veću procjenu samoefikasnosti u tri domene - socijalna, akademska i emocionalna samoefikasnost. Svaka subskala sastoji se od 8 čestica. Način bodovanja jest zbrajanje zaokruženih brojeva pored svake tvrdnje, pri čemu se vodi računa o pojedinim subskalama i ukupnom rezultatu na skali. Upitnik samoefikasnosti za djecu u prethodnim je istraživanjima pokazao zadovoljavajuću osjetljivost, pouzdanost i konstruktnu valjanost, a primijenjen je u nekoliko istraživanja na hrvatskom uzorku (Kolar, 2005; Kramar, 2004; Macuka, Kramar i Vulić-Prtorić, 2004; Sorić i Vulić-Prtorić, 2006; Velki i Romstein, 2016). Vrijeme odgovaranja nije ograničeno te u prosjeku iznosi do 10 minuta.

Upitnik demografskih podataka ispitivao je spol, dob, razred i školu sudionika. Učenici su podatke navodili u obje vremenske točke prikupljanja podataka (predtestiranju i posttestiranju).

3.2.1. Eksperimentalna manipulacija

U ovom istraživanju eksperimentalnu manipulaciju činilo je sudjelovanje djece u Programu emocionalnog opismenjavanja. Program se sastoji od 6 koraka kroz koje djeca uče sljedeće riječi: samopoštovanje, empatija, ponos, entuzijizam, stres, izoliranost, anksioznost i krivnja. Prvi korak odnosi se na uvođenje riječi za imenovanje osjećaja tako da se riječ povezuje s osobnim anegdotama. Cilj prvog koraka jest pomoći djeci da povežu osobna iskustva sa značenjem nove riječi. Provođitelj programa postavlja unaprijed pripremljena pitanja povezana s novom riječi razredu, daje im kratku pauzu za refleksiju prethodnih iskustva, traži od njih da podijele svoje anegdote s ostatkom grupe te uvodi novu riječ i objašnjava njezino značenje. Uloga provođitelja programa jest da postavi potpitanje ako je učenikov odgovor djelomičan, da podijeli vlastitu anegdotu u slučaju da nitko od učenika ne želi ispričati svoju priču te da primjereno (podržavajuće, utješno, s razumijevanjem i suosjećanjem) reagira nakon što učenici ispričaju svoje anegdote. Drugi korak odnosi se na simboličko predstavljanje riječi za osjećaje kroz skice i personificirana objašnjenja. Cilj drugog koraka jest pomoći djeci da steknu dublje razumijevanje emocionalne riječi uvedene u prvom koraku. Djeca proučavaju odnos između unaprijed određenih skica u obliku geometrijskih likova (simboličkih reprezentacija za osjećaje) i personificiranih objašnjenja (rečenica koje objašnjavaju odnos između skica i riječi za imenovanje emocija). Personificirana objašnjenja geometrijskim oblicima na skici dodjeljuju ljudske kvalitete i tako pobliže upoznaju djecu s naučenom riječi. Treći korak odnosi se na povezivanje riječi za osjećaje s društvenim i akademskim temama. Cilj trećeg koraka jest pomoći djeci da stvore vezu između riječi za imenovanje osjećaja i stvarnog svijeta koji ih okružuje. Djeca pišu rečenice u kojima povezuju novu riječ sa svakodnevnim iskustvima te crtaju novu skicu zamjenjujući geometrijske figure sa stvarnim ljudima, mjestima i stvarima. Četvrti korak odnosi se na povezivanje osobnih i obiteljskih iskustava s riječima za osjećaje. Cilj četvrtog koraka jest pomoći djeci da objasne kako, kada i zbog čega se netko osjećao na određen način. Djeca kod kuće postavljaju određena pitanja, razgovaraju i pišu o iskustvima članova svoje obitelji, da bi zatim zajedno diskutirali o tim iskustvima na susretu. Peti korak odnosi se na razrednu diskusiju o povezanosti sa stvarnim svijetom ili s osobnim iskustvima. Cilj petog koraka jest potaknuti socijalnu interakciju i otvorenu diskusiju u razredu te da svi imaju priliku iznijeti svoja iskustva. Provođitelj programa izabire neka od iskustva koja

pozitivno utječu na socijalnu klimu u razredu kao osnovu za diskusiju te postavlja unaprijed pripremljena pitanja koja kod djece potiču misli, osjećaje i povezivanje s vlastitim iskustvom. Šesti korak odnosi se na uklapanje riječi za imenovanje osjećaja u esej kroz zadatak kreativnog pisanja. Cilj šestog koraka jest pomoći djeci da kritički razmišljaju o tome kako se emocionalna situacija mijenja i razvija, kako misli i osjećaji međusobno djeluju jedni na druge. Provođitelj programa izabire temu ili zadaje parove riječi, a djeca trebaju napisati kratku priču u obliku eseja o sebi ili nekom drugom. Program se provodi tako da su na tjednom susretu prvo obrađena prva tri koraka (uvođenje riječi, skice i personificirana značenja te povezivanje s vanjskim svijetom), zatim djeca kod kuće dijele iskustva s obitelji, nakon čega na sljedećem susretu provode diskusiju vezanu uz tu riječ i započinju učenje nove riječi (opet prva tri koraka). Ovaj proces ponavlja se ciklički iz tjedna u tjedan dok se ne obrade sve riječi s liste.

3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom prvog polugodišta školske godine 2017/2018. godine u sklopu većeg projekta pod vodstvom doc. dr. sc. Tamare Mohorić i prof. dr. sc. Vladimira Takšića s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, kojemu je svrha bila implementacija i evaluacija Programa emocionalnog opismenjavanja. Istraživanje je provođeno grupno u osnovnim školama koje su se povratno javile za sudjelovanje u Programu emocionalnog opismenjavanja. Prije samog početka istraživanja, stručni suradnici u školama prikupili su dozvole ravnatelja škola za provođenje istraživanja te potpisane suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju.

Učenici su zatim bili podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu (stručni suradnici sami su odlučili o rasporedu učenika u skupine). Upitnike su ispunjavali svi učenici, ali samo eksperimentalna skupina sudjelovala je u Programu emocionalnog opismenjavanja. Učenici su ispunjavali navedene instrumente metodom papir-olovka tijekom jednog školskog sata na početku i na kraju polugodišta, tj. prije i nakon provedbe programa. Učenicima je dana generalna uputa o načinu ispunjavanja upitnika, a uz svaki upitnik navedena je i specifična uputa za njegovo ispunjavanje. Po završetku istraživanja učenicima je objašnjena njegova svrha i odgovoreno je na sva njihova pitanja kako bi se otklonile eventualne nejasnoće.

Program i primjenu upitnika u svakoj školi provodio je stručni suradnik (najčešće psiholog) koji je prošao prikladnu edukaciju. Edukaciju su pružili prof. dr. sc. Vladimir Takšić i doc. dr. sc. Tamara Mohorić s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Svi stručni suradnici provodili su Program na isti način kroz 10 tjedana – kroz tjedne susrete s djecom, vodeći se unaprijed određenim redoslijedom tema i načinom njihove obrade unutar Programa.

4. REZULTATI

Za obradu prikupljenih podataka korišten je statistički program IBM SPSS v25.0. Za provjeru mjernih karakteristika korištenih upitnika izračunati su deskriptivni parametri, koeficijenti pouzdanosti i stabilnosti te su provedene korelacijske analize. Za provjeru hipoteza korišteni su t-testovi i analize varijance i kovarijance. Rezultati provedenih analiza prikazani su u sljedećim odjeljcima rada. Pearsonov hi-kvadrat test pokazao je da nema statistički značajne razlike u zastupljenosti djevojčica i dječaka u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini ($\chi^2=0.03$, $df=1$, $p=0.87$).

4.1. Metrijske karakteristike skala UEK-D i SEQ-C

Testiran je normalitet distribucija rezultata dobivenih UEK-D skalom te su utvrđena prihvatljiva odstupanja u odnosu na normalnu distribuciju kod svih varijabli. Apsolutne vrijednosti asimetrije manje su od 1 (Tablica 2), što je prihvatljivo za korištenje parametrijskih analiza podataka. Distribucije subskala i ukupnog UEK-D su negativno asimetrične i leptokurtične (uske), što upućuje na tendenciju sudionika ovog istraživanja da teže višim vrijednostima pri procjeni vlastite emocionalne kompetentnosti.

UEK-D je pokazao visoki koeficijent pouzdanosti unutarnje konzistencije $\alpha=0.85$, a test-retest koeficijent iznosi $r_{12}=0.64$ ($p<0.01$). Subskale Izražavanje i imenovanje emocija te Uočavanje i razumijevanje emocija su pokazale visoku pouzdanost (Tablica 2), dok je subskala Regulacija i upravljanje emocijama pokazala umjerenu pouzdanost unutarnje konzistencije $\alpha=0.61$. Dodatno su provjerene prosječne korelacije čestica s ukupnim rezultatom za svaku subskalnu (Prilog 1), a item – total korelacije pokazale su zadovoljavajuću pouzdanost subskala UEK-D upitnika.

Tablica 2. Deskriptivna statistika podljestvica Upitnika emocionalne kompetentnosti za djecu

	Min	Max	M	SD	SKW	KTS	α	r_{12}
<i>Izražavanje i</i>								
<i>imenovanje</i>	5	25	18.54	4.35	-.62	.04	.83	.59**
<i>emocija</i>								

<i>Uočavanje i</i>								
<i>razumijevanje</i>	5	25	19.60	3.97	-.65	.12	.79	.56**
<i>emocija</i>								
<i>Regulacija i</i>								
<i>upravljanje</i>	5	25	18.35	3.71	-.55	.30	.61	.54**
<i>emocijama</i>								
<i>Upitnik</i>								
<i>emocionalne</i>	17	75	56.69	9.53	-.58	.62	.85	.64**
<i>kompetentnosti za</i>								
<i>djecu</i>								

Legenda: Min = najniži ostvareni rezultat, Max = najviši ostvareni rezultat, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, SKW = simetričnost distribucije, KTS = spljoštenost distribucije, α = Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti, r12 = koeficijent stabilnosti

* $p < .05$, ** $p < .01$

Testiran je normalitet distribucija rezultata dobivenih SEQ-C skalom te su utvrđena prihvatljiva odstupanja u odnosu na normalnu distribuciju kod svih varijabli. Apsolutne vrijednosti asimetrije manje su od 1 (Tablica 3), što je prihvatljivo za korištenje parametrijskih analiza podataka. Distribucije skale i subskala su negativno asimetrične i leptokurtične (uske), dok distribucija Akademske samoeфикаsnosti pokazuje negativnu asimetričnost i platikurtičnost (spljoštenost). Negativna asimetričnost distribucija upućuje na tendenciju sudionika ovog istraživanja da teže višim vrijednostima pri procjeni vlastite samoeфикаsnosti.

