



Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti

Tajana Ljubin Golub¹ i Irena Bohač²

¹ Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

² Udruga roditelja „Korak po korak“

Sažetak

Emocionalna inteligencija učitelja važna je za poučavanje i odgojne aktivnosti koje zahtijevaju empatiju i suradnju sa učenicima, kao i za socijalno funkcioniranje sa suradnicima na poslu. Međutim, vrlo mali broj studija istraživao je ulogu emocionalne inteligencije u uvjerenjima budućih učitelja o nastavničkoj samoučinkovitosti. Stoga je cilj ovog rada ispitati povezanost između komponenata emocionalne inteligencije i komponenata uvjerenja o nastavničkoj samoefikasnosti na uzorku budućih učitelja.

Ispitanici su bili studentice prve godine koje se obrazuju za buduće učiteljice primarnog obrazovanja (poučavaju djecu staru 7-10 godina), sa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (N=154). Korištene su instrumenti Upitnik emocionalne kompetentnosti (Takšić, 2000) temeljen na Mayer-Saloveyevom modelu emocionalne inteligencije i Norveška skala učiteljske samoučinkovitosti (Skaalvik, 2007) temeljena na Bandurinom konceptu samoefikasnosti.

Regresijske analize u kojima su tri komponente percipirane emocionalne inteligencije korištene kao prediktori, pokazale su da se 24% varijance u ukupnim uvjerenjima o učiteljskoj samoučinkovitosti može objasniti individualnim varijacijama u emocionalnoj inteligenciji. Uz to, oko 4% specifične dodatne varijance u ukupnoj učiteljskoj samoučinkovitosti može se objasniti sposobnošću regulacije i upravljanja emocija i oko 3% specifične dodatne varijance sposobnošću uočavanja i razumijevanja emocija. Rezultati su raspravljani s obzirom na moguće implikacije za obrazovanje budućih učitelja.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija; učiteljska samoefikasnost, studenti razredne nastave

Uvod

Ponašanje učitelja u razredu i aktivnostima vezanim uz učenje, vodstvo i podršku učenicima, odnosno vezanim uz odgoj i obrazovanje učenika, definirano je nizom faktora, od čega se kao važan čimbenik u literaturi navode emocionalne kompetencije učitelja (Jennings i Greenberg, 2009; Sutton i Wheatley, 2003, Perry i Ball, 2007) i učiteljska percipirana samoefikasnost (Bandura, 1977; Klassen i Tze, 2014). Cilj ovog rada bio je ispitati oba ova čimbenika kod budućih učiteljica razredne nastave, kao i ispitati povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske percipirane samoefikasnosti. Time se ovaj rad nastavlja na novije radove koji se bave istraživanjem emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti kod budućih učitelja (npr. Corcoran i Tormsey, 2012), odnosno proširuju spoznaje dobivene na stranim uzorcima zaposlenih učitelja (npr. Chan, 2004; Penrose, Perry i Ball, 2007).

Emocionalna inteligencija

Koncept emocionalne inteligencije (EI) uveli su Salovey i Mayer (1990), a popularizirao Goleman (1995). Emocionalna inteligencija odnosi se na procesiranje emocionalnih informacija, odnosno „sposobnost praćenja vlastitih i tuđih osjećaja i emocija, njihovog razlikovanja i korištenja tih informacija za upravljanje vlastitog mišljenja i postupaka (Salovey i Mayer, 1990, str. 189). Emocionalna inteligencija nije jedna crta ili sposobnost, nego kompozit sastavljen od više komponenata. Uključuje sposobnosti brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost

uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje, sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama i sposobnost reguliranja emocija kod sebe i drugih (Mayer i Salovey, 1997). Dakle, radi se o sposobnostima percepcije emocija, korištenja emocija za poboljšavanje mišljenja, razumijevanju emocija i upravljanje emocijama u svrhu psihološkog napretka u svim aspektima života. U literaturi koja proučava EI razlikuju se dva modela emocionalne inteligencije. Jedan EI smatra kognitivno-emocionalnom sposobnosti, odnosno intelektualnom sposobnosti i mjeru ju testovima učinka, dok ju drugi model smatra crtom ličnosti, odnosno uvjerenjem o učinkovitosti vlastite emocionalne inteligencije i mjeri ju pomoću samoiskaza (vidi više u Perez, Petrides, i Furnham, 2005).

Emocionalna inteligencija pokazala se važnom za interpersonalne odnose (npr. Schutte i sur., 2001). Osobe s višom emocionalnom inteligencijom lakše zauzimaju empatičnu perspektivu i imaju veći rezultat na samomotrenju, imaju bolje socijalne vještine, kooperativnije su prema partnerima i imaju bolje, bliskije i toplije odnose s drugim ljudima, odnosno znaju postići da su osobe s kojima su u nekom tipu odnosa (npr. u braku) zadovoljne tim odnosom (Schutte i sur., 2001).

