

DOI 10.51558/2490-3647.2026.11.1.647

UDK 371.12:37.015.3

Primljeno: 08. 02. 2026.

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Tarik Hasanić, Senada Mujić

EMOCIONALNA KOMPETENTNOST NASTAVNIKA KAO PREDIKTOR PODRŠKE I KOHEZIJE RAZREDA*

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo za cilj ispitati determiniranost podrške nastavnika i kohezije razreda emocionalnom kompetentnošću nastavnika. Navedena determiniranost analizirana je na temelju samoprocjene nastavnika o vlastitim emocionalnim kompetencijama i kvaliteti razrednog ozračja koje kreiraju. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 302 nastavnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na području Bosne i Hercegovine. Prikupljanje podataka izvršeno je online, korištenjem Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45), Upitnika razrednog ozračja i Sociodemografskog upitnika. Linearnom multiplom regresijom utvrđeno je da dimenzije emocionalne kompetentnosti nastavnika – sposobnost izražavanja i imenovanja emocija, sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija i sposobnost upravljanja emocijama – statistički značajno determiniraju elemente razrednog ozračja, podršku nastavnika i koheziju razreda. Sprovedeno istraživanje ukazuje na značaj emocionalne kompetentnosti nastavnika za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja. S tim u vezi, dobijeni rezultati mogu poslužiti kao smjernica pri kreiranju programa inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika koji bi vodili sticanju i daljem jačanju emocionalnih kompetencija u području oblikovanja razrednog ozračja.

Ključne riječi: kompetencije nastavnika; emocionalna kompetentnost; razredno ozračje; podrška nastavnika; kohezija razreda.

* Rad je prezentiran na Naučnoj konferenciji „Društvene i humanističke nauke pred izazovima 21. stoljeća“ koja je održana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli 12. 12. 2025. godine.

UVOD

Nastavnici u učionici imaju zadatak da podučavaju, ali i da održavaju pozitivne odnose, odgovaraju na potrebe učenika i upravljaju vlastitim emocionalnim reakcijama (Savina i sar. 2025). Stoga, emocionalne kompetencije predstavljaju preduslov za uspješno obavljanje nastavničkog poziva, jer emocionalno kompetentan nastavnik u komunikaciji s učenicima pokazuje veću toleranciju i uvažavanje, što pozitivno djeluje na njihove međusobne odnose (Reić Ercegovac, Koludrović i Jukić 2009). Mogućnost regulacije i kontrole vlastitih emocija, kao sastavnica emocionalne kompetentnosti, doprinosi stvaranju harmoničnih odnosa s okolinom, pa je logično pretpostaviti da nastavnik koji dobro regulira vlastite emocije ne dozvoljava im da utiču na razredne procese, odnos prema učenicima i donošenje odluka. Emocionalna kompetentnost nastavnika igra važnu ulogu u stvaranju pozitivne klime u učionici i izgradnji kvalitetnih odnosa s učenicima (Ercegovac, Koludrović i Jukić 2010). Ovu tvrdnju podržavaju istraživanja koja su pokazala da emocionalne kompetencije nastavnika doprinose pozitivnijem stavu prema učenicima i boljoj klimi u učionici. Nadalje, emocionalno kompetentni nastavnici češće razmišljaju o svojim nastavnim praksama i usavršavaju ih, razvijajući tako inovativne nastavne strategije koje poboljšavaju ishode učenja (Ercegovac, Koludrović i Jukić 2010; Abdulkader, Al Naggar 2024, Jiang, Tong 2025, prema Orekc i sar. 2026).

Jennings i Greenberg (2009) objašnjavaju kako razvijene socio-emocionalne kompetencije nastavnika dovode do zdrave klime u učionici, koja dalje direktno doprinosi socijalnim, emocionalnim i obrazovnim rezultatima učenika. Prepoznavanje, ili pak neuspjeh da se prepoznaju osjećanja učenika, ima značajan uticaj na reaktivnost učenika i njihovu spremnost da uče kao i na emocionalno okruženje u razredu. Naime, ako je vješt u reagovanju u odnosu sa učenicima, nastavnik će doprinijeti motivaciji učenika, emocionalnoj atmosferi na času i ukazati na to da su učenici cijenjeni od strane nastavnika i da je uvijek spreman pažljivo ih saslušati. Pritom, važno je naglasiti da se nastavnikov odgovor učenicima uvijek odvija na dva nivoa – kognitivnom i afektivnom. Informisanje o određenoj temi, razjašnjavanje nejasnoća i slično predstavljaju kognitivno reagovanje nastavnika, dok kroz afektivno reagovanje nastavnik utiče na osjećanja onoga ko pita. Drugim riječima, nastavnik ima potencijal da se učenici osjećaju poštovanim, cijenjenim, ili pak omalovaženim i odbačenim (Ergur 2009).

Kako navodi Hyson (2002), nastavnici mogu promovisati emocionalnu kompetentnost:

1. oblikovanjem odgovarajuće vlastite emocionalne reakcije;
2. pomažući učenicima da razumijevaju vlastita i tuđa osjećanja;
3. podržavanjem učenika u regulisanju vlastitih emocija;
4. prepoznavanjem i poštovanjem učeničkih načina i stilova izražavanja emocija, uz istovremeno promovisanje adekvatne emocionalne ekspresivnosti;
5. pružanjem učenicima brojnih mogućnosti da iskuse radost, ili pak prevaziđu negativna osjećanja pri susretu sa novim mogućnostima za učenje.

Savina i saradnici (2025) su također identificirali kompetencije koje su nastavnicima potrebne da bi efikasno upravljali vlastitim i emocijama svojih učenika: razumijevanje emocija, efikasno regulisanje emocija, efikasno komuniciranje o emocijama, održavanje emocionalne dobrobiti nastavnika, razumijevanje i reagovanje na emocije učenika, korištenje emocija za podsticanje učenika, korištenje emocija za stvaranje pozitivnih odnosa i pozitivne emocionalne klime u učionici te podrška socio-emocionalnom razvoju učenika. Da bi razvili i održali zdrave odnose sa svojim učenicima, nastavnici moraju naći odgovarajuće načine da izraze ili inhibiraju svoja osjećanja u školskom okruženju (Hargreaves 2000), jer za razliku od mnogih drugih profesija, nastavnici su izloženi emocionalno provokativnim situacijama i imaju ograničene mogućnosti za samoregulaciju kada situacija izazove snažnu emotivnu reakciju. Na primjer, kada se osjećaju veoma pobuđeno, nastavnici ne mogu da se povuku dok se ne smire, već moraju ostati u učionici sa učenicima (Jennings i Greenberg 2009).