SEQ-C je pokazao visoki koeficijent pouzdanosti unutarnje konzistencije $\alpha = 0.85$, a test-retest koeficijent iznosi $r_{12} = 0.70$ ($p < 0.01$). Subskale su pokazale granične, no zadovoljavajuće vrijednosti Cronbach alfa koeficijenta. Dodatno su provjerene prosječne korelacije čestica s ukupnim rezultatom za svaku subskalu (Prilog 1). Item – total korelacije pokazale su da svaka subskala SEQ-C-a sadrži po jednu česticu koja ima vrlo nisku korelaciju s ukupnim rezultatom: povezanost čestice 8 (*Nije mi teško brbljati s nepoznatim osobama.*) s ukupnim rezultatom subskale Socijalna samoeфикаsnost iznosi $r = 0.17$, povezanost čestice 1 (*Nije mi teško zatražiti pomoć od nastavnika kad „zapnem“ kod pisanja školske zadaće.*) s ukupnim rezultatom subskale Akademska

samoefikasnost $r=0.20$, a povezanost čestice 24 (*Ne brinem se o onome što bi se moglo dogoditi.*) s ukupnim rezultatom subskale Emocionalna samoefikasnost $r=0.15$. Navedene čestice bilo bi poželjno dodatno revidirati te provjeriti njihovu ulogu u objašnjavanju pojedinih domena konstrukta samoefikasnosti. Item – total korelacije ostalih čestica pokazale su zadovoljavajuću pouzdanost subskala SEQ-C upitnika te je SEQ-C pokazao prikladnu pouzdanost i stabilnost u ovom istraživanju.

Tablica 3. *Deskriptivna statistika podljestvica Upitnika samoefikasnosti za djecu*

	Min	Max	M	SD	SKW	KTS	α	r12
<i>Socijalna samoefikasnost</i>	12	40	31.08	4.80	-.78	.92	.68	.58**
<i>Akademski samoefikasnost</i>	14	40	30.30	5.32	-.32	-.34	.77	.62**
<i>Emocionalna samoefikasnost</i>	9	40	28.33	5.63	-.45	.15	.72	.61**
<i>Upitnik samoefikasnosti za djecu</i>	50	120	90.05	12.47	-.30	.01	.85	.70**

Legenda: Min = najniži ostvareni rezultat, Max = najviši ostvareni rezultat, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, SKW = simetričnost distribucije, KTS = spljoštenost distribucije, α = Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti, r12 = koeficijent stabilnosti

* $p < .05$, ** $p < .01$

Provjerene su korelacije podljestvica i ukupnog rezultata, kao i korelacije s ostalim varijablama u istraživanju. Dobiveni koeficijenti korelacije prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. *Matrica koeficijenata korelacija ispitanih varijabli*

Variable	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) IIE	1	.43**	.48**	.82**	.49**	.38**	.51**	.58**	-.03	.04	.03
(2) URE		1	.44**	.78**	.50**	.38**	.38**	.52**	-.02	-.11**	.00
(3) RUE			1	.79**	.52**	.38**	.61**	.62**	.02	.17**	.06

(4) UEK-D	1	.62**	.49**	.63**	.72**	-.01	.04	.03
(5) SSE		1	.46**	.56**	.81**	-.02	.03	-.01
(6) ASE			1	.40**	.77**	-.05	-.09*	-.03
(7) ESE				1	.82**	.00	.14**	.05
(8) SEQ-C					1	-.01	.05	.03
(9) Skupina						1	-.01	-.01
(10) Spol							1	-.03
(11) Dob								1

Legenda: IIE = Izražavanje i imenovanje emocija, URE = Uočavanje i razumijevanje emocija, RUE = Regulacija i upravljanje emocijama, UEK-D = Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu, SSE = Socijalna samoeфикаsnost, ASE = Akademska samoeфикаsnost, ESE = Emocionalna samoeфикаsnost, SEQ-C = Upitnik samoeфикаsnosti za djecu
 * $p < .05$, ** $p < .01$

Korelacijska analiza pokazala je da su zavisne varijable emocionalna kompetencija i samoeфикаsnost umjereno visoko povezane ($r=0.72$, $p<0.01$), što znači da se radi o različitim, ali povezanim konstruktima. S obzirom na to da je navedena korelacija pozitivna, opravdano je očekivati da će porast emocionalne kompetencije biti popraćen porastom samoeфикаsnosti kod učenica i učenika koji su sudjelovali u Programu emocionalnog opismenjavanja. Također, sve primijenjene subskale u značajnim su umjerenim bivarijatnim korelacijama, a iz Tablice 4 vidljivo je da su dobivene korelacije među subskalama pojedinog upitnika dovoljno visoke da opravdaju formiranje ukupnog kompozitnog rezultata (od $r=0.43$ do $r=0.48$ za UEK-D i od $r=0.40$ do $r=0.56$ za SEQ-C). Odnos emocionalne kompetencije s pojedinim aspektima samoeфикаsnosti također je pozitivan i umjereno visok (od $r=0.49$ za akademsku samoeфикаsnost do $r=0.63$ za emocionalnu samoeфикаsnost). Varijabla samoeфикаsnosti pokazuje umjereno visoke korelacije s pojedinim dimenzijama emocionalne kompetencije (od $r=0.52$ za uočavanje i razumijevanje emocija do $r=0.62$ za regulaciju i upravljanje emocijama). Akademska samoeфикаsnost pokazala je najnižu povezanost s ostalim subskalama UEK-D kompozita ($r=0.38$), što ukazuje na to da ima najmanji zajednički udio varijabilnosti s ostalim varijablama, tj. da u objašnjenju varijabilnosti akademske samoeфикаsnosti specifični udio i pogreška imaju veći značaj nego kod drugih varijabli. Zavisna varijabla regulacija i upravljanje emocijama ima najvišu povezanost s ostalim subskalama (od $r=0.44$ do $r=0.61$), tj. najviši zajednički udio varijabilnosti. Ukupan rezultat na Upitniku

emocionalne kompetentnosti za djecu nije značajno povezan s varijablama skupina ($r=-0.01$), dob ($r=0.03$) i spol ($r=0.04$), a isti su rezultati dobiveni i za Upitnik samoefikasnosti za djecu. Od ispitanih zavisnih varijabli, Uočavanje i razumijevanje emocija, Regulacija i upravljanje emocijama, Akademska samoefikasnost i Emocionalna samoefikasnost imaju značajne no niske korelacije sa spolom, dok ne postoje korelacije s dobi niti skupinom.

4.2. Rezultati analize varijanci i kovarijanci za varijablu emocionalna kompetentnost

Kako bi provjerili efekte skupine i spola na (1) izražavanje i imenovanje emocija, (2) uočavanje i razumijevanje emocija, (3) regulaciju i upravljanje emocija te (4) ukupnu razinu emocionalne kompetentnosti sudionika u ovom istraživanju provedene su četiri faktorijalne analize varijance i kovarijance.

Rezultati analize varijance i kovarijance za zavisnu varijablu emocionalna kompetentnost pokazali su da nema statistički značajne interakcije spola i skupine, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u pretestiranju ($F(1,558)=0.09$, $p=0.76$, $\eta_p^2=0.000$). Nisu nađeni glavni efekti spola ($F(1,558)=0.82$, $p=0.37$, $\eta_p^2=0.001$) niti glavni efekti skupine ($F(1,558)=1.02$, $p=0.31$, $\eta_p^2=0.002$), a nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u pretestiranju na zavisnu varijablu emocionalna kompetentnost ($F(1,558)=381.39$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.406$), što znači da je odluka o uključivanju kovarijata u model prikladna. Levenov test pokazao je heterogene varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,559)=2.77$, $p=0.04$), te je provedena dodatna provjera pomoću omjera varijance koji iznosi 1.70 i pokazuje zadovoljavajuću homogenost varijanci (Field, 2009). U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 5) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 6) za zavisnu varijablu emocionalna kompetentnost.

Tablica 5. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Emocionalna kompetentnost s obzirom na skupinu i spol*

Djevojčice	Dječaci	Σ
------------	---------	----------

	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	56.14 (10.47)	56.83 (.60)	57.53 (9.26)	57.56 (.65)	56.78 (9.93)	57.19 (.44)
ES	56.99 (8.03)	56.40 (.58)	56.83 (9.47)	56.76 (.61)	56.92 (8.72)	56.58 (.42)
Σ	56.58 (9.27)	56.61 (.42)	57.16 (9.36)	57.16 (.45)	56.85 (9.31)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 6. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Emocionalna kompetentnost prema*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	19720.32	1	19720.32	381.39**	.406
Skupina	52.82	1	52.82	1.02	.002
Spol	42.57	1	42.57	.823	.001
Skupina*spol	4.88	1	4.88	.09	.000
Pogreška	28852.60	558	51.71		

*p<.05, **p<.01

4.2.1. Podljestvica Izražavanje i imenovanje emocija

U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 7) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 8) za zavisnu varijablu izražavanje i imenovanje emocija. Levenov test pokazao je da postoji homogenost varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,618)=0.80$, $p=0.49$).

Tablica 7. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Izražavanje i imenovanje emocija s obzirom na skupinu i spol*

	Djevojčice		Dječaci		Σ	
	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	18.62 (4.81)	18.81 (.28)	18.94 (4.37)	18.90 (.29)	18.78 (4.60)	18.86 (.20)

ES	18.40 (3.87)	18.37 (.27)	18.57 (4.26)	18.45 (.28)	18.48 (4.05)	18.41 (.20)
Σ	18.51 (4.33)	18.59 (.19)	18.75 (4.31)	18.68 (.20)	18.62 (4.32)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 8. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Izražavanje i imenovanje emocija*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	4019.78	1	4019.78	328.22**	.347
Skupina	30.40	1	30.40	2.48	.004
Spol	1.08	1	1.08	.09	.000
Skupina*spol	.01	1	.01	.00	.000
Pogreška	7556.63	617	12.25		

*p<.05, **p<.01

Nije nađena statistički značajna interakcija spola i skupine na izražavanje i imenovanje emocija, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u predtestiranju ($F(1,617)=0.00$, $p=0.98$, $\eta_p^2=0.000$). Nisu nađeni glavni efekti spola ($F(1,617)=0.09$, $p=0.78$, $\eta_p^2=0.000$) niti glavni efekti skupine ($F(1,617)=2.48$, $p=0.12$, $\eta_p^2=0.000$), što znači da nakon provedbe programa kontrolna i eksperimentalna skupina, kao i dječaci i djevojčice, postižu jednake rezultate na mjerama varijable imenovanje i izražavanje emocija. Nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u predtestiranju na zavisnu varijablu izražavanje i imenovanje emocija ($F(1,617)=328.22$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.347$).