Kako se pokazalo da emocionalna inteligencija ima važnost za uspjeh u životu i poslu (Abraham, 2005; Daus i Ashkanasy, 2005; Mayer, Roberts i Barsade, 2008; Jordan, 2007; Elias, Hunter i Kress, 2001; Goleman, 1998), rastao je interes za ispitivanje uloge emocionalne inteligencije u području obrazovanja (pr. Qualter, Gardner i Whiteley, 2007). Pokazalo se da niže emocionalne kompetencije učitelja imaju ulogu u sagorijevanju u učiteljskoj profesiji (Chan, 2006; Chang, 2009), a komponenta EI, regulacija emocija je pozitivno povezana s doživljajem osobnog postignuća učitelja (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, i Salovey, 2010). Prepoznata je važnost emocionalne kompetencije učitelja za poučavanje u razredu (pr. Schutz, Hong, Cross, i Osbon, 2006), uspjeh učenika (Cohen, 2006), kao i uloga emocija učitelja za održavanje pozitivne atmosfere i entuzijazma za učenje (Jennings i Greenberg, 2009; Sutton i Wheatley, 2003). U istraživanju emocionalnih reakcija učitelja na pozitivne i negativne situacije nađeno je da se važne razlike javljaju u reagiranju učitelja na negativne emocionalne situacije: učitelji sa visokom razinom EI reagiraju konstruktivnije odnosno „emocionalno inteligentnije“ od onih s niskom razinom EI (Perry i Ball, 2007). Sveukupno, izgleda da su emocionalne kompetencije učitelja važna odrednica za učiteljsko ponašanje.

Učiteljska samoefikasnost

S druge strane, socijalno kognitivna teorija kao jedan od glavnih čimbenika za uspješnost učitelja navodi percipiranu učiteljsku samoefikasnost (Bandura, 1977; 1997). Bandura (1977, str. 3) definira samoefikasnost kao „vjerovanje (osobe) u svoju sposobnost da može organizirati i izvesti sve potrebne radnje kako bi ostvarila zadano postignuće“. Drugim riječima, učiteljska samoefikasnost je uvjerenje učitelja kako je sposoban izvesti radnje koje će dovesti do pozitivnog ishoda učenja njegovih učenika. Brojna istraživanja potvrdila su važnu ulogu uvjerenja učitelja u svoju efikasnost za njihovu uspješnost u profesiji. Detaljnije, pokazalo se da je učiteljska samoefikasnost povezana sa učiteljskim stavovima prema poslu, odnosom prema učenicima i ishodima poučavanja (Ross, 1998). U domeni odnosa prema poslu, veća učiteljska samoefikasnost povezana je s većom predanošću poslu (Coladarci, 1992), većim zadovoljstvom s poslom (Caprara, Barbarnelli, Borgogni & Steca, 2003), i vjerojatnosti da osoba ostane u učiteljskoj profesiji (Milner, 2002). Suprotno tome, niža samoefikasnost učitelja prethodi sagorijevanju (Schwarzer i Hallum, 2008). Učitelji s većom samoefikasnosti pokazuju bolje planiranje i organizaciju posla (npr. Allinder, 1994). Veća učiteljska samoefikasnost povezana je i sa pozitivnijim stavovima prema novim metodama poučavanja (Ghaith i Yaghi, 1997). Kod studenata učiteljstva veća učiteljska samoefikasnost povezana je s nižim radnim stresom tijekom učiteljske prakse (Klassen i Durksen, 2014).

Veća učiteljska samoefikasnost povezana je i s boljim uspjehom učenika (Ashton i Webb, 1986; Klassen i Tze, 2014) što se može objasniti time da učitelji s većom samoefikasnosti posvećuju više vremena učenicima koji imaju teškoća u savladavanju gradiva (Gibson i Dembo, 1984),

bolje koriste različite strategije poučavanja (Allinder, 1994; Woolfolk, Rosoff i Hoy, 1990) i uspješniji su u razvijanju razredne klime koja potiče učenike da uče s ciljem ovladavanja gradivom i usavršavanja u gradivu (Wolters i Daugherty, 2007).