Nadalje, emocionalno kompetentniji nastavnici pokazuju efikasnije strategije upravljanja razredom. Oni su aktivniji i vješto koriste svoje kompetencije za promovisanje entuzijazma i uživanja u učenju, kao i u vodstvu i u upravljanju ponašanjem učenika. Ovi nastavnici će efikasnije implementirati socijalni i emocionalni nastavni plan i program, jer su istaknuti uzori za željena društvena i emocionalna ponašanja. Prema Nacionalnom centru za obrazovnu statistiku (National Center for Education Statistics 2002), jedan od najčešćih razloga koje su učenici naveli za napuštanje škole jesu socijalni i emocionalni faktori: neslaganje sa nastavnicima (35%) ili vršnjacima (20,1%), osjećaj odbačenosti (23,2%) i nebezbjednosti (12,1%). Jasno je, dakle, da socijalne i emocionalne kompetencije imaju značajan uticaj na obrazovni razvoj i da socio-emocionalno učenje jeste snažan prediktor obrazovnih ishoda.

Razredno ozračje sve više se smatra ključnim obilježjem škole, razreda, sveobuhvatnom odrednicom školskog razvoja mladih ljudi i u različitim oblicima po-

vezuje ga se s klasičnim varijablama razvoja učenika u školi – uspjehom, pristupom školi i učenju, ponašanjem i razinom ugone boravka u školi te razvojem socijalnih odnosa (Eder 2002, prema Vlahek 2016). Pozitivno ozračje omogućuje svakom pojedincu doživljaj vlastite vrijednosti i dostojanstva, stvarajući istovremeno osjećaj pripadanja nečemu izvan nas samih (Freiberg i Stein 1999, prema Ljubetić i Bubić 2015). Također, poticajno razredno ozračje pogoduje dobrom uspjehu u učenju, zadovoljstvu radom i druženjem u školi, osjećaju potvrđenosti i prihvaćenosti u razrednom kolektivu, a time i samopoštovanju i samopouzdanju svakog učenika, i pojedinačno i u razredu kao cjelini (Anđić i Vidulin-Orbanić 2010). Bognar i Matijević (2005) upozoravaju da se povoljna klima može stvoriti samo kad su odgoj i obrazovanje u skladu s ljudskim potrebama i interesima, jer ako oni to nisu, onda je to uvijek jedan oblik nasilja koje se ne može odvijati bez straha, dosade, represije i autoriteta.

Elemente koji determiniraju razredno ozračje Jurčić (2006) dijeli u četiri grupe, i to:

1. razredna kohezija,
2. ispitna anksioznost,
3. opterećenje učenika nastavnom,
4. podrška nastavnika.

Svaki od ovih elemenata utiče, pojedinačno i zajednički, na ishod poučavanja i učenja i za nastavnika predstavlja izazov u razumijevanju vlastite kompetentnosti u tom području (Jurčić 2012).

Razredna kohezija izražena je kao osobina razreda, a temelji se na međusobnoj povezanosti učenika (Jurčić 2006). Drugim riječima, razredna je kohezija „unutarnja slika” razredne zajednice koja učenike drži na okupu. U skladu s tim, razredna je kohezija svojstvo razreda kao socijalne skupine koje karakterizira međusobna odanost učenika razrednom odjeljenju. „Unutar razreda, svojim načinom i modelom ponašanja, svaki se učenik susreće s drugačijim učenicima, ali su svi zajedno izloženi školskim problemima i problemima odrastanja čije rješavanje traži saradnju, međusobnu pomoć, uvažavanje i podržavanje“ (Jurčić 2012: 199). Razredna kohezija odnosi se na događanja koja vanjski promatrač ne može uvijek uočiti i objektivno ih neposredno opaziti (vizualno i zvučno snimiti) jer se događanja odnose na postupanje učenika u međusobnoj komunikaciji i zajedničkim aktivnostima u razrednoj zajednici. Razredna kohezija podrazumijeva mogućnost kreiranja motivacije za postignuće, uljudno ponašanje, komunikaciju, neograničenu količinu međusobne pomoći, podrške

i poštovanja, zajedničko prevladavanje teškoća te razvoj radnih navika i aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu (Ennis 1989, prema Jurčić 2006). Jurčić (2012) naglašava da je zadovoljstvo učenika razrednom kohezijom rezultat specifičnih događaja unutar razredne zajednice koji odražavaju njenu individualnu i kolektivnu dinamiku. Nastavnici igraju centralnu ulogu u jačanju ove kohezije, jer mogu implementirati strategije usmjerene na povećanje društvene i akademske kohezije kroz strukturirane aktivnosti (Llanos-Muñoz i sar. 2025). Nastava u kojoj nastavnik uvažava učenikove interese i potrebe doprinosi boljoj međusobnoj povezanosti i povjerenju učenika te prihvatanju interno postavljenih pravila ponašanja (Koludrović, Ratković i Bajan 2013). Ovo ukazuje na veliki značaj zajedničkog uticaja elemenata razrednog ozračja na krajnje ishode poučavanja i učenja.

Osim pojma ispitna anksioznost, u literaturi se može naići i na pojam strah od ispitivanja. Arambašić i Krizmanić (1986, prema Erceg 2007) navode da je strah od ispitivanja stanje kognitivne uznemirenosti i emocionalne ushićenosti koje se pojavljuje u ispitnim situacijama ili prilikom anticipiranja takvih situacija, a može se različito manifestirati (znojenje, ubrzano lupanje srca, uzbuđenost, potištenost poslije ispitivanja, neugoda, promišljanje o irelevantnim stvarima i slično). „Strah od školskog neuspjeha stresno djeluje na učenika te ga može blokirati u predodjenju stečenog znanja i sposobnosti“ (Jurčić 2012: 204). Prema Vulić-Prtorić (2003) ispitna anksioznost je anksioznost koja se javlja u situacijama procjenjivanja ili ispitivanja, a koja povećava količinu pogrešaka u zadacima i broj reakcija koje su nevezane za zadatak. Na ispitnu anksioznost mogu uticati uzroci poput straha od neuspjeha, lošeg iskustva s ispitima i nepripremljenosti. Što se tiče ispitne anksioznosti, mnoge dosadašnje studije sugeriraju da visoka anksioznost ima interferirajuće djelovanje i to tako što potiče reakcije koje su irelevantne za izvršavanje zadatka, kao što je tendencija javljanja većeg broja pogrešaka i tendencija zabrinutosti za ishod, što ometa uspješno izvođenje zadatka.