4.2.2. Podljestvica Uočavanje i razumijevanje emocija

U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 9) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 10) za varijablu uočavanje i razumijevanje

emocija. Levenov test pokazao je da postoji homogenost varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,621)=1.43$, $p=0.23$).

Tablica 9. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Uočavanje i razumijevanje emocija s obzirom na skupinu i spol*

	Djevojčice		Dječaci		Σ	
	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	20.04 (4.11)	19.89 (.26)	19.37 (4.04)	19.47 (.28)	19.73 (4.08)	19.68 (.19)
ES	20.19 (3.67)	19.87 (.26)	18.99 (3.75)	19.40 (.26)	19.62 (3.75)	19.63 (.18)
Σ	20.11 (3.88)	19.89 (.18)	19.17 (3.89)	19.43 (.19)	19.67 (3.91)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 10. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Uočavanje i razumijevanje emocija*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	2851.97	1	2851.97	270.45**	.304
Skupina	.40	1	.40	.04	.000
Spol	30.52	1	30.52	2.89	.005
Skupina*spol	.09	1	.09	.01	.000
Pogreška	6538.11	620	10.55		

* $p<.05$, ** $p<.01$

Nije nađena statistički značajna interakcija spola i skupine na uočavanje i razumijevanje emocija, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u predtestiranju ($F(1,620)=0.01$, $p=0.93$, $\eta_p^2=0.000$). Nisu nađeni glavni efekti spola ($F(1,620)=2.89$, $p=0.09$, $\eta_p^2=0.005$) niti glavni efekti skupine ($F(1,620)=0.04$, $p=0.85$, $\eta_p^2=0.000$). Nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u

predtestiranju na zavisnu varijablu uočavanje i razumijevanje emocija ($F(1,620)=270.45$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.304$).

4.2.3. Podljestvica Regulacija i upravljanje emocijama

U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 11) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 12) za varijablu regulacija i upravljanje emocijama. Levenov test pokazao je da postoji homogenost varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,610)=1.15$, $p=0.33$).

Tablica 11. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Regulacija i upravljanje emocijama s obzirom na skupinu i spol*

	Djevojčice		Dječaci		Σ	
	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	17.57 (3.85)	18.07 (.25)	19.09 (3.54)	18.80 (.26)	18.30 (3.78)	18.43 (.18)
ES	18.11 (3.54)	18.07 (.24)	19.04 (3.56)	18.85 (.25)	18.55 (3.58)	18.46 (.17)
Σ	17.85 (3.70)	18.07 (.17)	19.06 (3.67)	18.82 (.18)	18.43 (3.67)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 12. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Regulacija i upravljanje emocijama*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	2264.38	1	2264.02	239.74**	.282
Skupina	.10	1	.10	.01	.000
Spol	85.21	1	85.21	9.09**	.02
Skupina*spol	.05	1	.05	.01	.000
Pogreška	5751.14	609	9.44		

* $p<.05$, ** $p<.01$

Nije nađena statistički značajna interakcija spola i skupine na uočavanje i razumijevanje emocija, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u pretestiranju ($F(1,609)=239.74$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.282$). Nije nađen glavni efekti skupine ($F(1,609)=0.01$, $p=0.92$, $\eta_p^2=0.000$), no nađen je glavni efekt spola ($F(1,609)=9.09$, $p=0.003$, $\eta_p^2=0.015$). Analiza glavnih efekata spola pokazala je da dječaci postižu značajno više rezultate na regulaciji i upravljanju emocijama u odnosu na djevojčice ($M'ž=18.07$, $SEž=0.17$; $M'm=18.82$, $SEm=0.18$). Nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u pretestiranju na zavisnu varijablu regulacija i upravljanje emocijama ($F(1,609)=239.74$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.282$).

4.3. Rezultati analize varijanci i kovarijanci za varijablu samoeфикаsnost

Kako bi provjerili efekte skupine i spola na (1) socijalnu samoeфикаsnost, (2) akademsku samoeфикаsnost, (3) emocionalnu samoeфикаsnost te (4) ukupnu razinu samoeфикаsnosti sudionika u ovom istraživanju provedene su četiri faktorijske analize varijance i kovarijance.

Rezultati analize varijance i kovarijance za zavisnu varijablu samoeфикаsnost pokazali su da nema statistički značajne interakcije spola i skupine, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u pretestiranju ($F(1,476)=1.31$, $p=0.25$, $\eta_p^2=0.003$). Nisu nađeni glavni efekti spola ($F(1,476)=3.08$, $p=0.08$, $\eta_p^2=0.006$) niti glavni efekti skupine ($F(1,476)=0.94$, $p=0.33$, $\eta_p^2=0.002$), a nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u pretestiranju na zavisnu varijablu samoeфикаsnost ($F(1,476)=455.14$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.489$), što znači da je odluka o uključivanju kovarijata u model prikladna. Levenov test pokazao je da postoji homogenost varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,477)=0.83$, $p=0.48$). U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 5) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 6) za zavisnu varijablu samoeфикаsnosti.

Tablica 13. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Samoeфикаsnost s obzirom na skupinu i spol*

Djevojčice	Dječaci	Σ
------------	---------	---

	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	89.59 (12.04)	89.71 (.81)	91.82 (13.34)	92.09 (.89)	90.60 (12.67)	90.90 (.60)
ES	90.02 (12.32)	89.85 (.78)	90.51 (12.33)	90.35 (.80)	90.26 (12.34)	90.10 (.56)
Σ	89.81 (12.20)	89.78 (.56)	91.10 (12.78)	91.22 (.60)	90.42 (12.48)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 14. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Samoefikasnost*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	36385.86	1	36385.86	455.14**	.489
Skupina	75.32	1	75.32	.94	.002
Spol	245.89	1	245.89	3.08	.006
Skupina*spol	104.32	1	104.32	1.31	.003
Pogreška	38053.64	476	79.95		

*p<.05, **p<.01

4.3.1. Podljestvica Socijalna samoefikasnost

U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 15) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 16) za varijablu socijalna samoefikasnost. Levenov test pokazao je da postoji homogenost varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,597)=1.01$, $p=0.39$).

Tablica 15. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Socijalna samoefikasnost s obzirom na skupinu i spol*

	Djevojčice		Dječaci		Σ	
	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	56.14 (10.47)	30.71 (.32)	57.53 (9.26)	31.45 (.34)	31.18 (4.91)	31.09 (.23)

ES	56.99 (8.03)	31.45 (.30)	56.83 (9.47)	30.90 (.32)	31.09 (4.75)	31.17 (.22)
Σ	30.99 (4.55)	31.08 (.22)	31.29 (5.11)	31.18 (.23)	31.13 (4.82)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 16. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Socijalna samoefikasnost*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	4748.15	1	4748.15	309.01**	.341
Skupina	1.19	1	1.19	.08	.000
Spol	1.48	1	1.48	.10	.000
Skupina*spol	64.01	1	64.01	4.17*	.007
Pogreška	9158.03	596	15.37		

*p<.05, **p<.01

Nađena je statistički značajna interakcija spola i skupine na socijalnu samoefikasnost, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u predtestiranju ($F(1,596)=4.17$, $p=0.04$, $\eta_p^2=0.007$). Analiza jednostavnih efekata pokazala je da djevojčice u odnosu na dječake postižu više rezultate na socijalnoj samoefikasnosti (nakon uključivanja rezultata predtestiranja) kada je u pitanju eksperimentalna skupina ($M'_{\bar{z}}=31.45$, $SE_{\bar{z}}=0.30$; $M'_{\bar{m}}=30.90$, $SE_{\bar{m}}=0.32$), no kada je u pitanju kontrolna skupina djevojčice postižu niže rezultate od dječaka ($M'_{\bar{z}}=30.71$, $SE_{\bar{z}}=0.32$; $M'_{\bar{m}}=31.45$, $SE_{\bar{m}}=0.34$). Analiza glavnih efekata pokazala je da nisu prisutni glavni efekti spola ($F(1,596)=0.10$, $p=0.76$, $\eta_p^2=0.000$), kao niti glavni efekti skupine ($F(1,596)=0.08$, $p=0.78$, $\eta_p^2=0.000$), što znači da razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine postoji samo kada se promatraju različiti spolovi. Nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u predtestiranju na zavisnu varijablu uočavanje i razumijevanje emocija ($F(1,596)=309.01$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.341$).

4.3.2. Podljestvica Akademska samoeфикаsnost

U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 17) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 18) za varijablu akademska samoeфикаsnost. Levenov test pokazao je da postoji homogenost varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,604)=0.68$, $p=0.57$).

Tablica 17. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Akademska samoeфикаsnost s obzirom na skupinu i spol*

	Djevojčice		Dječaci		Σ	
	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	30.56 (5.03)	30.45 (.34)	30.60 (5.32)	30.65 (.37)	30.58 (5.16)	30.55 (.25)
ES	30.95 (5.15)	30.53 (.32)	29.03 (5.61)	29.58 (.34)	30.03 (5.45)	30.05 (.23)
Σ	30.76 (5.09)	30.49 (.23)	29.75 (5.53)	30.11 (.25)	30.29 (5.32)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 18. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Akademska samoeфикаsnost*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	6273.01	1	6273.01	358.35**	.373
Skupina	36.71	1	36.71	2.10	.003
Spol	21.08	1	21.08	1.20	.002
Skupina*pol	49.85	1	49.85	2.85	.005
Pogreška	10555.56	603	17.51		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Nije nađena statistički značajna interakcija spola i skupine na uočavanje i razumijevanje emocija, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u predtestiranju ($F(1,603)=2.85$, $p=0.09$, $\eta_p^2=0.005$). Nisu nađeni glavni efekti spola ($F(1,603)=1.20$, $p=0.27$, $\eta_p^2=0.002$) niti glavni efekti skupine

($F(1,603)=0.15$, $p=0.15$, $\eta_p^2=0.003$). Nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u pretestiranju na zavisnu varijablu uočavanje i razumijevanje emocija ($F(1,603)= 358.35$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.373$).