Učiteljska samoefikasnost razvija se tijekom obrazovanja za učitelja i tijekom prvih godina učiteljskog radnog iskustva. Istraživanja pokazuju da postoji tendencija porasta uvjerenja o samoefikasnosti tijekom obrazovanja (Hoy & Woolfolk, 1990; Wenner, 2001) što se može pripisati sve većoj razini stečenih znanja i kompetencija. Istraživanje Hoya i Woolfolkove (Hoy i Woolfolk, 1990) pokazalo je da studenti učiteljstva kako završavaju praksu postaju sve manje uvjereni da mogu prevladati poteškoće učenika koje proizlaze iz obitelji i okoline u kojoj učenici žive, dok istovremeno još uvijek imaju snažno uvjerenje o osobnoj samoefikasnosti, tj. vlastitoj sposobnosti da mogu motivirati učenike i biti učinkoviti u poučavanju učenika s teškoćama. Međutim, neposredno nakon što se osoba zaposli kao učitelj, javlja se pad uvjerenja o samoefikasnosti (Moseley, Reinke, & Bookour, 2003; Woolfolk Hoy i Burke-Spero, 2005). Ipak, duže profesionalno iskustvo doprinosi učiteljskoj samoefikasnosti i ona raste s pripremama i prakticiranjem poučavanja (Chan, 2008; Brand i Wilkins, 2007).

Pokazalo se da se učiteljska samoefikasnost formira tijekom studija, odnosno ovisi i o programu studiranja, socijalnom kontekstu i kulturi (Lin i Gorrell, 2001). Osobne karakteristike studenata, motivacija za poučavanje i percipirana kompetentnost za poučavanje pokazale su se također važnim odrednicama učiteljske samoefikasnosti kod budućih učitelja (Poulou, 2007).

Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti

Kako je uočena važnost emocionalne kompetencije učitelja za uspješnost u poučavanju, održavanju pozitivne klime u razredu i postignuću učenika (pr. Schutz, Hong, Cross, i Osbon, 2006; Jennings i Greenberg, 2009), kao i važnost percipirane učiteljske samoefikasnosti (pr. Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001), vrijedno je istražiti u kojoj mjeri se percipirana učiteljska samoefikasnost može objasniti emocionalnom inteligencijom učitelja.

Na uzorku 158 srednjoškolskih kineskih učitelja iz Hong Konga pokazalo se da je EI mjerena samoprocjenom, odnosno njezina komponenta pozitivna regulacija povezana sa općom samoefikasnosti, dok je komponenta empatička osjetljivost bila povezana sa učiteljskom samoefikasnosti za pomaganje drugima (Chan, 2004).

Koristeći kao mjeru emocionalne inteligencije instrument *Reakcije na situacije u razredu*, koji sadrži deset opisa tipičnih situacija u školi i moguće reakcije učitelja (Perry, Ball, i Stacey, 2004), Penrose i suradnici našli su na uzorku australskih učitelja pozitivnu povezanost emocionalne inteligencije i samoefikasnosti (Penrose, Perry i Ball, 2007).

Cilj rada

Učitelji koji rade, no i studenti koji se pripremaju za učiteljsku profesiju trebaju imati visoka uvjerenja o samoefikasnosti kako bi se mogli motivirano baviti poučavanjem, stjecati nova znanja i dodatno se stručno usavršavati. Ispitivanje učiteljske samoefikasnosti kod studenata koji se tek počinju školovati za učitelje dodatno je važno jer se smatra da uvjerenja o samoefikasnosti imaju najveću ulogu u ranim fazama učenja i da, kada se jednom razviju, postoji tendencija da se ne mijenjaju (Bandura, 1997). Osim toga, samoefikasnost utječe na napor koji učitelji ulažu u svoj posao, ciljeve koje si postavljaju i aspiracije (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001), odnosno napore koje budući učitelji ulažu u savladavanje programa i učiteljske prakse. Stoga je važno, pogotovo za studente učiteljstva ispitati razinu percipirane samoefikasnosti i čimbenike koji ju određuju.

Prvi cilj rada bio je ispitati razinu percipirane učiteljske samoefikasnosti studenata koji se obrazuju za učitelje primarnog obrazovanja u različitim aspektima učiteljske profesije (poučavanje, prilagođavanje poučavanja individualnim obrazovnim potrebama učenika, motiviranje učenika, održavanje discipline u razredu, suradnja s kolegama i roditeljima, prilagođavanje promjenama). Drugi, glavni cilj rada bio je ispitati može li se na pomoću EI objasniti učiteljska samoefi-

kasnost kod studenata učiteljskog studija. Na temelju ranijih stranih istraživanja na uzorku učitelja (Chan, 2004; Penrose, Perry i Ball, 2007) pretpostavili smo da će i na uzorku studenata učiteljstva veći stupanj crte emocionalne inteligencije biti povezan s većom razinom percipirane učiteljske samoefikasnosti (Hipoteza 1).

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 154 studentica prve godine Učiteljskog fakulteta, koje se obrazuju za magistre primarnog obrazovanja. Većina ispitanica provela je na praksi u školi dva tjedna (71%), dok su ostale provele jedan tjedan.