Dosadašnja istraživanja i iskustvo rada u školi upućuju na zaključak da postoje direktni i indirektni faktori učenikova opterećenja nastavom. Kako navodi Jurčić (2006), direktni faktori učenikova opterećenja nastavom su nastavnik, vrijeme provedeno u školi ili satnica, udžbenici i očekivanja roditelja. Kad govorimo o indirektnim faktorima učenikova opterećenja nastavom, mislimo na uvjete i stanja u školi – neodgovarajući prostor, loše higijenske prilike, manjkava oprema, previše učenika u razredu, loši međuljudski odnosi u školi, te na uvjete življenja u porodici – loše higijenske, socijalne, materijalne i moralne prilike. Neki roditelji, u želji da „pruže djetetu što više“, dijete upisuju u brojne škole izvan redovne, primjerice u

školu stranoga jezika, muzičku školu, različite škole sporta i slično, pa izvanškolske aktivnosti učenicima otežavaju učenje, pisanje domaće zadaće i preopterećuju ih (Jurčić 2012).

Podrška nastavnika učениkovom učenju i izvršavanju školskih obaveza spada u „najsloženiju i najodgovorniju aktivnost svakoga nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu“ (Jurčić 2012: 180). U odnosu prema učenicima podrazumijeva brigu o njihovom tjelesnom i mentalnom zdravlju (ne preuraniti s učenjem sadržaja, poštovati propise zaštite na radu, učenika optimalno intelektualno opteretiti, primjenjivati optimalni stil rada u nastavi – ležernije ozračje poučavanja, sloboda izražavanja vlastitog mišljenja i slično); težište svoga rada stavljati na brigu za intelektualni razvoj i za radne vrline svojih učenika (to znači učenicima postavljati intelektualne zahtjeve tako da svaki učenik može postići najbolji mogući uspjeh primjeren svojim mogućnostima) te doprinositi moralnom razvoju učenika (to znači razvijati temeljne moralne norme, kao što su uvažavanje ljudskoga dostojanstva, vladanje sobom, radna volja, urednost, tačnost, snošljivost, tolerancija, pomoć drugima, demokratsko mišljenje i slično) (Jagić i Jurčić 2006).

Podrška nastavnika, odnosno njena djelotvornost, kako navodi Delors (1998), ogleda se u širokom rasponu stručnih i profesionalnih sposobnosti učitelja, njegovih nastavnih umijeća kao i u ljudskim kvalitetama empatije, strpljivosti i skrušenosti te nadopune autoritetu. Kao temeljne elemente nastavnikove podrške i pomoći Jurčić (2012) navodi prihvatanje i poštovanje učenikove posebnosti, pokazivanje smirenosti i strpljenja (nastavnikovu smirenost i strpljenje učenici sasvim spontano preuzimaju i razvijaju emocionalnu inteligenciju), održavanje umjerene distance prema učenicima (umjerena distanca – niti prevelika bliskost niti međusobno isključivanje), optimistična očekivanja (uz nastavnikove optimistične poruke tipa „vjerujem u tvoju sposobnost“, „ti to možeš“ i slično učenik shvata da ga nastavnik podržava, da očekuje najviše od njega i da mu najviše daje), poticaj i hrabrenje učenika (za golemu većinu učenika, posebno za one koji još nisu svladali umijeća razmišljanja i učenja, nastavnikov poticaj i hrabrenje ključ je njihova uspjeha), iznošenje na vidjelo pozitivnosti i davanje prilika da se učenici „poprave“ (pružanje prilike da se učenik „popravi“ te naglašavanje njegove vidljive pozitivnosti, može znatno pridonijeti trajnom poboljšanju učenikova ponašanja).

Razredno ozračje možemo najbolje razumjeti sagledavanjem interakcije i međudnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa (učenika i nastavnika, učenika međusobno i u odnosu spram nastavnog procesa). Realizacija te interakcije spoznaje se na temelju upoznavanja učenikova doživljaja temeljnih faktora razrednog

ozračja. Stoga bi svaki nastavnik koji želi kreirati ugodno i podržavajuće razredno-nastavno ozračje za sve učenike, pa i one s drugačijom kulturnom pozadinom, trebao poznavati razinu zadovoljstva učenika nastavom kako bi mogao djelovati na razvoj njihova postignuća i ponašanja tokom nastave (Jagić i Jurčić 2006).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati determiniranost podrške nastavnika i kohezije razreda emocionalnom kompetentnošću nastavnika. Iz cilja istraživanja proizašli su sljedeći zadaci:

- ispitati determiniranost podrške nastavnika i kohezije razreda sposobnošću izražavanja i imenovanja emocija kod nastavnika;
- ispitati determiniranost podrške nastavnika i kohezije razreda sposobnošću uočavanja i razumijevanja emocija kod nastavnika;
- ispitati determiniranost podrške nastavnika i kohezije razreda sposobnošću upravljanja emocijama kod nastavnika.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 302 nastavnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na području Bosne i Hercegovine. Uzorak je bio prigodan, što znači da se zasnivao na biranju onih članova koji su u trenutku realizacije istraživanja bili dostupni, odnosno raspoloživi.

U Tabeli 1. prikazana su opća obilježja ispitanika u odnosu na spol, grad/općinu iz koje nastavnici dolaze, tip škole u kojoj rade (osnovna ili srednja škola), te godine radnog staža.