4.3.3. Podljestvica Emocionalna samoeфикаsnost

U nastavku je prikazan pregled relevantnih deskriptivnih parametara (Tablica 19) i rezultata provedene analize varijance i kovarijance (Tablica 20) za varijablu emocionalna samoeфикаsnost. Levenov test pokazao je da postoji homogenost varijance pogreške među različitim skupinama ($F(3,567)=0.52$, $p=0.67$).

Tablica 19. *Parametri deskriptivne statistike za varijablu Emocionalna samoeфикаsnost s obzirom na skupinu i spol*

	Djevojčice		Dječaci		Σ	
	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)	M (SD)	M' (SE)
KS	27.74 (5.64)	28.47 (.37)	29.27 (5.57)	29.13 (.39)	28.47 (5.65)	28.80 (.27)
ES	27.69 (5.63)	27.75 (.35)	29.50 (5.32)	28.87 (.36)	28.57 (5.55)	28.31 (.25)
Σ	27.72 (5.63)	28.11 (.26)	29.39 (5.43)	29.00 (.27)	28.52 (5.59)	

Legenda: KS = kontrolna skupina, ES = eksperimentalna skupina, M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, M' = prilagođena aritmetička sredina, SE = standardna pogreška

Tablica 20. *Rezultati faktorijalne analize varijance i kovarijance za varijablu Emocionalna samoeфикаsnost*

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
Predtestiranje	6471.18	1	6471.18	334.54**	.371
Skupina	34.14	1	34.14	1.77	.003
Spol	111.67	1	111.67	5.77*	.010
Skupina*spol	7.32	1	7.32	.38	.001
Pogreška	10948.52	566	19.34		

* $p<.05$, ** $p<.01$

Nije nađena statistički značajna interakcija spola i skupine na emocionalnu samoeфикаsnost, kada smo kontrolirali rezultate ostvarene u pretestiranju ($F(1,566)=0.38$, $p=0.54$, $\eta_p^2=0.001$). Analiza glavnih efekata pokazala je da nisu prisutni glavni efekti skupine ($F(1,566)=1.77$, $p=0.19$, $\eta_p^2=0.003$), no nađeni su glavni efekti spola ($F(1,566)=5.77$, $p=0.02$, $\eta_p^2=0.010$), što znači da nema razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine, ali postoje spolne razlike. Djevojčice u odnosu na dječake postižu niže rezultate na emocionalnoj samoeфикаsnosti ($M'ž=28.11$, $SEž=0.26$; $M'm=29.00$, $SEm=0.27$) nakon uključivanja rezultata pretestiranja. Nađen je značajan efekt kovarijata, tj. rezultata ostvarenih u pretestiranju na zavisnu varijablu uočavanje i razumijevanje emocija ($F(1,566)=334.54$, $p<0.001$, $\eta_p^2=0.371$).

5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti efekte Programa emocionalnog opismenjavanja na emocionalnu kompetentnost i različite domene samoefikasnosti na hrvatskom predadolescentnom uzorku. Također, provjerene su spolne razlike, povezanost samoefikasnosti s emocionalnom kompetentnosti te metrijske karakteristike Upitnika emocionalne kompetencije za djecu i Upitnika samoefikasnosti za djecu. Upitnici su pokazali prikladnu stabilnost i pouzdanost u ovom istraživanju, što je očekivano na temelju rezultata prethodnih istraživanja (Muris, 2001, 2002; Stupin, 2017; Stupin i sur., 2017, Vulić-Prtorić i Sorić, 2006). Korelacijska analiza pokazala je umjereno visoku pozitivnu povezanost konstrukata emocionalna kompetencija i samoefikasnost, što je sukladno nalazima prethodnih istraživanja koja su pokazala njihovu umjerenu pozitivnu korelaciju (Chan, 2004; Martin i sur., 2004; Lee i Song, 2010; Rastegar i Memarpour, 2009). Emocionalna kompetentnost i samoefikasnost različiti su konstrukti koji se preklapaju u nekim svojim dimenzijama, poput emocionalne samoefikasnosti i regulacije i upravljanja emocijama ($r=0.61$, $p<0.001$).

Emocionalna samoefikasnost ujedno je i komponenta šireg konstrukta emocionalne regulacije, tj. sposobnosti da reguliramo afektivni odgovor na zahtjeve iz okoline (Suveg i Zeman, 2004). Emocionalna samoefikasnost je vjerovanje u sposobnost izbjegavanja negativnih emocionalnih stanja, što uključuje prevenciju nervoze, supresiju negativnih misli te vraćanje uobičajenog emocionalnog stanja kada doživljavamo negativne emocije kroz aktivnosti poput razgovora sa samim sobom kako bi vratili pozitivan stav, smirivanja i dubokog disanja kada smo anksiozni ili uplašeni (Muris, 2002). Konstrukat Regulacija i upravljanje emocijama visoko je povezan s općenitom samoefikasnosti ($r=0.62$, $p<0.001$), jer da bismo uopće započeli aktivnost regulacije vlastitih emocija, potrebno je vjerovati da smo sposobni za to. Osoba koja percipira da nema utjecaja na to kako će se osjećati, neće niti pokušavati ulagati trud u upravljanje svojim emocijama. Samoefikasnost određuje koliko truda će ljudi uložiti i koliko dugo će ustrajati unatoč preprekama i negativnim iskustvima. Što je veća percipirana samoefikasnost, to aktivnije ulažemo trud u određenu aktivnost (Bandura, 1982). Konstrukat Regulacija i upravljanje emocijama podjednako je

povezan s općenitom samoeфикасношћu ($r=0.62$) i emocionalnom samoeфикасношћu ($r=0.61$), koja se odnosi upravo na percipiranu sposobnost u nošenju s (negativnim) emocijama.

5.1. Interakcijski efekt skupine i spola na socijalnu samoeфикасношћu

Nakon provedbe Programa emocionalnog opismenjavanja djevojčice i dječaci koji su sudjelovali u programu postigli su značajno različite rezultate od djevojčica i dječaka u kontrolnoj skupini, ali tako da su djevojčice uključene u program ($M'_E=31.45$, $SE=0.30$) pokazale višu socijalnu samoeфикасношћu od djevojčica u kontrolnoj skupini ($M'_K=30.71$, $SE=0.32$), dok su dječaci uključeni u program ($M'_E=30.90$, $SE=0.32$) pokazali nižu socijalnu samoeфикасношћu od dječaka u kontrolnoj skupini ($M'_K=31.45$, $SE=0.34$). Dosadašnji nalazi o spolnim razlikama na socijalnoj samoeфикасношћu su nekonzistentni, ali prvenstveno ukazuju na nepostojanje razlika između dječaka i djevojčica (Bacchini i Magliulo, 2003; Muris, 2001; Muris, 2002; Suldo i Schaffer, 2007; Wheeler i Ladd, 1982). Ipak, u interakciji s provedenim programom emocionalnog opismenjavanja u ovom istraživanju nađene su spolne razlike na socijalnoj samoeфикасношћu, što je vrlo zanimljiv nalaz.

Moguće objašnjenje ovog specifičnog obrasca postojanja spolnih razlika na socijalnoj samoeфикасношћu leži u korištenju posebnog mehanizma socijalne usporedbe. Naime, socijalna samoeфикасношћu nije oblikovana samo vlastitom percipiranom uspješnošću u uspostavljanju i održavanju odnosa s vršnjacima, već i socijalnom usporedbom. Općenito, djeca procjenjuju svoje sposobnosti u usporedbi sa svojim vršnjacima te smatraju socijalnu komparaciju najkorisnijom kod stvaranja uvjerenja o vlastitoj samoeфикасношћu (Pajares, 1996). Marsh (1987) opisuje fenomenom velike ribe u malom ribnjaku (*engl. big-fish-little-pond effect*), objašnjavajući kako učenici oblikuju vjerovanje o vlastitoj akademskoj samoeфикасношћu uspoređujući svoje sposobnosti s percipiranim sposobnostima ostalih učenika u referentnoj grupi (Niepel, Brunner i Preckel, 2014; Parker, Marsh, Lüdtke i Trautwein, 2013; Plieninger i Dickhäuser, 2015). Moguće je da sličan mehanizam socijalne usporedbe postoji i kod procjenjivanja socijalne samoeфикасношћu, s obzirom na to da se radi o različitim domenama istog konstrukta. Pajares (2006) opisuje kako se samoeфикасношћu povećava kada osoba sebe vidi kao više sposobnu od svojih vršnjaka (velika riba u malom ribnjaku), te se smanjuje kada sebe vidi kao manje sposobnu od vršnjaka (mala riba u

velikom ribnjaku). S obzirom na to da su u ovom istraživanju djevojčice u eksperimentalnoj skupini imale višu socijalnu samoeфикаsnost od djevojčica u kontrolnoj skupini ($M'_E=31.45$ nasuprot $M'_K=30.71$), dječaci u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini uspoređivali su se s različitim referentnim skupinama. U eksperimentalnoj skupini je u sklopu programa emocionalnog opismenjavanja došlo do dodatnog skretanja pozornosti djece na vlastite i tuđe socio-emocionalne karakteristike, te je moguće da su dječaci u eksperimentalnoj skupini sebe procijenili manje efikasnim u ostvarivanju pozitivnih socijalnih odnosa s vršnjacima jer su se uspoređivali s uspješnijom referentnom skupinom u odnosu na dječake u kontrolnoj skupini. Isti zaključak je moguć u obrnutom smjeru: djevojčice u kontrolnoj skupini uspoređivale su se s uspješnijom referentnom skupinom dječaka koji nisu sudjelovali u programu emocionalnog opismenjavanja u odnosu na djevojčice u eksperimentalnoj skupini.