Postupak

Istraživanje je provedeno na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, u Zagrebu i Petrinji. Prije provođenja samoga upitnika, ispitanicima je podijeljen Pristanak o sudjelovanju u istraživanju, u kojemu je objašnjena svrha ispitivanja, zagarantrana anonimnost te dobrovoljnost sudjelovanja. Upitnik je primijenjen grupno, za vrijeme redovne nastave.

Instrumenti

Za mjerenje emocionalne inteligencije primijenjen je Upitnik Emocionalne Kompetentnosti (UEK-45) (Takšić, 2002), koji ima ukupno 45 čestica. Čine ga tri skale: Skala percepcije emocija, koja mjeri sposobnosti uočavanja vlastitih i tuđih emocija u različitim situacijama (15 čestica, primjer čestice: *Kada sretnem poznanika, odmah shvatim kako je raspoložen*); Skala sposobnosti izražavanja emocija koja mjeri sposobnosti prikladnog izražavanja svojih emocionalnih stanja i raspoloženja (14 čestica, primjer čestice: *Mogu opisati kako se osjećam*); i Skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama koja mjeri sposobnost održavanja i reguliranja pozitivnih emocija i raspoloženja (16 čestica, primjer čestice: *Dobro raspoloženje mogu zadržati i ako mi se nešto loše dogodi*). Zadatak ispitanika je da na skali Likertovog tipa (od 1 - *uopće ne* do 5 - *u potpunosti da*) procijeni svoje sposobnosti iz domene emocionalne inteligencije. Ranija istraživanja pokazala su odlične metrijske karakteristike skale (Faria i sur., 2006).

Za mjerenje učiteljske samoefikasnosti prevedena je Norveška skala učiteljske samoefikasnosti (engl. *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*, Skaalvik i Skaalvik, 2010) uz dopuštenje autora. Skala je multidimenzionalna i sadrži šest dimenzija koje pokrivaju različite aspekte rada učitelja. Dimenzije su: poučavanje (4 čestice, pr. čestice: *Odgovoriti na pitanja učenika tako da shvate i teške probleme*), prilagođavanje poučavanja individualnim potrebama (4 čestice, pr. čestice: *Osigurati realistične izazove za sve učenike čak i kada se sposobnosti učenika u razredu razlikuju*), motiviranje učenika (4 čestice, pr. čestice: *Pobuditi želju za učenjem čak i kod učenika koji postižu najslabije rezultate*), održavanje discipline (4 čestice, pr. čestice: *Postići da se svi učenici ponašaju pristojno i poštuju učitelje*), suradnja s kolegama i roditeljima (4 čestice, pr. čestice: *Dobro surađivati s većinom roditelja*) i prilagođavanje promjenama (4 čestice, pr. čestice: *Uspješno koristiti bilo koju metodu poučavanja koju škola propiše*). Ispitanici procjenjuju koliko su sigurni da mogu uspješno izvesti navedeno ponašanje i daju odgovore na skali koja se kreće od 1 - *posve sigurno ne* do 7 - *u potpunosti da*. Ranija istraživanja na norveškom uzorku pokazala su dobre mjerne karakteristike skale (Skaalvik i Skaalvik, 2010).

Rezultati

Deskriptivna statistika

Deskriptivna statistika i među-korelacije svih varijabli prikazane su u Tablici 1. Uvidom u aritmetičke sredine procjena vlastite emocionalne inteligencije, vidljivo je da se one kreću od 3.53 za izražavanje emocija do 3.76 za upravljanje emocijama.

Za testiranje razlika između pojedinih komponenti EI provedena je MANOVA. Pokazalo se da studenti iskazuju različite razine pojedinih komponenti EI (Wilksov $\lambda = .020$, $F = 1198,57$;

$df = 6, 148, p < .001$). Usporedba parova uz Bonferroni korekciju za višestruke usporedbe ($\alpha = 0.05/3$) pokazala je da je izražavanje emocija statistički značajno niže od percepcije emocija ($t = 3.21, p < .05$) i od upravljanja emocijama ($t = 6.12, p < .05$), dok je razlika između percepcije emocija i upravljanja emocijama bila granične vrijednosti ($t = 2.43, p = .05$).

Aritmetičke sredine na podskalama samoefikasnosti kreću se od 4.90 ($SD = .91$) do 5.18 ($SD = .83$), što je na gornjem dijelu skale. Za testiranje razlika između pojedinih podskala učiteljske samoefikasnosti provedena je MANOVA. Pokazalo se da je na multivarijantnoj razini analize razlika između samoefikasnosti podskala značajna (Wilksov $\lambda = .008, F = 5454.53; df = 3, 137, p < .001$). Usporedba parova uz Bonferroni korekciju za višestruke usporedbe ($\alpha = 0.05/15$) pokazala je da je samoefikasnost za održavanje discipline u razredu značajno niža od samoefikasnosti za druga područja (svi $p < .05$).