Tabela 1. Opća obilježja ispitanika - nastavnici

	f (%)
Spol	
Ž	241 (79,8%)
M	61 (20,2%)
Mjesto (grad/općina) rada ispitivanih nastavnika	
Ilijaš	1 (0,3%)
Kladanj	1 (0,3%)
Olovo	1 (0,3%)
Busovača	3 (1%)
Vitez	3 (1%)
Živinice	3 (1%)
Kakanj	5 (1,7%)
Sarajevo	6 (2%)
Zavidovići	10 (3,4%)
Žepče	10 (3,4%)
Travnik	10 (3,4%)
Visoko	15 (5 %)
Maglaj	16 (5,4%)
Srebrenik	26 (8,7%)
Bihać	37 (12,4%)
Tuzla	63 (20,8%)
Zenica	90 (29,9%)
Tip škole u kojoj rade ispitivani nastavnici	
Osnovna škola	214 (71%)
Srednja škola	88 (29%)
Ukupno	302 (100%)

Nastavnici obuhvaćeni uzorkom u prosjeku su imali 18,6 godina radnog staža. Deskriptivni pokazatelji za cijeli uzorak s obzirom na godine radnog staža nastavnika prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2. Deskriptivna statistika za cijeli uzorak s obzirom na godine radnog staža nastavnika

	N	M	Medijana	SD	Min	Max	Percentili		
							25	50	75
Godine radnog staža	302	18,61	18,5	9,37	1	40	12	18,5	25

Kako je prikazano u Tabeli 2. visina standardne devijacije od $SD=9,37$ ukazuje na postojanje visoke disperzije staža nastavnika, odnosno postoje visoka pojedinačna odstupanja od prosječnog staža. Tako, staž nastavnika varira od 1 do 40 godina. Dodatnom analizom, utvrđeno je i da 25% ispitanika ima 12 ili manje od 12 godina radnog staža, dok 25% ispitanika ima više od 25 godina radnog staža.

Instrumenti istraživanja

Podaci potrebni za ovo istraživanje prikupljeni su primjenom Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45), Upitnika razrednog ozračja i Sociodemografskog upitnika.

Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45) je skraćena verzija Upitnika emocionalne inteligencije UEK-136 (Takšić 1998). Osnovu i poticaj za izradu ovog instrumenta predstavlja model emocionalne inteligencije koji su ponudili Mayer i Salovey (1997). Upitnik sadrži tri subskale koje procjenjuju: sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (15 čestica), sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (14 čestica), sposobnost upravljanja emocijama (16 čestica). Zadatak ispitanika je bio da na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva procijene razvijenost vlastitih sposobnosti iz domene emocionalne kompetentnosti (1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Kako navodi Takšić (2002), psihometrijske osobine UEK-45 su uglavnom dobre, pa tako pouzdanost cijelog UEK-45 na različitim uzorcima iznosi od 0,88 do 0,92. Vrijednosti Cronbachova α koeficijenta pouzdanosti pojedinačnih subskala također je prihvatljiva. Za Skalu sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija iznosi od 0,82 do 0,88, za Skalu sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija kreće se između 0,78 i 0,81, a nešto je niža za Skalu sposobnosti upravljanja emocijama, gdje su dobijene vrijednosti Cronbachova α koeficijenta pouzdanosti od 0,68 do 0,72. Korelacija između pojedinih subskala kreće se od 0,35 do 0,51, pa se

ukupan rezultat može formirati kao mjera opće emocionalne kompetentnosti, s pouzdanošću između 0,87 i 0,92.

Vrijednosti Cronbachova α koeficijenta pouzdanosti pojedinih subskala Upitnika emocionalne kompetentnosti primijenjenog na našem uzorku predstavljene su u Tabeli 3.

Tabela 3. Pouzdanost subskala Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45)

Subskala	Cronbach α	broj tvrdnji
Razumijevanje i uočavanje emocija	0,92	15
Izražavanje i imenovanje emocija	0,88	14
Regulacija i upravljanje emocijama	0,85	16

Upitnik razrednog ozračja kreiran je za potrebe ovog istraživanja i baziran je na elementima razrednog ozračja koje se odnose na podršku nastavnika i koheziju razreda. U osnovi instrumenta je skala Likertovog tipa sa 54 tvrdnji, gdje ispitanici svoje slaganje sa navedenim tvrdnjama iskazuju na ljestvici od pet stupnjeva (*1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem*). S obzirom na to da Jurčić (2006) kao elemente razrednog ozračja navodi *razrednu koheziju, ispitnu anksioznost, podršku nastavnika i opterećenje učenika nastavom* ponuđene tvrdnje formulisane su tako da odražavaju razrednu koheziju i podršku nastavnika kao determinante razrednog ozračja.

Za subskale *Upitnika razrednog ozračja* računali smo Cronbachov α koeficijent pouzdanosti i dobili vrijednosti predstavljene u Tabeli 4.

Tabela 4. Pouzdanost subskala Upitnika razrednog ozračja

Subskala	Cronbach α	broj tvrdnji
Podrška nastavnika	0,87	32
Kohezija razreda	0,78	22

Na osnovu vrijednosti Cronbachova α koeficijenta prikazanih u Tabeli 3. i Tabeli 4. možemo konstatovati zadovoljavajuću pouzdanost svih subskala primijenjenih u ovom istraživanju.

Statistička obrada podataka

Pri obradi podataka korištene su metode deskriptivne i multivarijatne inferencijalne statistike. Od postupaka deskriptivne statistike korištene su mjere učestalosti, kao što je frekvencija, procenat i kvantili, te mjere centralne tendencije kao što su medijana, aritmetička sredina i pripadajuće disperzije, kao što je standardna devijacija. Također, radi utvrđivanja normalnosti distribucije podataka, koristili smo mjere zakrivljenosti i spljoštenosti (kurtoza) distribucije sa njihovim pripadajućim standardnim pogreškama. Od postupaka multivarijatne i inferencijalne statistike, koristili smo postupak linearne multiple regresije uz posebnu analizu beta (β) koeficijenata, a koje su korištene prvenstveno radi utvrđivanja kauzalnosti među varijablama i dokazivanju specifičnih hipoteza u radu.

REZULTATI

Zadaci istraživanja odnosili su se na ispitivanje determiniranosti kvalitete razrednog ozračja sposobnošću izražavanja i imenovanja emocija, sposobnošću uočavanja i razumijevanja emocija i sposobnošću upravljanja emocijama nastavnika. Kako bi se odgovorilo na postavljene zadatke istraživanja, primijenjen je postupak linearne multiple regresije, i to posebno u odnosu na podršku nastavnika i u odnosu na koheziju razreda, kao elemente razrednog ozračja. U regresijskom modelu, kao determinante ili faktori (prediktori) definirane su tri dimenzije emocionalne kompetentnosti, dok su zavisne varijable predstavljali elementi razrednog ozračja: *podrška nastavnika* i *kohezija razreda*. U Tabeli 5. prikazani su rezultati linearne multiple regresije za emocionalnu kompetentnost i podršku nastavnika.