Još jedno moguće objašnjenje dobivenih nalaza o interakciji skupine i spola leži u različitim razvojnim razinama djevojčica i dječaka u ranoj adolescentnoj dobi. Prema Sindik i Boban (2016), spolne razlike među djecom određene su nasljednim čimbenicima pa tako u različitim razvojnim fazama djevojčice i dječaci različito intenzivno napreduju, a dio razlika uvjetovan je spolnim ulogama i stereotipima koji su povezani s različitim načinima socijalizacije dječaka i djevojčica. Jean Piaget (1964) isticao je da je dječji kognitivni razvoj stupnjeviti (može se odvijati različitim brzinama tako da se izmjenjuju faze brzog i sporog razvoja), da postoje kvalitativne razlike u načinu razmišljanja na različitim normativnim stupnjevima razvoja te da je za dječje shvaćanje koncepata nužna interakcija s okolinom, pomoću koje dijete stvara sliku svijeta oko sebe (tzv. „konstruktivizam“). Program emocionalnog opismenjavanja stvoren je upravo zato da djeci omogući organiziranu i podržavajuću interakciju s okolinom u kojoj mogu učiti, te da im tu okolinu pruži u kritičnom razvojnom periodu prelaska u više razrede osnovne škole. Prelazak u više razrede označava zamjena jednog učitelja s kojim učenici provode većinu dana za više predmetnih profesora s kojima provode nekoliko sati tjedno, spajanje s učenicima iz drugih razreda u nekim predmetima i pojave nepoznatih lica među klupama, dobivanje manje pažnje od učitelja za svoj pojedinačni napredak, više gradiva uz strože standarde ocjenjivanja. Schunk i Pajares (2002) ističu da ovakva velika promjena socijalne referentne grupe i standarda ocjenjivanja traži od učenika ponovnu procjenu vlastitih socijalnih, emocionalnih i akademskih sposobnosti.

5.2. Razlike u emocionalnoj kompetentnosti i samoeфикаsnosti prema skupini i spolu

Kako bi odgovorili na prvi problem, korištene su faktorijalne analize varijance i kovarijance za zavisne varijable (1) emocionalna kompetentnost, (2) uočavanje i razumijevanje emocija, (3) izražavanje i imenovanje emocija te (4) regulacija i upravljanje emocijama. Prema prvoj hipotezi, očekivano je da će nakon provedbe programa postojati značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u smjeru da će eksperimentalna skupina ostvarivati bolje rezultate na mjerama emocionalne kompetentnosti, te da neće postojati značajna razlika između djevojčica i dječaka. Rezultati su pokazali su da nakon provedbe programa nije bilo razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine na emocionalnoj kompetentnosti, kao niti na uočavanju i razumijevanju emocija, izražavanju i imenovanju emocija te regulaciji i upravljanju emocijama (kada su podaci prikupljeni pretestiranjem uključeni u model kao kovarijat). Rezultati su također pokazali da postoji značajna razlika između djevojčica i dječaka u regulaciji i upravljanju emocijama, tj. da dječaci postižu značajno više rezultate na tom faktoru, dok za ostale navedene zavisne varijable nije nađena razlika između djevojčica i dječaka. Nalazi dosadašnjih istraživanja regulacije i upravljanja emocijama pokazali su da dječaci pokazuju slabiju regulaciju emocionalnih odgovora od djevojčica (Chaplin i Aldao, 2013; Denham i sur., 2012; Denham i sur., 2016). Općenito su nalazi po pitanju spolnih razlika u emocionalnoj kompetentnosti nekonzistentni, a kod njihovog tumačenja treba uzeti u obzir i razvoje razlike između dječaka i djevojčica.

Kako bi odgovorili na drugi problem, korištene su faktorijalne analize varijance i kovarijance za zavisne varijable (1) samoeфикаsnost, (2) socijalna samoeфикаsnost, (3) akademska samoeфикаsnost te (4) emocionalna samoeфикаsnost. Prema drugoj hipotezi, očekivano je da će nakon provedbe programa postojati značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u smjeru da će eksperimentalna skupina ostvarivati bolje rezultate na mjerama samoeфикаsnosti, te da neće postojati značajna razlika između djevojčica i dječaka. Kao što je već navedeno u potpoglavlju 5.1., pronađeni su interakcijski efekti skupine i spola na socijalnu samoeфикаsnost, no za ostale domene samoeфикаsnosti nije bilo razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine nakon provedbe programa emocionalnog opismenjavanja (kada su podaci prikupljeni pretestiranjem uključeni u model kao kovarijat). Rezultati su pokazali da postoji značajna razlika između djevojčica i dječaka u emocionalnoj samoeфикаsnosti, tj. da dječaci postižu značajno više rezultate na tom faktoru, dok

za ostale navedene zavisne varijable nije nađena razlika između djevojčica i dječaka. Nalaz da su dječaci uspješniji u emocionalnoj samoeфикаsnosti nije u skladu s postavljenom hipotezom, no potvrđuje nalaze nekih ranijih istraživanja (Bacchini i Magliulo, 2003; Muris, 2001, 2002; Suldo i Schaffer, 2007).

Osim stvarnih razlika u razinama emocionalne samoeфикаsnosti između dječaka i djevojčica, do spolnih razlika može dovesti još nekoliko razloga. Kao prvo, postoji tendencija različitog odgovaranja na instrumente koji mjere samoeфикаsnost između djevojčica i dječaka. Djevojčice i dječaci kao da koriste drugačije interne metrike (Pajares, 2002); djevojčice su općenito više skromne, a dječaci pokazuju tendenciju pohvaljivanja samih sebe – veća je šansa da će dječaci izraziti samopouzdanje u vještine koje ne posjeduju i precjenjivanje vještina koje posjeduju (Wigfield, Eccles i Pintrich, 1996). Zatim, postoje razlike u načinu na koji istraživači procjenjuju i izvještavaju spolne razlike. U slučaju tradicionalnog procjenjivanja samoeфикаsnosti djevojčice i dječaci će se procijeniti podjednako samoeфикаsnima, no u slučaju procjene vlastite sposobnosti u odnosu na vršnjake, djevojčice izvještavaju da su efikasnije u odnosu na dječake (Pajares i sur., 1999; Pajares i Valiante, 1999). Nadalje, različita je priroda stavova o samima sebi, tj. stereotipnim rodnim ulogama koje djeca zauzimaju. Kada se kontroliralo stavove prema rodnoj orijentaciji, nije bilo razlika među djevojkama i dječacima u samoeфикаsnosti (Pajares i Valiante, 2001). Nalaz ovog istraživanja da djevojčice pokazuju niže razine emocionalne samoeфикаsnosti od dječaka ukazuje na potrebu facilitacije njihovog razvoja u odlučujućim kritičnim periodima, a posebice zato što je niska emocionalna samoeфикаsnost povezana s generaliziranom anksioznošću i panikom (Muris, 2002) te ostalim afektivnim poremećajima. Percipirana socijalna samoeфикаsnost povezana je s orijentacijom k prosocijalnim ponašanjima i nižim uključivanjem u problematična ponašanja te niskom depresijom (Bandura i sur., 1999).

5.3. Osvrt na dobivene rezultate

Nalaz ovog istraživanja da eksperimentalna i kontrolna skupina nakon provedbe programa ostvaruju jednake rezultate na istraživanim konstruktima nije u skladu s postavljenim hipotezama. Naime, brojni autori izvijestili su o uspješnosti sličnih provedenih programa emocionalnog

opismenjavanja temeljenih na RULER pristupu (Brackett i sur., 2012; Hagelskamp i sur., 2013; Reyes i sur. 2012; Rivers i Brackett, 2011; Rivers i sur., 2013). Ipak, bitna razlika kod programa provedenog u sklopu ovog istraživanja jest da on nije bio implementiran u školski kurikulum, već se provodio kao dodatni program koji je odvojen od ostatka nastave. RULER pristup potrebno je integrirati u formalne nastavne cjeline kako bi učenici imali priliku vježbati RULER vještine unutar uobičajene nastave, a ne samo u jednom nastavnom satu u kojem se program provodi, s obzirom na to da učenici doživljavaju emocije poput frustracije, usamljenosti, užitka i interesa tijekom cijelog dana. Iako je program osmišljen kako bi se mogao prilagoditi djeci različitog uzrasta, školama različitih mogućnosti i resursa te različitom vremenskom trajanju, optimalno je da program traje kroz cijelu školsku godinu i da je implementiran u školski kurikulum (Brackett i sur., 2012; Maurer i sur., 2004). Učenje RULER vještina najpraktičnije je integrirati u predmete koji obuhvaćaju čitanje literature i pisanje te razumijevanje ljudskog iskustva, poput hrvatskog ili stranog jezika i povijesti. Nastavne cjeline iz književnosti obrađuju likove iz pripovijetki i romana koji doživljavaju mnoštvo emocionalnih iskustava i s kojima se djeca lako poistovjećuju. Dakle, umjesto da se djecu podučava empatiji unutar jednog školskog sata i zada im se nekoliko zadataka kroz koje će se sami pobliže upoznati s tom emocijom, moguće je kroz cijelu školsku godinu na satu hrvatskog jezika jačati RULER vještine. Na primjer, kroz pripovijetku *Duga* Dinka Šimunovića djeca mogu učiti prepoznavanje i imenovanje emocija (djevojčica Srna je tužna i usamljena, udovica Klara je suosjećajna, Marko osjeća gađenje prema Savi), razumijevanje uzroka i posljedica emocija (roditelji ne dopuštaju Savi da se igra vani s drugom djecom i to ju čini nesretnom, Marko ne može podnijeti sram pa napušta Savu), te strategije izražavanja i regulacije emocija (udovica Klara plače kada svjedoči nekom zlu, Srna pjeva kada je sretna). Općenito, djeca na primjeru književnih likova mogu učiti kako emocije imaju ključnu ulogu u međuljudskim iskustvima.

5.4. Ograničenja i smjernice za buduća istraživanja

Kako je cilj ovog istraživanja bio provjeriti efekte Programa emocionalnog opismenjavanja na emocionalnu kompetentnost i različite domene samoeфикаsnosti, a rezultati su pokazali izostanak takvih efekata (izuzev kod socijalne samoeфикаsnosti), u nastavku teksta razmotrena su potencijalna

ograničenja istraživanja, koja također mogu služiti kao putokaz u daljnjim istraživanjima programa za razvoj socio-emocionalnih sposobnosti.