Korelacije između pojedinih komponenti emocionalne inteligencije su srednje do visoke, kreću se od 0.42 do 0.85 (sve $p < .05$). Sve bivarijantne korelacije između komponenata EI i komponenata učiteljske samoefikasnosti su u pozitivnom smjeru i sve su statistički značajne, uz $p < .05$. Korelacija ukupne EI sa podskalama učiteljske samoefikasnosti kreće se od niske korelacije ($r = .26, p < .05$) za percipiranu samoefikasnost za suradnju s kolegama i roditeljima, do srednje visoke povezanosti ($r = .48, p < .05$) sa percipiranom samoefikasnosti za poučavanje.

Tablica 1.

Aritmetičke sredine, standardne devijacije, Cronbachov alpha i korelacije između komponenata emocionalne inteligencije i komponenata učiteljske samoefikasnosti

	Pearsonovi koeficijenti korelacije										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. EI Percepcija emocija	-	.51**	.42**	.83**	.38**	.35**	.32**	.28**	.23**	.36**	.39**
2. EI Izražavanje emocija		-	.54**	.85**	.38**	.31**	.30**	.29**	.21**	.31**	.38**
3. EI Upravljanje emocijama			-	.75**	.42**	.40**	.31**	.32**	.25**	.28**	.41**
4. EI Ukupan rezultat				-	.48**	.43**	.38**	.36**	.26**	.38**	.49**
5. US Poučavanje					-	.74**	.68**	.57**	.55**	.65**	.86**
6. US Prilagodba učenicima s POO						-	.68**	.56**	.51**	.65**	.86**
7. US Motiviranje učenika							-	.62**	.43**	.50**	.81**
8. US Disciplina učenika								-	.47**	.51**	.78**
9. US Suradnja s kolegama/roditeljima									-	.45**	.72**
10. US Prihvaćanje promjena										-	.78**
11. US Ukupan rezultat											-
	Deskriptivna statistika										
Aritmetička sredina	3.65	3.53	3.76	3.65	5.18	5.12	4.95	4.68	5.05	4.90	4.98
Standardna devijacija	0.51	0.53	0.37	0.38	.83	.89	.89	.93	.97	.91	.72
Cronbachov α	.892	.863	.727	.911	.712	.736	.737	.649	.733	.708	.916

Napomena: N se kreće od 140 do 154. EI – Emocionalna inteligencija, odgovori na skali od 1-5. US – Uvjerena o učiteljskoj samoefikasnosti, odgovori na skali od 1-7. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Regresijske analize

Provedena regresijska analiza sa sve tri komponente EI pokazala je da one objašnjavaju 24% ukupne učiteljske samoefikasnosti formirane kao zbroj svih podskala. Rezultati su u skladu sa hipotezom 1. Dodatne regresijske analize u kojima su u prethodnom koraku kontrolirane druge dvije komponente EI, pokazale su da se 4% specifične dodatne varijance u ukupnoj učiteljskoj samoučinkovitosti može objasniti sposobnošću upravljanja emocija i oko 3% specifične dodatne varijance sposobnošću percepcije emocija.

Kako bi ispitili temeljem kojih komponenti EI se ponajbolje može objasniti percipirana samoefikasnost za različita područja učiteljskog djelovanja, proveli smo i sedam zasebnih stupnjevitih linearnih regresijskih analiza, sa metodom „backward“ (uz kriterij izbacivanja varijabli iz jednadžbe $p(F) .10$, odnosno za ulazak varijabli $p(F) .05$), pri čemu su komponente EI uvrštavane kao prediktori, a kao kriteriji su korišteni različiti aspekti percipirane učiteljske samoefikasnosti. U tablici 2. Prikazani su sumarni rezultati stupnjevitih regresijskih analiza iz zadnje jednadžbe, odnosno zadnjeg modela.

Ako razmotrimo pojedina područja učiteljske samoefikasnosti, vidimo da tri ispitane komponente EI objašnjavaju od najmanje 5% za samoefikasnost za suradnju s kolegama i roditeljima, do najviše 23% varijance za područje samoefikasnosti za poučavanje. Za poučavanje značajan doprinos imaju sve tri ispitane komponente EI, za prilagođavanje poučavanja specifičnim potrebama učenika pokazale su se važnim percepcija emocija i upravljanje emocijama. Za motiviranje učenika kao i za prihvaćanje promjena pokazale su se važnim percepcija emocija i izražavanje emocija, za samoefikasnost u području održavanja discipline učenika pokazala se važna komponenta izražavanje emocija i upravljanje emocijama, dok se za percipiranu samoefikasnost za područje suradnje s kolegama i roditeljima pokazala važno percepcija emocija.