Tabela 5. Linearna multipla regresija emocionalne kompetentnosti i podrške nastavnika

Model	R	R ²	Prilagođeni R ²	σ procjene
1	0,622 ^a	0,39	0,38	0,24

a Prediktori: regulacija i upravljanje emocijama, razumijevanje i uočavanje emocija, izražavanje i imenovanje emocija

Zavisna varijabla: podrška nastavnika

Kako je prikazano u Tabeli 5. visina regresijskog koeficijenta iznosi $R=0,62$ uz $R^2=0,38$, a statistički je značajna na nivou od 1%, $F(3, 298) = 62,53$; $p < 0,001$. To

znači da oko 38% varijanse rezultata na varijabli podrška nastavnika možemo objasniti pomoću emocionalne kompetentnosti nastavnika koju samoprocjenjuju. Kada je u pitanju prediktivna vrijednost pojedinačnih prediktora, rezultati su pokazali da svaka od subskala emocionalne kompetentnosti značajno determinira podršku nastavnika i to sa pozitivnim smjerom uticaja. Tačnije, podrška nastavnika raste sa porastom emocionalne kompetentnosti nastavnika. Uvid u doprinos pojedinačnih prediktorskih varijabli zavisnoj varijabli *podrška nastavnika* pruža Tabela 6.

Tabela 6. Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli podršci nastavnika

		<i>Koeficijenti^a</i>		Standardizirani koeficijenti β	t	p
Model		Nestandardizirani koeficijenti B	Σ			
1	(Konstanta)	2,46	0,13		18,74	0,000
	Razumijevanje i uočavanje emocija	0,08	0,04	0,14	2,15	0,033
	Izražavanje i imenovanje emocija	0,12	0,04	0,19	2,81	0,005
	Regulacija i upravljanje emocijama	0,26	0,05	0,37	5,64	0,000

a Zavisna varijabla podrška nastavnika

U Tabeli 6. prikazani su rezultati sa svim prediktorskim varijablama unesenim u regresionu jednačinu. U koloni koja ukazuje na značajnost t-testa možemo uočiti da sve prediktorske varijable (razumijevanje i uočavanje emocija, izražavanje i imenovanje emocija, regulacija i upravljanje emocijama) daju statistički značajan doprinos predikciji zavisne varijable (podrška nastavnika). Na osnovu visine beta koeficijenta (β) možemo primijetiti da najjači uticaj na *podršku nastavnika* ima *regulacija i upravljanje emocijama* ($\beta=0,37$; $p<0,01$). Nešto slabiji, ali statistički značajan uticaj na predikciju *podrške nastavnika* imaju *spособnosti izražavanje i imenovanja emocija* ($\beta=0,19$; $p<0,05$) i *spособnost razumijevanja i uočavanja emocija* ($\beta=0,14$; $p<0,05$).

Kako bismo ispitali da li emocionalna kompetentnost nastavnika predstavlja statistički značajan prediktor kohezije razreda, primijenili smo proceduru multiple linearne regresije. U Tabeli 7. prikazani su rezultati linearne multiple regresije za *emocionalnu kompetentnost i koheziju razreda*.

Tabela 7. Linearna multipla regresija emocionalne kompetentnosti i kohezije razreda

Model	R	R ²	Prilagođeni R ²	σ procjene
1	0,542 ^a	0,29	0,29	0,28

a Prediktori: regulacija i upravljanje emocijama, razumijevanje i očuvanje emocija, izražavanje i imenovanje emocija

Zavisna varijabla: kohezija razreda

Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 7. visina regresijskog koeficijenta iznosi $R=0,54$ uz $R^2=0,29$, a stastički je značajna na nivou od 1%, $F(3, 298) = 41,31$, $p < 0,001$. To znači da oko 29% varijanse rezultata na varijabli *kohezija razreda* možemo objasniti pomoću emocionalne kompetentnosti nastavnika koju samoprocjenjuju.

Uvid u doprinos pojedinačnih prediktorskih varijabli zavisnoj varijabli *kohezija razreda* pruža nam Tabela 8.

Tabela 8. Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli koheziji razreda

		<i>Koeficijenti^a</i>		Standardizirani koeficijenti	t	p
		Nestandardizirani koeficijenti				
	Model	B	Σ	β		
1	(Konstanta)	2,10	0,16		13,54	0,000
	Razumijevanje i uočavanje emocija	0,13	0,05	0,20	2,85	0,005
	Izražavanje i imenovanje emocija	0,19	0,05	0,27	3,70	0,000
	Regulacija i upravljanje emocijama	0,11	0,05	0,14	2,05	0,041

a. Zavisna varijabla: kohezija razreda

Tabela 8. nudi prikaz rezultata svih prediktorskih varijabli unesenih u regresionu jednačinu. U koloni koja ukazuje na značajnost t-testa evidentno je da sve prediktorske varijable (*razumijevanje i uočavanje emocija*, *izražavanje i imenovanje emocija*, *regulacija i upravljanje emocijama*) daju statistički značajan doprinos predikciji zavisne varijable (*kohezija razreda*). Na osnovu visine beta koeficijenta (β) možemo uočiti da najjači uticaj na *koheziju razreda* ima *sposobnost izražavanja i imenovanja emocija* ($\beta=0,27$; $p<0,01$). Nešto slabiji, ali statistički značajan uticaj na predikciju

kohezije razreda imaju sposobnost *razumijevanja i uočavanja emocija* ($\beta=0,20$; $p<0,05$) i *sposobnost regulacije i upravljanja emocijama* ($\beta=0,143$; $p<0,05$).

Na osnovu statističke analize i rezultata predstavljenih u tabelama 5, 6, 7. i 8. može se konstatovati da je kvaliteta razrednog ozračja determinirana sposobnošću izražavanja i imenovanja emocija nastavnika, sposobnošću uočavanja i razumijevanja emocija i sposobnošću regulacije i upravljanja emocijama.