Prvo moguće objašnjenje zašto program nije doveo do očekivanog efekta kod eksperimentalne skupine odnosi se na odabir mjera korištenih u istraživanju. U ovom istraživanju korištene su isključivo samoprocjene sudionika. Takve mjere procijenjene su prikladnima s obzirom na to da vlastita vjerovanja i sposobnosti najbolje mogu procijeniti sami sudionici, jer niti jedan opažač nema toliko ekspertno znanje o sudioniku koliko ima on sam. Najsigurniji vodič za procjenu npr. vlastite samoeфикаsnosti jest kako učenik sam procjenjuje svoj učinak, dok su efekti ostalih izvora varijabilni (Schunk i Meece, 2006; Vulić-Prtorić i Sorić, 2006). No, samoprocjene kao metoda mjerenja su podložne pristranosti sudionika i ne moraju biti u potpunosti točne (Paulhus, 1984). Iz tog razloga preporučuje se korištenje i drugih metoda procjene razina emocionalne kompetencije i samoeфикаsnosti, poput testova znanja ili sposobnosti, u kombinaciji sa samoprocjenama. Barchard i Hakstian (2004) daju argument da samo testovi maksimalnog učinka mogu zaista mjeriti domenu kognitivnih sposobnosti. Korištenjem više različitih mjera bio bi omogućen bolji uvid u ovo kompleksno područje emocionalne kompetencije i povezanih sposobnosti. Pajares (1996) pak ističe problematiku višeobuhvatnih instrumenata koji mjere specifične domene samoeфикаsnosti (kao i problematiku generaliziranih procjena samoeфикаsnosti), a čiji kompozitni multiskalni rezultat potječe od različitih subsekcija istraživanih domena. U ovom istraživanju korišten je SEQ-C koji simultano procjenjuje percipirane kompetencije na emocionalnoj, akademskoj i socijalnoj domeni, a alternativno su mogle biti primijenjene mjere koje procjenjuju isključivo pojedinačne domene samoeфикаsnosti, poput npr. ESES skale Mayera i Saloveya (1997; engl. *Emotional Self-Efficacy Scale*) koja operacionalizira samo emocionalnu samoeфикаsnost. U tom slučaju svakako bi bilo potrebno paziti na dužinu i opseg odabranih mjernih instrumenata kako ne bi došlo do gubljenja pažnje, umora ili zasićenosti sudionika tijekom prikupljanja podataka.

Drugo moguće objašnjenje odnosi se na vremenski okvir istraživanja. Konkretno, potrebno je nekoliko tjedana sudjelovanja u programu, s periodima promišljanja i reflektiranja o naučenom između aktivnosti, kako bi se pokazali dugoročni efekti programa (Dacre Pool i Qualter, 2012). Program emocionalnog opismenjavanja proveden u našem istraživanju trajao je 10 tjedana, što je prema nekim istraživačima dovoljno da proizvede efekte na socio-emocionalne i akademske

sposobnosti kod djece (Housman, Denham i Cabral, 2018; Moreira i sur., 2014). Ipak, Schunk (1991) kritizira pokušaje promocije emocionalne kompetentnosti provođenjem kratkotrajnih programa u trajanju od nekoliko tjedana ili mjeseci. Prihvaća da učenici mogu imati kratkoročne dobiti glede socijalnih i emocionalnih aspekata, no ističe da su efekti obično prolazni. Kako bi se istinski unaprijedio socio-emocionalni život djece i kako bi se intenzivno iskoristili kapaciteti za učenje, škole moraju postati zajednice gdje je socijalno-emocionalno učenje integrirano s akademskim učenjem (Brackett i sur., 2012; Elias i Zins, 2006). U usporedbi s višemjesečnim ili čak i višegodišnjim programima emocionalnog opismenjavanja, provedeni program kratkog je trajanja – dovoljan da ostvari značajne promjene, no ne i optimalan. Moguće poboljšanje istraživanja u ovom smislu bi predstavljalo duže trajanje programa, a u idealnoj situaciji implementaciju programa emocionalnog opismenjavanja u Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Hagelskamp i suradnici (2013) pokazali su značajan pozitivan efekt RULER pristupa na emocionalnu podršku u razredu, bolju organizaciju razreda i više međusobne pomoći u učenju nakon godinu dana provođenja programa, te značajno veći efekt nakon dvije godine provođenja programa. Ovakvi nalazi upućuju na to da učinak RULER pristupa proporcionalno raste s dužinom trajanja programa, te da će duži programi pokazati veći učinak od programa koji traju nekoliko tjedana ili mjeseci. Vremenski okvir istraživanja odnosi se i na vremenske točke prikupljanja podataka; moguće da je potreban veći vremenski odmak od provedbe programa do mjerenja njegovog efekta. Preporučljivo je provjeriti efekte programa s vremenskom odgodom kako bi se učenicima dalo prostora i vremena da asimiliraju naučeno u postojeće obrasce mišljenja i ponašanja (Rivers i Brackett, 2011).

Treće moguće objašnjenje zašto program nije doveo do očekivanog efekta kod eksperimentalne skupine odnosi se na izostanak randomizacije pri podjeli sudionika u skupine. Naime, uzorak nije podijeljen na eksperimentalnu i kontrolnu skupinu prema načelu slučajnog raspoređivanja u skupine, već su stručni suradnici sami odlučivali o rasporedu učenika u skupine. Kako se radi o neekvivalentnim skupinama sudionika, ne možemo pretpostaviti da su postojeće razlike među skupinama uzrokovane slučajem (Milas, 2005). Iako su rezultati provedenih t-test analiza (Prilog 2) pokazali da u pretestiranju nije bilo značajne razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe na zavisnim varijablama, ova poteškoća nije statističke, već metodološke prirode. Moguće da je

postojala razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine na varijablama koje nisu proučavane u ovom istraživanju, a mogu imati utjecaj na ishod programa, poput privrženosti profesoru (stručnom suradniku) koji provodi program ili školskoj uspješnosti. S raspoređivanjem sudionika u skupine po slučaju osigurava se da svaki sudionik ima jednaku šansu da završi u jednoj od skupina te da znane ili neznane varijable vezane uz osobne razlike imaju jednak utjecaj na svaku od skupina (Milas, 2005).

Što se tiče same metodologije programa emocionalnog opismenjavanja, svi stručni suradnici u školama prošli su prikladnu edukaciju za provedbu programa. Tijekom trajanja programa s njima je održavan redoviti kontakt, kako bi osigurali da svi stručni suradnici provode program na isti način – vodeći se unaprijed određenim redoslijedom tema koje se obrađuju unutar programa. No, ne možemo isključiti mogućnost nekonzistentne implementacije i provedbe programa. Stručni suradnici nisu bili dodatno plaćeni ili na drugi način nagrađeni za provođenje programa, već su ga u svojim školama provodili dobrovoljno i kroz vlastiti volonterski angažman. To je od njih zahtijevalo dodatan trud i vrijeme, a za pretpostaviti je da se motivacija u podlozi želje za provođenjem programa razlikovala od profesora do profesora. Za neke od njih sudjelovanje u programu predstavljalo je priliku za učenje i profesionalni razvoj, za druge priliku za dobivanjem priznanja o kvaliteti vlastitog rada. S obzirom na različite motivacije zahvaljujući kojima su se stručni suradnici uključili u program, za očekivati je da su i fluktuacije u motivaciji bile različite među provoditeljima programa, što se svakako odražava na samu provedbu programa.

Mnogi autori daju smjernice za efikasan razvoj i implementaciju programa emocionalnog opismenjavanja (Munjas Samarin i Takšić, 2009; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson i Salovey, 2012; Zeidner, Matthews i Roberts, 2002), poput (1) temeljenja intervencijskih programa na čvrstom teorijskom okviru, (2) određivanja specifičnih ciljeva za ciljane populacije, (3) identificiranje specifičnih obrazovnih, socijalnih i kulturalnih konteksta primjene programa, (4) integracije programa u sveukupni akademski program škole, (5) uvježbavanja naučenog i dobivanja povratnih informacija iz okoline, (6) adekvatne pripreme uključenih osoba, (7) mjerenja kvalitete implementacije programa te korištenja pravih eksperimentalnih nacrti za evaluaciju programa. Detaljnije smjernice o efikasnom provođenju programa emocionalnog opismenjavanja moguće je pronaći u preglednom članku Reyes i suradnika (2012) te u petom poglavlju vodiča

Creating Emotionally Literate Classrooms (Elbertson, Rivers, Voyce i Brackett, 2011). Prednost ovakvih inicijativa koje potiču svjesnost učitelja o emocionalnoj kompetenciji učenika jest da promiču uravnoteženost školske okoline te pomažu u stvaranju stabilnih temelja koje dijete može koristiti u različitim socijalnim i školskim kontekstima.

6. ZAKLJUČAK

Glavni cilj istraživanja bio je provjeriti efekte Programa emocionalnog opismenjavanja na samoprocijenjene socio-emocionalne i akademske sposobnosti učenika i učenica petih i šestih razreda 20 osnovnih škola u Hrvatskoj. Dodatni cilj bio je istražiti spolne razlike te ispitati metrijske karakteristike primijenjenih mjernih instrumenata. Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu sastoji se od 3 subskale koje mjere sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnost izražavanja i imenovanja emocija te sposobnost regulacije i upravljanja emocijama, a u Upitnik samoeфикаsnosti za djecu od 3 subskale koje mjere emocionalnu, akademsku i socijalnu samoeфикаsnost. Obje skale pokazale su zadovoljavajuće metrijske karakteristike (prikladnu pouzdanost unutarnje konzistencije i stabilnost) i međusobnu umjereno visoku pozitivnu povezanost. Naše istraživanje daljnje validira Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu na domaćem ranom adolescentskom uzorku.

Ovo istraživanje pokazalo je da program emocionalnog opismenjavanja nije imao efekt na emocionalnu kompetentnost niti samoeфикаsnost sudionika, no nađen je interakcijski efekt spola i programa za socijalnu samoeфикаsnost. Djevojčice koje su sudjelovale u programu percipirale su svoju sposobnost uspostavljanja i održavanja odnosa s vršnjacima te asertivnost pozitivnijom od djevojčica koje nisu sudjelovale u programu. Ipak, dječaci koji su sudjelovali u programu pokazuju negativnije viđenje vlastitih sposobnosti uspostavljanja i održavanja odnosa s vršnjacima u usporedbi s dječacima koji nisu sudjelovali u programu. Objašnjenje ovog nalaza povezano jest s različitim referentnim skupinama s kojima se djevojčice i dječaci uspoređuju te s različitim razvojnim fazama u kojima se mogu nalaziti u istoj dobi. Ovo istraživanje pokazalo je i značajne spolne razlike: dječaci uspješnije reguliraju i upravljanju emocijama te imaju višu emocionalnu samoeфикаsnost. Nalazi ovog istraživanja imaju implikacije za daljnje osmišljavanje i provedbu programa socijalno emocionalnog učenja te za potrebitost različitog pristupanja razvojnim promjenama kod dječaka i djevojčica.