Tablica 2.

Rezultati stupnjevitih regresijskih analiza (metoda „backward“) s komponentama emocionalne inteligencije kao prediktorima pojedinih dimenzija učiteljske samoefikasnosti, na uzorku studentica učiteljstva primarnog obrazovanja

Komponente EI	Dimenzije percipirane učiteljske samoefikasnosti						Ukupna samoefikasnost
	Poučavanje	Prilagodba poučavanja	Motiviranje Učenika	Disciplina	Suradnja s koleg/rodit	Prihvaćanje promjena	
	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)
Percepcija emocija	.179*	.235**	.195*		.227**	.251**	.224*
Izražavanje emocija	.192*		.226*	.216*		.186*	.183 [#]
Upravljanje emocijama	.226*	.276**		.183 [#]			.198*
R ²	.234**	.186**	.135**	.121**	.052*	.146**	.240**
Kor. R ²	.218**	.174**	.122**	.108**	.045*	.134**	.223**
F	13.89	15.62	10.71	9.43	7.50	11.75**	14.31
Df	3, 136	2, 137	2, 137	2, 137	1, 138	2, 137	3, 136

Napomena: EI – emocionalna inteligencija. β – standardizirani beta koeficijent. ** $p < .01$; * $p < .05$; [#] $p < .06$

Rasprava

Prvo, istraživanje je pokazalo da studenti primarnog obrazovanja imaju relativno visoka uvjerenja o svojoj efikasnosti u raznim područjima djelovanja učitelja, sukladno i nekim stranim istraživanjima na uzorcima budućih učitelja (Main i Hammond, 2008). Imajući u vidu da je niska učiteljska samoefikasnost povezana s napuštanjem učiteljske profesije (Glickman i Tamashiro, 1982) i sagorijevanjem (Milner, 2002; Schwarzer i Hallum, 2008), važno je da se kod budućih učitelja razvija visoka učiteljska samoefikasnost. Najnižu samoefikasnost budući učitelji imaju za održavanje discipline u razredu, što pokazuje da je to područje u kojem bi trebali steći dodatne vještine i povećati uvjerenja o samoefikasnosti. Prema socijalno-kognitivnoj teoriji, četiri su glavna izvora učiteljskih uvjerenja o samoefikasnosti: uspješno profesionalno iskustvo, verbalna persuazija, vikarijska iskustva i fiziološka pobuđenost (Bandura, 1977). Profesionalno iskustvo stvara se u konkretnom odgojno obrazovanom procesu, tj. uspješnom radu s učenicima i doživljaju uspjeha u aspektima učiteljske djelatnosti. Verbalna persuazija odnosi se na povratne informacije koje učitelj dobiva od sredine u kojoj radi o svojoj uspješnosti. Pokazalo se da je upravo verbal-



na persuazija, mjerena kao podrška od strane školske administracije, kolega, roditelja i članova zajednice posebno važna za učitelje početnike (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2007). Samoefikasnost učitelja veća je i kada je u školi vlada zdrava školska klima, s naglaskom na akademskom postignuću (Hoy i Woolfolk, 1993).

Osim učiteljske samoefikasnosti za uspješnost učitelja smatra se da je važna i emocionalna inteligencija učitelja (npr. Jennings i Greenberg, 2009; Sutton i Wheatley, 2003). Naime, današnja profesija učitelja (primarnog) obrazovanja postavlja pred učitelje velike zahtjeve u pogledu poučavanja i upravljanja razredom u kojem su učenici sa različitim sposobnostima, neki s teškoćama u učenju, kao i učenici s problemima u ponašanju ili s emocionalnim problemima. Kako bi pojedinac mogao napredovati do granica svojih mogućnosti, obrazovanje treba biti prilagođeno pojedincu, a učitelj treba biti u mogućnosti prilagoditi poučavanje i pristup individualnim potrebama. Učitelji s emocionalnim kompetencijama mogu bolje prepoznati sposobnosti, snage i slabosti svojih učenika te onda i bolje prilagoditi svoje poučavanje. Uloga emocionalne inteligencije važna je naročito kod poučavanja učenika s emocionalnim teškoćama i smetnjama u ponašanju (npr. Richardson i Shupe, 2003). Osim odnosa s učenicima, učitelji trebaju surađivati i s roditeljima, što također zahtijeva umješnost u socijalnim relacijama, tim više što taj odnos može biti opterećen neskladom roditeljskih očekivanja i učenikovog uspjeha, odnosno očekivanjem roditelja u odnosu na učitelja i njegove zahtjeve. Drugim riječima, odnos učitelja s roditeljima je emocionalno zahtjevan, može biti potencijalno konfliktan i za uspješno upravljanje tim odnosom važne su emocionalne kompetencije. Učitelji s visokom emocionalnom inteligencijom znaju kako njihova emocionalna ekspresija utječe na druge i mogu prepoznati emocije drugih, što im olakšava da stvaraju podržavajuće relacije i bolje rješavaju konflikte.