DISKUSIJA

Procjena kvalitete razrednog ozračja koje nastavnici kreiraju izvršena je preko distribucije ostvarenih rezultata na *Upitniku razrednog ozračja*. Razredno ozračje u ovom istraživanju promatralo se kroz dimenzije *podrška nastavnika* i *kohezija razreda*. Neke od tvrdnji kojima se procjenjivala dimenzija *podrška nastavnika* (kao dimenzija razrednog ozračja) su: „U učionici kreiram ambijent u kome se učenici osjećaju sigurno“, „Učenike podstičem da međusobno sarađuju“, „Stalno ohrabrujem i pružam im podršku tokom nastave da postavljaju dodatna pitanja“, „Prihvatam i poštujem posebnost svakog učenika“, „Ravnopravno se odnosim prema svim učenicima“, i sl. Kohezija razreda (kao dimenzija razrednog ozračja) ispitivana je sljedećim tvrdnjama: „U učionici vlada ambijent međusobnog uvažavanja među učenicima“, „Često organiziram grupni rad u nastavi“, „Učenike koji su izolirani od strane ostalih učenika odmah primjetim“, „Svaki učenik može dati doprinos boljem funkcioniranju razrednog kolektiva“, „Učenike podstičem da sudjeluju u planiranju razrednih aktivnosti“, itd. Istraživanjem je utvrđeno da nastavnici ostvaruju visoke vrijednosti na subskali *podrška nastavnika* ($M=4,24$; $SD=0,30$). Dobijeni rezultati ukazuju, zapravo, da nastavnici kreiraju ambijent pogodan za napredovanje učenika u sticanju odgojno-obrazovnih dobara, ali i ambijent u kojem se učenici osjećaju slobodno i pozitivno. Prema Jurčiću (2012) podrška nastavnika spada u najsloženiju i najodgovorniju aktivnost u odgojno-obrazovnom procesu. Navedeni rezultati mogu upućivati i na nastavnikovo prihvatanje i uvažavanje individualnih obilježja učenika, pokazivanje smirenosti i strpljenja, održavanje umjerene distance prema učenicima, optimistička očekivanja, poticaj i hrabrenje učenika. Osim toga, dobijeni visok nivo podrške nastavnika ukazuje da nastavnici sistematski usmjeravaju podršku učenicima u učenju i postignućima, iako takve aktivnosti zahtijevaju mnogo znanja, kreativnosti, iskustva i umijeća u „doziranju“ odgovarajuće podrške učenicima. U pružanju podrške Jurčić (2012) ukazuje da je važno razlikovati stepen podrške pojedinom učeniku: dok je jednima potrebna trajna podrška u svim ili pojedinim nastavnim ak-

tivnostima, drugima je dovoljna samo povremena ili samo u određenim nastavnim aktivnostima. Potrebno je voditi računa da nastavnikova podrška bude pokretač učenikovog učenja i postignuća, kao i da će je učenik u velikoj mjeri doživjeti subjektivno što će na svoj jedinstven način manifestirati kroz svoju aktivnost u odgojno-obrazovnom procesu. Stoga nastavnik svoju podršku treba uskladiti sa učenikovim mogućnostima učenja.

Važnu dimenziju razrednog ozračja čini i *kohezija razreda*. Prema dobijenim rezultatima ostvarene su visoke vrijednosti na subskali *kohezija razreda* ($M=3,73$; $SD=0,33$). Dobijeni rezultat ohrabruje iz razloga što su za uspješno razredno ozračje bitni međusobni odnosi među učenicima. Kohezivnost razreda podrazumijeva zajedničko djelovanje u okviru zajedničkog cilja koji se temelji na međusobnoj interakciji. Najveći doprinos kvalitetnoj razrednoj koheziji predstavlja nastavnikova podrška i stil vođenja nastavnog procesa. Nastava u kojoj nastavnik uvažava učenikove interese i potrebe doprinosi boljoj međusobnoj povezanosti i povjerenju učenika te prihvatanju interno postavljenih pravila ponašanja (Koludrović, Ratković i Bajan 2013). Kohezivnost, kao važna determinanta razrednog ozračja, obuhvata međusobne veze unutar razreda i privlačnost razreda za učenike koji mu pripadaju.. Unutar razreda svaki se učenik susreće sa drugačijim učenicima, ali su svi zajedno izloženi školskim problemima i problemima odrastanja čije rješavanje traži saradnju, međusobnu pomoć, uvažavanje i podržavanje. Nadalje, izvor povezanosti razreda jesu motivi učenika, koji se mogu zadovoljiti u razredu, i učinci razredne povezanosti na uključenost učenika u razred. Motivi učenika odnose se na učenikovo poistovjećivanje s razredom, zalaganje za ostvarivanje zajedničkog rada, prihvatanje razreda te prihvatanje pravila ponašanja, a učinci razredne kohezije odnose se na uključenost učenika u razredne odnose, na snagu razreda da zadrži učenike, na njegovu moć uticaja na pojedince, na učestvovanje učenika u zajedničkim nastavnim aktivnostima te na osjećaje sigurnosti i pripadanja razredu (Ajduković 1997). Rezultati istraživanja su ohrabrujući s obzirom na to da postoje pojedini učenici koji se teže uključuju u razrednu zajednicu, posebno oni koji su emocionalno opterećeni zbog lošeg porodičnog ili razrednoga ozračja. Ima onih koji su agresivni prema drugim učenicima (vrijeđanje, izazivanje, udaranje bez razloga...), hiperaktivni (pretjerana razgovorljivost, nestrpljenje, impulzivnost) tako da ometaju rad ostalih učenika, povučeni (tihi, mirni, uplašeni...). Takve učenike ostatak razreda najčešće „izolira“. Njima treba pomoći kroz različite aktivnosti koje se mogu provoditi u školi. Jedna od bitnih odlika kohezivnosti jeste i prihvatanje učenika. Prihvatanje učenika od strane ostalih učenika ovisi o doživljaju samoga sebe i o doživljaju učenika

razrednog odjeljenja. Kada je nesklad između doživljaja sebe i doživljaja ostalih učenika velik, dolazi do unutrašnje neravnoteže. Vidjeti sebe kao pripadajućeg člana i onoga kojeg razredni kolektiv prihvata, predstavlja temelj za prevladavanje izoliranosti.

Istraživanjem je utvrđeno da se oko 38% varijanse rezultata na varijabli podrška nastavnika može objasniti pomoću emocionalne kompetentnosti nastavnika koju samoprocjenjuju. Utvrđeno je da podrška nastavnika, kao element razrednog ozračja, raste sa porastom emocionalne kompetentnosti nastavnika. Najjači uticaj u ovom segmentu pokazuje sposobnost nastavnika da reguliraju i upravljaju svojim emocijama ($\beta=0,37$; $p<0,01$). Ranija istraživanja su ukazala na mnogobrojne benefite emocionalne kompetentnosti. Rezultati do kojih je došao Chaski (2025) pokazuju da emocionalno kompetentni nastavnici podstiču učešće učenika, emocionalnu sigurnost i motivaciju, što je sastavni dio emocionalne podrške i faktora koji povećavaju razrednu koheziju.