7. LITERATURA

- Atkins, P. i Stough, C. (2005). Does emotional intelligence change with age? [Word dokument]. Preuzeto s
https://www.researchgate.net/profile/Con_Stough/publication/234377636_Does_Emotional_Intelligence_change_with_age/links/00463517fa5e7ec79b000000.
- Bacchini, D. i Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 337-350.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. U R. Vasta (ur.), *Annals of child development* (Vol. 6), (str. 1-60). Greenwich, CT: JAI.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. U T. Urdan i F. Pajares (ur.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (str. 307-337). Location: Information Age Publishing.
- Bandura, A. i Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. i Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258.
- Barchard, K. A. i Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 437-462.

- Brackett, M. A. i Kremenitzer, J. P. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to The RULER Approach to social and emotional learning*. New York: Dude Publishing.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. i Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brand, S., Kirov, R., Kalak, N., Gerber, M., Schmidt, N. B., Lemola, S., Correll, C. U. i Holsboer-Trachsler, E. (2016). Poor sleep is related to lower emotional competence among adolescents. *Behavioral Sleep Medicine*, 14(6), 602-614.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational psychology*, 54(1), 1-22.
- Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781–1795.
- Chaplin, T. M. i Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139, 735–765.
- Chen, G., Gully, S. M. i Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. i Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105–1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. i Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561.
- Ciarrochi, J., Hynes, K. i Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder? Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*, 19, 133–141.
- Cobb, C. D. i Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence; What the research says. *Educational Leadership*, 58, 14-18.

- Dacre Pool, L. i Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306–312.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M., Sirotkin, Y. S. i Zinsler, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*, 173, 246–278.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J. i Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 299–317.
- 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(1), 405–432.
- Elbertson, N. A., Rivers, S. E., Voyce, C. K. i Brackett, M. A. (2011). Integrating The RULER Approach into Your School: Guidelines for Effective Implementation of the Student Programs. U M. A. Brackett i J. P. Kremenitzer (ur.), *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to The RULER Approach to social and emotional learning* (str. 89-108). New York: Dude Publishing.
- Elias, J.M. i Zins, M.J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255.
- Elliott, E. S. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P. i Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fabio, A. D. i Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(3), 315-326.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gignac, G. E. (2005). Evaluating the MSCEIT V2.0 via CFA: Comment on Mayer et al. (2003). *Emotion*, 5, 233–235.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E. i Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 530-543.
- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845–857.
- Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Hodžić, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H. i Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: a meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148.
- Housman, D. K., Denham, S. A. i Cabral, H. (2018). Building Young Children's Emotional Competence and Self-Regulation from Birth: The begin to... ECSEL approach. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 5-25.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35.
- Hunter, D., Gambell, T. i Randhawa, B. (2005). Gender gaps in group listening and speaking: issues in social constructivist approaches to teaching and learning. *Educational Review*, 57, 329–355.
- Joseph, D. L. i Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, 95(1), 54-78.
- Kokkinos, C. M. i Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.

- Kolar, Lj. (2005). *Odnos strategija suočavanja sa stresom, samoeфикаsnosti i školskog uspjeha učenika petih razreda* (Neobjavljeni stručni rad). OŠ "Ivan Goran Kovačić", Đakovo.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. i Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827–839.
- Kramar, V. (2004). *Odnos samoeфикаsnosti, agresivnosti i obiteljskih interakcija kod djece osnovnosciskole dobi* (Neobjavljeni diplomski rad). Odjel za psihologiju Sveučilista u Zadru, Zadar.
- Kuterovac Jagodić, G. (2003). Emocionalno opismenjivanje: novi izazov za predškolske ustanove. *Zbornik radova XV. simpozija socijalne pedijatrije*, 51-53.
- Lee, K. H. i Song, J. S. (2010). The effect of emotional intelligence on self-efficacy and job stress of nurses - mediating role of self-efficacy. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 16(1), 17-25.
- Leedy, G. M. i Smith, J. E. (2012). Development of emotional intelligence in first-year undergraduate student sin frontier state. *College Student Journal*, 46, 795–804.
- Macuka, I., Kramar, V. i Vulić-Prtorić, A. (2004). Validacija upitnika samoeфикаsnosti za djecu. *Knjiga sažetaka XIV. Dana psihologije u Zadru*, str. 81.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280-295.
- Martin, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. i Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as core characteristics of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 17–30.
- Maurer, M., Brackett, M.A. i Plain, F. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A 6-Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning*. New York: Dude Publishing.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C. i Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275.

- Mayer, J. D. i Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89–114.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? U P. Salovey i D. J. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (str. 3-34). New York: Harper Collins.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424–453.
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., van Broeck, N., Fantini-Huawel, C. i Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653–667.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mohorić, T. i Takšić, V. (2016). Emotional understanding as a predictor of socio-emotional functioning and school achievement in adolescence. *Psihologija*, 49(4), 357-374.
- Moreira, P. A., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J. T. i Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 634-641.
- Munjas Samarin, R. (2007). *Utjecaj emocionalnog opismenjavanja na razvoj emocionalne kompetentnosti u ranoj adolescenciji* (Neobjavljena magistarska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348.

- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. i Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354–366.
- Niepel, C., Brunner, M. i Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1170–1191.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. U T. Urdan i F. Pajares (ur.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (str. 339 - 367). Location: Information Age Publishing.
- Pajares, F. i Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F. i Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pajares, F., Britner, S. i Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pajares, F., Miller, M.D. i Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R. i Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285–305.

- Parker, P. D., Marsh, H. W., Lüdtke, O. i Trautwein, U. (2013). Differential school contextual effects for math and english: integrating the big-fish-little-pond effect and the internal/external frame of reference. *Learning and Instruction*, 23, 78–89.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. i Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 598–609.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. i Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Petrides, K. V. i Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. i Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26–55.
- Petrides, K. V., Pita, R. i Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- Plieninger, H. i Dickhäuser, O. (2015). The female fish is more responsive: gender moderates the bflpe in the domain of science. *Educational Psychology*, 35(2), 213–227.
- Rastegar, M. i Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(4), 700-707.

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. i Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. i Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Rivers, S. E. i Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning. *Reading and Writing Quarterly*, 27(1-2), 75-100.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A. i Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87.
- Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M. i Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: What have we learned? What have we missed? U R. Schulze i R. D. Roberts (ur.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (str. 311-341). Göttingen: Hogrefe Publishing.
- Rossen, E., Kranzler, J. H. i Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences*, 44, 1258–1269.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. U R. Bar-On i J. D. A. Parker (ur.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (str. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salami, S. O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(4), 540-547.
- Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D. i Caruso, D. (2000). The positive psychology of emotional intelligence. U C.R. Snyder i S.J. Lopez (ur.), *The Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Saunders, J., Davis, L., Williams, T. i Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 81-90.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. U C. Ames i R. Ames (ur.), *Research on Motivation in Education: Vol. 3. Goals and Cognitions* (str. 13-44). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.

Schunk, D. H. i Lilly, M. W. (1984). Sex Differences in Self-Efficacy and Attributions: Influence of Performance Feedback. *The Journal of Early Adolescence*, 4(3), 203–213.

Schunk, D. H. i Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. U T. Urdan i F. Pajares (ur.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 71-96). Location: Information Age Publishing.

Schunk, D. H. i Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. U A. Wigfield i J. S. Eccles (ur.), *Development of Achievement Motivation* (str. 15-31). San Diego: Academic Press.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. i Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-537.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. H. i Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, 167-177.

Shell, D. F., Colvin, C. i Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386–398.

Sindik, J. i Boban, M. (2016). *Miljokazi razvoja predškolske djece: Studija na uzorku djece u hrvatskom predškolskom institucionalnom kontekstu*. Zagreb: Institut za antropologiju i Hrvatsko antropološko društvo.

Sorić, I. i Vulić-Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskog ponašanja, školska samoeфикаsnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4-5(84-85)), 773 – 797.

Stupin, M. (2017). *Prilagodba i validacija Upitnika emocionalne kompetentnosti za djecu* (Diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.

Stupin, M., Mohorić, T. i Ilijašić Veršić, I. (2017). Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu (UEK-D) – preliminarni rezultati prilagodbe i validacije. *Suvremena psihologija*, 20(2), 137-149.

Suldo, S. M. i Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 341-355.

Suveg, C. i Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.

Šimunović, D. (1998). *Duga*. ABC Naklada, Zagreb.

Takšić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. U K. Lacković-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 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.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Usher, E. L. i Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Van Rooy, A. L., Alonso, A. i Viswesvaran, C. (2005). Group difference in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Van Rooy, D. L., Dilchert, S., Viswesvaran, C. i Ones, D. S. (2006). Multiplying intelligences: Are general, emotional, and practical intelligences equal? U K. R. Murphy (ur.), *A Critique of Emotional Intelligence* (str. 235–262). Mahwah: Erlbaum.
- Velki, T., i Romstein, K. (2016). Akademsko, socijalno i emocionalno funkcioniranje djece rizične za razvoj ADHD-a. *Knjiga sažetaka XX. Dana psihologije u Zadru*, str. 133.
- Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2006). Upitnik samoeфикаsnosti za djecu SEQ-C. U V. Ćubela Adorić, A. Proroković, Z. Penezić i I. Tucak (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, Sv.3* (str. 87-92). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zeidner, M., Matthews, G. i Roberts, R.D. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215-231.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. i Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.
- Wheeler, V. i Ladd, G. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interaction with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. i Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. U D. C. Berliner i R. C. Calfee (ur.), *Handbook of Educational Psychology* (str. 148-185). New York: Simon and Schuster Macmillan.

Wilde, O. (1890). *The Picture of Dorian Gray*. Preuzeto sa <http://www.authorama.com/the-picture-of-dorian-gray-7.html>.