Osim toga, danas se smatra da bi škola trebala razvijati socijalne i emocionalne kompetencije djece i mladih, budući da veće emocionalne kompetencije pridonose boljoj prilagodbi djece i adolescenata (za pregled vidi u Qualter, Gardner, i Whiteley, 2007). Stoga su razvijeni programi koji potiču EI (Kelly, Longbottom, Potts i Williamson, 2004; za kritički osvrt vidi u Humphrey, Curran, Morris, Farrell i Woods, 2007; Zeidner, Roberts, i Matthews, 2002), no čini se je preduvjet za provođenje programa razvijene socijalne i emocionalne kompetencije učitelja. Osim navedenog, zna se da je niža razina emocionalne inteligencija učitelja povezana sa sagorijevanjem učitelja (Chan, 2006).

Sveukupno, može se zaključiti da bi viša emocionalna inteligencija mogla iz više razloga biti važan čimbenik za uspješnost u učiteljskoj profesiji, kao što su to već istakli raniji autori (npr. Corcoran i Tormey, 2012).

Činjenica da je učiteljska samoefikasnost, osim s profesionalnim treningom, uspješnim iskustvom i interpersonalnom podrškom, očito povezana i sa nekim karakteristikama osobe, kao što je to EI, ima praktične implikacije. Naime, bilo bi dobro budućim učiteljima upravo tijekom studiranja omogućiti da razviju svoju EI kroz za to osmišljene programe. Takve programe je predložilo više autora (npr. Kasler, Hen i Sharabi-Nov, 2013; Chechi, 2012), budući da se pokazalo da bi se moglo utjecati na razvoj emocionalne inteligencije (npr. Nelis, Quoidbach, Mikolajczak i Hansenne, 2009), odnosno da je studiranje pogodno doba za razvoj EI. Neki autori su zbog važnosti EI za učiteljsku profesiju, predlagali i programe za razvoj emocionalnih kompetencija za zaposlene učitelje (Hen i Sharabi-Nov, 2014; Brackett i Katulak, 2006), i takvi programi dali su ohrabrujuće rezultate. Primjerice, trening program „Emocionalna inteligencija“ u trajanju od 56 sati proveden na 186 učitelja iz deset osnovnih škola pokazao je porast emocionalne inteligencije, a prema procjeni učesnika povećala se introspekcija, svjesnost o emocijama, regulacija emocija i razumijevanje drugih (Hen i Sharabi-Nov, 2014). Brackett i Katulak (2006) proveli su jednodnevnu radionicu za učitelje, nakon čega su polaznici izvijestili o poboljšanim odnosima s kolegama, roditeljima i učenicima.

Zaključno, budućim učiteljicama razredne nastave potrebno je omogućiti da tijekom studija steknu potrebna učiteljska znanja i vještine te razviju visoku razinu učiteljske samoefikasnosti, ali bi također bilo važno u obrazovanje učitelja uključiti programe namijenjene razvoju emocionalnih kompetencija.



Literatura

- Abraham, R. (2005). Emotional Intelligence in the Workplace: A Review and Synthesis. U R. Schulze and R.D. Roberts (ur.). *Emotional Intelligence: An International Handbook* (str. 255-270). Cambridge: Hogrefe and Huber Publication.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Ashton, P. T., i Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*, 406-417. doi: 10.1002/pits.20478
- Brackett, M. A., i Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skillbased training for teachers and students. U J. Ciarrochi i J. D. Mayer (ur.), *Improving emotional intelligence: A practitioners guide* (str. 1–27). New York, NY: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brand, B. R., i Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education, 18*, 297-317
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., i Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.
- 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.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1042–1054.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1057-1069.
- Chang, M- L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193–218.
- Cechi, K. V. (2012). Emotional intelligence and teaching. *International Journal of Research in Economics & Social Sciences, 2*, 297–304.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323–337.
- Corcoran, R. P., Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education, 28*, 5, 750-759.
- Cohen, A. D. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*, 201–237.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 453–466. <http://dx.doi.org/10.1002/job.321>
- Elias, M.J., Hunter, L. i Kress, J.S. (2001) U: J. Ciarrochi, J. P. Forgas, i J.D. Mayer (Ur.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (str. 133-149). Psychology Press, Lillington, NC: Edwards Brothers.
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Raty, H., Molander, B., Holmstrom, ... Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the emotional skills and competence questionnaire (ESCQ), *Psicologia, XX*(2), 95-127.
- Ghaith, G., Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 13*, 451–458. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)