Važan konstrukt koji može uticati na kvalitetu razredno-nastavnog ozračja i koji može doprinijeti boljem školskom angažmanu i postignuću je emocionalna kompetentnost kao sposobnost regulacije svojih i tuđih emocija (Gebre 2025; Salovey i Mayer 1990), odnosno sposobnost brzog opažanja, razumijevanja i izražavanja emocija te sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja (Mayer i Salovey 1997). Na važnost poticanja socijalne i emocionalne inteligencije odnosno kompetencije u školskom kontekstu upućuju i rezultati nekih ranijih istraživanja koja su pokazala da su ti konstrukti povezani s boljim školskim uspjehom, prosocijalnim ponašanjem te pozitivno djeluju na smanjivanje izostanaka iz škole, korištenja psihoaktivnih supstanci i agresivnog ponašanja (Buljubašić-Kuzmanović i Botić 2011; Downey i sar. 2008; Zins i Elias 2007; Buško i Babić 2006; Parker i sar. 2004; Uzelac 2003). Emocionalna kompetencija je također pozitivno povezana s većim samopouzdanjem, boljom psihosocijalnom prilagodbom, kvalitetnijim uspostavljanjem veza, većim životnim zadovoljstvom, dok negativno korelira s količinom stresa, depresivnosti, anksioznosti, pušenjem, korištenjem droga i alkohola, nasiljem, bježanjem iz škole i prekidom školovanja te devijantnim seksualnim ponašanjem (Thornberg i sar. 2025; Bølstad i sar. 2023; Valente i sar. 2020; Extremera i sar. 2007; Fernandez-Berrocal i sar. 2006; Austin i sar. 2005; Petrides i sar. 2004; Lopes i sar. 2003; Moriarty i sar. 2001).

Nedvojbeno je da su nastavnikove emocionalne kompetencije od velikog značaja za razvoj podržavajućih odnosa nastavnik-učenik (Jennings i Greenberg 2009). Podržavajući odnosi su bitna dimenzija za stvaranje kvalitetnog razrednog ozra-

čja. Podrška nastavnika i kohezija razreda se povećavaju zajedno sa povećanjem emocionalne kompetentnosti nastavnika, te je stoga važno ulagati napore u razvoj nastavničkih kompetencija. U takvom ozračju nije teško pretpostaviti da će glavni sudionici nastavnog procesa (učenici i nastavnici) biti zadovoljni, vladat će pozitivna socio-emocionalna atmosfera u razredu, uzajamna povezanost i podrška. Nadalje, emocionalno kompetentniji nastavnici pokazuju efikasnije strategije upravljanja razredom. Oni su aktivniji i vješto koriste svoje kompetencije za promovisanje entuzijazma i uživanja u učenju, kao i u vodstvu i upravljanju ponašanjem učenika. U takvim odnosima očekivati je uspostavu i njegovanje prijateljstva, međusobno pomaganje među učenicima i povjerenje koje učenici dobijaju od nastavnika.

ZAKLJUČCI

Prezentirani rezultati istraživanja koje je imalo za cilj da ispita determiniranost podrške nastavnika i kohezije razreda emocionalnom kompetentnošću nastavnika upućuje na sljedeće zaključke:

- kvalitet okruženja u učionici određen je sposobnošću nastavnika da izrazi i imenuju svoje emocije. Otvoreno izražavanje emocija potiče efikasniju komunikaciju, smanjuje nesporazume i pruža učenicima emocionalnu kompetenciju i model društveno prihvatljivog ponašanja;
- nastavnici moraju biti u stanju percipirati i razumjeti i vlastite emocije i emocije svojih učenika;
- nastavnici trebaju biti u stanju regulirati i upravljati emocijama, što omogućuje stvaranje pozitivnog i podržavajućeg okruženja u učionici, budući da nastavnici koji uspješno upravljaju svojim emocijama doprinose stabilnoj klimi u učionici.

Iako rezultati ovog istraživanja pružaju vrijedne uvide o ulozi emocionalnih kompetencija nastavnika u podršci i koheziji u učionici, treba uzeti u obzir i nekoliko ograničenja. Prvo, podaci su prikupljeni na osnovu samoprocjene nastavnika, što može dovesti do pristrasnosti u odgovorima. Drugo, budući da je uzorak bio prigodni, rezultati se ne mogu generalizirati na sve nastavnike. Istraživanje se fokusiralo na tri dimenzije emocionalnih kompetencija nastavnika (izražavanje i imenovanje emocija, razumijevanje i uočavanje emocija, upravljanje i regulisanje emocijama). Druge potencijalne dimenzije nisu uzete u obzir, što ostavlja prostor za buduća istraživanja. Također, s obzirom na centralnu ulogu emocionalne kompetentnosti nastavnika kao ključnog faktora u pružanju podrške i jačanju razredne kohezije, buduća istraživanja trebala bi istražiti mogućnosti

unapređenja emocionalnih kompetencija kroz programe profesionalnog razvoja i obuke nastavnika. Pored toga, nužno je da i sami nastavnici osvijeste važnost emocionalnih kompetencija, te kontinuirano rade na unapređenju istih kako za njihovu ličnu dobrobit, tako i za dobrobit učenika i cjelokupnog nastavnog procesa.

LITERATURA

1. Ajduković, Marina (1997), *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*, Društvo za psihološku pomoć, Zagreb
2. Anđić, Dunja, Petra Pejić Papak, Sabina Vidulin-Orbanić (2010), "Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi", *Pedagoška istraživanja*, 7(1), 67–83.
3. Austin, Elizabeth Jane, Donald H. Saklofske, Vivien Egan (2005), "Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence", *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547–558.
4. Bogнар, Ladislav, Milan Matijeвиć (2005), *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb
5. Bølstad, Evallil, Ada Koleini, Frederik Ferstad Skoe, Christiane Kehoe, Egil Nygaard, Sophie Seychelle Havighurst (2023), "Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study", *Mental Health & Prevention*, 30, 1-9.
6. Buljubašić-Kuzmanović, Vesna, Tanja Botić (2012), "Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole", *Život i škola*, 27(1), 38–54.
7. Buško, Vesna, Ana Babić (2006), "Prilog empirijskoj provjeri uloge emocionalne inteligencije u školskom postignuću osnovnoškolaca", *Odgojne znanosti*, 8(2), 313–327.
8. Chaski, Ermioni (2025), "The role of teachers' emotional intelligence in shaping a positive learning climate in physical education classes", *Knowledge - International Journal*, 73(2), 455-58.
9. Delors, Jacques (1998), *Učenje: blago u nama*, Educa, Zagreb
10. Downey, Luke A., Jessica Mountstephen, Jenny Lloyd, Karen Hansen, Con Stough (2008), "Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents", *Australian Journal of Psychology*, 60, 10–17.
11. Erceg, Inja (2007), *Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom*, Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb

12. Ergur, Derya Oktar (2009), "How can education professionals become emotionally intelligent?", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023–1028.
13. Extremera, Natalio, Auxiliadora Durán, Lourdes Rey (2007), "Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents", *Personality and Individual Differences*, 42, 1069–1079.
14. Fernández-Berrocal, Pablo, Rocío Alcaide, Natalio Extremera, David A. Pizarro (2006), "The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents", *Individual Differences Research*, 4, 16–27.
15. Gebre, Zerihun Ayalew, Mesfin Molla Demissie, Berhanu Mekonnen Yimer (2025), "The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: a meta-analysis", *Frontiers in psychology*, 16, 1526371.
16. Goleman, Daniel (1998), *Emocionalna inteligencija*, Mozaik knjiga, Zagreb
17. Hargreaves, Andy, Michael Fullan (1992), *Understanding Teacher Development*, Teachers College Press, New York
18. Hyson, Marilou (2002), "Emotional development and school readiness. Professional development", *Young Children*, 57(6), 76–78.
19. Jagić, Stjepan, Marko Jurčić (2006), "Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom", *Acta Iadertina*, 3, 29–43.
20. Jennings, Patricia A., Mark T. Greenberg (2009), "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes", *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
21. Jurčić, Marko (2006), "Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje", *Odgojne znanosti*, 8(2), 329–346.
22. Jurčić, Marko (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Recedo, Zagreb
23. Koludrović, Morana, Andrea Ratković, Nikolina Bajan (2016), "Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole", *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6–7, 247–284,
24. Ljubetić, Maja, Andreja Bubić (2015), "Kvalitetno ozračje – preduvjet kvalitetnog studiranja (studentska perspektiva)", *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(2), 209–226.
25. Llanos-Muñoz, Rubén, Javier Sevil-Serrano, David Lobo-Triviño, Miguel A. López-Gajardo, Francisco M. Leo (2025), "Randomized controlled trial

- protocol on enhancing students' togetherness, relatedness, and interactions for learning in physical education: the TRI-PE project", *Frontiers in Psychology*, 16, 1629158.
26. Lopes, Paulo N., Peter Salovey, Rebecca Straus (2003), "Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships", *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
 27. Mayer, John D., Peter Salovey (1997), "What is emotional intelligence?", u: Peter Salovey, David J. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, Basic Books, New York, 3–31.
 28. Moriarty, Nicole, Con Stough, Patrick Tidmarsh, Darren Eger, Susan Dennison (2001), "Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending", *Journal of Adolescence*, 24(6), 743–751.
 29. National Center for Education Statistics (2002), *Dropout rates in the United States 2000*, U.S. Department of Education, Offices of Educational Research and Improvement, Washington, DC
 30. Orakcı, Şenol, Osman Aktan, Hüseyin Çevik (2026), "Understanding how emotional intelligence shapes teachers' reflective and creative teaching: the moderating role of teacher autonomy", *Frontiers in Psychology*, 17, 1810128.
 31. Parker, James D. A., Ronald E. Creque, David Barnhart, Jan Irons Harris, Sarah A. Majeski, Laura M. Wood, Barbara J. Bond, Marjorie J. Hogan (2004), "Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?", *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321–1330.
 32. Petrides, K. V., Norah Frederickson, Adrian Furnham (2004), "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school", *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293.
 33. Reić Ercegovac, Ina, Morana Koludrović, Tonća Jukić (2010), "Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima", *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 2/3, 85–96.
 34. Salovey, Peter, John D. Mayer (1990), "Emotional intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
 35. Savina, Elena, Caroline Fulton, Christina Beaton (2025), "Teacher Emotional Competence: a Conceptual model", *Educational Psychology Review*, 37, Article number 40.
 36. Thornberg, Robert, Linda Wänström, Björn Sjögren, Jun Sung Hong, Ylva Bjereld, Silvia Edling, Gill, Peter Edward Gill (2025), "Well-functioning class climate and classroom prevalence of bullying victims: a short-term

- longitudinal class-Level path analysis”, *Social Psychology of Education*, 28, Article number 158.
37. Uzelac, Slobodan (2003), “Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima”, *Kriminologija i socijalna integracija*, 11 (1), 1–11.
38. Valente, Sabina, Abílio Afonso Lourenço (2020), “Conflict in the Classroom: How teachers’ emotional intelligence influences conflict management”, *Frontiers in Education*, 5, doi: 10.3389/educ.2020.00005
39. Vlahek, Ivana (2016), “Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja”, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2), 119–130.
40. Vulić-Prtorić, Anita (2003), *Depresivnost u djece i adolescenata*, Naklada Slap, Jastrebarsko
41. Zins, Joseph E., Maurice J. Elias (2007), “Social and emotional learning: Promoting the development of all students”, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255.

TEACHER EMOTIONAL COMPETENCE AS A PREDICTOR OF CLASSROOM SUPPORT AND COHESION

Summary:

The paper presents the results of a study that aimed to examine the determination of teacher support and class cohesion by teachers’ emotional competence. The stated determination was analyzed based on teachers’ self-assessment of their own emotional competence and the quality of the classroom atmosphere they create. The study was conducted on a sample of 302 teachers employed in primary and secondary schools in Bosnia and Herzegovina. Data collection was conducted online, using the Emotional Competence Questionnaire (UEK-45), the Classroom Atmosphere Questionnaire, and the Sociodemographic Questionnaire. Linear multiple regression determined that the dimensions of teachers’ emotional competence: the ability to express and name emotions, the ability to perceive and understand emotions, and the ability to manage emotions statistically significantly determine the elements of classroom atmosphere, teacher support, and class cohesion. The conducted study indicates the importance of teachers’ emotional competence for creating a positive classroom atmosphere. In this regard, the results obtained can serve as a guideline for creating initial education and professional

development programs for teachers that would lead to the acquisition and further strengthening of emotional competencies in the area of shaping the classroom atmosphere.

Keywords: teacher competencies; emotional competence; classroom climate; teacher support; class cohesion

Adrese autora
Authors' address

Tarik Hasanić
Univerzitet u Zenici
tarik.hasanic@unze.ba

Senada Mujić
Univerzitet u Tuzli
Filozofski fakultet
senada.mujić@untz.ba