8. PRILOZI

Prilog 1. Item-total korelacije subskala UEK-D i SEQ-C

Čestice UEK-D	IIE	URE	RUE
<i>Izražavanje i imenovanje emocija</i>			
1. Mogu lako opisati svoje osjećaje.	.65		
4. Mogu lako opisati kako se sada osjećam.	.58		
6. Znam kako se zovu skoro svi moji osjećaji.	.44		
9. Mogu dobro pokazati svoje osjećaje.	.39		
11. Mogu prepoznati većinu svojih osjećaja.	.47		
<i>Uočavanje i razumijevanje emocija</i>			
13. Mogu vidjeti kada je nekom krivo zbog nečega.		.52	
15. Primijetim kada se netko pravi da nije loše raspoložen.		.55	
17. Primijetim kada netko skriva svoje prave osjećaje.		.62	
19. Mogu vidjeti kada se netko ponaša drukčije od onoga kako je raspoložen.		.60	
21. Primjetnim kada se netko osjeća bespomoćno.		.52	
<i>Regulacija i upravljanje emocijama</i>			
2. Mogu ostati dobro raspoložen/a i ako mi se nešto loše dogodi.			.41
5. I kada su svi oko mene loše raspoloženi, ja mogu ostati dobro raspoložen/a.			.48
7. Kada sam dobro raspoložen/a, teško me je oneraspoložiti.			.31
10. Kada sam dobro raspoložen/a, čini mi se da sve mogu lako riješiti.			.36
12. Riješiti ću i nešto jako teško iz inata.			.28

Legenda: IIE = Izražavanje i imenovanje emocija, URE = Uočavanje i razumijevanje emocija, RUE = Regulacija i upravljanje emocijama

Čestice SEQ-C	SSE	ASE	ESE
<i>Socijalna samoefikasnost</i>			
2. Lako mogu izraziti svoje mišljenje, čak i kada se druga djeca ne slažu sa mnom.	.31		
6. Lako se mogu sprijateljiti s drugom djecom.	.46		
8. Nije mi teško brbljati s nepoznatim osobama.	.17		
11. Nije mi teško uklopiti se u zajednički rad s drugim učenicima.	.29		
14. Kad mi se ne sviđa nešto što druga djeca rade, lako im to mogu reći.	.40		
17. Lako mogu drugoj djeci ispričati neki smiješni događaj.	.42		
20. Uspješno održavam prijateljstvo s drugom djecom.	.44		
23. Lako mi je spriječiti svađu s drugom djecom.	.38		
<i>Akadska samoefikasnost</i>			

1. Nije mi teško zatražiti pomoć od nastavnika kad „zapnem“ kod pisanja školske zadaće.	.20
4. Lako se koncentriram na učenje i kad postoje druge zanimljive stvari oko mene.	.44
7. Nije mi teško naučiti zadano gradivo za test.	.48
10. Svaki dan uspješno završim sve svoje domaće zadaće.	.48
13. Lako mi je pažljivo pratiti svaki školski sat.	.53
16. Uspješan sam u svim školskim predmetima.	.59
19. Mojim uspjehom u školi mogu zadovoljiti očekivanja roditelja.	.43
22. Uspješno rješavam testove u školi.	.59
<i>Emocionalna samoeфикаsnost</i>	
3. Lako mi je samog sebe razveseliti kad mi se dogodi nešto neugodno.	.47
5. Lako mogu sam sebe smiriti kada sam jako uplašen.	.48
9. Uspijevam se kontrolirati da ne postanem nervozan.	.46
12. Mogu lako kontrolirati svoje osjećaje.	.48
15. Mogu sam sebe ohrabriti kada se osjećam tužno.	.58
18. Nije mi teško reći prijatelju da se osjećam loše.	.26
21. Lako mi je potisnuti neugodne misli.	.42
24. Ne brinem se o onome što bi se moglo dogoditi.	.15

Legenda: SSE = Socijalna samoeфикаsnost, ASE = Akademska samoeфикаsnost, ESE = Emocionalna samoeфикаsnost

Prilog 2. Rezultati t-test analize skupine i kovarijata (predtestiranja) za sve zavisne varijable

Zavisna varijabla	Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Parcijalni eta kvadrat
SSE	Skupina	22.93	1	22.93	1.04	.002
	Pogreška	13953.83	632	22.08		
ASE	Skupina	1.66	1	1.66	.80	.000
	Pogreška	17345.82	644	26.93		
ESE	Skupina	59.43	1	59.43	1.83	.003
	Pogreška	20291.89	624	32.52		
SEQ	Skupina	6.67	1	6.67	.04	.000
	Pogreška	85805.95	566	151.60		
IIE	Skupina	6.10	1	6.10	.32	.000
	Pogreška	12592.91	650	19.37		
URE	Skupina	2.64	1	2.64	.18	.000
	Pogreška	9450.11	645	14.65		

RUE	Skupina	20.43	1	20.43	1.51	.002
	Pogreška	8772.51	646	13.58		
UEK	Skupina	96.24	1	96.24	1.06	.002
	Pogreška	54950.56	603	91.13		

Legenda: IIE = Izražavanje i imenovanje emocija, URE = Uočavanje i razumijevanje emocija, RUE = Regulacija i upravljanje emocijama, UEK-D = Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu, SSE = Socijalna samoeфикаsnost, ASE = Akademska samoeфикаsnost, ESE = Emocionalna samoeфикаsnost, SEQ-C = Upitnik samoeфикаsnosti za djecu
*p<.05, **p<.01

Prilog 3. Instrumentarij korišten u istraživanju

Dragi učenici! Pred vama se nalazi nekoliko upitnika. Molimo vas da pažljivo pročitate upute i odgovorite na svako pitanje. Hvala na pomoći!

(1) Molimo te da kratko odgovoriš na sljedeća pitanja:

Današnji datum: _____

1. Ime i prezime: _____

2. Naziv škole: _____

3. Razred: _____

4. Koliko imaš godina: _____

5. Spol (zaokruži): M Ž

(2) Pažljivo pročitaj svaku tvrdnju i označi koliko se ta tvrdnja odnosi na tebe i to tako da zaokružiš broj koji označava tvoj odgovor. Odgovaraj brzo i ne razmišljaj predugo o postavljenim pitanjima. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora!

1 = uopće NE; 2 = uglavnom NE; 3 = nisam siguran; 4 = uglavnom DA; 5 = u potpunosti DA

TVRDNJE	Odgovori
Nije mi teško zatražiti pomoć od nastavnika kad „zapnem“ kod pisanja školske zadaće.	1 2 3 4 5
Lako mogu izraziti svoje mišljenje, čak i kada se druga djeca ne slažu sa mnom.	1 2 3 4 5
Lako mi je samog sebe razveseliti kad mi se dogodi nešto neugodno.	1 2 3 4 5
Lako se koncentriram na učenje i kad postoje druge zanimljive stvari oko mene.	1 2 3 4 5

Lako mogu sam sebe smiriti kada sam jako uplašen.	1	2	3	4	5
Lako se mogu sprijateljiti s drugom djecom.	1	2	3	4	5
Nije mi teško naučiti zadano gradivo za test.	1	2	3	4	5
Nije mi teško brbljati s nepoznatim osobama.	1	2	3	4	5
Uspijevam se kontrolirati da ne postanem nervozan.	1	2	3	4	5
Svaki dan uspješno završim sve svoje domaće zadaće.	1	2	3	4	5
Nije mi teško uklopiti se u zajednički rad s drugim učenicima.	1	2	3	4	5
Mogu lako kontrolirati svoje osjećaje.	1	2	3	4	5
Lako mi je pažljivo pratiti svaki školski sat.	1	2	3	4	5
Kad mi se ne sviđa nešto što druga djeca rade, lako im to mogu reći.	1	2	3	4	5
Mogu sam sebe ohrabriti kada se osjećam tužno.	1	2	3	4	5
Uspješan sam u svim školskim predmetima.	1	2	3	4	5
Lako mogu drugoj djeci ispričati neki smiješni događaj.	1	2	3	4	5
Nije mi teško reći prijatelju da se osjećam loše.	1	2	3	4	5
Mojim uspjehom u školi mogu zadovoljiti očekivanja roditelja.	1	2	3	4	5
Uspješno održavam prijateljstvo s drugom djecom.	1	2	3	4	5
Lako mi je potisnuti neugodne misli.	1	2	3	4	5
Uspješno rješavam testove u školi.	1	2	3	4	5
Lako mi je spriječiti svađu s drugom djecom.	1	2	3	4	5
Ne brinem se o onome što bi se moglo dogoditi.	1	2	3	4	5

(3) Pažljivo pročitaj sljedeću uputu.

Pročitaj svaku rečenicu i zaokruži koliko se svaka tvrdnja odnosi na tebe. Za svaku rečenicu smiješ zaokružiti samo jedan broj. Molim te da odgovaraš iskreno. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora! Brojevi znače slijedeće:

1- gotovo nikada ne vrijedi za mene

2 - rijetko vrijedi za mene

3 - ponekad vrijedi za mene

4 - često vrijedi za mene

5 - gotovo uvijek ili u potpunosti vrijedi za mene

Mogu lako opisati svoje osjećaje.	1	2	3	4	5
Mogu ostati dobro raspoložen/a i ako mi se nešto loše dogodi.	1	2	3	4	5
Znam kako pomoći prijatelju/ici koji/a se osjeća loše.	1	2	3	4	5

Mogu lako opisati kako se sada osjećam.	1	2	3	4	5
I kada su svi oko mene loše raspoloženi, ja mogu ostati dobro raspoložen/a.	1	2	3	4	5
Znam kako se zovu skoro svi moji osjećaji.	1	2	3	4	5
Kada sam dobro raspoložen/a, teško me je oneraspoložiti.	1	2	3	4	5
Lako uvjerim prijatelja/icu da se nema zašto brinuti.	1	2	3	4	5
Mogu dobro pokazati svoje osjećaje.	1	2	3	4	5
Kada sam dobro raspoložen/a, čini mi se da sve mogu lako riješiti.	1	2	3	4	5
Mogu prepoznati većinu svojih osjećaja.	1	2	3	4	5
Riješiti ću i nešto jako teško iz inata.	1	2	3	4	5
Mogu vidjeti kada je nekom krivo zbog nečega.	1	2	3	4	5
Kada je loše raspoložen/a, prijatelj/ica mi se obrati jer zna da ću joj pomoći da se osjeća bolje.	1	2	3	4	5
Primijetim kada se netko pravi da nije loše raspoložen.	1	2	3	4	5
Kada je prijatelj/ica uznemirena, mogu mu/joj pomoći da se umiri.	1	2	3	4	5
Primijetim kada netko skriva svoje prave osjećaje.	1	2	3	4	5
Lako mogu stvoriti dobro raspoloženje u društvu.	1	2	3	4	5
Mogu vidjeti kada se netko ponaša drukčije od onoga kako je raspoložen.	1	2	3	4	5
Kada je društvo loše raspoloženo, obično uspijevam popraviti atmosferu.	1	2	3	4	5
Primjetnim kada se netko osjeća bespomoćno.	1	2	3	4	5
HVALA!					