- Gibson, S., i Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558–562.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter more than IQ*. London, UK: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Hen, M., Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25,4, 375-390. doi: 10.1080/10476210.2014.908838
- Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 93, 279- 300. doi: 10.3102/00028312027002279
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356–372.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27, 2, 235-254. doi: 10.1080/01443410601066735
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jordan, P. J. (2007). Emotional intelligence at work: A review of research. U: I. Glendon, B. Myers i B. Thompson (ur.), *Advances in organisational psychology: An Asia-Pacific perspective* (str. 355-370). Brisbane: Australia Academic Press.
- Kasler, J., Hen, M., Sharabi-Nov, A. (2013). Building emotional competence in educators. *International Journal of Higher Education*, 2(4),31-41.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., i Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 20, 221–240. doi: [10.1080/0266736042000251808](https://doi.org/10.1080/0266736042000251808)
- Klassen, R., Durksen, T. (2014). Weekly self-efficacy and work stress of pre-service teachers during the final teaching practicum: a mixed methods study, *Learning and Instruction*, 33, 158-169. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.05.003
- Klassen, R., Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12,59-76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Lin, H. L., i Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 623–635. doi:10.1016/S0742-051X(01)00018-X
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Mayer, J. D. Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence* (str. 3–31). New York: Basic Books.
- Milner, H. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86, 28–35
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2003). The effect of teaching outdoor environment education on elementary pre-service teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science*, 15(1), 1–14. doi:10.1080/00958960209603476
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.



- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Penrose, A., Perry, C., Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. U: R. Schulze i R. D. Roberts (ur.), *Emotional intelligence: An international handbook* (str. 181–202). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Perry, C., Ball, I. & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues In Educational Research*, 14(1), 29-43. Preuzeto 22.5.2014. sa <http://www.iier.org.au/iier14/perry.html>
- Perry, C. i Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10(4), 443-454. doi: 10.1007/s11218-007-9025-z.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218. doi: 10.1080/01443410601066693
- Qualter, P., Gardner, K. J., Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 25,1, 11-20. doi:10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x
- Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36, 8–13.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. U: J. Brophy (Ur.), *Advances in research on teaching*, vol. 7 (str. 49–73). Greenwich: JAI Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343–360.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141, 4,523-536. doi: 10.1080/00224540109600569
- Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psycholog: An International Review*, 57, 152-171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Skaalvik, S., Skaalvik, E.M. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and direction for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–35.
- Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti). U Lacković-Grgin, K., Bautović, A., Čubela, V. I Penezić, Z. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Filozofski fakultet u Zadru, 27-45.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., i Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: a five year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181-187.



- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 88*, 181-193.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81–91.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.
- Zeidner, M., Roberts, R.D. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*(4), 215-231.

Tajana Ljubin Golub

*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska
tajana.ljubingolub@ufzg.com*

Irena Boháč

*Udruga roditelja Korak po korak
Ilica 73, 10000 Zagreb, Hrvatska
irena@udrugaroditeljakpk.hr*



The relationship between the emotional intelligence and student teacher self-efficacy

Tajana Ljubin Golub¹ and Irena Bohač²

¹ Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb, Croatia

² Parents Association Step by Step, Zagreb, Croatia

Abstract

Teacher's emotional intelligence is important both for the teaching and guidance activities that require empathy and relationship with students as well as for the social functioning with other colleagues at work. However, only a limited number of studies investigate the role of emotional intelligence in student teachers' self-efficacy beliefs. Therefore, this study was aimed at investigate the relationship between the components of perceived emotional intelligence and the components of teacher self-efficacy beliefs among the sample of the prospective teachers. First-year female students with major in a education program to become primary school teachers (teaching 7-to-10-years-olds) from the Faculty of Teacher Education in Zagreb (N=154) served as participants. The instruments used were Emotional Skills and Competences Questionnaire (Taksic, 2000) based on the Mayer and Salovey's emotional intelligence model and Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (Skaalvik, 2007), based on the Bandura's self-efficacy concept.

Regression analyses with three components of perceived emotional intelligence used as predictors showed that 24% of the variance in total self-efficacy beliefs toward teaching and related activities, could be explained by individual variations in emotional intelligence. Additionally, about 4% of incremental variance in total teacher self-efficacy could be explained by ability to manage and regulate emotions, and about 3% of incremental variance by ability to perceive and understand emotions. The possible implications of the findings for pre-service teacher education are discussed.

Keywords: *emotional intelligence, teacher self-efficacy, elementary pre-service teacher students*